

Quatrième partie. Discussion finale

Ce travail touche à sa fin. La quatrième partie vise à synthétiser les enjeux de la thèse, à faire le compte-rendu de chacune des parties et à mettre en relation leurs contributions respectives. Elle prétend aussi faire échos aux conclusions ébauchées et esquisser quelques prolongements à ce travail. Elle ne comporte qu'un seul chapitre malgré ses ambitions.

Chapitre 7. Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques : une question pertinente ?

Comment définir l'intelligence émotionnelle des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques ? Quelle est son importance ? A quelles dimensions des pratiques pédagogiques contribue-t-elle ? Comment y est-elle mobilisée ? Quel serait l'apport de ce construit pour la professionnalisation de l'enseignant ?

Ces questions sont celles qui ont mené ce travail. Nous tentons ici de rassembler les informations recueillies dans la thèse pour y répondre.

Par définition, l'intelligence émotionnelle recouvre l'habileté à traiter symboliquement, à réguler les émotions et à les adapter à des situations particulières. Ce traitement symbolique des émotions participe à la construction de connaissances émotionnelles. Le concept d'intelligence émotionnelle ne compte qu'une décennie et a déjà fait preuve de fondements théoriques et empiriques. Aussi, plusieurs construits théoriques se disputent le fait de rendre compte du traitement des émotions. Le premier chapitre s'est attaché à retracer l'avenue du construit, à exposer ses nuances et à défendre ses fondements. Il se clôture en proposant un construit synthétique et opérationnalisable dans le contexte des pratiques pédagogiques.

L'étude des représentations sociales a été choisie pour répondre aux questions posées par la thèse. Ce choix répond en partie à des questions pragmatiques. Au moment d'écrire le projet de thèse, la jeunesse du construit d'intelligence émotionnelle et son manque de définition univoque ont freiné notre propension à l'observer dans les pratiques. Ce choix se justifie surtout par les options théoriques et paradigmatiques de ce travail. Il correspond en premier lieu, à la définition de l'intelligence que nous avons donnée au premier chapitre. Les recherches sur l'intelligence ont montré qu'elle répond à des logiques développementales, biologiques et neuropsychologiques mais aussi sociales. D'abord, elles montrent que les interactions sociales sont constitutives de l'intelligence (Mugny et Garugati, 1985). Ensuite, la définition de l'intelligence n'est pas univoque ni scientifiquement ni socialement. Si les scientifiques (Neisser, 1996) s'accordent sur une définition minimale, les nuances varient selon les paradigmes et les cultures. Dans ce sens, elle fait aussi l'objet d'un jugement social et exprime la reconnaissance de la qualité d'un acte ou d'un comportement. Nous lui préférons le concept de « compétence » en ce qu'il reconnaît l'intégration de ressources propres à l'individu et extérieures à celui-ci dans des situations complexes, définies socialement. L'approche de l'intelligence émotionnelle par les représentations sociales montre comment les acteurs reconnaissent et valorisent les habiletés émotionnelles mobilisées dans les pratiques pédagogiques. En second lieu, les représentations sociales et les pratiques entretiennent une double relation. D'une part, elles se constituent à partir des pratiques quotidiennes et professionnelles qu'entretient une collectivité. Dans ce sens, elles reflètent les connaissances échangées et partagées par une collectivité d'acteurs. En les étudiant, nous reconnaissons la légitimité des connaissances pratiques des acteurs. D'autre part, elles orientent les pratiques quotidiennes des acteurs. Elles trouvent là un autre intérêt de les étudier. Enfin, l'étude des représentations sociales permet non seulement de rendre compte d'objets représentés mais également de poser la pertinence des questions de recherche. C'est en raison de leur valeur heuristique que nous nous sommes attachés à leur étude. Le deuxième chapitre est là pour appuyer cette perspective de recherche.

De quelles pratiques pédagogiques parlons-nous ? Pour resituer les questions dans leur contexte, il s'avère nécessaire de définir quelles pratiques pédagogiques sont concernées. Sans retracer l'histoire et les courants pédagogiques, il est un fait que les pratiques pédagogiques sont définies dans un projet d'homme, de société, de connaissance et d'apprentissage. Les principes qui les sous-tendent sont non seulement multiples mais sont en mouvement. Longtemps, la transmission de textes classiques ou de connaissances scientifiques a fait résonner la voix des maîtres dans les classes. Jusqu'alors l'enseignant se voyait attribuer un rôle de transmetteur de textes et de contenus ; son image était à la hauteur de son instruction et de son autorité en la matière. On a vu au vingtième siècle, se débattre des propositions éducatives aussi variées qu'originales qui remettent en cause le rôle le plus ancestral de l'enseignant.

C. Letor – Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili –UCL -

Aujourd'hui, le « comment faire apprendre » semble remplacer le « faire apprendre ». Le maître se voit décrit comme un professionnel de l'enseignement. Le quatrième chapitre recadre le modèle d'enseignant tel qu'il est conçu par les courants de formation des maîtres. Ce cadrage est d'autant plus nécessaire que nous abordons le problème depuis les représentations sociales. A cet effet, nous avons vérifié quelles pratiques pédagogiques sont valorisées lorsque les acteurs évoquent l'intelligence émotionnelle. Ce modèle d'enseignant professionnel, s'avère être un modèle intégrateur de modèles antérieurs ; nous l'avons décrit sous trois aspects : un enseignant compétent, un enseignant réflexif, un enseignant spécialiste des apprentissages. Nous nous sommes alors efforcés à mettre en évidence les implications des phénomènes émotionnels dans les pratiques pédagogiques et comment pourrait être entrevue l'intelligence émotionnelle parmi les compétences de l'enseignant, en particulier dans ses pratiques pédagogiques et dans le processus de réflexion qui conditionne sa professionnalité.

Outre les modèles pédagogiques en vigueur, ces pratiques pédagogiques et les représentations qui en sont véhiculées, sont conditionnées par le contexte sociohistorique dans lequel elles se développent. Le contexte de réforme des systèmes pédagogiques met au centre des débats, l'enseignant et ses pratiques. Cette volonté de légiférer les pratiques enseignantes se retrouve au niveau local mais aussi dans les textes des organisations internationales. Nous avons tenté de démontrer au troisième chapitre dans quelle mesure, le modèle promu dans les textes politiques, peut être assimilé dans des contextes sociohistoriques aussi différents que ceux de la Belgique francophone et du Chili.

Pour répondre à ces questions deux études empiriques ont été programmées. Chacune d'elles reconstruit l'objet de la recherche et utilise des méthodes appropriées à cet objet. La première présentée au cinquième chapitre, s'attarde sur les représentations sociales entendues comme contexte de sens pour comprendre les pratiques pédagogiques, le modèle d'enseignant valorisé et ses compétences. Elle cherche parmi ces compétences des indices d'intelligence émotionnelle telle que celle-ci est définie scientifiquement. Ensuite, elle explore la définition de l'intelligence émotionnelle que les acteurs activent lorsque nous leur présentons le concept d'intelligence émotionnelle comme mot inducteur. Elle se clôture par la proposition d'un construit d'intelligence émotionnelle enrichi des représentations sociales des acteurs. Ce dernier traduit dans le contexte des pratiques pédagogiques, les composantes d'intelligence émotionnelle. Sur cette base, le chapitre six a pour objectif de renvoyer le résultat de la première étude à la population de sujet et de le valider auprès d'un échantillon plus étendu. L'objet est alors la structure des représentations sociales d'intelligence émotionnelle et la question, de différencier les composantes plus centrales et périphériques. Chacune de ces études se termine par l'étude du consensus des représentations des trois groupes d'acteurs pédagogiques sollicités : enseignants en fonction, étudiants futurs enseignants et formateurs d'enseignants. Ces trois points de vue mettent en relief les conclusions des études respectives.

Il est temps ici de reprendre ces résultats, de les mettre en relation et de les discuter à la lumière du cadre théorique. La discussion qui suit est structurée en sept sections. La première synthétise les informations extraites de la première étude et met en évidence quelques observations notoires. La seconde reprend les principaux résultats de la seconde étude. La troisième met en rapport ces résultats partiels pour conclure sur l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Cette discussion nous autorise à revenir en quatrième section sur les concepts d'intelligence émotionnelle et d'enseignant professionnel véhiculé par les discours pédagogiques et politiques. La conclusion de cette section portera dès lors sur les apports de l'intelligence émotionnelle à la professionnalité de l'enseignant et à sa professionnalisation.

L'exercice de la thèse nous a donné aussi l'opportunité de « jouer » avec quelques méthodes de recueil et d'analyse des données. Notre but inavoué a été d'expérimenter à la fois des méthodes dites qualitatives et quantitatives et les mettre en miroir pour répondre à la compréhension des pratiques pédagogiques. Nous avons témoigné de notre expérience avec ces méthodes dans le corps du texte. Nous le reprenons en dans la cinquième section.

La sixième section pose la question du pouvoir de généralisation des conclusions de ce travail. Nous nous sommes restreints au recueil de données auprès d'enseignants de l'enseignement primaire. De plus,

C. Letor – Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili –UCL –.

l'étude s'est focalisée sur des représentations d'acteurs pédagogiques appartenant à une université particulière, qui occupe, en fonction de variables idéologiques (catholique) et sociales, une position spécifique dans le champ éducatif au Chili. Schématiquement, ces acteurs s'adressent à une modalité éducative et une population favorisée socioéconomiquement. Enfin, le recueil et l'analyse se sont effectués au Chili. Cette section tentera de montrer si ces apports sont envisageables pour d'autres niveaux d'éducation. Dans quelle mesure, peut-on étendre les implications de l'intelligence émotionnelle à l'ensemble de la population scolaire ? Quelle serait l'influence de l'idéologie sous-jacente aux projets pédagogiques de ces acteurs ? Peut-on généraliser ces données à d'autres entités sociopolitiques, celle de la Communauté française de Belgique par exemple ?

Une fois que les limites et contributions de cette étude sont éclaircis, nous nous autorisons à élargir dans la dernière section, notre propos et à envisager quelques bénéfices attendus à la prise en compte de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques et dans la formation des enseignants. Nous concluons ce travail inachevé sur ces réflexions...

7.1. Les représentations sociales des pratiques pédagogiques : quelle intelligence émotionnelle est valorisée ?

Nous avons pris le soin de mettre à jour les représentations des acteurs et de dévoiler le sens qu'ils attribuent à l'intelligence émotionnelle. Le chapitre cinq présente les analyses successives des représentations des pratiques enseignantes et de l'intelligence émotionnelle pour les trois groupes d'acteurs ainsi que leur mise en relation autour de l'analyse du consensus entre ces acteurs. Nous ne reviendrons pas en détail sur ce que recouvre et implique l'intelligence émotionnelle dans les pratiques des enseignants. Nous proposons plutôt de nous attacher aux éléments qui nous ont paru les plus significatifs.

Les expressions qui recouvrent les compétences émotionnelles dans leurs représentations des pratiques pédagogiques ne manquent pas. Remises dans leur contexte de sens, elles traduisent comment l'intelligence émotionnelle peut être mobilisée dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Sans reprendre systématiquement leur description, nous retiendrons quelques données originales.

Les acteurs dénomment partie affective, cet ensemble de compétences qui impliquent la prise de conscience des émotions en classe, l'expression de ses émotions, l'empathie et la régulation des émotions. Elles orientent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ; elles contribuent à la résolution des conflits en classe et assurent une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves et un traitement humain égal de tous élèves ; elles structurent les apprentissages et interviennent dans la création de situations pédagogiques.

Retenons d'abord qu'ils ont un mot pour désigner les compétences émotionnelles ou affectives mobilisées dans les pratiques qu'ils citent parmi les compétences attendues des enseignants. Ces termes apposés en parallèle ou en opposition à d'autres entités représentées, confirment que ces compétences constituent des réalités symboliques et forment un ensemble identifiable parmi les compétences enseignantes. Ceci dit, elles ne se dénomment pas intelligence émotionnelle et de fait, ne recouvre pas parfaitement le construit théorique. Elles englobent des catégories plus amples que les émotions et associent la personnalité, les affects, les motivations. Les acteurs se représentent les habiletés émotionnelles en situations pédagogiques en intégrant des habiletés, des facteurs de personnalité, d'attitude, de savoir faire et de connaissances. C'est pourquoi nous préférons le terme de compétences émotionnelles qui désigne la mise en situation des habiletés et ressources relatives au traitement des émotions.

Ensuite, les distinctions qu'ils établissent nous font penser que les acteurs ont à leur disposition une gamme étendue de compétences émotionnelles. Nous avons vu dans quelle mesure elles recouvrent le construit d'intelligence émotionnelle. Certaines catégories sont absentes de leur représentations. C'est le cas de l'habileté à distinguer les émotions. Par contre, ils introduisent des nuances que nous n'avions pas

envisagées. Ainsi, le construit aboutit à plus de septante items. Parmi ceux-ci, certains d'entre eux valent la peine de s'y attarder. Ils concentrent selon nous, la richesse de l'expérience des acteurs et révèlent l'expression de l'intelligence émotionnelle en classe.

« **L'embrayage affectif** » est sans doute l'élément le plus révélateur que les acteurs identifient. Il fait référence à la fois aux processus et aux produits de la mobilisation des facteurs affectifs et émotionnels dans les situations pédagogiques. Cette compétence vise à engager les élèves dans leurs apprentissages, à attirer leur attention (« brancher les élèves »), à établir une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves. Aussi, il est conduit en fonction du jeu de questions et réponses qui s'établit dans la compréhension des contenus enseignés. Il est conçu comme une condition aux apprentissages, construite intentionnellement par l'enseignant et maintenue sinon réactivée tout au long de la classe en fonction des interactions avec les élèves. L'embrayage affectif implique l'expression des émotions, le partage du vécu en classe – ils invoquent l'empathie- et l'effort continu (« ne pas laisser tomber les bras »). Il est associé à une certaine « mise en scène didactique » ; il intervient dans les décisions prises en classe et contribue à la flexibilité de l'enseignant requise dans ses pratiques. Il semble constituer un processus sur lequel le rapport didactique (« simuler la matière ») et le rapport pédagogique (« brancher les élèves ») reposent et se rejoignent. Il fait l'objet de réflexion –Schön dirait « dans l'action »- dans la mesure où de manière réactive l'enseignant cherche la meilleure manière de mener le cours.

« **Il manie l'affectif** » comme il manie des concepts ou des méthodes. Il fait en sorte de créer chez l'élève une attention, un engagement favorable aux apprentissages. Deux fonctions sont attribuées à cette manipulation : permettre aux élèves à surmonter les difficultés qui se présentent à eux -ce que nous avons identifié comme de la résilience – et maintenir leur attention. En ce qui le concerne, l'enseignant contrôle et régule ses affects et ses émotions. Ainsi, toutes les émotions ne sont pas légitimes à exprimer en classe. Il ne doit pas faire ressentir ses problèmes personnels ni professionnels. Il doit rester gai, agréable à vivre et à regarder. Ses émotions doivent cependant rester vraies afin d'assurer une relation de confiance. Il prend conscience de ses sentiments envers les élèves pour garantir un traitement humain égal des élèves et pour s'adapter aux différentes personnalités. Enfin, en fonction du cours de la classe, il exprime et interprète la matière.

« **Créer un climat d'apprentissage** » s'avère surtout pour les professeurs d'université, la fonction principale à laquelle répond la mobilisation des compétences émotionnelles. Ce climat est non seulement favorable à la résolution des conflits mais surtout à la propension d'une pédagogie active. Les acteurs se représentent un climat de confiance où les élèves osent poser des questions mais aussi un climat de travail où ils « se démènent » en opposition à un climat froid où les élèves écoutent en silence. Notons cependant que ce climat n'est pas vacant d'exigence et impose une certaine discipline et un certain respect des uns et des autres.

« **Sentir la matière** » résume bien la « partie humaine supplémentaire » qu'apporte la mobilisation des émotions dans les apprentissages. C'est sur ce point qu'ils distinguent l'enseignant savant mais impassible du pédagogue qui donne sens et goût aux apprentissages. Cette compétence met en jeu le rapport de l'enseignant avec les matières qu'il enseigne et la méthodologie d'enseignement. Dans ce cas, leurs représentations mettent en balance l'enseignant qui applique aveuglément les méthodes pédagogiques, qui répète sans appropriation personnelle des disciplines enseignées de celui qui prend position, qui est conscient de ses affinités avec les disciplines et méthodologies. Elle met en jeu également le rapport au savoir des élèves qui se retrouve dans l'expression « faire sentir la matière » qui s'oppose au fait de la transmettre.

Ils établissent d'autres rapports où des éléments de compétence émotionnelle sont impliquées : avec son estime personnelle, la formation personnelle des élèves, le style d'autorité et de discipline instaurée en classe. Elle concerne aussi les sentiments inconscients qui interagissent dans la relation avec les élèves « prendre conscience des pièges affectifs ».

Selon ces représentations, ces compétences font appel à des processus identifiables depuis le cadre théorique : la perception (ouverture) et l'expression des émotions (dans un jeu scénique), la distinction

C. Letor – Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili –UCL -.

entre les (bonnes et mauvaises) émotions, la métahumeur (le regard introspectif sur les émotions qui compromettent la relation pédagogique), la production de connaissance sous forme de stratégies, de « trucs », d'analyse des relations entre « ce qui se passe » et les sentiments en présence, la régulation des émotions en classe. , adaptation aux situations pédagogiques dont les apprentissages. Elles s'appliquent à des objets émotionnels distincts : les émotions des élèves, des enseignants, les émotions de la classe, au climat de la classe. Les acteurs font part également de la formation de l'intelligence émotionnelle des élèves. Les bénéfices escomptés sont multiples. Les apprentissages se font plus fluides, plus authentiques, plus significatifs à long terme. Les enseignants voient leurs pratiques mieux structurées, leurs réactions en classe mieux ajustées. La création de situations pédagogiques s'avère mieux appropriée aux intérêts et aux réactions des élèves. Les interactions et le climat de classe se caractérisent par une discipline partagée et négociée. Du point de vue des personnes, un traitement humain égal est assuré pour tous les élèves ainsi que le respect entre les personnes. Le bien être et l'estime personnelle tant des élèves que des enseignants se voient favorisées. Les raisons invoquées pour expliquer l'importance attribuée à ces compétences sont de deux ordres. Le premier se réfère à l'âge de développement des élèves (« surtout dans les premiers degrés »); le second, à la nature même d'une profession qu'ils qualifient de relation humaine.

On peut en conclure, toujours selon les représentations des acteurs, que la mobilisation de ces compétences intervient dans les pratiques pédagogiques. Elles s'établissent en rapport aux *élèves* pris individuellement (engagement dans le travail, ses apprentissages, sa formation personnelle) et collectivement (respect, conflit, interactions entre élèves), en rapport aux *situations pédagogiques* considérées sous l'angle du climat de classe, en rapport à *l'enseignant* lui-même (estime et inconscient), dans la relation entre *l'enseignant et le savoir*, l'élève et le savoir, enfin dans des rapports *didactiques* (traduire une matière d'enseignement) et *pédagogiques* (comment faire apprendre).

Ces compétences ne sont pas isolées ni circonscrites à un seul rapport des pratiques pédagogiques, elles s'intègrent à l'ensemble des compétences mobilisées dans les situations de classe. Comme nous l'avons décrit au chapitre 5, elles font référence à la flexibilité dont devrait faire preuve l'enseignant, de la gestion des interactions en classe, de la gestion de l'hétérogénéité de la classe, de la gestion de l'engagement des élèves. Elles entrent en compte dans les missions qu'entrevoient les acteurs, autant d'enseignement et d'apprentissages les plus instrumentaux que de formation et socialisation des élèves. Ces deux volets sont indissociables pour les enseignants et se comprennent dans l'expression « croître dans les apprentissages ».

Les compétences qui relèvent de l'intelligence émotionnelle ne sont pas recherchées pour elles-mêmes. Les enseignants prennent conscience des facteurs émotionnels, expriment leurs émotions, les régulent, manient l'affectif de l'élève ou du climat dans un but autre que celui, restreint, de connaître les états émotionnels, de disposer des stratégies de régulation ou de développer du bien être. Ces compétences servent des orientations pédagogiques et sont mises en rapport avec les éléments qui conforment les situations de classe. Elles s'appliquent à divers objets émotionnels : les siennes, celles des élèves et aussi aux aspects émotionnels du climat.

Ces conclusions s'appuient sur le consensus entre les acteurs. Les acteurs se distinguent évidemment dans leurs conceptions et valorisations. Les enseignants et les étudiants font une part plus grande à l'embrayage affectif ; les professeurs d'université se centrent davantage sur le climat. Les enseignants semblent s'appuyer sur leur expérience ; les professeurs rapportent l'intelligence émotionnelle d'un enseignant idéal ; les étudiants semblent se projeter dans leur futures pratiques. Ils l'envisagent donc selon une position différente mais s'accordent sur les modèles d'enseignants valorisés et sur les compétences attribuées à l'enseignant. Relevons également que les étudiants restent sans voix à l'évocation du mot « intelligence émotionnelle » alors que les représentations des professeurs d'université s'avèrent déjà étayées. A ce propos, le réflexe des acteurs est d'évoquer la formation de l'intelligence émotionnelle des élèves avant celle de l'enseignant.

La systématisation des compétences mises en évidence par l'analyse des représentations sociales aboutit en fin de chapitre 5 à la proposition d'un construit d'intelligence émotionnelle mobilisée dans les

pratiques pédagogiques. Ce construit a pour prétention de rendre compte des habiletés et compétences qui relèvent de l'intelligence émotionnelle. Il traduit l'intégration des définitions théoriques – issues de la revue de la littérature scientifique et sociales – extraites des représentations sociales.

7.2. Quelles compétences émotionnelles pour quelles pratiques ?

L'intégration des habiletés et compétences extraites des représentations sociales dans le construit théorique a été représenté aux acteurs de façon systématisée, sous forme de questionnaire. Celui-ci reprend une partie opérationnalisable des réalités symboliques dont les acteurs nous ont fait part. Quarante quatre items traduisent onze composantes d'intelligence émotionnelle de l'enseignant, appliquée à quatre objets émotionnels : ses propres émotions, les émotions des élèves, les émotions du climat et la formation de l'intelligence émotionnelle des élèves.

Les éléments les plus centraux mis en évidence s'avèrent résister à la succession des traitements multivariés qui leur ont été appliqués : arbre de similitude maximale, corrélographe, analyse factorielle, indicateurs de saillance, de degré de connexité et de centralité. En regard à l'ensemble de ces analyses, les compétences liées à la créativité, à l'estime personnelle, à la résilience et le fait de disposer de stratégies de régulation des émotions constituent les compétences les plus centrales dans leurs représentations. Non seulement elles occupent les premiers rangs de saillance et de degré de connexité mais surtout elles organisent les représentations et rattachent autour d'elles d'autres compétences ou habiletés qui les enrichissent. A la lecture de l'arbre de similitude général et du corrélographe, la dimension **créativité** confirme sa fonction organisatrice des représentations. Elle mobilise des habiletés notamment de mise en relation, d'anticipation et de régulation des émotions en classe. En parallèle, les dimensions liées l'**estime de soi** et à la **résilience** forment dans les arbres de similitude la deuxième branche organisatrice des représentations. Cela se confirme à l'étude de leur centralité mais s'avère moins évident dans le corrélographe et à la lecture des degrés de saillance et de connexité. Par ailleurs, les compétences liées au **climat** d'apprentissage se sont révélées à l'analyse constituer une compétence plutôt qu'un objet d'intelligence émotionnelle. En effet, cette dimension rompt la structure du construit proposée et apparaît dans l'arbre de similitude, comme une branche à part entière. Dans l'analyse factorielle, comme un facteur significatif. Par contre, les compétences liées aux **apprentissages** brillent par leur saillance mais pèchent par leur faible pouvoir organisateur. Ils sont même assez périphériques dans l'arbre de similitude et dans le corrélographe. Cette situation nous indique peut-être que l'intelligence émotionnelle n'a rien ou peu à apporter aux apprentissages. La relecture de la formulation des items et le contexte de sens induit par le questionnaire nous enjoignent à lui restituer son importance. D'une part, la formulation des phrases inductrices de cette dimension s'est focalisée sur deux aspects des apprentissages : le plaisir d'apprendre et le rapport d'identification à la discipline enseignée. Les acteurs nous ont confirmé leur compréhension de ces items comme tels dans l'analyse factorielle où ils divisent en deux facteurs cette dimension. Elle ne résume donc pas tout ce que recouvre les apprentissages en classe mais en désigne deux aspects spécifiques. D'autre part, le questionnaire dans son ensemble fait référence aux pratiques pédagogiques et la formulation de l'ensemble des items est orientée dans ce sens. On ne peut donc affirmer que l'intelligence émotionnelle n'est pas mobilisée dans les pratiques pédagogiques des enseignants et ne contribuent pas aux apprentissages. Quant aux **éléments périphériques**, ils sont aussi porteurs de sens. De manière générale, les processus de réception, d'expression, de mise en mémoire et d'adaptation aux facteurs culturels sont peu prépondérants dans la mobilisation de l'intelligence émotionnelle dans leurs pratiques pédagogiques. Les acteurs ont également tendance à délaissier les composantes qui font référence à l'empathie et à l'estime personnelle de l'enseignant.

Ces analyses confirment l'organisation du « noyau central » autour de compétences et la propension des acteurs à considérer l'intelligence émotionnelle comme une ressource mise en contexte de pratiques, indissociable des intentions qu'elle sert. Nous retiendrons aussi que les acteurs mettent en balance deux aspects de leurs pratiques quand ils se représentent l'implication de l'intelligence émotionnelle. La première fait référence à son enseignement en classe et à sa créativité. La seconde concerne davantage la formation affective des élèves : l'estime personnelle et la résilience. Bien sûr ces conclusions ont leurs

limites. Le questionnaire n'a pas repris l'ensemble des éléments que l'analyse des discours des enseignants a révélé. Les attitudes résultantes de la mobilisation de l'intelligence émotionnelle n'ont pas trouvé place dans le questionnaire pour des raisons méthodologiques. Le vocabulaire évocateur des expressions telles que « l'embrayage affectif, jouer sa matière, rester une fenêtre ouverte » perd tout son intérêt dans un instrument tel qu'on l'a imaginé. D'autres méthodes auraient à cet égard été peut-être plus adéquates. Pour comprendre l'ampleur de ces résultats de cette analyse, il faut replacer ces observations dans le contexte de sens produit par la première étude.

7.3. Pour une meilleure compréhension des compétences émotionnelles

Remise dans leur contexte de sens, ces dimensions offrent une meilleure compréhension des réalités symboliques qui représentent l'intelligence émotionnelle pour ces acteurs.

L'élément porteur de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques tourne autour de la création de situations pédagogiques en classe. La **créativité** est mise au centre des structures de représentations sociales tant dans la première que dans la seconde étude. Celle-ci prend la place indéniablement au centre des représentations quelle que soit la technique envisagée. La première étude en révèle le sens. Les items qui l'opérationnalisent font référence au fait de rester ouvert aux expériences émotionnelles pour favoriser la créativité de son enseignement, résoudre les problèmes qui se présentent en classe, favoriser la créativité des élèves. Nous mettons cette créativité avec les compétences de flexibilité et de création d'un climat de classe et d'embrayage affectif. En effet, ce dernier fait référence à la réactivité de l'enseignant à mettre en place des stratégies qui attirent l'attention des élèves, représente la matière, la leur fait comprendre, les engage dans leur travail scolaire. Cette créativité est plutôt réactive. Elle implique la prise de décisions en classe, la réflexion en action. Elle implique également la réflexion sur l'action. En dehors de la classe, les enseignants envisagent des méthodologies instaurées d'observation et de réflexion collective ou individuelle sur leurs pratiques. Par contre, elle n'implique pas d'anticipation ni comme processus mental ni comme pratique de planification. Tout laisse penser que l'implication de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant s'insère dans les pratiques qui s'instaurent en classe, après la classe mais pas avant.

La seconde branche s'organise autour de la résilience et l'estime personnelle des élèves. En première lecture, elles feraient référence à la mission de formation de l'élève comme personne et être social. Le fait que la recherche d'estime personnelle se rattache au fait de surpasser les difficultés qui se présentent aux élèves met en évidence leur imbrication au travail de classe. Nous l'interprétons dans une double relation, les apprentissages servent la formation de l'élève, la formation sert les apprentissages. Nous pouvons alors invoquer les bénéfices de la mobilisation de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant lorsque celle-ci conduit à « des apprentissages significatifs » et « fait croître l'élève dans ses apprentissages ». Ce double rapport formation/apprentissage instrumental est formalisé dans la plupart des modèles d'éducation ; il est institué dans les missions de l'école. L'approche par les compétences émotionnelles montre comment les deux dimensions sont imbriquées dans un même rapport pédagogique.

Enfin, ces deux branches centrales sont chapeautées par deux nouvelles branches toutes aussi significatives : la première met en cause le fait d'avoir à disposition des stratégies de régulation des émotions et la seconde fait référence au climat de classe établi par l'enseignant. Leur situation dans l'arbre met en évidence d'une part le rôle actif de l'enseignant dans la relation pédagogique et la fonction principale du climat qui résulte de ses pratiques. Cette structuration rappelle les deux dimensions mises en évidence dans la première étude : « il manie l'affectif » et « crée au cours de ses interactions un climat d'apprentissage ». Nous déduisons de ces représentations la valeur qu'ils accordent aux situations pédagogiques comme objet de leur préoccupation.

Selon l'analyse qui est faite, la mobilisation de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques enseignantes semble tenir trois centres d'intérêt : les apprentissages des élèves (engagement et signification), leur formation personnelle et le climat résultant des interactions que l'enseignant met en place, des situations émotionnelles qu'il régule. Ces conclusions peuvent paraître donner plus d'importance aux

compétences émotionnelles qu'elles en ont. Faut-il rappeler à propos qu'il s'agit de représentations sociales et non d'analyse des pratiques observées effectivement en classe ? Faut-il rappeler également que notre but est d'explorer, comprendre la mobilisation de cette intelligence émotionnelle ? En conséquence, nous avons tenté d'en exploiter le sens plutôt que de mettre en cause la portée. C'est en replaçant ces représentations dans le cadre théorique sur les pratiques pédagogiques et l'enseignant professionnel que nous pourrions pressentir son importance.

7.4. Recadrage théorique

7.4.1. Un modèle d'enseignant professionnel

Le contenu de ces représentations pourrait faire l'objet d'une analyse en profondeur des modèles d'enseignants qui s'en dégage. Nous avons choisi de l'étudier sous l'angle du modèle d'enseignant professionnel. Nous pourrions alors identifier parmi les catégories représentées, celles qui font référence à l'intégration dans les pratiques pédagogiques, d'un enseignant fonctionnaire, artisan, technicien, instructeur, acteur social, personne, artiste. Les compétences que mettent en évidence les représentations des acteurs font appel à sa flexibilité, à la résolution de situations complexes, aux différentes facettes de l'exercice enseignant. Les structures hiérarchiques de leurs représentations des pratiques pédagogiques reflètent cette complexité et cette intégration des dimensions qui la composent.

Nous avons défini l'enseignant professionnel en trois dimensions : compétent, réflexif et spécialiste des apprentissages. Nous avons déjà argumenté le fait de concevoir l'intelligence émotionnelle comme compétence à la lecture des représentations. Une compétence qui s'avère au gré des analyses s'intégrer aux compétences valorisées par les acteurs pédagogiques. Nous avons aussi démontré que le modèle d'enseignant qu'ils se représentent correspond au modèle véhiculé par les politiques éducatives et qu'ils le dénomment « professionnels ». Quant aux pratiques pédagogiques, ils mettent en évidence un modèle de médiateur des apprentissages en opposition à un modèle de transmetteur. A propos les professeurs émettent des doutes quant à la faisabilité de ce modèle dans les contraintes actuelles que rencontrent les enseignants. Quand ils définissent ce modèle, ils énoncent des principes propres à une conception socioconstructiviste de l'enseignement apprentissage. Ils opposent aussi un enseignant « humain » qui « teinte ses messages », « qui fait sentir la matière », « qui manie l'affectif », qui « embraye avec les élèves » à un enseignant érudit mais froid. Il semble évident à l'analyse des représentations que l'enseignant « humain » se réfère au nouveau modèle professionnel et que le second se réfère davantage aux méthodes « archaïques » de l'enseignant « qui entre et dicte sa matière ». Notre hypothèse en fin de chapitre 4 envisage que le nouveau modèle d'enseignant associé à un modèle socioconstructiviste et écologique des pratiques pédagogiques ouvre la possibilité au recours de l'intelligence émotionnelle. Ces représentations viennent confirmer cette hypothèse du moins elles le conçoivent. Elles nous invitent également à revoir le modèle de pratiques pédagogiques. La distinction entre apprentissage et formation n'a pas de sens dans ces représentations. Les interactions pédagogiques imbriquent les pôles savoir, savoir-faire et savoir-être dans un même triangle. Elles confirment selon notre interprétation l'asymétrie de la relation et la construction progressive mais non linéaire d'un contexte d'apprentissage commun qui dans sa dimension émotionnelle, se réfère au climat. Cette analyse ne peut confirmer en faits et observations, ces hypothèses. D'autres recherches pourraient être envisagées pour en mesurer leur validité. Mais elle nous enjoint à conclure que les représentations reconnaissent la dimension émotionnelle comme partie intégrante des pratiques pédagogiques et les compétences émotionnelles des enseignants comme compétence professionnelle.

7.4.2. L'intelligence émotionnelle répond à des conditions de professionnalité, de professionnalisation ?

Cette question constitue une des questions centrales de la recherche. En quoi l'intelligence émotionnelle participe à la professionnalité de l'enseignant et à sa professionnalisation ? La professionnalité met en jeu l'attitude réflexive de l'enseignant et la production de connaissance conséquente. La seconde met en

cause les trois conditions qui définissent une profession : sa professionnalité et sa reconnaissance sociale et une dimension éthique.

Nous avons déjà auparavant évoqué la distinction que Schön (1983) établit entre la réflexion dans la pratique et sur la pratique. Pour rappel, les représentations sociales font état d'exercices individuels d'observation et réflexion sur les pratiques. Elles mettent en évidence les processus d'analyse et de traitement des émotions en classe qui conduisent à des stratégies ou des techniques pédagogiques. Pour autant la réflexion ne fait pas l'objet d'une systématisation de la part des enseignants. Elle ne participe pas non plus à la phase de planification. Enfin, elle ne produit pas de méthodes reconnues et divulguées au sein de la communauté professionnelle. Cependant, cette réflexion semble à la lecture des représentations induire la volonté d'ajuster les pratiques pédagogiques, du moins de répondre aux contraintes de la classe en fonction des finalités que l'enseignant entrevoit. Il semble que du moins en représentation, l'intelligence émotionnelle participe à la réflexion sur et dans la classe. Elle se fait à titre individuel ou fait l'objet d'initiatives spontanées entre enseignants. Il semble aussi qu'elle implique des modifications des pratiques. Reprenant la classification de Mialaret (1996), nous pouvons considérer qu'en représentation, l'intelligence émotionnelle constitue un facteur de professionnalité. Il reste comme le regrette un professeur qu'elle ne fait pas l'objet de formation et demeure le fruit de l'expérience et d'intuition. Cela reste une question ouverte à d'autres investigations.

Nous avons déclaré qu'une profession ne se limite pas à sa professionnalité. Les représentations sociales sont unanimes pour montrer que les compétences émotionnelles sont régies par l'exigence professionnelle et qu'elles sont soumises à la responsabilité de l'enseignant, faisant allusion par-là à la conscience professionnelle qu'il lui incombe. Elles sont aussi unanimes pour regretter le manque de reconnaissance sociale des enseignants. Nous espérons avoir contribué par ce travail à la construction de référentiels de compétences enseignantes sur base des connaissances professionnelles des acteurs pédagogiques. En ce sens, si les représentations sociales ne s'apparentent pas à un savoir scientifique, leur étude et analyse systématique concourt à établir une connaissance rigoureuse de celles-ci qui recouvre du sens pour les acteurs. Elles contribuent également à formuler des questions de recherches pertinentes dans un contexte de pratiques. Le construit d'intelligence émotionnelle produit par cette recherche prétend constituer une référence pour des recherches ultérieures mais aussi un outil de référence pour la formation des enseignants. Les acteurs pédagogiques en seront juges.

7.4.3. L'intelligence émotionnelle : quel construit ?

Au terme de la revue des construits d'intelligence émotionnelle, nous avons retenu la proposition de Mayer et Salovey (1997). Celle-ci rassemble des antécédents théoriques et empiriques qui appuient la conception d'une intelligence émotionnelle. De plus, elle est cohérente avec une définition psychosociale de l'intelligence qui insiste sur la modulation des aspects cognitifs par les conditions sociales de leur expression et la reconnaissance sociale du phénomène d'intelligence comme qualité appréciée ou éduquée chez les individus. Cette approche justifie l'étude de cette intelligence par les représentations sociales.

Quelques aménagements ont été apportés à ce construit. En replaçant l'intelligence émotionnelle dans un contexte de pratiques, la dimension des processus orientés spécifiquement à la pensée a été resituée dans les pratiques pédagogiques qui concourent à d'autres buts. Nous en avons retenu quelques-uns tels que les apprentissages des élèves, leur formation personnelle, la planification de la classe, les prises de décisions, la résolution créative de problèmes, la motivation et l'engagement des élèves, le dépassement de difficultés en classe et la prise en compte d'éléments culturels dans le traitement des émotions. Son opérationnalisation a tenu compte également des niveaux d'observation de l'intelligence : en termes de processus mentaux, de production de connaissance, d'adaptation à des situations particulières ici pédagogiques et d'attitudes.

L'analyse des représentations montre que les acteurs conçoivent l'intelligence émotionnelle essentiellement comme des compétences mobilisées dans des situations de classe. De fait, dans la première étude, ils font part de compétences émotionnelles : embrayer affectivement avec les élèves,

brancher les élèves, jouer la matière, résoudre des conflits, former les élèves, établir un climat d'apprentissage ou de respect, instituer une discipline négociée, réfléchir sur leurs attitudes. Ils font alors appel alors à des processus associés d'attention, d'expression, d'empathie, de régulation des émotions et à des attitudes comme celle de rester ouverts aux émotions, de cultiver les aspects émotionnels. De même, dans la seconde étude, les représentations s'organisent autour des compétences qui fournissent le sens à partir duquel les habiletés plus générales peuvent être comprises. Celles-ci apparaissent comme des ressources impliquées, mobilisées mais non centrales.

Le construit validé par les représentations des acteurs maintient sa structure : ils distinguent des compétences entre elles. Nous insistons cependant sur deux aspects qui nous paraissent significatifs. Nous voudrions rappeler que le construit soumis à la validation par les représentations sociales ne représente qu'un extrait de celui plus complet proposé à la suite de l'analyse qualitative des représentations. Les attitudes, certaines habiletés ou compétences ont été fusionnées ou éliminées pour satisfaire à des contraintes méthodologiques. L'interprétation du construit est à replacer dans celui, plus nuancé et plus complet de la première étude. Le second élément significatif s'avère être le sens qu'ils confèrent au climat de classe. Nous l'avons considéré comme un objet d'intelligence émotionnelle. Il émerge au terme de l'analyse comme une compétence à part entière confirmant l'importance que les professeurs d'université lui avaient attribué dans la première étude. Il se dégage de l'analyse que la gestion du climat semble donc constituer une situation de mobilisation de l'intelligence émotionnelle spécifique aux pratiques enseignantes.

Nous en concluons que l'intelligence émotionnelle comme ensemble de compétences est reconnue et valorisée par les acteurs. Elle pourrait alors se définir comme l'ensemble des habiletés, attitudes et connaissances mobilisées intentionnellement par l'enseignant pour mener la classe dans les rapports qu'il établit avec les élèves, lui-même, dans un rapport pédagogique et didactique. Cette définition ne recouvre toutes les nuances des représentations, on peut dès lors la traduire aussi comme l'ensemble des compétences émotionnelles liées à l'ouverture aux émotions, l'embrayage affectif, le « maniement des émotions en classe, le faire sentir la matière,

7.5. Des objets et des méthodes de recherches

Cette section rend compte de la valeur scientifique réservée au recueil et à l'analyse des représentations sociales.

Nous partons du postulat que toute connaissance suppose une relation entre deux éléments : un sujet connaissant et un objet à connaître. La philosophie des sciences se partage entre plusieurs paradigmes. Trois d'entre eux, résumés succinctement conduit notre cheminement. La tradition positive, qui a marqué la constitution des sciences, pose le caractère scientifique de la connaissance dans l'objet à connaître et dans les méthodes définies a priori pour les appréhender. Dans ce cas, la subjectivité est exclue du champ scientifique comme objet ou comme méthode. En vertu de la recherche d'objectivité, le sujet reste neutre et indépendant de l'objet qu'il veut connaître et les méthodes assurent le liens entre les deux éléments. A l'inverse, le paradigme interprétatif cherche à comprendre la signification du monde (social) pour l'être humain et son action sur celui-ci. La réalité telle qu'elle est, n'est pas appréhendable. Seules les catégories subjectives du sujet orientent sa perception de la réalité. Une position intermédiaire, dépasse ces deux visions de la relation du sujet au monde. Elle fait le deuil de la connaissance de la réalité mais accepte l'idée de s'en approcher ou d'en comprendre les constantes et les logiques qui se dégagent des relations avec l'objet à connaître. Le sujet et l'objet ne sont pas indépendants mais font partie d'un contexte de significations qui conditionne leur relation. Le sujet « regarde » l'objet à connaître et le reconstruit dans un contexte de sens. Ainsi, les questions posées, les définitions des objets de recherches reflètent la subjectivité du chercheur. Cela, même lorsqu'il appréhende l'objet avec les méthodes qui se prétendent les plus objectives. Dans ce paradigme, la valeur scientifique de la connaissance repose non pas dans l'objet ni dans les méthodes ni dans la subjectivité du sujet. Elle s'établit dans les critères de rigueur propres aux méthodes choisies en cohérence avec la définition des objets étudiés. Ainsi, nous reconnaissons la valeur scientifique d'un travail dans le rapport qui s'établit entre le sujet chercheur et

l'objet qu'il étudie. Les méthodes aussi attrayantes ou sophistiquées ne contiennent pas la garantie de l'objectivité. La démarche de définition de l'objet étudié, des questions de recherches, la démarche de justification de la méthodologie employée et des méthodes choisies, le respect de leur application et la parcimonie dans leur interprétation, la confrontation avec les faits et théories établies par ailleurs garantissent la valeur scientifique de la connaissance. Nous espérons avoir respecté ces principes. Cette perspective d'une science qui s'établit autour de règles plutôt que de méthodes permet d'entrevoir la double perspective quantitative et qualitative utilisée dans ce travail. La confrontation des représentations sociales dans les deux études traduit cette complémentarité méthodologique. Dans la première étude, nous avons exploré le sens des représentations à partir de l'organisation et des catégories que les sujets ont émises. Dans la seconde, nous avons imposé notre structuration et l'avons mise à l'épreuve de leur appréciation. La subjectivité est présente dans les deux cas. Elle est contrôlée par la technique d'analyse qui utilise la subjectivité du chercheur dans la première étude. Elle est contrôlée dans la systématisation du construit et l'élaboration du questionnaire, dans la seconde. Cette double approche permet de voir comment les questions de recherche définissent leur objet, déterminent les méthodes utilisées et conditionnent la nature des résultats obtenus. Elle nous a permis d'explorer la puissance et les limites de ces méthodes et de nous rendre compte de la complémentarité des apports des deux démarches une fois mises en relation et des ruptures insurmontables : la rupture entre les catégories du construit théorique et les catégories des acteurs en constitue un exemple. Ce jeu méthodologique a surtout été l'occasion de prendre plaisir à s'essayer à diverses techniques et analyses.

7.6. Eléments de prudence

Les interprétations des résultats de cette recherche s'appuient sur des *représentations* d'acteurs pédagogiques de l'enseignement *primaire d'une université* au Chili. Les limites de cette recherche sont en partie le fait de la réduction méthodologique propre à toute recherche scientifique. Mais elles n'autorisent pas toutes les généralisations. Dans la démarche exploratoire et compréhensive que nous avons adoptée, il serait préférable de parler de possibilité de transfert des principes mis en évidence.

Nous invoquons le concept d'équivalence pragmatique ou fonctionnelle que Janoski, (1991) et Verhoeven (à paraître) mobilisent dans la constitution d'échantillon de sujets. Celui repose sur le postulat selon lequel les individus partagent des compétences qu'ils activent en fonction des situations sociales et des interactions dans lesquels ils sont situés, en rapport avec l'objet étudié. Nous avons tenté de montrer dans une étude comparative, l'équivalence des discours sur l'enseignant professionnel en Belgique francophone et au Chili. Ce, malgré les contextes sociohistoriques différents. Dans ce sens, nos observations et expériences quotidiennes dans les deux contextes¹ – à défaut d'une recherche systématique sur la question- font entrevoir le passage abrupt d'un modèle d'enseignant instructeur à celui de professionnel au Chili. Par contre, en Belgique francophone, les modèles d'enseignement ont fait l'objet de plusieurs réformes structurelles et se sont ouverts à des méthodes de projets et de maîtrise (De Ketele, *in* Bosman et alii, 2000) qui selon nous, amenuisent l'effet de nouveauté des cadres théoriques sous-jacents aux réformes éducatives actuelles. Ceci dit, quelques indices nous autorisent à envisager des concordances dans les représentations des acteurs sur l'importance de l'intelligence émotionnelle. Dupriez et Cornet (2003) dans une recherche sur la gestion de l'hétérogénéité en classe primaire mettent en évidence parmi les conceptions des enseignants sur l'égalité, celle qu'ils dénomment « de la commune humanité ». Celle-ci fait référence à l'égalité dans la dignité ou dans le droit de tous à être reconnu et accepté, indépendamment des talents et destinées. C'est à ce droit que font référence nos acteurs quand ils invoquent *l'égalité de traitement humain* indépendamment cette fois, des personnalités et des caractères. Ainsi, les acteurs de notre recherche, questionnés sur l'intelligence émotionnelle font référence à un principe apparemment fondateur des pratiques éducatives. Cattonar (*in* Maroy, 2002) trouve parmi les critères de choix de leur métier chez les enseignants du secondaire, le travail et les relations avec les élèves, l'intérêt pour la pédagogie avant celui pour la matière enseignée et les

¹ Observations établies dans le cadre de recherches menées au Chili : « Evaluations des projets ACLE » pour Martinic, S. (Convention MINEDUC- CIDE, 1999) ; « Evaluation des projets PME » pour Himmel, E. (Convention MINEDUC-PUC, 1998) ; « Stratégies de créativité dans les établissements » pour Mena, I., Catalán, J., Vizcarra, R. (Fondecyt, 1999-2001) ou « la gestion de la qualité dans les établissements » pour Arzola S. (ECOS-Conicyt 1999-2000, DIPUC 1997, 1998, 1999). Projet « Trajectoires », pour DeKetele, J., Vandenberghe, V., Jadoulle, J.L. (Convention Fesec-UCL/Girsef)

conditions de travail. Peut-on y voir les prémisses d'une valorisation de l'intelligence émotionnelle lorsque le métier est défini en termes relationnels et pédagogiques? Cette valorisation est plus évidente à la suite des études de Casalfiore et De Ketele (in Maroy, 2002). Ils mettent à l'épreuve les fonctions qui structurent les pratiques pédagogiques et constatent à côté de la gestion de la matière et de la discipline en classe, l'émergence d'une troisième fonction : la gestion de l'engagement des élèves. Aucune de ces recherches ne met en jeu l'intelligence émotionnelle mais elles ouvrent des pistes de généralisation de nos observations pour les enseignants dans ce contexte de changements de modèles pédagogiques.

Peut-être que les données que nous révèlent les représentations dans cette recherche se limitent à un enseignement appartenant à une certaine idéologie confessionnelle. L'étude systématique des projets pédagogiques et de leur influence sur les représentations auraient pu nous faire entrevoir les nuances qu'ils introduisent. Nous pourrions aussi évoquer le fait que ces enseignants appartiennent à une université caractérisée par les conditions socioéconomiques favorables de sa population. Les enseignants de la PUC sont destinés comme nous l'avons montré dans l'étude annexe (9) aux établissements privés payants.

Nous invoquons un argument sur la nature des représentations sociales. Les représentations traduisent un idéal. Ces enseignants et leurs pratiques représentent des conditions idéales de travail. Les représentations sociales ont reflété ce fait, surtout chez les professeurs d'université. Dans ce cas, ce choix a servi la recherche. Tout comme le niveau d'étude primaire ou l'époque de changement des modèles pédagogiques. Avoir recueilli les représentations de ces acteurs « favorisés socialement », en primaire et dans le contexte des réformes a permis d'obtenir des informations plus nuancées. En comparaison à une approche quantitative, l'instrument que constitue l'approche par les représentations sociales s'est avéré plus sensible à la variable observée permettant de discriminer au mieux les catégories et les logiques que suscite l'objet étudié.

Un autre débat pourrait être levé sur le caractère consensuel de cette recherche. Les études des politiques éducatives, des construits d'intelligence émotionnelle, des courants pédagogiques, des représentations sociales présente le sens commun. On pourrait maintenant mettre ce consensus à l'épreuve et s'attacher particulièrement aux différences et leurs implications.

Enfin, pour conclure cette question, nous voudrions rappeler que la généralisation n'est pas le but de l'approche compréhensive que nous avons privilégié. La pertinence et la crédibilité des logiques mises en évidence qualifieraient mieux les critères que nous nous sommes définis. La publication de ce travail et sa valeur heuristique auprès des acteurs pédagogiques nous les confirmeront.

7.7. A la recherche d'une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques

Lorsque nous annonçons l'objet de notre thèse sur l'intelligence émotionnelle des enseignants, les regards s'illuminent ou grimacent. Certains y voient un espoir pour le bien-être et la santé mentale des enseignants, espérant trouver quelques réponses pour l'harmonie dans leur vie professionnelle et privée faite de relations exemptes de conflits. Les sceptiques y voient soit le risque d'évaluer l'intelligence émotionnelle de l'enseignant en vue de prédire son efficacité soit une revalorisation peu opportune de propositions humanistes et individualisantes ou une négation de la professionnalisation des enseignants.

Ils seront tous déçus de ne pas reconnaître leurs attentes dans ces pages. Au contraire, nous avons voulu étudier l'apport du construit d'intelligence émotionnelle pour comprendre en quoi les aspects affectifs et en particulier émotionnels de la classe font partie intégrante des compétences pédagogiques de l'enseignant et de sa professionnalité.

Il faudrait rappeler aux idéalistes à la recherche d'équilibre vital que la reconnaissance de l'intelligence émotionnelle n'implique pas unilatéralement une classe plus harmonieuse. Les représentations sociales font en effet état de préférences pour des émotions « positives », un rôle dans la gestion des conflits,

C. Letor – Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili –UCL -

d'une attitude d'ouverture des enseignants aux problèmes existentiels des élèves. Cependant, le plaisir d'apprendre est rejeté en périphérie, signifiant par-là sa position secondaire dans les fonctions de l'intelligence émotionnelle. La fonction principale qu'ils lui accordent est d'adapter les émotions aux apprentissages. Dans ce cas, l'intelligence émotionnelle est soumise à la rigueur et l'exigence. Elle apparaît aux yeux des acteurs, comme un instrument pédagogique mis au service des finalités de l'école, le bien-être, l'estime personnelle des élèves, le plaisir d'apprendre en font partie.

Aux sceptiques, nous répondrons qu'ils avaient tort de voir en l'intelligence émotionnelle une volonté de revaloriser la vocation de l'enseignant au détriment de sa professionnalisation. Les représentations des acteurs montrent comment cette habileté est source de réflexion sur les pratiques enseignantes même si elle n'est pas systématisée dans des programmes de formation ou des manuels de pédagogie. Ils ont tort de penser que ce travail contribue à la personnalisation de l'enseignement, impliquant une tendance individualiste des principes pédagogiques qui pourraient en être extraits. Nous avons vu dans ces représentations, parallèlement à la valorisation de l'intelligence émotionnelle, l'émergence de la gestion du climat comme compétence professionnelle de l'enseignant. De nos interprétations, il s'avère que ce climat correspond à la dimension affective générée à travers les interactions avec les élèves considérés à la fois dans leur individualité et dans leur dimension collective.

A ceux qui craignent un retour de l'évaluation des enseignants, nous voudrions rappeler la démarche qui a été entreprise dans ce travail. Les conclusions que nous pouvons tirer de nos observations s'appuient essentiellement sur les connaissances partagées d'acteurs pédagogiques. Elles reconnaissent par-là une certaine légitimité à ces connaissances supposées construites au cours de la pratique enseignante. Dans ce sens, les principes épistémologiques sur lesquels repose ce travail réfutent l'idée que seuls les scientifiques disposent de connaissances valides auxquelles les pratiques enseignantes doivent se conformer. A l'inverse, nous pensons que les acteurs pédagogiques détiennent un savoir pratique, mis quotidiennement à l'épreuve des situations pédagogiques et des discussions professionnelles. L'étude systématique de ce savoir d'expérience contribue selon nos convictions, à rendre les théories scientifiques plus crédibles et pertinentes dans un contexte d'action aussi complexe que celui des pratiques enseignantes. En retour, la rigueur des règles scientifiques appliquées avec parcimonie sur ces savoirs polysémiques met à jour des logiques ou des lois à partir desquelles il est possible d'interroger leurs pratiques et les orienter.

Tout en nous préservant d'un discours normatif sur les pratiques enseignantes, nous avons explicité dans ces pages, en quoi et comment l'intelligence émotionnelle serait mobilisée dans les pratiques pédagogiques. Le conditionnel traduit le fait que ces conclusions et perspectives s'appuient sur des représentations. Néanmoins, en raison de leur statut de connaissance pratique, elles nous invitent à prendre en considération l'intelligence émotionnelle comme source de compétences professionnelles des enseignants. En raison de leur fonction d'orientation des pratiques, elles nous interpellent à entrevoir la reconnaissance professionnelle des compétences émotionnelles des enseignants. Pour parfaire ce travail, il serait opportun d'étayer de faits empiriques nos observations et de les situer à leur juste mesure. Des recherches complémentaires permettraient de mettre à l'épreuve les catégories et les fonctions déduites de l'analyse des représentations sociales. Enfin, nous ne pouvons délaissier la voie à l'intégration de cette dimension dans la formation comme le suggéraient aussi les représentations des acteurs pédagogiques.