

Chapitre 6. Organisation interne des représentations sociales sur les habiletés et compétences émotionnelles des enseignants primaires.

1. Antécédents

L'intelligence émotionnelle comprend l'ensemble des processus de traitement de l'information émotionnelle (des émotions, sentiments, motivations et affects), de production de connaissance émotionnelle et d'adaptation à un contexte personnel et social. Elle concerne ses propres émotions ou celles d'autrui. Dans le cas de l'enseignant, l'autrui se réfère soit à l'élève considéré individuellement soit collectivement comme le groupe classe. Dans l'étude antérieure sur les représentations des acteurs, deux objets se sont avérés pertinents pour l'enseignant. Le climat de la classe est pris en compte comme objet d'attention de l'enseignant et la formation à l'intelligence émotionnelle de l'élève. Le foisonnement de littérature sur la formation de l'intelligence émotionnelle de l'élève justifie également de retenir cet objet¹.

L'intelligence émotionnelle implique donc, les processus de perception, régulation et d'expression des émotions personnelles, les processus de perception, compréhension et de gestion des émotions de soi même, des élèves, du climat et ceux impliqués dans la formation de l'intelligence émotionnelle des élèves.

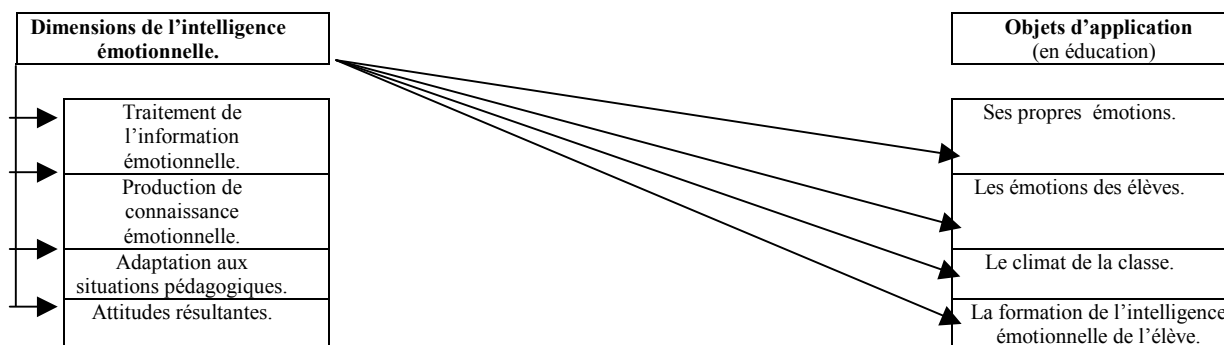


Figure 6.1. Construit d'intelligence émotionnelle dans le contexte des pratiques pédagogiques.

La définition proposée et représentée dans la figure (6.1.) est le produit de l'articulation du construit proposé au terme de la revue de la littérature sur l'intelligence émotionnelle (chapitre 1), avec les représentations sociales des acteurs pédagogiques sur l'intelligence émotionnelle des enseignants dans ses pratiques pédagogiques (chapitre 4). La présentation du construit d'intelligence émotionnelle clôture la première étude des représentations sociales des pratiques pédagogiques et de l'intelligence émotionnelle.

L'étude précédente avait pour objet d'explorer le champ sémantique lié aux pratiques pédagogiques et à l'intelligence émotionnelle et de recueillir de cette façon, les significations associées à l'intelligence émotionnelle de l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques. Grâce à la compréhension de ce qu'entendent les acteurs par intelligence émotionnelle et comment ils la conçoivent dans les pratiques pédagogiques, cette étude a permis d'enrichir le construit théorique de significations propres au contexte pédagogique. Ces significations ont été obtenues par une méthodologie interprétative et qualitative de discussions et d'entretiens auprès d'un échantillon restreint et typique d'acteurs pédagogiques sélectionnés en fonction de leur connaissance professionnelle sur les pratiques pédagogiques. L'analyse structurale et qualitative (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996) a mis en évidence le contenu des représentations sociales des pratiques pédagogiques, des compétences de l'enseignant et de l'intelligence émotionnelle dans ces pratiques. Elle a abouti sur une définition mixte d'intelligence émotionnelle incorporant des éléments théoriques et des représentations sociales.

Par rapport au projet global de la thèse, la deuxième étude explore la structure interne de la définition

¹ Une recherche électronique sur le réseau internet (via <http://www.google.be>) sous le critère « emotional intelligence », repère 1286000 sites dont 400 000 associés à « education ».

théorico-sociale de l'intelligence émotionnelle en la présentant à un échantillon plus extensif de la même population d'acteurs pédagogiques. Le but est d'identifier les sous-dimensions de l'intelligence émotionnelle les plus pertinentes pour les pratiques pédagogiques. Cette étude reste exploratoire dans le sens où on ne dispose pas vraiment d'antécédents théoriques et empiriques sur cette question. Elle est descriptive dans l'effort de mettre à jour les représentations sociales des acteurs et par-là, les savoirs, croyances, attitudes, valeurs implicites des acteurs par rapport à cette question.

Le recueil s'effectue au moyen d'un questionnaire fermé présentant une échelle d'importance en 4 positions, dont les propositions proviennent du construit théorico-social de l'intelligence émotionnelle. Dans ce sens, l'information recueillie dans l'étude précédente est en quelque sorte, re-présentée aux acteurs après l'avoir articulée aux apports théoriques et l'avoir structurée dans un construit.

Comme dans l'étude précédente, la méthodologie employée appartient à une perspective compréhensive des représentations sociales mais s'en distingue par les méthodes d'analyse quantitative et structurale qu'elle utilise. Ces méthodes permettent de vérifier, dans quelle mesure certaines variables influencent ces représentations et notamment si les représentations des acteurs se distinguent en fonction de leur expérience professionnelle et position sociale. Elles prétendent respecter la nature sociale des informations présentées aux sujets².

L'étude précédente trouve ici son utilité en garantissant la nature sociale des représentations de cette seconde étude. Son absence aurait réduit celle-ci à l'analyse des perceptions des acteurs face à un construit théorique issu du champ scientifique. Il n'aurait été question alors des représentations sociales des acteurs pédagogiques mais uniquement de celles du chercheur. La première étude explorait le sens donné à l'importance de l'intelligence émotionnelle dans le champ des pratiques pédagogiques. Cette deuxième étude complète les données de la première. Elle vérifie en quelque sorte, sur un échantillon plus important les résultats de la première en ce qui concerne la définition de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Aussi, elle approfondit la question de l'importance des composantes de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques et les étudie de manière plus systématique.

La notion d'importance y est opérationnalisée par des indicateurs propres à l'étude quantitative³ des représentations sociales, tels que la centralité, la connexité et la saillance des composantes de l'intelligence émotionnelle dans les représentations sociales. Les résultats de cette seconde étude seront mis en relation avec ceux de la première qui fournissent le contexte de signification des éléments observés. Ils seront également interprétés en regard au contexte sociopolitique de réforme du système d'éducation au Chili et aux apports pédagogiques

Dans l'étude précédente, les représentations sociales des acteurs pédagogiques mettent en évidence plusieurs dimensions qui recoupent l'ensemble des catégories du construit théorique. Comprendre les émotions des élèves, prendre conscience et analyser les sentiments qui gèrent leur relation pédagogique, exprimer des émotions positives, représenter les contenus d'apprentissage avec émotion, sont d'autant d'habiletés de l'intelligence émotionnelle reconnues dans leurs pratiques pédagogiques. Lorsqu'on leur pose la question de définir l'intelligence émotionnelle, les acteurs valorisent davantage des contextes d'application de l'intelligence émotionnelle plutôt que des habiletés de traitement des émotions. Le bien être personnel de l'élève et de l'enseignant, un climat d'apprentissage agréable ou motivant, la formation de l'intelligence émotionnelle de l'élève sont autant d'éléments qui ressortent de l'analyse. Ceux-ci sortent du champ de recherche proprement dit. En effet, nous avons défini d'étudier l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques ; c'est à dire celles qui visent les apprentissages. Dans ce cadre, les questions de création de situations d'apprentissage, de motivation des élèves – d'embranchement selon leurs propres termes – ou d'identification affective à la matière semblent mobiliser leur intelligence émotionnelle.

L'analyse des résultats qui suit procède en plusieurs étapes. Nous commençons par vérifier l'organisation

² Cette question est abordée au chapitre 2 : les représentations sociales.

³ Pour une revue de ces méthodes, se référer à Doise et Palmonari (1986), Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi (1992), Guimelli (1994), Rouquette et Rateau (1998).

du construit proposé dans les représentations des acteurs en rapport aux conclusions de la première étude. Cette étude recherche d'une part, la validation écologique du construit en le soumettant au jugement des acteurs du contexte pédagogique et d'autre part, l'exploration de la pertinence de ses composantes dans les pratiques pédagogiques. Ensuite, nous procédons à l'identification des dimensions du construit et des domaines d'application de l'intelligence émotionnelle les plus centraux dans les représentations sociales des acteurs. L'analyse du consensus autour de la structure des représentations sociales clôture cette étude et répond à la question des différences interindividuelles et inter-groupes des acteurs pédagogiques qui se distinguent essentiellement par leurs expériences et connaissances pédagogiques. Avant de présenter ces résultats, nous nous attardons sur la méthodologie employée.

2. Méthodologie

2.1. Description de l'échantillon

2.1.1. Echantillon et population de référence

L'instrument de recueil des représentations sociales a été distribué en novembre 1999 à environ 440 sujets. 388 y ont répondu de manière satisfaisante: 160 enseignants en fonction dans l'enseignement primaire de la région métropolitaine, 44 professeurs d'université du programme d'enseignement primaire et 184 étudiants du même programme. Tous les sujets sont issus de l'Université pontificale catholique du Chili (PUC) : respectivement, ils y ont été diplômés, y enseignent ou y étudient.

La procédure de recueil a veillé à corriger les biais de sélection possibles : les enseignants primaires et professeurs d'université ont été contactés personnellement sur leur lieu de travail ; les élèves ont été interrogés au cours, dans la période qui précède les examens de fin d'année. La population cible pour ces trois catégories choisies est estimée respectivement à 72 professeurs d'universités⁴, 348 étudiants inscrits⁵ et 400 enseignants⁶ en fonction dans l'enseignement primaire. Le tableau 6.1. résume les données sur la population cible et l'échantillon.

Tableau 6.1. Population et échantillon par catégories.

		Enseignants	Professeurs d'Université	Etudiants	Population totale
Echantillon	N=	160	44	184	388
Population	N=	400	72	348	820
	%	40	61.1	52.8	47.3

Le choix d'une population restreinte à un organisme de formation d'enseignant répond aux principes de contrôle de variables idéologiques liées au curriculum d'enseignement et de faisabilité de la recherche. Tant les travaux sur les facteurs idéologiques (Aebisher, Deconchy et Lipiansky ; 1991, Rateau, 1999 ; 2002) que sur les facteurs identitaires (Breackwell, 1993 ; Doise, , 1993 ; in Breakwell, et Canter,, Doise et Lorenzi-Cioldi, in Deconchy et Lipiansky, 1991; Mugny et Garugati, 1985 ; Tafani, Audin et Apostolidis, 2002) ont mis en évidence leur influence sur la différenciation des représentations sociales. Pour les mêmes raisons, les enseignants et étudiants appartiennent au même curriculum d'enseignement défini par la loi de 1990⁷ régissant la formation des enseignants. Nous supposons que ces trois groupes constituent une collectivité en raison des valeurs qu'ils véhiculent et des processus de socialisation liés à la professionnalisation des individus de cette institution. Ils se différencient par contre, par le rapport théorique ou pratique qu'ils entretiennent avec les pratiques pédagogiques et de la connaissance qu'ils en

⁴ Les listes des élèves et enseignants ont été fournies par le décanat de la faculté d'éducation de l'Université pontificale catholique du Chili (en août 1999).

⁵ Le nombre d'étudiants qui suivent effectivement les cours en fin d'année scolaire est inférieur au nombre d'étudiants inscrits. Les proportions réelles de l'échantillon devraient être corrigées à la hausse. Ne connaissant pas le taux d'abandon et de « congélation » des études, nous ne les avons pas pris en considération.

⁶ Selon estimation, voir annexe 9.

⁷ Loi n°18.962, Loi Organique Constitutionnelle d'Education du 10 mars 1990, mise en application dès 1991.

ont. En effet, de nombreuses études mettent en évidence l'effet circulaire entre pratiques et représentations sociales (Abric, 1994a ; Flament, 1989 ; Guimelli, 1994 ; Tafani, 2001). Dans ce sens, la sélection des catégories des sujets est intentionnée. Il s'agit d'une population théorique ou d'opinion⁸ et pragmatique⁹ choisie en raison du rapport théorique et pratique qu'ils entretiennent avec le phénomène étudié. A l'intérieur des sous-groupes choisis, la sélection est aléatoire avec repositionnement.

Le nombre de sujets par catégorie représente respectivement 40, 61 et 52 % de la population, ce qui correspond respectivement pour chaque catégorie, à un échantillon qui présente moins de 5% d'erreur de précision, 10% et 5% ($Z = 1.96$, $p = .05$)¹⁰. La question de la représentativité (Laveault et Grégoire, 1997/2000) cherche à garantir la validité des conclusions de la recherche et de les généraliser à la population de référence. Afin d'y répondre, l'étude de l'échantillon nécessite des informations sur la population cible, notamment sur des variables indépendantes aux phénomènes étudiés. Les listes de professeurs, d'étudiants et de diplômés de la faculté d'éducation de l'université pontificale catholique du Chili, ont été utilisées pour estimer les paramètres de cette population. La seule variable commune aux trois catégories de la population, est le genre des individus. La comparaison entre chaque groupe de l'échantillon et sa population de référence s'effectue sur des variables spécifiques à celles-ci.

Pour les professeurs d'université, le curriculum d'enseignement auquel ils sont affectés – soit spécifique à l'enseignement primaire soit commun à tous les programmes de la faculté d'éducation- a été fourni par les autorités académiques. Pour les étudiants, deux catégories ont été identifiées sur base de l'année d'entrée à l'université : en 1999 et les autres (1989-1998). Pour les enseignants du primaire, l'absence d'information sur l'insertion des enseignants issus de cette université ainsi que l'absence d'informations sur la formation des enseignants dans les bases de données nationales¹¹, rendent difficile l'estimation de la représentativité de l'échantillon par rapport à la population cible. C'est pourquoi nous avons procédé à une enquête par téléphone¹², afin d'estimer le degré d'insertion professionnelle des enseignants issus de cette université. Cette enquête s'est effectuée sur base des listes d'adresses personnelles des diplômés par année d'étude de 1991 à 1998). Elle fournit une estimation de la population active de ces enseignants. Le biais de sélection de l'enquête par téléphone a été corrigé par une double vérification : en utilisant les réseaux de connaissance des enseignants contactés et en interrogeant des chefs d'établissements (190 établissements sur les 2105 que comporte la région métropolitaine, ce qui correspond à environ 9% de l'effectif total). L'insertion des enseignants issus de cette université dans les secteurs socioéconomiquement favorisés et dans la modalité privée payante de l'enseignement, se confirme dans l'enquête que nous avons effectuée. La description de l'échantillon est complétée des données sur la population enseignante dans ce pays afin de cerner la spécificité de cette sous-population d'enseignants.

Comme le montre le tableau 6.2., les sujets de l'échantillon se distinguent par leur expérience professionnelle et leur âge. Nous avons regroupé par catégorie, ces deux variables sur base de l'exploration descriptive de ces données. L'âge est associé significativement à l'expérience professionnelle pour les enseignants (r de Pearson = 0.809^{**} , $p < .01$) ; elle est significative mais inverse pour les élèves (r de Pearson = -0.306^{**} , $p < .01$). Par contre, elle ne l'est pas pour les professeurs d'universités (r de Pearson = -0.071 , NS). Les enseignants d'universités sont significativement plus âgés que les enseignants (t de Bonferroni : $= 17,36^{**}$, $p < .01$). Ces derniers sont eux-même significativement plus âgés que les étudiants (t de Bonferroni = $7,48^{**}$, $p < .01$). Par contre, les étudiants et professeurs d'université ne se différencient pas significativement par leur expérience professionnelle (t de Bonferroni = 0.41 , Non Sign.) alors que ces deux groupes se distinguent par une plus faible expérience que les

⁸ Le choix de la population répond à la fois à des critères liés à l'objet de l'étude – l'intelligence émotionnelle- et à celle de l'étude des représentations sociales considérées comme une forme de connaissance implicite des acteurs qui dépend de l'expérience de la pratique professionnelle. Ruiz Olabuena (1996) parle d'échantillon d'opinion.

⁹ Ce qui nous intéresse est de contraster les catégories de l'échantillon aussi en fonction de l'expérience des acteurs du phénomène étudié. On peut parler dès lors d'échantillon pragmatique ou fonctionnel (Janoski T., 1991, Pires, 1997)

¹⁰ Selon les tables d'estimation des tailles d'échantillon de Voyer (1998), Digest sur l'échantillonnage, notes de cours, Laval, 1998 (s/e).

¹¹ Ministère de l'éducation du Chili: Division de Planification et du Budget. Consulté le 19 juillet 2002 via le site www.mineduc.cl.

¹² Annexe 9 : enquête sur l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'Université Pontificale Catholique du Chili.

enseignants (t de Bonferroni, enseignants du primaire/professeurs d'université = 3.58**, $p < .01$, enseignant du primaire/ étudiants = 3.16**, $p < .01$)¹³. Ces différences montrent que l'âge et l'expérience professionnelle ne se confondent pas et permettent de considérer l'expérience professionnelle comme une variable de différenciation entre les trois groupes de sujets.

Tableau 6. 2. Description de l'échantillon selon le genre, l'âge et l'expérience professionnelle en primaire.

Variables	Indicateurs	Professeurs d'Université	Enseignants	Etudiants	Echantillon total
Age	Moy.= (SD)=	45.7 (12.4)	28.4 (3.5)	20.8 (3.1)	26.6 (9.1)
Genre					
Femme	N=	29	159	178	367
Homme	N=	15	1	6	21
Catégorie d'âge					
18-25	N=	2	30	174	206
26-35	N=	7	125	5	137
36-45	N=	13	4	0	17
46 et plus	N=	20	0	0	20
Expérience en primaire					
Aucune	N=	15	0	140	155
1 à 2 ans	N=	25	27	38	90
3 à 5 ans	N=	0	74	0	74
6 à 10	N=	0	57	0	57
11 et plus	N=	0	2	0	2
	Moy. = (SD)=	1.37 (.79)	4.77 (1.99)	1.79 (.31)	3.08 (2.3)

2.1.2. Représentativité de l'échantillon.

Pour les raisons invoquées antérieurement, nous étendons l'analyse de l'échantillon au-delà de la population de référence : à la population de l'enseignement primaire au Chili. Cette comparaison donne quelques indicateurs sur la spécificité de cette sous population d'enseignants sur laquelle s'est concentrée notre étude par rapport à la population totale.

Tableau 6. 3. Le genre selon la catégorie d'acteurs

Variables		Professeurs d'Université		Etudiants		Enseignants	
Genre		Population	Echantillon	Population	Echantillon	Population	Echantillon
Femme	N=	48	29	333	172	562	159 (165 ^a)
Homme	N=	23	15	16	6	12	1 (4 ^b)
Non-réponse	N=				6		
% enseignants masculins		32%	44%	4.5%	3.3%	2%	0.6 % (2.4% ^b)

^a Sur la population des enseignants diplômés entre 1991 et 1998 qu'ils soient en fonction ou pas.

^b Le chiffre entre parenthèses considère les enseignants qui occupent des charges administratives supérieures (direction ou coordination). Ceux-ci ont été exclus du recueil des données.

¹³ Les étudiants de dernières années en formation initiale d'enseignement sont autorisés à enseigner en classe pour des périodes transitoires ou déterminées par le ministère de l'éducation. Pour la modalité municipale, les établissements doivent faire preuve de 3 appels à concours précédant l'engagement d'un étudiant.

LE GENRE

La population de référence des enseignants, c'est-à-dire les enseignants issus de l'Université catholique pontificale du Chili, se compose à 94.8% d'enseignantes, ce qui est légèrement supérieur à la proportion dans le système d'éducation primaire quelle que soit la modalité administrative des établissements (73%)¹⁴. Dans l'échantillon, un seul enseignant masculin en fonction dans l'enseignement primaire issu de cette université. Les trois autres diplômés de cette faculté, rencontrés, remplissent des charges administratives et ne travaillent plus en classe. La proportion d'enseignants masculins est sous représentée par rapport à la population totale d'enseignants au Chili mais elle ne l'est pas si on se réfère à la population issue de cette université. Celle-ci peut être estimée sur base de la proportion d'étudiants masculins inscrits au programme d'enseignement fondamental de cette université. Nous avons donc conservé l'échantillon avec ces proportions puisqu'il reflète de manière satisfaisante, les proportions observées dans la population-cible. Dans les autres catégories, ce rapport des genres varie. A l'université le genre masculin est représenté à 32% chez les professeurs et à 4,5% chez les étudiants. Notre échantillon de professeurs d'université masculins est quelque peu sur représentés (44%) par rapport à la population cible et les étudiants masculins sont un peu sous représentés (3%).

ÂGE, EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ET AUTRES VARIABLES

Le genre, l'âge et l'expérience professionnelle en primaire sont les seuls éléments objectifs communs aux trois groupes. D'autres critères, particuliers à chacun de ces groupes peuvent être examinés indépendamment pour affiner la connaissance des populations et échantillons choisis dans cette recherche. Pour les enseignants, le niveau d'enseignement et la dépendance administrative de l'établissement d'enseignement nous renseignent sur le type de population à laquelle peut être généralisée la recherche. Pour les professeurs d'université, le plan curriculaire spécifique à la formation des enseignants du primaire ou commun à tous les programmes de pédagogie ainsi que le type de contrat de l'enseignant nous donne une approximation de son appartenance à l'université et son attachement à la profession d'enseignement primaire. Enfin, l'année d'étude de l'étudiant est enregistrée et donne une information sur son engagement dans la profession.

2.1.3. Les enseignants de l'enseignement primaire

Tableau 6. 4. Les niveaux d'enseignement des enseignants de l'échantillon.

Niveau d'enseignement	Echantillon	
	N=	%
NB1 (1 et 2ème)	55	37,4
NB2 (3 et 4ème)	58	39,5
NB3 (5 et 6ème)	26	17,7
NB4 (7 et 8ème)	8	5,4
Dépendance administrative		
Privé payant	147	93
Privé subventionné	9	5.6
Public	2	

Comme le montre le tableau 6.4., les enseignants de l'échantillon représentent majoritairement les premiers niveaux de l'enseignement primaire. Ils exercent massivement dans les établissements privés

¹⁴ 70% de la population d'enseignants en classe est constitué d'enseignantes dans le système fondamental. Ce pourcentage tombe à 46% au niveau des postes de coordination et de direction des établissements. Les données sur la population des enseignants au Chili se réfèrent aux informations de 2000, mises à disposition par le Ministère de l'éducation du Chili: Division de Planification et du Budget (MIDEPLAN). Consulté le 19 juillet 2002 sur le site www.mineduc.cl.

payant des niveaux socio-économiques favorisés. Dans la population des enseignants au Chili (non exclusive à l'université pontificale catholique du Chili), la majorité des enseignants se concentre dans l'enseignement public (39%) alors qu'une minorité relève de la modalité privée payante (22%). Ces chiffres confirment la tendance des enseignants issus de cette université à s'orienter vers des établissements privés.

2.1.4. Les professeurs d'université

Tableau 6. 5. Comparaison entre la quantité de professeurs dans la population de référence et l'échantillon selon le plan curriculaire et le type de contrat.

Plan curriculaire (PUC)	Population	Echantillon
Spécifique	33	19
Général	38	25
Type de contrat		
Journée complète	^a	16
Mis-temps	^a	15
Professeur à l'heure	^a	13

^apas d'information disponible

A la lecture du tableau 6.5, dix-neuf professeurs d'universités de l'échantillon appartiennent au programme spécifique de formation à l'enseignement primaire. Les vingt-cinq autres assurent les cours généraux communs aux différents programmes de la faculté d'éducation qui dispense la formation initiale à l'enseignement préscolaire (« Enseñanza Parvularia »), primaire (« Enseñanza General Básica ») et secondaire (« Enseñanza Secundaria »). Huit professeurs du curriculum spécifique favorisent d'un contrat à temps plein, trois assument un mi-temps et trois sont employés « à l'heure ». Ces huit professeurs temps plein sont ceux qui ont été interrogés dans l'étude antérieure. Dans le curriculum général, on compte huit professeurs engagés à temps plein, neuf à mi-temps et neuf autres comme professeurs « à l'heure ».

2.1.5. Les étudiants

Tableau 6. 6. Nombre d'étudiants par année d'entrée à l'université.

Année d'entrée en formation	Population	Echantillon
	N=	N=
1999	98	63
1998-1999	251	121
1998		47
1997		50
1996		22
Non-réponse		2

Dans le tableau 6.6., on voit que les étudiants de première année sont sur-représentés dans l'échantillon et ceux de dernière année sont plutôt sous-représentés. Ces derniers se trouvent en période de stage pendant le recueil d'information. Cette sélection de fait n'a pas été corrigée intentionnellement. En effet, l'objectif de la recherche est d'appréhender les représentations sociales des trois catégories d'acteurs en fonction de leur rapport aux pratiques pédagogiques. Le choix s'est orienté vers des étudiants sans expérience ou pratique de classe.

2.1.5. Que peut-on conclure de la représentativité de l'échantillon ?

Sur base des critères disponibles, la représentativité de l'échantillon et la validité des résultats pour les populations choisies semblent assurés. L'étude de l'échantillon confirme la différenciation entre les groupes de sujets sur base de la pratique pédagogique et indépendamment de l'âge. Dans ce sens, les hypothèses pourront être formulées en termes de pratiques différenciées entre ces trois groupes de sujets. L'âge des sujets constitue une variable contrôlée. Le genre des sujets est difficilement contrôlable en

raison du nombre restreint de professeurs, enseignants et étudiants masculins dans la population et l'échantillon. Quant à leur généralisation de l'institution de formation et du contexte. On attire l'attention sur le rôle que joue cette université dans le monde de l'éducation au Chili et dans la région (les pays voisins). L'action de ses professeurs auprès du ministère et autres instances de décision et la valorisation de l'enseignement privé auprès de la population confère à cette université et aux enseignants qui y sont diplômés, un statut de modèle de référence. C'est pourquoi, les modèles pédagogiques promus par les politiques éducatives, sont étudiés dans la partie théorique (chapitre 3). Nous avons quelques antécédents dans la première étude pour considérer que les acteurs partagent une identité commune liée à la profession enseignante. Nous pouvons dès lors avancer que la différenciation dans les représentations des acteurs se distingue en fonction du rapport théorique ou pratique que ses enseignants entretiennent avec l'exercice d'enseignement.

2.2. Procédures de recueil des données

Les procédures de recueil répondent à des critères de validation propre à l'étude des représentations sociales. L'intérêt d'un **questionnaire fermé**¹⁵ réside dans le recueil extensif auprès d'un échantillon représentatif. De plus, il complète l'analyse de contenu des discours des acteurs réalisée sur un nombre restreint de sujets, effectuée dans l'étude antérieure. Le reproche fait à ce type de questionnaire fermé dans le cadre du recueil des représentations sociales, est double : d'une part, on regrette la présentation d'un nombre limité d'alternatives et d'autre part, on critique le fait que ces propositions proviennent davantage de la représentation théorique d'un phénomène que de celles des acteurs. Ce défaut a été évité par l'articulation du construit d'intelligence émotionnelle venant des représentations sociales mises en évidence dans la première étude avec le construit théorique. On peut donc, affirmer que le caractère qualitatif des données est respecté : les catégories présentées aux sujets sont fidèles aux représentations des acteurs et ne se réduisent pas à la représentation du chercheur sur le phénomène. La double origine théorique et sociale des items autorise donc, l'interprétation des résultats comme représentations sociales des acteurs et non seulement comme leurs perceptions vis-à-vis d'un objet théorique et scientifique (Di Giacomo, *In* Flament, 1986).

Nous avons discuté dans la partie consacrée à la question des représentations sociales de la variété des méthodes de recueil¹⁶ des représentations sociales éprouvées. On peut y distinguer deux grandes catégories. La première rassemble les méthodes de questionnement non standardisé (questionnaire ouvert, entretiens, groupes de discussion) qui fournissent un matériel riche de sens mais difficile à manipuler quantitativement. Ces méthodes ont été exploitées essentiellement dans la première étude. La seconde catégorie, plus adaptée à mettre en évidence la structure interne des représentations sociales développe des méthodes standardisées. Il faut reconnaître que ces dernières perdent de l'information sur le sens de la représentation mais permettent une étude plus systématique et exhaustive des représentations sociales. Parmi celles-ci, la méthode d'association de mots semble la plus répandue (Di Giacomo, *In* Flament, 1986 ; Abric et Vacherot, 1976 ; Salmoso et Pomberri, *In* Flament, 1986 ; Moliner, 1988 ; Vergès, 1992 ; Rouquette, *In* Guimelli, 1994 ; Guimelli, 1994, *In* Guimelli, 1994). Elle consiste à présenter un mot inducteur aux sujets et leur demander quelles expressions ils lui associent. Ces mots inducteurs sont choisis sur base d'une étude préliminaire de l'univers de sens de la représentation étudiée. Cette méthode est recommandée pour l'étude de la structure du champ représentationnel, de la centralité, valence ou saillance des éléments qui la composent ou pour l'étude des transformations des représentations sociales. Pourtant, nous ne l'avons pas retenue et ce, pour plusieurs raisons :

- D'abord, notre recherche est originale en ce qu'elle met a priori en relation les éléments de représentations étudiées. Nous n'étudions ni les représentations sociales des pratiques pédagogiques ni les représentations sociales de l'intelligence émotionnelle. Mais bien celle de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. On se centre donc sur un lien particulier dans le champ de représentation des pratiques pédagogiques. La pertinence de ce lien

¹⁵ ce questionnaire est présenté en annexe 8.

¹⁶ Moliner (*In* Guimelli, 1994 :212- 232) présente une revue de ces méthodes de recueil. On peut à ce sujet consulter également, Abric (1994a : 59-82).

a été mise en évidence dans la première étude. En effet, plusieurs éléments se rapportant à la définition scientifique¹⁷ ou sociale¹⁸ de l'intelligence émotionnelle se retrouvent dans les représentations des pratiques pédagogiques.

- La deuxième raison concerne le choix d'un mot inducteur pour révéler ces représentations sociales. Le mot inducteur « intelligence émotionnelle » ne garantit pas l'étude des représentations sociales sur l'intelligence émotionnelle telle qu'elle est définie dans la littérature scientifique. On a vu dans la première étude, un effet de glissement de sens entre ce que les acteurs identifient comme compétences émotionnelles lorsqu'on analyse les représentations sociales des pratiques pédagogiques et ce qu'ils identifient quand on pose la question de l'intelligence émotionnelle. Dans ce cas, nous considérons que le terme « intelligence émotionnelle » est trop récent pour l'utiliser comme mot inducteur et que l'analyse de la représentation sociale de l'intelligence émotionnelle par cette méthode ne répondrait pas à notre questionnement.

D'autres méthodes¹⁹, tels que le choix d'items par blocs (Guimelli, 1989 ; Abric, 1993b *In* Guimelli, 1994 : 212) dans un questionnaire standardisé ou la présentation d'une situation problématique (Abric et Vacherot, 1976 ; Moliner, 1993, 1994), ont été envisagées. Elles ont été également rejetées pour des raisons de faisabilité ou de lourdeur méthodologique. Elles nécessitent un entretien personnalisé. C'est donc un questionnaire fermé qui a été retenu. Il demande au sujet d'évaluer sur une échelle en quatre positions l'importance des items présentés. Il autorise tous les traitements envisagés pour répondre aux questions de cette recherche. Cette méthode est notamment utilisée par Clémence, Doise, Lorenzi-Cioldi, (*In* Guimelli, 1994 : 119-152), Guimelli, 1994 (*In* Guimelli, 1994 : 171-198) et Vergès, (*In* Guimelli, 1994 : 233-253). Elle se montre adéquate pour traiter à la fois les questions structurales mais aussi de consensus sur ces représentations. Flament (*In* Guimelli, 1994) confirme à propos, que quel que soit le matériel recueilli au moyen de ces méthodes, on est assuré de la possibilité de calculer des indicateurs propres à l'analyse de la structure des représentations sociales tels que la connexité (capacité associative des éléments de la représentation), la saillance (importance attribuée aux éléments de la représentation) ou la valence (indice de centralité obtenus par croisement d'indicateurs de connexité et saillance). Ayant assuré le traitement de ces données, les questions et hypothèses de recherche peuvent être posées.

2.2. Elaboration et validation de l'instrument de recueil des représentations sociales sur l'intelligence émotionnelle.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la définition de l'intelligence émotionnelle proposée dans cette étude est le résultat de l'articulation du construit d'intelligence émotionnelle, adopté au terme de l'étude théorique et de celui qui a été extrait dans les représentations sociales des acteurs pédagogiques lors de la première étude. Ce construit a lui-même été revu et corrigé par la suite, pour répondre à une double exigence : les critères de validité propres à la fabrication d'un instrument à traiter statistiquement (Laveault et Grégoire, 1997/2000, Hernández, Fernández et Baptista, 1991/1998) et le respect de principes de qualité de compréhension des représentations sociales (Flament, 1986).

2.2.3. Version finale du questionnaire

La seconde et dernière version du construit d'intelligence émotionnelle reprend 11 sous-dimensions regroupées en deux dimensions de l'intelligence émotionnelle. Dans cette version, chacune des sous-dimension est croisée aux quatre objets définis afin de pouvoir éprouver l'importance relative de chaque sous-dimension et de chaque objet. La structure de cette définition est présentée dans le tableau 6.7 .

Tableau 6.7. Structure du construit d'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques pour

¹⁷ On entend par définition scientifique, la définition issue de la revue de la littérature scientifique sur l'intelligence émotionnelle.

¹⁸ On entend par définition sociale, la définition issue des représentations sociales quand on pose la question de l'intelligence émotionnelle.

¹⁹ Pour une revue des méthodes, se référer aux livres de Guimelli (1994) et Doise et Palmonari (1986).

l'instrument de recueil des représentations sociales.

Dimensions	Sous-dimensions	Objet d'application			
		« Auto »	« Elève »	« Forma »	« Climat »
Traitement de l'information émotionnelle et production de connaissance émotionnelle	C1. Distinguer				
	C2. Exprimer				
	C3. Mettre en mémoire				
	C4. Anticiper				
	C5. Etablir des relations				
	C6. Produire des stratégies de régulation des émotions				
Adaptation aux situations pédagogiques ou compétences émotionnelles	C7. Adaptation aux apprentissages				
	C8. Adaptation à la résilience				
	C9. Adaptation à l'estime personnelle				
	C10. Adaptation à la créativité				
	C11. Adaptation aux facteurs socioculturels				

« Auto » désigne la personne elle-même, dans ce cas l'enseignant ; « Elève » désigne l'élève pris individuellement ou collectivement en groupe classe ; « Forma » désigne la formation de l'intelligence émotionnelle chez l'élève ; climat désigne le climat de classe. Ces quatre objets constituent les quatre objets d'application de l'intelligence émotionnelle retenus.

DESCRIPTION

Le premier axe, vertical, comporte les 2 dimensions retenues de la définition de l'intelligence émotionnelle au terme du processus de validation par juges et application pilote du questionnaire fait à partir de celle-ci. : d'une part, l'intelligence émotionnelle définie comme processus de traitement de l'information émotionnelle et de production de connaissance émotionnelle et d'autre part, l'intelligence émotionnelle comme adaptation en situation pratique, en l'occurrence en situations pédagogiques.

- La première dimension rassemble les processus de **traitement de l'information émotionnelle** et de **production de connaissance émotionnelle**. Elle comporte les processus liés aux capacités de distinction, d'expression, de mise en mémoire d'informations émotionnelles, d'anticipation des réactions émotionnelles, d'établissement de relations entre facteurs émotionnels et de production de stratégies de régulation des émotions. Cette dimension correspond essentiellement à une définition de l'intelligence émotionnelle applicable quel que soit le contexte, appliquée ici à des situations de classe. Les deux sous-dimensions « traitement de l'information émotionnelle » et « production de connaissance » ont été rassemblées au terme des épreuves de validation préalables auprès de juges et lors de l'application pilote. Le traitement de l'information émotionnelle recouvre les processus cognitifs de traitement de l'émotion qui vont de la perception à la réponse adaptée en passant par le traitement de l'information et l'intervention de la mémoire. La production de connaissance recouvre les produits de ces traitements. La production de connaissance fait appel à des notions d'opérations mentales et apparaît comme un ensemble de processus davantage « accessibles » à la conscience du sujet. La distinction entre les deux approches et niveaux d'intelligence est difficilement perceptible une fois qu'elles sont opérationnalisées en conduites émotionnellement intelligentes en classe. C'est la raison principale qui a orienté le choix de les confondre.
- La seconde dimension correspond plutôt à des **compétences** émotionnelles et fait appel à la **fonction d'adaptation de l'intelligence**. Cette dernière distingue divers aspects des pratiques pédagogiques mises en évidence tant dans la revue de la littérature que dans l'analyse qualitative des représentations sociales de l'intelligence émotionnelle²⁰. Cette dimension reprend l'adaptation aux apprentissages, à la résilience, à l'estime personnelle, à la créativité et aux facteurs socioculturels. Ces dimensions se rapprochent d'une conception pratique de l'intelligence, mise en situation complexe. Dans ce sens, elles se rapprochent de la notion de compétences émotionnelles.

En somme, l'ensemble des dimensions définies dans le construit répond à une définition générale et consensuelle de l'intelligence qui la conçoit comme la capacité de traitement symbolique d'information, d'apprendre à partir de l'expérience et de s'adapter à son environnement (Neisser, 1996).

²⁰ Le choix des aspects des pratiques pédagogiques répond à un double critère : celui mis en évidence dans la revue de la littérature du modèle de l'enseignant professionnel et celui des représentations sociales sur les pratiques pédagogiques. Voir annexe 8. : construction et validation de l'instrument.

Au total, cet axe de classification décrit **11 sous-dimensions** présentées verticalement dans le tableau 6.8. Pour simplifier leur dénomination, les premières répondent à des habiletés d'intelligence émotionnelle ; les secondes, à des compétences émotionnelles.

L'axe horizontal spécifie **l'objet sur lequel est mobilisée l'intelligence émotionnelle**. Dans le cas de l'enseignant, ces processus relatifs à l'intelligence portent sur ses propres émotions, sur celles des élèves et sur le climat émotionnel de la classe. Le climat émotionnel de la classe est apparu dans les représentations sociales des acteurs, comme un objet des processus d'intelligence émotionnelle, pertinent dans le cas de l'enseignant. En plus de ces trois objets sur lesquels est mobilisée l'intelligence émotionnelle de l'enseignant, nous avons ajouté la formation de l'intelligence émotionnelle de l'élève comme quatrième objet. Ce dernier a été pris en considération en raison de l'importance qui lui est donnée dans les représentations sociales des acteurs pédagogiques et la littérature sur l'intelligence émotionnelle.

Ce deuxième axe de classification du construit décrit donc quatre catégories- objet d'intelligence émotionnelle:

- Soi-même, étiquetée « Auto » dans le traitement des données;
- L'autre en l'occurrence les élèves, qui porte l'étiquette « élève »;
- La formation des compétences émotionnelles des élèves, avec l'étiquette « Forma »
- Le climat, sous l'étiquette « Climat »

L'objet de cette recherche n'est pas de mesurer l'intelligence émotionnelle mais bien d'appréhender les représentations sociales sur celle-ci. C'est pourquoi la définition présente diverses conceptions de l'intelligence qui constituent autant d'indicateurs d'intelligence émotionnelle.

PRESENTATION

L'instrument²¹ destiné à décrire la structure des représentations sociales de l'intelligence émotionnelle présente 46 compétences émotionnelles opérationnalisées au contexte de l'enseignement en classe. Deux propositions d'amorce préparent le sujet au type de réponse à donner. Les 44 propositions suivantes correspondent aux 11 sous-dimensions de l'intelligence émotionnelle, croisées aux 4 objets définis (soi-même, l'élève, le climat et la formation de l'intelligence émotionnelle chez l'élève). Ces items sont formulés de façon homogène, en propositions qui commencent par la formule « un bon enseignant doit », suivie de l'habileté ou compétence à décrire. La rédaction des items met ainsi en évidence les informations à discriminer par les sujets. L'instrument correspond à un temps d'application de maximum 20 minutes. Ces 44 propositions sont décrites dans le tableau 6.8.

Les sujets sont invités à évaluer l'importance de ces propositions sur une échelle de type Lickert en quatre positions, attribuant un nombre de 1 à 4, du moins important (=1) au plus important (=4). La question posée est : « Quelle importance attribuez-vous aux affirmations suivantes concernant les facteurs émotionnels des pratiques pédagogiques des enseignants de l'enseignement fondamental ? »²².

CRITERES DE QUALITE

Les représentations sociales sont définies comme des **constructions sociales d'un objet par des acteurs qui prennent position par rapport à celui-ci**. Les courants théoriques sur les représentations sociales pour lesquelles nous avons opté dans cette étude²³, à savoir ceux du noyau central (Abric, 1994b et Flament, 1987 à 1994) et des prises de positions de Clémence, Doise et Lorenzi-Cioldi (in Guimelli, 1994) ont généré un ensemble de méthodes structurales et quantitatives qui ont la prétention de respecter les principes organisateurs des représentations des acteurs (Flament, 1986). Elles permettent de répondre

²¹ Il est présenté en annexe 8.

²² En espagnol, dans la version originale.

²³ Les fondements de ce choix sont présentés au chapitre 4.

à la double analyse de l'objectivation et de l'ancrage des représentations sociales : c'est-à-dire de l'objet représenté - l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques- et des prises de position des acteurs face à cet objet. Elles se centrent sur l'étude des invariants structurels des représentations sociales, leurs transformations et les facteurs qui la conditionnent au risque de perdre la richesse du sens extrait de l'étude du contenu de ces représentations (Rouquette et Rateau, 1998). En contre partie, l'étude de la structure de la représentation est complétée par l'étude du consensus sur son contenu, selon la position sociale des individus et groupes de sujets qui la partagent. En cela, les méthodes d'analyse factorielle utilisées habituellement pour la validation de contenu des construits théoriques, nous informent déjà sur la structuration par les acteurs du construit que le chercheur propose. Elle est notamment utilisée par Doise, Clémence et Lorenzi (1992) pour mettre en évidence les représentations sociales.

Le construit présenté respecte un principe de **cohérence théorique et d'équilibre des dimensions**: Les items reflètent le contenu des représentations sociales des acteurs et l'avis des experts. Aussi, les sous-dimensions retenues sont représentées de façon équilibrée (11 sous-dimensions X 4 objets)²⁴. Nous avons préféré accorder plus de poids à ces principes qu'aux seuls principes d'exclusivité ou de pertinence qui régit les dimensions extraites par analyse factorielle.

Ce questionnaire répond aux **critères de qualité** d'un instrument de mesure (Laveault et Grégoire, 1997/2000). Tant le format du questionnaire et des items que les contraintes matérielles d'application ont été pris en compte dans sa fabrication. Il manifeste une cohérence interne satisfaisante (α de Crombach = 0.90). Cependant, il présente une faible variance dans les réponses des acteurs et une asymétrie négative dans la distribution des réponses. De plus, les variances s'avèrent inégales entre groupes de sujets. Pour contrecarrer cet effet dû à la désirabilité sociale²⁵ induite par l'objet de recherche, nous aurions pu améliorer la variance des réponses aux items soit en augmentant l'échelle Lickert soit en forçant le choix des sujets par la méthode de choix par bloc (Guimelli, 1989). La longueur du questionnaire (44 items) nous a poussé à rejeter cette dernière solution. La désirabilité sociale liée à ce questionnaire est corrigée par une demande explicite aux sujets de discriminer au maximum entre les items même si tous leurs paraissent important.

Les résultats bruts ont donc été préalablement transformés pour répondre aux conditions des traitements statistiques effectués. La re-catégorisation des réponses en variables dichotomiques, la première catégorie (0) reprenant les rangs 1 à 3 et la deuxième (1), le rang 4 satisfait au critère de normalité de la distribution et égalité des variances. Cette transformation améliore la symétrie des résultats et leur normalité. Elle permet une gamme plus vaste de traitement qui ont pour condition la distribution normale des réponses. De plus, les corrélations calculées sur ces données dichotomiques Nous indiquons l'utilisation des scores transformés ($sc_{0/1}$) chaque fois que c'est le cas. Pour d'autres traitements, les scores factoriels ont été calculés ainsi que les scores moyens par dimension. La description des données brutes et transformées ainsi que des scores se trouvent en annexe 10.

²⁴ La description de l'instrument final est présenté dans l'annexe 8.

²⁵ Le questionnaire comprend uniquement des items formulés positivement. De plus, l'objet des questions est socialement désiré. De la sorte, la question de l'importance de l'intelligence émotionnelle ne peut être qu'approuvée par les sujets.

Tableau 6.8. Dimensions, sous dimensions et objets d'intelligence émotionnelle (I.E.): proposition d'un construit situé dans les pratiques pédagogiques.

Dimensions de l'I.E.	Sous dimensions de l'E./ Objets pédagogiques	« Auto » Le professeur (IE) ses propres émotions	« Elève » Le professeur (IE) les émotions de l'élève	« Forma » Le professeur forme l'IE de l'élève	« Climat » Le professeur (IE) climat
Traitement de l'information émotionnelle	1. Réception	1. Avoir l'habileté de reconnaître et distinguer l'intensité et les nuances de ses propres émotions.	2. Avoir l'habileté de reconnaître et distinguer les émotions de ses élèves.	3. Eduquer l'élève à reconnaître et distinguer en intensité et nuance, ses propres émotions.	4. Avoir l'habileté de reconnaître et distinguer les aspects émotionnels de climat.
	2. Expression	5. Avoir l'habileté d'exprimer ses émotions en accord avec ce que l'on sent.	6. Avoir de l'empathie, comprendre les sentiments de l'élève, les partager et comprendre leur complexité.	7. Stimuler les élèves à exprimer leurs émotions de façon adéquate à ce qu'ils ressentent.	8. Créer un climat dans la salle de classe, qui rend possible l'expression des émotions.
	3. Etablir des relations*	9. Avoir l'habileté d'établir des relations entre ses sentiments et ses conduites.	10. Avoir l'habileté d'établir des relations entre les sentiments et les conduites des élèves.	11. Enseigner à ses élèves à établir des relations entre leurs sentiments et conduites.	12. Etablir des relations entre ses sentiments, ceux des élèves et les situations de classe.
	4. Mémoire	13. Elaborer sa propre expérience et apprendre à partir des situations qui l'ont affecté émotionnellement.	14. Elaborer sa propre expérience et apprendre à partir des situations qui ont affecté émotionnellement les élèves.	15. Favoriser chez l'élève l'existence d'une mémoire de situations qui l'ont affecté émotionnellement.	16. Utiliser sa mémoire affective pour favoriser un climat de classe adéquat.
	5. Anticipation*	17. Avoir l'habileté d'anticiper ses réactions émotionnelles en classe.	18. Avoir l'habileté d'anticiper les réactions possibles de ses élèves.	19. Enseigner à ses élèves d'anticiper les réactions émotionnelles qui peuvent entrer en jeu dans ses actions futures.	20. Prévoir les dimensions affectives du climat émotionnel en classe.
	6. Stratégies de régulation*	21. Disposer de stratégies adéquates pour la régulation de ses propres réactions émotionnelles en classe.	22. Disposer de stratégies adéquates pour la régulation des réactions émotionnelles des élèves en classe.	23. Enseigner à ses élèves à disposer de stratégies pour réguler leurs propres réactions émotionnelles.	24. Disposer de stratégies pour favoriser un climat affectif adéquat.
Fonction d'adaptation/Compétences	7. Adaptation à l'apprentissage	25. S'identifier affectivement avec les contenus disciplinaires et les principes pédagogiques de son enseignement	26. Favoriser que les élèves travaillent avec plaisir.	27. Favoriser que les élèves s'identifient affectivement avec les contenus disciplinaires.	28. Favoriser un climat de confiance où les élèves osent poser des questions et répondre.
	8. Adaptation a la résilience	29. Passer outre les difficultés liées au travail pédagogique.	30. Comprendre les mécanismes émotionnels générés par les élèves pour surpasser les difficultés qui se présentent à eux.	31. Favoriser que les élèves apprennent à surpasser les difficultés qui se présentent à eux dans la vie quotidienne.	32. Générer un climat qui permet la résolution de problèmes émergents.
	9. Adaptation à l'estime personnelle	33. Veiller à cultiver son estime personnelle.	34. Se préoccuper du développement émotionnel et de l'estime personnelle des élèves.	35. Enseigner aux élèves à veiller à leur développement de leur estime personnelle.	36. Créer un climat qui favorise le développement de l'estime personnelle.
	10. Adaptation a la créativité	37. Rester ouvert à ses expériences émotionnelles qui favorisent la résolution créative de problèmes.	38. Rester ouvert aux expériences émotionnelles des élèves pour favoriser la créativité de son enseignement.	39. Favoriser la créativité des élèves en leur enseignant à rester ouvert à leurs émotions.	40. Créer un climat émotionnel qui favorise la créativité.
	11. Adaptation aux facteurs socio culturels.	41. Adapter l'expression de ses sentiments à la situation sociale où il est inséré.	42. Considérer la situation socioculturelle des élèves dans la compréhension de leurs sentiments.	43. Enseigner aux élèves à intégrer des éléments culturels dans l'expression de ses sentiments.	44. Considérer les éléments culturels du contexte scolaire quand il analyse et oriente le climat affectif de l'école.

2.2.2. Construction du questionnaire

Avant d'arriver au questionnaire final, un premier questionnaire a été réalisée sur base de l'intégralité du construit théorico-social d'intelligence émotionnelle présenté en fin de chapitre 5 (tableau 5.14). Il est schématisé sur la figure 6.1. Il reprend 72 items décrivant les sous-dimensions de l'intelligence émotionnelle dans le contexte de la classe.

VALIDATION DE CONTENU

- Ce questionnaire a fait l'objet d'une validation « apparente » (Laveault et Grégoire, 1997/2000) auprès d'enseignants et d'une validation de contenu²⁶ auprès de 8 experts en éducation issus de la faculté d'éducation de l'université catholique pontificale du Chili. L'analyse a tenu compte également de la rédaction des items dans un langage correct et compréhensible pour les sujets²⁷.
- Une révision des items a été opérée sur base des discussions avec les juges. Selon eux, le nombre de catégories et leur degré de précision sont trop importants. Ainsi, en dehors des remarques formelles, on note que les catégories choisies afin de distinguer les processus de traitement de l'information et de production de connaissance se recouvrent. Les résultats de l'application pilote ont orienté le choix des items pour le questionnaire définitif. Cette application montre que le questionnaire présente des qualités de **cohérence interne** (α de Crombach = 0.90)²⁸. Par contre, il s'avère trop long. Les items qui réduisent la cohérence du test, ont donc été éliminés.

APPLICATION PILOTE

Une application du premier questionnaire²⁹ comprenant alors 72 items, a été réalisée sur un autre échantillon (N = 93) d'enseignants du primaire (N = 34) et d'étudiants (N = 59) du programme d'enseignement primaire, appartenant à une **autre université** de Santiago que celle de la population cible³⁰. Ils ont été invités à évaluer l'importance de ces propositions sur une échelle de type Lickert en quatre positions, attribuant un nombre de 1 à 4, du moins important (= 1) au plus important (= 4). La question qui leur posée est : « Quelle importance donnez-vous aux affirmations suivantes portant sur les facteurs émotionnels des pratiques pédagogiques des enseignants du primaire ? ».

Tableau 6.9. Facteurs extraits de l'analyse factorielle en composante principale, variance expliquée et items associés (5 facteurs extraits).

Facteurs	R ²	Items saturés (r> 0,3)	Interprétation
1	8,5	3, 7, 8, 20,21, 25, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72.	Formation de la personne
2	8,2	4, 5, 6, 7, 13, 14, 15, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 51, 65, 67.	Le traitement symbolique
3	6,8	1, 16, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 42, 44, 47, 57, 59, 60, 66, 67, 70.	Emotions de l'enseignant
4	5,9	32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46.	Gestion des apprentissages
5	5,5	9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 40, 50.	Représentation des émotions

²⁶La question de la validité cherche à répondre aux prétentions de l'instrument : Est-ce que l'instrument mesure ce qu'il prétend mesurer? La validité de contenu consiste à vérifier si un instrument reflète le concept qu'il prétend mesurer. Quant à la pertinence elle se réfère à la nécessité, suffisance et accessibilité des informations en regard à un objectif visé. Pour ces questions se référer à De Ketele et Roegiers (1993).

²⁷ Ce projet a été initié au Chili et les instruments ont été rédigés en espagnol. Ils ont été revus et corrigés par des juges et soumis à l'appréciation d'enseignants et étudiants pour tester leur compréhension générale.

²⁸ Se référer Howelle, 1998.

²⁹ Voir tableau 5.14 et questionnaire dans l'annexe 8.

³⁰ Nous remercions les professeurs et étudiants de l'Université Cardenal Silvio Rodriguez d'avoir contribué à cette recherche (septembre 1999).

L'analyse factorielle en composante principale a permis d'explorer les dimensions perçues par les acteurs et de mettre en évidence les items associés ou isolés par rapport à ces dimensions. L'analyse retient spontanément 22 facteurs³¹ pour expliquer 75% de la variance. Le premier facteur ($R^2 = 10\%$) est associé positivement à la majorité des items. Si on applique cette analyse en la limitant à 5 facteurs extraits (tableau 6.7.), on obtient 35% de la variance expliquée. Après rotation (varimax), les dimensions et leurs sous-dimensions sont identifiables dans la matrice des composants : le premier facteur ($R^2 = 8.5\%$) rassemble l'ensemble des items relatifs à l'intelligence émotionnelle comme adaptation au respect, à la résilience, à l'estime personnelle, à la créativité, aux facteurs sociaux mais aussi à la préparation de la classe. Il est associé à certains items de l'empathie, de distinction et de reconnaissance des émotions. Il peut être interprété comme la dimension relative à la formation de la personne. Le deuxième facteur ($R^2 = 8.2\%$) se montre sensible aux sous-dimensions de processus de traitement et de production de connaissance : il retient les processus de distinction, de compréhension, d'analyse et d'anticipation des réactions émotionnelles. Il peut être interprété comme *le traitement symbolique* des émotions. Le troisième facteur ($R^2 = 6.8\%$), plus difficile à interpréter, touche des items qui majoritairement, se réfèrent à la personne de l'enseignant. Le quatrième ($R^2 = 5.9\%$) se réfère aux items de l'intelligence émotionnelle qui traitent de la planification, de la mise en place de stratégies en classe, et d'adaptation aux apprentissages. Il peut être interprété comme spécifique aux *apprentissages*. Enfin, le cinquième facteur ($R^2 = 5.5\%$) semble se rapporter à l'expression et à la *représentation mentale et verbale* des émotions.

Les méthodes d'analyse factorielle sont utilisées entre autres (Laveault et Grégoire, 1997/2000) pour valider le contenu des construits théoriques. Mais elles nous informent aussi de la structuration par les acteurs, du construit que le chercheur propose. Dans ce sens, elle constitue déjà une approche des **représentations des acteurs** (Doise, Clémence et Lorenzi, 1992). De plus, la complexité du construit en 24 sous-dimensions d'intelligence émotionnelle, croisées à 4 objets, rend cette analyse difficile. En l'appliquant par dimensions et objets, les coefficients paraissent plus faciles à interpréter. Elle montre notamment que certains items se recouvrent alors qu'ils font partie de sous-dimensions a priori distinctes. Par exemple, les dimensions définies a priori de traitement de l'information et de production de connaissance se confondent et se retrouvent dans deux facteurs : traitement mental des émotions, représentation des émotions et apprentissages. Ces premiers résultats montrent néanmoins l'homogénéité d'un premier groupe de facteurs relatifs à la formation de la personne tels que la résilience, la créativité et des attitudes résultantes (respect, joie, bien-être), d'un deuxième groupe de facteurs relatifs aux processus mentaux de l'intelligence émotionnelle, de représentation des émotions. Enfin, celui de l'adaptation des émotions aux apprentissages.

L'objectif de l'instrument n'est pas de sélectionner des sujets sur un test d'intelligence émotionnelle universel ni de mesurer l'intelligence émotionnelle des enseignants. Le but est de recueillir les représentations sociales de ces acteurs sur l'intelligence émotionnelle. Il doit donc répondre à des critères propres au traitement des représentations sociales et notamment pouvoir éprouver les hypothèses concernant l'importance relative des composantes de l'intelligence émotionnelle. Dans ce cas, le questionnaire doit présenter un équilibre dans le nombre d'items par dimensions et sous-dimensions. Or, ce questionnaire pilote ne présente pas des dimensions, sous-dimensions et objets de tailles égales. Il n'est en effet pas toujours possible de croiser toutes les sous-dimensions avec tous les objets. Par exemple, la gestion de l'engagement personnel ou de l'élève dans une tâche est plausible mais pas en ce qui concerne le climat. Ainsi, nous avons choisi de supprimer la dimension « attitudes résultantes » de l'intelligence émotionnelle, où ce genre de problème est récurrent.

Nous nous sommes confrontés aussi à la **difficulté de faire correspondre des objets de représentations sociales aux règles scientifiques**³² de définition d'objet qui se doit d'être explicite, univoque, exhaustive,

³¹ Les facteurs retenus expliquent au moins un pourcentage de la variance des observations.

³² Hernández et autres (1991/1998) renvoient le concept de théorie scientifique et de cadre conceptuel. Une théorie scientifique répond à des critères de capacité de description, d'explication et de prédiction. Elle est heuristique et fait preuve de parcimonie. De plus, elle fait preuve de cohérence logique : les propositions qu'elle définit sur les phénomènes qu'elle décrit, sur les relations entre ces phénomènes doivent être mutuellement exclusives et non

opérationnalisable. Or dans les représentations sociales, ces objets acquièrent leur sens en rapport à d'autres signifiés et en fonction des relations qu'ils entretiennent avec ceux-ci.

- C'est par leur position dans la structure de représentation que ceux-ci acquièrent leur signification. Ils ne prennent sens que dans leur **contexte de signification**. Par exemple, « cultiver ses émotions » signifie dans le cadre des représentations, le fait de réfléchir sur ses émotions, de les analyser et par-là, développer de mieux se connaître. Cette expression possède des connotations qui concernent l'estime personnelle et l'influence sur les élèves. Cette catégorie fait partie des produits d'intelligence émotionnelle, elle est interprétée dans les représentations comme ce qui est observable chez un enseignant doté d'intelligence émotionnelle. Hors contexte, elle peut être comprise autrement. Dans le cadre d'analyse qualitative des représentations sociales, cette expression « cultiver ses émotions » concentre plusieurs significations qui, dans le contexte d'interprétation prend son sens et vient enrichir l'analyse. Le but étant alors d'explorer et comprendre l'univers de sens de l'intelligence émotionnelle. Par contre, dans cette deuxième étude, il s'agit de se concentrer sur les dimensions dès lors identifiées, de les structurer et enfin, d'examiner lesquelles sont plus importantes dans ces représentations sociales. La perspective se veut positive dans le sens où elle cherche à éprouver un construit défini a priori. Elle est quantitative puisque la démarche répond à des conditions de traitement statistique. Nous avons donc exclu ce type d'expression.
- D'autres expressions font appel à la **métaphore**. Par exemple, les expressions « le professeur (avec intelligence émotionnelle) est une fenêtre ouverte pour l'élève », « il illumine ses élèves », « il embraie » sont des expressions que nous avons traitées dans la première étude. Elles sont synthétiques et résument plusieurs dimensions de l'intelligence émotionnelle. Elles évoquent à la fois la perception des émotions, la régulation des émotions et l'adaptation des émotions de l'enseignant aux réactions émotionnelles des élèves. Il est difficile hors contexte de comprendre ce qu'elles impliquent pour ces acteurs. C'est en les interprétant dans leur contexte qu'elles dévoilent leurs connotations. Il est à la fois difficile de les assigner à une seule catégorie de l'intelligence émotionnelle et de garantir une compréhension univoque dans un questionnaire standardisé. Ces arguments ont poussé à ne pas les prendre en considération pour établir le questionnaire.

Au risque de perdre des dimensions du sens donné à l'intelligence émotionnelle, nous avons préféré conserver les sous-dimensions qui répondent aux exigences d'un modèle à traiter quantitativement. Les résultats sont à interpréter en tenant compte des conclusions de la première étude sans quoi celle-ci perdrait son intérêt qui est d'examiner comment s'organise le construit d'intelligence émotionnelle et quelles dimensions apparaissent plus importantes aux yeux des acteurs pédagogiques.

En somme, le questionnaire final comporte 44 items extraits du questionnaire original qui en comportait 72. Il ne s'agit cependant pas d'un simple extrait des items. Certains ont été reformulés. Les résultats de l'application pilote et l'avis des juges ont motivé un remaniement du questionnaire afin d'en proposer un plus équilibré en nombre de dimensions et de composantes. Ils ont justifié une réduction du nombre de catégories soit par leur suppression (comme celle d'attitude) soit par fusion des sous catégories en catégorie plus grande (celles du traitement des émotions et de la production de connaissance ont été rassemblées) soit leur reformulation (pour plus d'homogénéité). Il n'est donc pas question d'une application pilote de validation de la mesure d'intelligence émotionnelle. Il s'agit ici de parfaire un instrument de recueil de représentations sociales. Comme nous l'avons mentionné, le processus « pilote » de validation d'un instrument par analyse en composante principale, correspond déjà à une analyse de l'organisation des représentations du construit.

2.3. Questions, hypothèses et approche méthodologique

La question générale que nous posons face au construit d'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques, cherche à cerner **l'importance relative des éléments** qui le composent et le **consensus** établi autour de celui-ci. Une partie des hypothèses porte sur l'organisation interne des représentations sociales. Une seconde partie s'intéresse à l'importance attribuée par les sujets aux éléments présentés dans la définition de l'intelligence émotionnelle. Enfin, des hypothèses se centrent sur le consensus autour de cette structure de représentation de l'intelligence émotionnelle dans les trois groupes d'acteurs pédagogiques : enseignants, professeurs d'université et étudiants du programme de formation à l'enseignement primaire.

La question de **l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques** est traduite ici par l'importance relative des dimensions et sous-dimensions du construit à l'intérieur des représentations sociales recueillies. L'étude tend à déterminer quelles compétences émotionnelles s'avèrent plus centrales aux yeux des acteurs pédagogiques et lesquelles s'avèrent plus périphériques. L'organisation et le degré de centralité des éléments qui composent le construit, sont représentés par une structure hiérarchisée en « arbre » qui informe de la position des éléments de la représentation de l'intelligence émotionnelle. Plusieurs indicateurs de centralité peuvent être générés et seront étudiés : la connexité (capacité associative des éléments de la représentation) ou la saillance (importance attribuée aux éléments de la représentation). Nous reprenons à ce sujet le conseil de Abric (1994a) qui préconise une méthodologie multiple et des analyses successives pour repérer le contenu, l'organisation et les éléments centraux d'une représentation.

La question du consensus revient à examiner les convergences et divergences qui apparaissent à la lecture des structures des représentations sociales des trois groupes d'acteurs définis dans la recherche. Elle vise aussi à observer si ces représentations sociales diffèrent en fonction du type de rapport qu'entretiennent ces groupes avec les pratiques pédagogiques. Rappelons que selon le cadre théorique que nous avons choisi, cette étude des différences inter-individuelles et inter-groupes sur les contenus et structures de représentations sociales participe à l'étude même des représentations sociales puisque celles-ci sont définies à la fois par l'objet qu'elle représente mais aussi par les sujets qui les partagent (Clémence, Doise, Lorenzi-Cioldi, 1992 et in Guimelli 1994). En ce sens, les représentations sociales sont à la fois représentations d'un objet et d'un sujet (ou collectivité) qui occupe une position sociale, culturelle, épistémique, affective, face à celui-ci.

Pour répondre à ces questions et poser les hypothèses qui les traduisent, nous faisons appel à des théories structurales des représentations sociales qui offrent à la fois des principes théoriques et des méthodes d'analyse des représentations sociales. Elles répondent à deux principes :

- D'une part, elles reconnaissent la double définition des représentations sociales à la fois d'un objet et de sujets.
- D'autre part, elles préconisent pour en rendre compte, la pluralité d'approches méthodologiques des représentations pour mettre en évidence son contenu, sa structure et le consensus qui l'entoure (Moscovici *In* Doise et Palmonari, 1986,, Doise, 1982 *In* Doise et Palmonari, 1986, Abric, 1994a, Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi *In* Guimelli, 1994).

Le premier principe est respecté par la triple approche des représentations sociales : l'analyse du contenu de la représentation sociale effectuée dans la première étude, l'analyse de la structure et de l'organisation de la représentation sociale et enfin, l'étude du consensus partagé par les trois groupes d'acteurs choisis. Le second principe est traduit par la diversité des analyses pour chacune de ces questions.

Le caractère exploratoire et descriptif de la thèse nous invite à formuler des hypothèses sur la structure le contenu et le consensus des représentations sociales sur l'intelligence émotionnelle. Elles seront précisées en fonction des antécédents théoriques et empiriques dont nous disposons. Même si ces études répondent à une même et seule question sur l'importance de l'intelligence émotionnelle, nous présentons successivement les différentes facettes du problème avant de passer à leur interprétation :

- Etude de la structure du construit d'intelligence émotionnelle (3.1.).
- Etude de l'objet de représentations sociales : l'intelligence émotionnelle (3.2.)
- Etude du consensus autour de ces représentations (3.3.).

Chacune des études mobilise des méthodes d'analyse propres à leur objet. Le tableau 6.10 offre un panorama des analyses utilisées. Le choix de ces analyses est justifié dans la section ad-hoc. Les résultats bruts de ces analyses sont annexés (annexe 10).

Tableau 6.10. Résumé des traitements et analyses

Section	Etude	Hypothèse	Analyses	Indicateurs
3.1	Structure et validité du construit.	Construit = 11 dimensions X 4 Objets	• Analyses en composantes principales. • Tables de corrélations des dimensions deux à deux.	• Identification des dimensions et des objets parmi les facteurs retenus. • Corrélation interne aux dimensions > aux corrélations avec les autres dimensions.
3.2	Etude de l'objet : organisation des éléments.	• Compétence > Habileté. • Apprentissages, Créativité, Régulation > autres. • Elèves> formation des élèves>climat>enseignant.	• Arbre de similitude maximale. • Comparaison des arbres et de l'analyse en composante principale. • Comparaison de scores de centralité et saillance.	• Organisation et position des branches de l'arbre. • Position relative des branches et des facteurs. • Scores de centralité et de saillance.
3.3.	Consensus.	• Plus de consensus sur les dimensions centrales que périphériques. • Les différences sont imputables à la position sociale différenciée des acteurs.	• Comparaison des arbres. • Comparaison de la position des branches des arbres. • Comparaison des scores de centralité. • Analyse de la variance. • Comparaison de moyennes. • Régression linéaire.	• Organisation et position des branches des arbres pour chaque groupe. • Position relative des branches et des facteurs pour chaque groupe. • Scores de centralité et de saillance pour chaque groupe. • Score factoriel individuel.

« = » : « maintient une structure telle que »

« > » : La dimension est plus centrale, organisatrice, importante que .

3. Analyse des représentations de l'intelligence émotionnelle

3.1. Etude du construit d'intelligence émotionnelle au regard des représentations sociales.

Nous éprouvons dans cette partie les hypothèses formulées sur la structure du construit présenté au sujet. Le construit est extrait des représentations sociales des acteurs sur l'intelligence émotionnelle (de la première étude) systématisé et articulé au construit théorique. En cela, cette étude remplit une fonction de validation écologique, c'est-à-dire de validation dans le contexte pédagogique, de la pertinence des variables qui composent le construit via les représentations sociales des acteurs pédagogiques. La question peut être traduite de façons suivantes :

Comment s'organise le construit d'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques ? Est-ce que le construit conserve la structuration prédéfinie ? Est-ce que les dimensions définies conservent leur cohérence interne ? De même, est-ce que les sous-dimensions conservent leur cohérence interne ? A l'inverse, est-ce que le construit dans les représentations sociales, favorise plutôt une organisation selon l'objet de l'intelligence émotionnelle (le soi, l'autre, le climat, la formation de l'intelligence émotionnelle) plutôt que par dimension d'intelligence émotionnelle ?

3.1.1. Hypothèses

Nous soutenons que **la structure du construit théorique est respectée dans les représentations sociales des acteurs pédagogiques.**

Cette hypothèse implique que la structure mette en évidence les dimensions de l'intelligence émotionnelle et se montre indépendante des objets sur lesquels elle est appliquée. La confirmation de cette hypothèse démontre également que les représentations sociales de l'intelligence émotionnelle correspondent au construit théorique proposé.

3.1.2. Traitement des données

Pour ce faire, nous aurons recours à **l'analyse factorielle en composante principale**. Cette analyse est traditionnellement associée à l'étude de la validité des tests et mesures en sciences humaines (Laveault et Grégoire, 1997/2000). Elle permet d'extraire sur base de la matrice de corrélation des réponses, des facteurs qui traduisent la variance commune entre les items et qui expliquent respectivement une part plus ou moins importante de la variance totale des réponses aux items. Cette méthode de réduction des variables rassemble sous un même facteur les items pour lesquels les sujets répondent de manière similaire et qui sont donc fortement corrélés. La méthode de Spearman (1907) maximise la variance expliquée sur le premier facteur extrait. Cette méthode permet d'observer la corrélation de tous les items sur ce premier et principal facteur extrait. On s'accorde à dire que le test recouvre une certaine homogénéité si tous les items sont hautement et positivement corrélés sur ce premier facteur. La méthode de rotation (Varimax) de Thurstone (1928) cherche des facteurs orthogonaux et donc, indépendants sur lesquels se répartit la variance des items. La validité conceptuelle d'un test peut être acceptée lorsque les items correspondant à une même dimension théorique, se retrouvent saturés sur le même facteur. L'exigence de validité conceptuelle veut aussi que les items se distribuent spécifiquement sur les facteurs extraits de l'analyse. La spécificité des items est respectée lorsqu'un item est fortement corrélé pour un seul facteur. On exige une saturation d'au moins 0.3 pour accepter l'attribution d'un item sur un facteur.

Les limites de ces méthodes résident dans la stabilité des résultats en fonction de l'échantillon et des variables introduites et du nombre de facteurs retenus. Une exploration des résultats en variant ces conditions permet d'estimer la robustesse des interprétations émises à partir de ces analyses. Par exemple, la réplication de la méthode sur un échantillon partiel ou sur un autre échantillon équivalent

donne du poids aux résultats. Des analyses similaires de classification hiérarchique ou d'analyse des matrices de corrélations, permettent de confirmer ou infirmer celle-ci. Il est évident que les conditions d'application de ces méthodes (Laveault et Grégoire, 1997/2000, Howell, 1998) ont été vérifiées préalablement: la taille de l'échantillon, la normalité des données sur les variables et la linéarité entre variables. Il faut ajouter qu'outre l'emploi de cette analyse dans la validation du contenu d'un test, cette méthode est employée dans la production de variables prédictives de phénomènes dont la plus célèbre est sans doute le facteur général d'intelligence (Spearman, 1904).

Elle est aussi utilisée dans l'exploration des représentations sociales (Doise, Clémence et Lorenzi, 1992). C'est notre intention. Dans ce cas, l'extraction des facteurs revient à définir des principes qui traduisent la structuration du contenu des représentations. L'effet de l'échantillon sur ces facteurs est alors déterminant puisque selon la théorie des représentations sociales, la structure des représentations dépend de la position des sujets face à un objet. Dans ce cadre, la similitude de points de vue des sujets est traduite par la similitude dans les réponses. Les facteurs extraits sur base de la matrice de corrélation inter-sujets définissent des principes de consensus sur l'organisation et le mode de catégorisation de l'objet auxquels ils sont confrontés.

Nous chercherons à vérifier si la structure du construit se reflète dans l'analyse en composantes principales. Nous explorons plusieurs solutions et retiendrons celle qui permet sa comparaison avec les arbres de similitudes maximales.

3.1.3. Structure du construit

VALIDITE DU CONSTRUIT PAR ANALYSE FACTORIELLE

L'analyse factorielle en composante principale appliquée³³ aux résultats (bruts) du questionnaire - comportant 44 items résultant des 11 variables de l'intelligence émotionnelle croisées aux quatre objets (soi-même, l'autre, la formation à l'intelligence émotionnelle et le climat) - montre que le construit reste assez complexe (13 facteurs dont les valeurs propres sont au moins égales à 1, $R^2 = 62.1\%$). Néanmoins, le **premier facteur** ($R^2 = 21.0\%$) est corrélé positivement avec toutes les variables et entretient un coefficient de corrélation au-delà de 0.3 avec 40 d'entre eux. Une première lecture de ce facteur permet d'*avancer* une certaine homogénéité des items retenus.

Lorsqu'on extrait **deux facteurs**³⁴ ($R^2 = 26\%$) de l'analyse factorielle en composante principale, on constate après variation « varimax », une répartition des items classés en deux grandes familles : les items relatifs aux compétences sur le premier facteur et les items relatifs aux habiletés sur le second. Cependant, la répartition n'est pas parfaite et certaines sous-dimensions se retrouvent corrélées aux deux facteurs : la production de stratégies de régulation des émotions, l'adaptation à la créativité, les items relatifs à l'identification à la discipline enseignée. Par contre, d'autres catégories sont spécifiques aux facteurs. Le premier facteur est exclusivement et fortement ($r = 0.4$ à 0.6) corrélé aux items relatifs à la résilience et d'estime personnelle et aux facteurs culturels. Le deuxième facteur, aux items relatifs à la mémoire et l'établissement de relations entre facteurs émotionnels, l'anticipation des réactions émotionnelles.

Lorsqu'on retient **11 facteurs** conformément à la structure du construit et qu'on effectue une rotation varimax (tableau 6.11.), ces facteurs correspondent à des dimensions spécifiques définies a priori: les items hautement corrélés³⁵ pour le premier facteur se réfèrent à la créativité ($R^2 = 8.1\%$), le second se rapporte à l'anticipation et la régulation des émotions ($R^2 = 7.0\%$), le troisième à la mémoire émotionnelle ($R^2 = 6.2\%$), le quatrième à favoriser l'estime de soi ($R^2 = 5.7\%$), le cinquième à l'adaptation des émotions aux facteurs culturels ($R^2 = 5.3\%$), le sixième à favoriser la résilience ($R^2 = 4.7\%$). Ensuite le septième ($R^2 = 4.3\%$) concerne la l'expression des émotions. Le huitième retient les items relatifs à l'adaptation aux

³³ Sans prédéfinir un nombre fixé de facteurs.

³⁴ On choisit deux facteurs pour tester la structure des deux grandes dimensions : habileté versus compétence.

³⁵ Les items retenus pour un facteur manifeste au moins une saturation *de plus ou moins 0.3* avec ce facteur.

apprentissages ($R^2 = 4.3\%$) liés à l'empathie et à la régulation du climat. Le onzième facteur ($R^2 = 3.6\%$) complète ce dernier avec l'aspect identitaire de l'adaptation aux apprentissages. Le neuvième ($R^2 = 3.9\%$) rassemble des items épars concernant l'expression de ses sentiments, stratégies de régulation de ses sentiments et ceux de l'élève et l'estime personnelle de l'enseignant. Le dixième ($R^2 = 3.6\%$) esquisse des brides de distinction des sentiments, de mise en relation de ses propres sentiments et de formation de l'élève à avoir des stratégies de régulation.

Tableau 6.11. Tableau des 11 facteurs retenus par l'analyse factorielle en composante principale, variance expliquée et items hautement corrélés avec ceux-ci.

Facteur	Variance expliquée	Items	Interprétation des facteurs ^a
1	8.1	37,38,39,40,31,(10 ^b),(12)	Adaptation à la Créativité (37 à 40)
2	7.0	17,18,19,20,21,(23)	Processus d'anticipation (17 à 20) et stratégies de régulation des émotions (21 à 24).
3	6.2	(9),(10),(12), 13,14,15,16,	Processus de mise en mémoire des émotions (13 à 16).
4	5.7	(3), 11, (23), (31),33,34,35,36	Adaptation à l'estime de soi (33 à 36).
5	5.3	41,42,43,44,	Adaptation aux facteurs culturels (41 à 44).
6	4.7	(2), (8), (24), (29), 30, (31)	Adaptation à la résilience (29 à 32).
7	4.3	(3), (5), 7, (8)	Processus de distinction (1 à 4) et d'expression des émotions (5 à 8).
8	4.3	6, (24), 26, 28	Aspects de plaisir et de confiance dans les apprentissages, y compris l'empathie (26 et 28).
9	3.9	(5),(21),(22), (33)	Expression, stratégies de régulation et estime personnelle de l'enseignant couplées à des stratégies de régulation des émotions des élèves.
10	3.6	1, (2), (9), (23)	Distinguer, mettre en relation et formation de stratégies de régulation des émotions.
11	3.6	25,27	Aspects du processus d'identification à une discipline (25 et 27).

^a Les items sont classés par sous-dimensions. Chacune des sous-dimension contient 4 items. Les items 1, 2, 3, 4 appartiennent à la première sous-dimension, les items 41,42,43,44 à la dixième. Il est dès lors facile de repérer à la lecture du tableau si les items appartiennent à la même sous-dimension. De même, les 4 objets (l'enseignant, l'élève, la formation de l'élève et le climat) occupent le même rang dans chaque sous-dimension. Ainsi, le premier de la série de quatre est appliqué à l'enseignant lui-même, le second à l'élève, le troisième à la formation de l'élève et le quatrième au climat de la classe.

^b Les chiffres entre parenthèse représentent des saturations non spécifiques à la dimension.

La volonté d'articuler dans une même proposition les construits issus de la théorie et des représentations sociales est une des raisons de l'aspect composite du construit. Le croisement des 11 sous-dimensions aux 4 objets explique également le nombre élevé de facteurs retenus dans l'analyse.

L'analyse **reconnaît intégralement 6 des 11 sous-dimensions à savoir** : l'adaptation à la créativité, la mise en mémoire d'informations émotionnelles, l'adaptation à l'estime personnelle, l'adaptation aux facteurs socioculturels, l'adaptation à la résilience et l'expression des émotions. Notons que les catégories d'anticipation des réactions émotionnelles et de production de stratégies de régulation des émotions sont confondues dans un même facteur. Par contre, la dimension d'adaptation aux apprentissages est scindée en deux facteurs : le onzième se rapporte à l'identification à la discipline enseignée tant de l'enseignant que de l'élève et le huitième au plaisir de travailler. Ce dernier reprend l'item relatif au plaisir d'apprendre, à l'établissement d'un climat de confiance et à l'empathie de l'enseignant. Quant au septième facteur, il reprend des items d'expression des émotions, associé à la formation de la distinction des émotions chez l'élève. Le neuvième semble relatif aux émotions de l'enseignant : les exprimer, les réguler en rapport à son estime personnelle et à la régulation des émotions des élèves.

Cette structure semble résister si on varie le nombre d'items. Nous avons incorporé à l'analyse les deux items d'amorce qui initient le questionnaire. Les facteurs extraits restent assez semblables si huit ou quatorze facteurs sont demandés.

Le fait que les items soient pour la plupart spécifiquement³⁶ corrélés aux facteurs qui décrivent la

³⁶ Le terme spécifique est réservé aux items qui manifeste une saturation élevée (d'au moins 0.3) *exclusivement* sur un facteur.

dimension à laquelle ils se rapportent, nous conforte dans l'idée que **les facteurs définissent en majorité les sous-dimensions du construit d'intelligence émotionnelle**. Les six premiers facteurs (sur fond gris dans le tableau 6.11) font preuve d'une plus grande stabilité d'une analyse à l'autre. L'adaptation de l'intelligence émotionnelle à la créativité en classe, les processus d'anticipation, de production de stratégies de régulation des émotions en classe, les processus de mise en mémoire, l'adaptation aux facteurs culturels et à la résilience se retrouvent systématiquement et quasi intégralement dans les premiers facteurs de l'analyse en composante principale (si on néglige les items non spécifiques qui leur sont associés et qui varient d'une analyse à l'autre). De plus, les deux facteurs qui scindent la dimension apprentissage (identification et plaisir) se retrouvent dans chaque analyse. Quant à l'expression des émotions, elle est parfois liée à des items de distinction et parfois de régulation. Par contre, les derniers facteurs montrent moins de stabilité lors des répliques des analyses.

Sous dimensions du construit

Au vu de ces données, la structure construit présenté aux sujets, comportant 11 sous-dimensions, se confirme partiellement dans l'analyse factorielle. Rappelons que ces sous-dimensions ont été regroupées en deux dimensions de l'intelligence émotionnelle. L'une relative aux habiletés émotionnelles, l'autre aux compétences émotionnelles. La première fait référence aux habiletés de traitement de l'information émotionnelle et de production de connaissance émotionnelle, non spécifiques à un contexte de pratique. Elles sont opérationnalisées ici dans le cadre des pratiques pédagogiques. Elles sont communes quelles que soient les fins que servent ces habiletés. Par contre, les compétences mettent en évidence le facteur d'adaptation de l'intelligence. Elles sont orientées à un but spécifique aux pratiques pédagogiques. Nous en avons retenu quelques-unes parmi celles que la littérature sur les pratiques pédagogiques et les représentations sociales mettent en évidence: favoriser les apprentissages, la résilience, l'estime personnelle, la créativité ou prendre en compte les facteurs socioculturels. Sur ces 11 sous-dimensions, 10 sont identifiées même si certaines sont rassemblées dans un seul et même facteur:

- *L'adaptation à la Créativité,*
- *les processus d'anticipation et de stratégies de régulation des émotions,*
- *les processus de mise en mémoire,*
- *l'adaptation à l'estime de soi,*
- *l'adaptation aux facteurs culturels,*
- *l'adaptation à la résilience,*
- *les processus de mise en relation et d'expression des émotions*
- *et les deux facteurs concernant les apprentissages.*

Les **processus de réception** des émotions ne sont pas identifiés comme un facteur indépendant des autres dans l'analyse. Enfin, la plupart des facteurs que l'analyse factorielle retient, concernent donc des sous-dimensions de l'intelligence émotionnelle qui semblent conserver les objets auxquels ces sous-dimensions sont appliquées. On obtient une réplique plus ou moins conservée de sous-dimensions croisées à 4 objets.

Lorsque nous forçons l'analyse à extraire 14 facteurs (tableau 6.12), nous retrouvons les six premières dimensions communes avec l'analyse à 11 facteurs. Les facteurs suivants se distinguent davantage les uns des autres. On voit apparaître, des facteurs plus spécifiques et plus facilement interprétables, relatifs à la mise en relation des émotions, à la régulation, au climat, aux apprentissages (plaisir), à l'identification à une discipline, aux émotions des enseignants, à l'expression des émotions en classe et à l'empathie. L'interprétation des derniers facteurs s'avère moins fiable étant donné leur faible pouvoir explicatif. Néanmoins, cette organisation reflète assez conformément le construit tel qu'il a été conçu et pourra être utilisé a posteriori pour comparer ces résultats avec d'autres méthodes (section 3.2).

Tableau 6. 12. Tableau des 14 facteurs retenus par l'analyse factorielle en composante principale, variance expliquée et items hautement corrélés avec ceux-ci.

Facteur	Variance expliquée	Items ^a	Interprétation des facteurs
1		37,38,39,40,31,(10 ^b),(12)	Adaptation à la Créativité (37 à 40)
2		17,18,19,20,21,(23)	Processus d'anticipation (17 à 20) et stratégies de régulation des émotions (21 à 24)
3		(12), 13,14,15,16	Processus de mise en mémoire (13 à 16)
4		(3), (33), 34,35,36	Adaptation à l'estime de soi (33 à 36)
5		41,42,43,44	Adaptation aux facteurs culturels (41 à 44)
6		(22), (29), 30,31	Adaptation à la résilience (29 à 32)
7		(3),(7), 9,(10), 11	Processus de mise en relation (9 à 12) et expression des émotions (5 à 8).
8		(5), (7), 21,22,23,(33)	Stratégies de régulation (21 à 24) et items liés aux émotions des enseignants.
9		4, (24), 32, (40)	Aspects émotionnels du climat.
10		26,28	Aspects de plaisir et confiance dans les apprentissages (25, 27).
11		(5), 25,27	Aspects du processus d'identification à une discipline (25 et 27)
12		1,(2),(9),(33)	Aspects émotionnels de l'enseignant.
13		(7),8,(24)	Aspects d'expression des émotions en classe (5 à 8)
14		(2),6,(29)	Aspects liés à l'empathie (6), à la réception et résilience (29)

^a Les items sont classés par sous-dimensions. Chaque sous-dimension contient 4 items. Les items 1, 2, 3, 4 appartiennent à la première sous-dimension, les items 41,42,43,44 à la dixième. Il est dès lors facile de repérer à la lecture du tableau si les items appartiennent à la même sous-dimension. De même, les 4 objets (l'enseignant, l'élève, la formation de l'élève et le climat) occupent le même rang dans chacune des sous-dimensions. Ainsi le premier de la série de quatre correspond à l'enseignant lui-même, le second à l'élève, le troisième à la formation de l'élève et le quatrième au climat de la classe.

^b Les chiffres entre parenthèse représentent des saturations non spécifiques à la dimension.

Les objets d'intelligence émotionnelle

Concernant **les objets de l'intelligence émotionnelle**: le climat, l'enseignant et l'élève, ils ne sont pas représentés indépendamment des sous-dimensions de l'intelligence émotionnelle. D'une analyse à l'autre, ils prennent une importance variable. Dans la dernière analyse en composante principale (ainsi que sur une analyse sur 13 facteurs et 46 items, reprenant les deux items d'amorce du questionnaire), nous trouvons des facteurs qui mettent en évidence un de ces objets d'intelligence émotionnelle.

Le **climat** qui semble émerger comme une variable indépendante ou un objet particulier dans l'application de l'intelligence émotionnelle en classe. Il est associé à 4 items sur les 11 possibles dont le fait reconnaître et distinguer les aspects émotionnels du climat (4), de créer un climat émotionnel qui favorise la créativité (40), de générer un climat qui permette la résolution de problèmes émergents (32), de disposer de stratégies pour favoriser un climat affectif adéquat (24). Ce facteur concernant le climat pourrait être alors interprété comme un but ou un contexte de mobilisation de l'intelligence émotionnelle à part entière. Nous y serons attentifs lors des analyses ultérieures.

En somme, les objets ne semblent pas constituer des entités déterminant les processus. On aurait pu imaginer que l'intelligence émotionnelle ne soit pas conçue de la même façon qu'il s'agisse des émotions propres de l'enseignant ou celles des élèves. Encore, on aurait pu entrevoir que la formation de l'intelligence émotionnelle des élèves soit traitée par les sujets comme un objet tout à fait extrinsèque aux processus d'intelligence émotionnelle des enseignants. **Seul, le climat** apparaît à certain égard constituer une fin par rapport à laquelle l'intelligence émotionnelle de l'enseignant serait amenée à s'adapter. Bien que cet objet n'apparaisse pas comme tel à chaque réplique de l'analyse et donc ne s'avère pas aussi stable que les premiers facteurs, nous le retiendrons pour les analyses ultérieures.

Habiletés versus compétences

Quant aux dimensions habileté versus compétence, les sujets ne font pas franchement la différence. Cette distinction théorique entre habiletés générales de l'intelligence émotionnelle et compétences pratiques de l'intelligence émotionnelle n'est pas reprise par les acteurs. Pour la suite de l'étude, il nous semble plus pertinent de prendre en considération les sous dimensions quelle que soit la dimension à laquelle elles appartiennent.

La stabilité des facteurs mise en évidence dans l'analyse et le rapport assez évident entre les facteurs et les sous-dimensions du construit, nous invitent à considérer que la structure du construit se maintient et à **confirmer l'hypothèse** selon laquelle le construit se structure selon les sous dimensions d'intelligence émotionnelle et non selon les objets d'application. Parmi ceux-ci, seul le climat émerge comme un élément distinct. Enfin ils ne font pas la différence entre habiletés et compétences.

Ces premières observations sur le construit, peuvent déjà être interprétées comme une esquisse des représentations sociales. En effet, la théorie des représentations sociales définit ceux-ci comme un ensemble de principes organisateurs de consensus, par rapport auxquels les sujets se situent. Dans ce sens, tout porte à croire que les premiers facteurs constituent des principes organisateurs des représentations. Ces résultats montrent que certains facteurs s'avèrent expliquer une plus grande part de variance et donc, correspondre à une plus grande part de similitude dans les réponses des sujets. De plus, on peut prévoir sur base de ces résultats et de la théorie du noyau central que les facteurs les plus stables pourraient faire partie des éléments centraux de la représentation. Il sera précieux de s'en rappeler lors de l'analyse de l'organisation de la représentation sociale de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques et du consensus conformé par les acteurs autour de cette représentation.

ANALYSE DE LA MATRICE DE CORRELATION

Une autre manière de vérifier la structure du construit et de ses dimensions, est d'examiner la matrice des corrélations des items croisés deux à deux et la matrice des **moyennes³⁷ des corrélations** par sous dimensions et dimensions. On peut alors vérifier si les corrélations à l'intérieur d'une dimension ou sous dimension sont supérieures aux autres. La matrice des corrélations (2 * 2) des 44 items est trop importante pour être présentée ici. Elle se trouve en annexe 10. Elle montre, à l'observation des corrélations sur les données non transformées (tau de Kendall), que tous les items sont corrélés positivement. La majorité des items sont corrélés davantage avec les items de la sous-dimension à laquelle ils appartiennent qu'avec les autres items. Néanmoins, tous les items obtiennent des corrélations significatives avec une grande partie des autres items du questionnaire, quelle que soit la dimension à laquelle ils appartiennent. L'item qui est le moins associé révèle 20 corrélations significatives³⁸ sur les 43 qu'il entretient. **L'item le plus souvent corrélés** significativement donne 41 corrélations significatives. Ce dernier concerne le fait de « rester ouvert aux expériences émotionnelles pour favoriser la **créativité** dans la classe » alors que le moins corrélé se rapporte à « l'élaboration par l'enseignant de sa propre mémoire affective ». Le nombre de corrélations qu'entretiennent les items traduit leur degré de **connexité**, c'est-à-dire, le pouvoir d'association des items dans la représentation sociale. Les items les plus connexes devraient se trouver au centre de la représentation et les moins connexes en périphérie.

Le tableau 6.13. présente les moyennes des corrélations des 11 sous-dimensions du construit quel que soit l'objet d'application: chaque sous-dimension est représentée par un chiffre (D1 à D11) correspondant aux 11 sous-dimensions présentées dans le tableau 6.8. La majorité des sous-dimensions font preuve d'une **association interne supérieure**, surlignées, que celles qu'elles entretiennent avec les autres sous-dimensions. Seules les sous-dimensions liées à la **distinction des émotions** (D1) et à **l'expression des**

³⁷ Pour une dimension ou sous dimension, la moyenne des corrélations est obtenue par le rapport entre la somme des corrélations (2 * 2) des items sur le nombre de corrélations prises en compte pour le calcul. (excepté la corrélation de l'item avec lui-même qui vaut forcément 1).

³⁸ Significative au seuil : $\alpha < 0,05$

émotions (D2) montrent une association avec l'adaptation à la **créativité** supérieure à la corrélation interne à la dimension. Par contre, ces moyennes de corrélations ne s'avèrent pas significativement différentes les unes des autres (t de Student). Ces résultats nous enjoignent à en tenir compte. D'une part, il y a une forte connexité entre les items quelle que soit la sous-dimension à laquelle ils appartiennent. D'autre part, les items sont réorganisés dans les représentations mentales et génèrent de nouvelles dimensions. Comme le montrait déjà l'analyse en composante principale, certaines dimensions se retrouvent associées dans un même facteur - *Processus d'anticipation et stratégies de régulation des émotions* - et d'autres sont dissociées - *identification à la discipline d'apprentissage et plaisir d'apprendre* -, constituant des facteurs dès lors distincts.

Tableau 6. 13. Moyennes de corrélations (tau de Kendall) entre sous-dimensions présentées 2 à 2.

	D1 ^a	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11
D1	0,1946	0,123	0,1902	0,1092	0,191	0,1622	0,0827	0,1588	0,1157	0,1967	0,1213
D2	0,123	0,189	0,1862	0,1304	0,1321	0,1585	0,1287	0,1392	0,1017	0,2245	0,096
D3	0,1902	0,1862	0,3418	0,2278	0,2489	0,1942	0,1328	0,2274	0,1416	0,2749	0,1681
D4	0,1092	0,1304	0,2278	0,3400	0,1926	0,1378	0,1145	0,1565	0,0884	0,1801	0,1117
D5	0,191	0,1321	0,2489	0,1926	0,4218	0,2483	0,1747	0,2266	0,08	0,2336	0,1274
D6	0,1622	0,1585	0,1942	0,1378	0,2483	0,2963	0,1627	0,2293	0,1776	0,2402	0,1693
D7	0,0827	0,1287	0,1328	0,1145	0,1747	0,1627	0,2121	0,1645	0,1473	0,1725	0,0931
D8	0,1588	0,1392	0,2274	0,1565	0,2266	0,2293	0,1645	0,3471	0,2163	0,2913	0,1815
D9	0,1157	0,1017	0,1416	0,0884	0,08	0,1776	0,1473	0,2163	0,339	0,2018	0,124
D10	0,1967	0,2245	0,2749	0,1801	0,2336	0,2402	0,1725	0,2913	0,2018	0,4944	0,2113
D11	0,1213	0,096	0,1681	0,1117	0,1274	0,1693	0,0931	0,1815	0,124	0,2113	0,3941

^a Où D1. = Distinguer les émotions, D2.= Exprimer les émotions, D3.= Mettre en mémoire les émotions, D4. =Anticiper les émotions, D5. =Etablir des relations entre facteurs émotionnels, D6. = Produire des stratégies de régulation des émotions, D7. =Adaptation aux apprentissages, D8.= Adaptation à la résilience, D9. = Adaptation à l'estime personnelle, D10. = Adaptation à la créativité, D11. = Adaptation aux facteurs socioculturels.

Lorsque ces sous-dimensions sont regroupées par dimension (habileté et compétence), la cohérence des dimensions se confirme à la lecture du tableau 6.14. mais n'est pas significative statistiquement. Si on tient compte de la double appartenance de certains items sur les facteurs, observée dans l'analyse factorielle, on peut comprendre la faiblesse de ces corrélations par dimension.

Tableau 6. 14. Moyennes de corrélations (tau de Kendall) entre dimensions présentées 2 à 2.

	D1 ^a	D2
D1	0,1914	0,1594
D2	0,1594	0,2083

^a D1 représente les habiletés générales de traitement de l'information émotionnelle et production de connaissance (Sous-dimension 1 à 6) et D2, l'adaptation à des situations éducatives traduites en compétences éducatives (sous-dimensions 7 à 11)

3.1.4. Interprétations

Les résultats que nous avons présentés jusqu'à maintenant méritent d'être analysés sous un double regard : d'une part, en fonction d'une validation de la structure du construit et d'autre part, comme prémisses de la structure des représentations sociales.

Nous avons souligné l'ambivalence de l'analyse en composantes principales dans le cadre de l'analyse des représentations sociales. Elle permet de confirmer le contenu d'un instrument de mesure en rapport au cadre théorique qui le génère. Mais nous devons considérer que nous ne cherchons pas à mesurer le phénomène d'intelligence émotionnelle mais bien les représentations des acteurs sur ce phénomène. Cette analyse ne constitue donc pas une étape préliminaire à la mesure de notre objet d'étude mais déjà un mode d'approche de celui-ci.

VALIDITE DU CONSTRUIT

La première question à laquelle nous voulons répondre correspond à une **validation écologique du construit**. Les représentations sociales des acteurs nous fournissent une approximation de la validation du construit dans le contexte pédagogique. Ce principe repose sur l'idée que les acteurs pédagogiques, en raison du rapport qu'ils entretiennent avec la pratique pédagogique, possède un savoir partagé et éprouvé par l'expérience des pratiques pédagogiques.

On ne peut démontrer irréfutablement la confirmation ou infirmation des hypothèses rédigées à ce propos. L'analyse factorielle en composante principale explore les données et en fournit un résumé à interpréter. Elle n'établit pas des résultats à accepter ou rejeter en fonction de probabilité de résultats. Mais permet d'interpréter ce qui semble pertinent ou pas. Le but dans cette étude est de chercher du sens dans les données et non de discriminer des sujets sur des échelles standardisées. Dans ce cas, l'analyse factorielle en composante principale s'accorde bien avec l'objectif poursuivi.

D'une part, l'analyse factorielle tend à montrer que le construit se structure **en fonction des sous-dimensions** retenues dans le construit. Seule la **perception des émotions** ne semblent pas être identifiée et se dissout dans l'analyse. Les autres sous-dimensions sont conservées de manière satisfaisante. La plupart d'entre elles sont identifiables parmi les facteurs retenus. **Deux modifications** au construit nous semblent particulièrement porteuses de sens : d'abord, la dimension **apprentissage est scindée en deux facteurs**. Même si leur pouvoir explicatif est faible, il est intéressant de voir que les acteurs considèrent les items concernant le rapport affectif (« s'identifier à ») avec la discipline enseignée comme un facteur indépendant au « plaisir de travailler » et de « créer un climat de confiance » qui en constituent un autre. Il est aussi intéressant de souligner que les processus **d'anticipation et de régulation sont confondus** dans un même et seul facteur. Retenons pour la suite que les facteurs les plus stables et les plus puissants se rapportent aux dimensions liées à la **créativité, l'anticipation** associée à la régulation, **l'estime personnelle, la résilience, les facteurs culturels et la mise en mémoire des émotions**. Par contre, les dimensions d'expression, perception des émotions sont soit non retenues soit non spécifiques. Elles semblent en soi, moins porteuses de sens pour les acteurs pédagogiques.

D'autre part, **les objets** n'apparaissent nullement comme facteurs univoques, systématiques et puissants dans l'analyse factorielle. Même si quelques facteurs apparaissent liés à un objet privilégié, ils ne sont pas convaincants. Soit, ils n'apparaissent pas à chaque réplique de l'analyse, soit, ils ne manifestent pas une puissance explicative suffisante. Seul **le climat** apparaît comme une entité particulière à prendre en considération mais cette mise en évidence n'est pas systématique lors des répliques de l'analyse.

Quant à la **distinction théorique entre habiletés et compétences**, nous ne pouvons apporter de données évidentes qui permettent de justifier la différence théorique entre des processus d'intelligence émotionnelle communs à tout contexte et des processus de mobilisation de l'intelligence émotionnelle dans situations pédagogiques. Dans l'ensemble, les items se distribuent sur deux dimensions qui pourraient être interprétées de la sorte mais la confusion créée par les items qui restent corrélés aux deux dimensions ne nous permet pas de valider de manière univoque cette distinction. Néanmoins, la prépondérance des sous dimensions relatives à la dimension des compétences par rapport aux sous-dimensions relatives aux habiletés, nous laisse penser que les **habiletés ont été interprétées en fonction des compétences** et sont considérées comme telles par les sujets. Cette interprétation devra être confirmée dans les analyses sur l'organisation du contenu de la représentation sociale.

C'est la stabilité et la connexité des éléments qui nous conduit à établir ces dernières hypothèses. On a observé que les facteurs les plus stables sont également les plus puissants dans l'explication de la variance des réponses. Ils sont à la lecture des corrélations inter items³⁹, les plus connexes. En vertu de la théorie du noyau central et des éléments périphériques, ces derniers correspondraient aux éléments centraux de la représentation. Ce caractère structural des éléments dans la représentation n'est pas recherché pour lui-

³⁹ Voir annexe 10.

même. Mais il est, selon la théorie des représentations sociales, porteur de sens. Les éléments centraux sont ceux à partir desquels la représentation et les éléments périphériques sont à interpréter. Si les éléments centraux s'avèrent appartenir à la dimension compétence, les autres éléments sont à interpréter comme telle.

Enfin, on peut affirmer au vu des résultats que **l'instrument permet l'approche des représentations sociales** sur l'intelligence émotionnelle et non celle du chercheur. Tant la lecture de la matrice de corrélations inter items que la lecture de l'analyse factorielle (solution sans rotation) montre une réorganisation des catégories. De plus, nous avons vu que les moyennes de corrélations étaient supérieures à l'intérieur des sous-dimension mais elles ne se distinguent significativement. Cette dernière remarque est à mettre en relation avec l'organisation mise en évidence par l'analyse factorielle. Les différences entre la structure systématique (11 dimensions croisées à 4 objets) et celle qui résulte de l'analyse factorielle en composantes principales nous indique quelques données préliminaires sur les différences entre un construit théorique et un construit social sur un même phénomène. Ainsi, l'organisation que nous livrent les acteurs reflète celle de leurs représentations de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques et non la nôtre.

3.2. Etude de l'objet : intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques

Une fois la structure du construit mise en évidence, nous pouvons nous attacher au problème posé par cette étude et éprouver l'importance relative des dimensions définies.

Les théories structurales des représentations sociales⁴⁰ définissent les représentations sociales comme des ensembles structurés d'éléments sociocognitifs dont l'organisation est porteuse de sens. Ceci implique deux choses : d'une part, que les éléments qui la composent ne sont pas indépendants les uns des autres et d'autre part, que les liens que ces éléments entretiennent ne sont pas quelconques.

Abric (1987, 1989, 1994) postule que la représentation sociale se structure autour d'un **noyau central** qui donne sens à la représentation. Le noyau central contient les éléments stables, inconditionnels et communs de la représentation qui établissent la définition de la représentation. Flament (1987, 1989, 1994) complète cette proposition par la présence d'**éléments périphériques** noyau central. Ces éléments périphériques autorisent des modulations dans le temps et selon les prises de position des sujets éléments. Le premier remplit une fonction de conservation de la structure, les seconds y contribuent en autorisant des modifications en leur sein qui en même temps, protègent le noyau des éléments nouveaux et des variations inter individuelles ou inter groupes...

Dans ce cadre, l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques peut être opérationnalisée par le **degré de centralité** des éléments. Un élément est défini comme central lorsqu'il est considéré comme incontournable donc inconditionnel dans la représentation. Cette définition stricte de la centralité se fonde sur un caractère qualitatif difficilement opérationnalisable quantitativement. Les auteurs distinguent à ce niveau les méthodes d'**identification** du noyau central des méthodes de **repérage** des éléments centraux. Ces dernières repèrent des éléments importants qui ne font pas partie nécessairement du noyau central. Moliner (1988) a en effet, observé que des éléments périphériques et centraux peuvent démontrer des taux de saillance similaires mais se différencier par leur inconditionnalité. Ainsi, dans l'étude de la représentation de l'entreprise, Moliner (1993) montre que le profit constitue un caractère nécessaire et donc inconditionnel à l'entreprise alors que l'épanouissement des personnes s'avère être un caractère tout aussi important (saillant) mais non suffisant pour définir l'entreprise.

Nous empruntons les principes théoriques et méthodologiques de ce courant de recherche sur la structure des représentations sociales **sans pour autant, la partager complètement**. Notre position s'écarte de

⁴⁰ Le chapitre 2 développe de manière plus approfondie la question des représentations sociales et la théorie du noyau central.

ces propositions sur deux points :

- D'abord, notre intérêt dépasse l'étude de la structure même des représentations. Notre but de répondre la question de l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques à partir de l'analyse des représentations sociales. L'objet des représentations n'est pas ici un prétexte à l'étude structurale des représentations mais notre intérêt principal.

Dans ce sens, le simple repérage des éléments centraux satisfait nos ambitions sans pour autant identifier leur inconditionnalité au noyau central. Rouquette et Rateau (1998) et Flament (1994) démontrent que le degré de centralité peut être mis en évidence par **d'autres moyens**, notamment en croisant deux mesures de saillance ou sur base du croisement d'indices de natures différentes, comme la saillance et la connexité (Abric, 1984, Guimelli, 1994).

- Ensuite, nous ne partageons pas entièrement leur définition des représentations sociales qui répond à la structure de la représentation et est reconnue comme telle uniquement par la présence d'un noyau central (Flament, 1994). A ce propos, la définition de la représentation sociale que nous empruntons, répond à un double référent : **l'objet** représenté et **les sujets** qui la partagent. Nous en avons discuté dans le deuxième chapitre consacré à cette question.

Les intérêts de l'étude de l'objet se résument autour de **deux questions** :

- Parmi les **dimensions** définies d'intelligence émotionnelle – habiletés et compétences – lesquelles apparaissent plus centrales ou plus périphériques ?
- Parmi les **sous-dimensions** de l'intelligence émotionnelle, lesquelles apparaissent les plus centrales dans les pratiques pédagogiques? Donc, les plus importantes ?

Ces questions concernent la structure générale de la représentation du construit. Rappelons que le construit est établi en deux dimensions. La première se réfère au traitement des émotions, dénommée « **traitement de l'information émotionnelle et production de connaissance** ». Elle rassemble des habiletés générales d'intelligence appliquée à un objet émotionnel ». La seconde concerne **l'adaptation des émotions**. Elle est comprise comme compétences émotionnelles mobilisées centrées les apprentissages, la résilience, le développement personnel, la créativité et les facteurs socioculturels de la classe. Toutes ces habiletés et compétences sont exprimées dans des situations pédagogiques. Au total, 11 sous-dimensions sont définies. Elles-mêmes sont subdivisées selon l'objet sur lequel est appliquée l'intelligence émotionnelle : l'enseignant, l'élève, la formation de l'élève et le climat de classe.

3.2.1. Hypothèses:

Les habiletés de traitement de l'information émotionnelle et production de connaissance émotionnelle ne sont pas spécifiques aux pratiques pédagogiques. Ces dimensions proviennent essentiellement de la définition théorique de l'intelligence émotionnelle. Elles ont été opérationnalisées aux conditions de la classe dans le questionnaire. Par contre, les compétences émotionnelles assumant la fonction d'adaptation des émotions aux situations pédagogiques, proviennent essentiellement de l'analyse qualitative des représentations sociales des acteurs. De plus, dans la première étude, les acteurs pédagogiques ont insisté sur la flexibilité de l'enseignant et l'intégration des habiletés des enseignants. Dans ce cas, on s'attend à ce que la dimension se référant aux compétences émotionnelles - apparaisse plus centrale que la dimension qui rassemble des habiletés d'intelligence émotionnelle. En résumé, la première hypothèse se formule de la façon suivante :

- La dimension « **compétences** » apparaît plus centrale que la dimension « habiletés »

Dans la première étude, la régulation des émotions, notamment en rapport avec l'embrayage affectif, s'est avérée être une dimension importante des compétences enseignantes. D'autre part, les acteurs ont mis en évidence la capacité de l'enseignant à créer des situations pédagogiques. Les sous-dimensions « habiletés de régulation des émotions des élèves » et « d'adaptation à la créativité » devraient dès lors s'avérer plus

centrales que les autres dimensions. L'hypothèse est la suivante :

- Les sous-dimension de **créativité et de régulation des émotions** s'avèrent centrales dans les représentations.

Les méthodes pédagogiques promues tant par les discours politiques que pédagogiques mettent en avant des apprentissages significatifs où les facteurs affectifs sont présents. Les représentations sociales des acteurs mettent en évidence les compétences affectives de l'enseignant en relation avec les apprentissages. On espère donc que la sous-dimension - « adaptation aux apprentissages » - apparaît centrale dans les représentations.

- La sous-dimension - « **adaptation aux apprentissages** » - est centrale dans les représentations sociales.

Nous avons vu dans le cadre théorique, dans les représentations sociales des acteurs pédagogiques que la pédagogie centrée sur l'élève est fortement valorisée. On s'attend à ce que l'objet « Elève », relatif aux émotions des élèves soit plus central que les autres objets dans le cas où les objets d'intelligence émotionnelle (à savoir : soi-même, l'autre, le climat ou l'éducation à l'intelligence émotionnelle) se différencient dans leur degré de centralité. Dans la première étude, la formation de l'intelligence émotionnelle chez l'élève s'est imposée comme un objet des pratiques enseignantes lorsqu'on évoque les représentations sociales sur l'intelligence émotionnelle de l'enseignant. On peut donc avancer que l'objet relatif à la formation de l'intelligence émotionnelle de l'élève « Forma » soit plus central que les objets relatifs au climat « climat » et à l'enseignant lui-même « Auto ». Le climat de classe étant également mis en évidence. L'hypothèse serait la suivante :

L'objet « **élève** » est plus central dans les représentations que les autres objets.

L'objet « **formation des élèves** » est plus central que les objets « climat » et « enseignant ».

L'objet « **climat** » est plus central que l'objet « enseignant ».

La formulation d'hypothèses guide l'étude des résultats. Cependant, notre but est centré davantage de découvrir quelles dimensions ou sous-dimensions sont centrales que de confirmer ou infirmer que telle ou telle autre soit plus ou moins centrales. Ces dimensions sont autant d'indicateurs de compétences émotionnelles à mettre en évidence dans les pratiques pédagogiques.

3.2.2. Traitement des données

ORGANISATION INTERNE DE LA REPRESENTATION : ARBRES DE SIMILITUDES MAXIMUM

Le traitement des données tend à rendre compte de l'**organisation** du contenu des représentations sociales et à fournir une représentation graphique et structurée de celle-ci. Plusieurs méthodes de recueil et de traitement contribuent à re-présenter les représentations sociales. Ces méthodes⁴¹ ont pour principe que les similitudes observées dans les données traduisent les liens organisateurs de la représentation et que la communauté des résultats reflète le consensus autour de ces représentations. Elles mettent en évidence un ordre dans les liens entre les éléments et font apparaître l'hétérogénéité dans les catégories. Elles partent de deux principes implicites et cohérents avec la théorie des représentations sociales. Premièrement, les sujets répondent en comparant les éléments et en les rangeant dans des catégories. Ensuite, les sujets appartenant à une collectivité donnée, partagent la façon de ranger ces éléments.

Flament (1962, 1981, 1986) propose une méthode de classification hiérarchique où deux items sont considérés d'autant plus proches dans la représentation qu'un nombre d'autant plus élevé de sujets les traite de la même façon. Cette **analyse de similitude** se base sur la théorie des graphes (Johnson, 1967)

⁴¹ Le livre de référence sur l'analyse des données relatives aux représentations sociales reste celui de Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992.

et fournit des graphes connexes et sans cycle. Dans ces graphes, un seul « chemin » est défini pour aller d'un élément à l'autre quelle que soit la position de l'élément dans le graphe. Tous les éléments sélectionnés, sont liés entre eux et constituent des « sommets » reliés par des arêtes. Techniquement (Degenne et Vergès, 1973) on recherche les sommets et les dyades d'éléments sur base d'un tableau de coefficients de proximité. On ne retient que les dyades dont les coefficients s'avèrent être les plus importants parmi toutes les dyades qu'entretiennent les éléments qui la composent. Pratiquement, on considère chaque coefficient de proximité comme la force du lien d'une dyade. On ne retient que les dyades qui démontrent ne pas être minimum dans aucun cycle (dont le coefficient n'est pas inférieur aux deux autres). Dans la figure 6.2., la dyade (a-b) a été retenue car son coefficient s'avère être plus grand que toutes les dyades comprenant « a » et toutes les dyades comprenant « b » simultanément. La lecture de l'arbre s'effectue par la recherche de clique, c'est-à-dire en ne retenant que les branches au-delà d'un seuil fixé arbitrairement. Une lecture qualitative s'intéresse au nombre de branches qui se distinguent à ce seuil et à leur organisation.

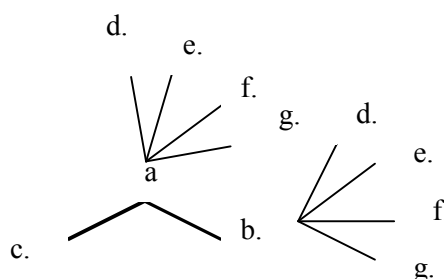


Figure 6.2. Exemple illustratif de graphe connexe : sommet, arrête, dyades.

Flament (1986) recommande cette méthode quantitative de mise en évidence des représentations parce qu'elle **respecte le caractère qualitatif** des données extraites des représentations sociales. En effet, la théorie du noyau central assume que les éléments plus centraux sont plus connexes que les éléments périphériques c'est-à-dire qu'ils entretiennent plus de relations avec les autres éléments. Cette méthode a déjà été utilisée dans l'analyse des représentations sociales (Abric et Vacherot, 1976 ; Guimelli, 1989 in Doise et alii, 1992). Elle rapproche l'idée de centralité à celle de connexité des éléments qui se retrouvent dès lors au centre de l'arbre.

D'autres méthodes hiérarchiques (Clémence, Doise, Lorenzi-Cioldi, 1992) agglomératives ou itératives permettent de mettre en évidence la façon dont les éléments d'une représentation sont organisés en catégories. Elles se basent soit sur des mesures de distances ou d'association à partir desquelles les items sont retenus, soit à partir de la variance qu'implique le nouvel item retenu dans la structure. L'analyse de similitude de Flament (1986) se distingue de ces dernières en posant le principe selon lequel deux items sont d'autant plus proches qu'ils sont traités de la même manière par les sujets. Elle se base plutôt sur un coefficient de contingence.

Les limites de ces méthodes hiérarchiques sont liées à leur sensibilité au choix de la mesure de similarité, au mode d'agglomération et au nombre d'items. Ces limites nous enjoignent à valider cette analyse de différentes façons. Elle peut l'être sur des **échantillons partiels**. Nous examinerons les arbres de chacune des catégories d'acteurs. Cette analyse des arbres par types d'acteurs fait partie de l'étude du consensus (section 6.3.3.).

Elles peuvent être confirmées par des analyses parallèles **d'analyse factorielle en composantes principales**. L'analyse factorielle se base aussi sur une matrice de corrélation et fournit une solution de facteurs extraits en relation avec le degré de similitude avec lequel les sujets répondent aux différentes propositions. Nous mettrons alors en relation les résultats de l'analyse factorielle avec l'arbre de similitude maximale.

Enfin, l'application de **l'algorithme de Mc Quitty**⁴² sur la matrice de corrélations par sous-dimension théorique constitue également une approche de l'organisation de ces représentations. A partir de la

⁴² Se référer à Wasserman, Kutner et Neter, .

matrice 11 * 11 des *moyennes de corrélations* des items par sous dimensions (tableau 6.12), elle recherche pour chaque sous dimension, la corrélation la plus forte (corrélation primaire). Les dyades ainsi sélectionnées et reliées forment un arbre qui organise ces sous-dimensions. Dans ce cas, un principe reste implicite : on postule a priori la cohérence interne des éléments à l'intérieur de chaque une sous-dimension et on ne prend pas en compte les corrélations entre items qui peuvent s'avérer plus importantes entre dimensions qu'à l'intérieur des dimensions. Cette méthode a le défaut de reproduire davantage le construit dans sa structure théorique plutôt que sociale. De plus, cette méthode n'impose pas une relation maximum et accepte des cycles. Elle ne permet donc pas une lecture hiérarchique de l'arbre. Elle constitue néanmoins une approche confirmatoire des arbres de similitudes.

CENTRALITE, SAILLANCE ET CONNEXITE

L'étude du degré de centralité des composantes de l'intelligence émotionnelle représentée éprouve les hypothèses formulées sur l'importance relative de celles-ci en relation aux pratiques pédagogiques des enseignants.

- La mesure de **saillance** (Moliner, 1989) d'un élément traduit l'importance de cet élément dans la structure de représentation. Plusieurs critères de saillance sont utilisés dans la littérature: la fréquence d'émission d'un élément (Rouquette et Rateau, 1998), la fréquence d'association de deux éléments (Moliner, 1994 : 208), le rang d'apparition dans une suite associative (Vergès, 1992) ou encore le **score de l'item** sur une échelle d'importance (Poutoux, 1991 ; Manetti et Tanucci, 1993). Ce dernier indicateur de saillance semble adéquat aux données de notre recherche qui propose une échelle d'importance aux sujets.
- La **connexité** fait référence au pouvoir d'association d'un élément dans une représentation. Une des caractères propres au noyau central, est de mettre en relation un plus grand nombre d'éléments qui s'organisent et prennent sens autour de celui-ci. Les éléments centraux devraient selon ce principe, faire valoir un indice de connexité plus élevé. Les méthodes d'analyse de similitude (Flament, 1962 ; Degenne et Vergès, 1973) ou les méthodes associatives (Grize, Vergès et Silem, 1987 *In* Guimelli, 1994) ou encore de comparaison d'items (Le Bouedec, 1984) mettent en évidence, selon Flament (1984), ce pouvoir associatif des éléments centraux de la représentation sociale. Outre un indice de connexité révélé par la position d'un élément dans un arbre de similitude, nous pouvons opérationnaliser cette notion par le **nombre de corrélations positives et significatives** d'un item avec les autres éléments.
- La **centralité** constitue un moyen de traduire l'importance des éléments dans la structure de la représentation. Le croisement des deux mesures de saillance et connexité semble être un bon indicateur de centralité (Rouquette et Rateau, 1998 ; Flament, 1994 ; Abric, 1984 ; Guimelli, 1994). Dans la littérature, un indicateur de valence est utilisé mais il est restreint aux données récoltées par association libre.

Nous testons différents indicateurs de centralité et analysons leur apport. Cependant, nous avons vu que ces indicateurs restent insuffisants pour déterminer de manière univoque l'appartenance des éléments au noyau central. Elles permettent de repérer ces éléments centraux sans les identifier. Nous faisons remarquer toutefois que la détermination univoque du noyau central ne constitue pas une fin en soi dans cette recherche. La priorité de l'étude tend à montrer **l'importance relative** des éléments de la représentation, pas **l'importance inconditionnelle**⁴³ des éléments qui définissent alors le noyau central.

⁴³ Un élément est défini comme central lorsqu'il est considéré comme incontournable donc inconditionnel dans la représentation. La détermination des éléments inconditionnels, fait appel à des méthodes d'identification où la conditionnalité est mise à l'épreuve.

3.2.3. Etude de l'objet

ORGANISATION INTERNE DE LA REPRESENTATION : ARBRES MAXIMUM DE SIMILITUDES

L'arbre de similitude maximum présenté ci-contre (figure 6.3.) fournit les représentations sociales des acteurs pédagogiques sur l'intelligence émotionnelle dans les pratiques des enseignants. Les arbres se lisent depuis leur base (à gauche de la page) vers le bas (à droite de la page). En abscisse, sont indiqués les numéros des variables et leur étiquette. L'ordonnée du graphique présente le seuil auquel l'association a été retenue, le (les) numéro(s) de la variable(s) incorporée(s) à l'arbre pour ce seuil ainsi que le rang d'apparition de celui (ceux)-ci. Le mode de composition de l'arbre fait en sorte que sont d'abord incorporés les éléments dont les valeurs d'association (tau de Kendall) sont les plus fortes et non minimum⁴⁴. Selon ce principe, ils sont également les plus connexes avec les éléments reliés à l'arbre par la suite. A l'inverse, plus les valeurs d'association non minimum des éléments sont faibles, au plus les variables sont situées en périphérie et au plus les branches des arbres s'allongent. Les éléments les plus connexes et centraux se caractérisent ainsi par des branches plus courtes. Au fur et à mesure que l'on descend dans l'arbre, les branches s'agglomèrent et s'organisent depuis l'association la plus forte à la moins forte. Il est possible de sélectionner un seuil et de lire quelles branches sont retenues pour le seuil choisi. Afin de favoriser une lecture plus analogique, les éléments les plus centraux sont placés à gauche de la page. Cette présentation est arbitraire. Les branches qui apparaissent successivement autour de la partie centrale ont été ajoutées à droite des éléments précédents. Pour une lecture plus agréable, nous avons coloré les dimensions du construit retrouvées dans l'arbre. Les arbres sont présentés verticalement.

Figure 6.3. arbre de similitude maximum tous acteurs confondus.

DESCRIPTION GENERALE DE L'ARBRE

La lecture de l'arbre montre, comme dans l'analyse factorielle, la **conservation relative de la structure du construit** qui implique a priori pour chacune des sous-dimensions de l'intelligence émotionnelle, quatre objets : l'enseignant, l'élève, la formation de l'intelligence émotionnelle, le climat. Cependant, cette conservation n'est pas parfaite : d'une part, l'arbre présente des variables qui s'agglutinent en sa périphérie, l'une à la suite des autres de manière isolée. D'autre part, la dimension relative à la culture est exclue de l'arbre bien qu'elle conserve sa structure.

L'isolement de la dimension « **facteurs culturels** » démontre l'effet de condition non minimum des corrélations entre items. Les items appartenant à cette dimension manifestent un haut degré d'association mais celles-ci ne sont jamais maximales dans l'arbre. Ils constituent un élément bien identifié comme une dimension mais non raccordée à la représentation de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant dans ces pratiques.

La plupart des dimensions semblent comme dans l'analyse factorielle présentée auparavant, **indépendantes de l'objet** sur lequel l'intelligence émotionnelle agit. C'est le cas pour les dimensions relatives à la constitution d'une mémoire affective (variables 13,14,15,16), à l'anticipation des réactions émotionnelles (v.17,18,19,20), à l'adaptation à la résilience (v.29,30,31,32), à la créativité (v.37,38,39,40) et enfin, aux facteurs socioculturels (v.41, 42, 43, 44). Ces 4 dimensions conservent intégralement la structure définie a priori dans le construit. Les dimensions relatives à l'établissement de relations entre sentiments conduites et situation (v.10,11,12), à régulation des émotions (v.21,22,23) et à l'estime personnelle (v.34, 35, 36) retiennent trois des quatre objets présentés. Les acteurs comprennent l'habileté à établir des relations entre les sentiments (v.10, 11, 12), les conduites et les situations comme un tout quand il s'agit des émotions des élèves et du climat mais excluent celles de l'enseignant. Cette variable

⁴⁴ Pour rappel, la formation d'un graphe sans cycle implique qu'on ne sélectionne que les relations qui ne sont pas minimum dans toutes les combinaisons que conforment les deux sommets (items) de la dyade sélectionnée.

reste isolée dans l'arbre. Quant à la régulation des émotions, elle concerne autant l'enseignant que les élèves. Elle inclut en plus, la distinction et la reconnaissance des émotions des élèves (3). Par contre, elle ne semble pas concerner la régulation du climat.

Le climat émerge comme une dimension distincte de l'arbre (v. 7, 8, 24, 4). C'est ce qui ressortait déjà en partie dans l'analyse factorielle (présentée en 7.3.1.). Elle est composée des habiletés relatives à la création d'un climat qui rend possible l'expression des émotions et de la stimulation des élèves à exprimer leurs émotions, aux stratégies de l'enseignant pour favoriser un climat affectif adéquat et à distinguer et reconnaître les aspects émotionnels du climat dans la classe. Par contre, l'adaptation aux apprentissages ne retient que deux des quatre variables. Enfin, les habiletés relatives à l'expression des émotions et à reconnaître et distinguer les émotions ne semblent pas constituer de dimension unique car se retrouvent dispersées dans l'arbre (v.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,).

Il apparaît aussi à la lecture de l'arbre que **la conservation des dimensions est liée à la centralité**. De manière plus évidente, ce sont les dimensions qui conservent le plus leur structure, qui sont les plus centrales. A l'inverse, en périphérie, aucune structuration des items ne se distingue. C'est le cas pour ces deux dimensions dont les variables sont isolées (1, 2, 5, 6), dans une moindre mesure pour l'adaptation aux apprentissages (25, 26, 27, 28). Suivent les dimensions de climat, émergente et composite (4, 7, 8, 24) et de régulation des émotions (21, 22, 23 et 3). Ensuite, on trouve vers le centre successivement les dimensions les plus cohérentes relatives à la constitution d'une mémoire affective (4 variables sur 4), à la régulation des émotions (3 sur 4), à l'adaptation à la résilience (3 sur 4) et à l'estime personnelle (3 sur 4), à l'établissement de relations (3 sur 4), à l'anticipation (4 sur 4) et enfin à la créativité (4 sur 4).

Ce constat pose la question de la structure de l'arbre dans son ensemble. L'arbre comprend 40 des 44 variables proposées qui correspondent également à 10 de ses dimensions. En est exclue la dimension relative à l'habileté d'adaptation aux facteurs socioculturels.

Une autre observation fait état de **l'alternance quasi systématique des dimensions relatives aux habiletés émotionnelles et aux compétences émotionnelles**. Rappelons que les premières font référence aux habiletés générales d'intelligence émotionnelle, les secondes, aux compétences émotionnelles situées dans le contexte des pratiques pédagogiques : les apprentissages, l'estime personnelle, le dépassement des difficultés (résilience), la créativité et l'hétérogénéité socioculturelle. Cette alternance ne confirme pas à première vue, l'hypothèse selon laquelle les compétences émotionnelles soient plus centrales que les autres.

En revanche, approfondissant l'analyse, la **structure de l'arbre s'avère organisée autour de deux branches principales** : l'une centrée sur la créativité, l'autre sur l'estime personnelle. En effet, au seuil 0.357 (ou rang 23), l'arbre distingue deux branches principales, organisées respectivement autour de la créativité et l'estime personnelle. Ces deux compétences articulent les autres branches et donnent sens à celles-ci.

LES ELEMENTS CENTRAUX

La compétence émotionnelle liée à la **créativité** est au centre de l'arbre. Elle inclut l'habileté à rester ouvert aux expériences pour favoriser la créativité de son enseignement et celle des élèves. A celle-ci, les acteurs associent la branche qui relie l'habileté à établir des relations entre émotions et conduites ou situations de classe et l'habileté à anticiper les réactions émotionnelles possibles. Les trois habiletés comprennent tous les objets auxquels elles sont appliquées à l'exception de l'habileté à établir des relations, qui n'inclut pas les émotions de l'enseignant.

La seconde branche centrale articule **l'estime personnelle et la résilience**. L'habileté à cultiver les émotions qui favorisent l'estime personnelle des élèves et l'habileté à dépasser les difficultés liées au travail pédagogique –difficultés personnelles ou celles des élèves- sont comprises comme un ensemble. Là aussi, ce qui concerne l'estime personnelle de l'enseignant est exclu.

C'est à partir de ces branches que la représentation sera interprétée et que les branches additionnelles prennent leur sens. Trois branches viennent successivement enrichir l'arbre :

- la **régulation des émotions**,
- la **mémoire émotionnelle** et
- les habiletés relatives à la **gestion du climat de classe**.

Disposer de stratégies de régulation des réactions émotionnelles comprend les émotions de l'enseignant, celles des élèves et l'habileté à distinguer les émotions des élèves.

Enfin, la dernière branche structurée se rapporte à **l'apprentissage**. Plus précisément, l'identification avec un contenu disciplinaire que ce soit l'élève ou l'enseignant forme une branche suivie directement mais de façon isolée de l'habileté à faire en sorte que les élèves travaillent avec entrain et créer un climat de confiance où les élèves osent répondre et poser des questions.

Le reste de l'arbre est composé de branches isolées qui s'agglutinent successivement et dont le renvoi en périphérie est porteur de sens : ils constituent des éléments qui ne sont pas directement en rapport avec l'intelligence émotionnelle dans les pratiques des enseignants. Certaines variables que l'on aurait pu attendre au centre de l'arbre se trouvent rejetées et agglutinées dans la partie la plus périphérique. **L'adaptation aux apprentissages** constitue le cas limite, peu structuré, cette dernière entité identifiable pose la question de la limite des éléments centraux et périphériques. A ce niveau de la discussion, qu'il fasse partie du noyau central ou pas n'est pas la question. Simplement, on peut affirmer qu'il n'y a pas de lien fort entre l'apprentissage et la mobilisation de l'intelligence émotionnelle par l'enseignant. Au contraire, on ne peut que constater que l'adaptation aux apprentissages ne structure pas la représentation de l'intelligence émotionnelle pour les acteurs pédagogiques.

LES ELEMENTS PERIPHERIQUES

Parmi les éléments les plus périphériques, on trouve **l'empathie**. Cet effet pourrait être attribué à un effet méthodologique. Dans le tableau des habiletés et compétences relatives à l'intelligence émotionnelle (tableau 6.9.), l'empathie a été insérée dans la sous-dimension expression des sentiments. L'objet de notre recherche concerne la mobilisation de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant dans des situations pédagogiques appliquée à lui-même, à l'élève, à la formation de l'élève et au climat. Puisqu'il est impossible que l'enseignant utilise son intelligence émotionnelle pour exprimer les sentiments des élèves et inversement qu'il est impossible de créer des variables impliquant l'empathie des élèves en appliquant l'intelligence émotionnelle des enseignants, nous avons inséré cette variable d'empathie dans celle de l'expression des sentiments considérant qu'elle constitue l'habileté de l'enseignant en réponse à l'expression des sentiments des élèves. Mais cet écart méthodologique ne suffit pas à expliquer la périphérie de l'empathie. En effet, les variables concernant la réception des émotions : les habiletés de reconnaissance et distinction des émotions tant de l'élève que de l'enseignant se trouvent également en périphérie.

On trouve également **en périphérie et isolés** les propositions concernant **l'enseignant** : la fonction d'adaptation de l'intelligence émotionnelle à l'estime personnelle de l'enseignant, l'établissement de relations entre émotions et situations personnelles de l'enseignant et l'habileté de distinguer ses émotions.

Enfin, notons que les propositions concernant la **formation de l'intelligence émotionnelle de l'élève** ne se distinguent pas des autres objets. Elle n'émerge pas comme une dimension supplémentaire comme la dimension climat et n'est pas rejetée comme le sont les propositions concernant les émotions de l'enseignant. La formation de l'élève est diffuse dans le construit et s'organise en fonction des sous dimension d'habileté et compétence.

VALIDITE DE L'ARBRE DE SIMILITUDE MAXIMUM

La comparaison des résultats de l'arbre avec les résultats de l'analyse factorielle constitue un indicateur de la stabilité de ces méthodes. Les deux méthodes partent de la matrice de corrélation entre les items

pris 2 à 2. L'algorithme de Mc Quitty appliqué aux données constitue également une approche pour vérifier la robustesse des résultats.

Comparaison de l'arbre maximum de similitude et analyse factorielle

Pour comparer ces résultats, un **indice de centralité** a été généré en fonction du **rang d'entrée d'une branche** dans l'arbre d'une part, et de la **variance expliquée** des facteurs d'autre part, la concordance (par la mesure W de Kendall) entre les indices de centralité pour les branches et les facteurs donne une approximation de la stabilité des résultats. Cette comparaison suppose que les branches identifiées correspondent aux facteurs mis en évidence. Sur base du tableau 6.15., on peut affirmer que la majorité des catégories identifiées par l'analyse factorielle le sont par l'analyse de similitude maximale.

Neuf des treize facteurs identifiés par l'analyse factorielle se retrouvent dans l'analyse de similitude maximale : l'adaptation à la créativité, les processus d'anticipation et de régulation, de mise en mémoire et d'adaptation à l'estime de soi, aux facteurs culturels et à la résilience, les processus de mise en relation des émotions et enfin, un facteur lié au climat.

Tableau 6. 15. Comparaison du regroupement des variables par analyse factorielle et arbres de similitude maximale.

Facteur	Composante de la définition de l'I.E.	Items	Branches	Items	Rang moyen / de structuration	Degré de centralité
1	Adaptation à la Créativité	37,38,39,40,(10**), (12***)	Adaptation à la Créativité	37,38,39,40	3/23	1
2	Processus d'anticipation et stratégies de régulation des émotions	17,18,19,20,21, (23)	Anticipation	17,18,19,20	8/23	3
			Stratégies de régulation des émotions	21,22,23	21.3/28	6
3	Processus de mise en mémoire des émotions	(12), 13,14,15,16,	Constitution d'une mémoire émotionnelle	13,14,15,16	17/30	7
4	Adaptation à l'estime de soi	(3), (33),34,35,36	Adaptation à l'estime de soi	34,35,36	4.5/23	2
5	Adaptation aux facteurs culturels	41,42,43,44,	Adaptation aux facteurs culturels	41,42,43,44		Hors structure
6	Adaptation à la résilience	(22), 29, 30, 31	Adaptation à la résilience	29,30,31,32	13.3/23	5
7	Processus de mise en relation et expression des émotions	(3),(7), 9,(10), 11	Mise en relation de l'information émotionnelle	10,11,12	12/23	4
8	Stratégies de régulation des émotions et items liés aux propres émotions de l'enseignant.	(5), (7),21,22,23, (33)	Isolés ou dispersés			
9	Aspects émotionnels du climat	4,(24),32,(40)	Relatifs au climat affectif	7,8,24,4	28/31	8
12	Aspects du plaisir et à la confiance dans les apprentissages	26, 28	Isolés ou dispersés			
10	Aspects du processus d'identification à une discipline	(5),25,27	Identification avec la discipline enseignée (adaptation aux apprentissages)t	25,27	15/34	9
11	Aspects émotionnels de l'enseignant	1, (2), (9), (33),				
13	Empathie	(7), 8, (26), (29)			0/39	

Quelques différences subsistent : le deuxième facteur de l'analyse factorielle concentre deux branches de l'arbre ; les stratégies de régulation, les aspects de plaisir de l'apprentissage ne se retrouvent pas dans l'arbre de similitude. Il en va de même pour les processus de l'intelligence émotionnelle appliqués aux émotions de l'enseignant et de l'empathie. Notons toutefois que **les différences entre ces deux analyses se marquent particulièrement dans les branches périphériques** et les facteurs les moins puissants. Par contre, il semble y avoir plus de stabilité entre les deux analyses sur les facteurs plus puissants et branches centrales. C'est ce que montre l'application d'un coefficient d'accord (W_{Kendall}) à ces deux analyses. L'accord entre les deux analyses est de 0.32 (non significatif) si on considère toutes les branches et facteurs. Il est parfait ($W_K = 1$) si on considère les 6 premières branches et facteurs présents dans l'arbre et dans l'analyse. En effet, l'analyse factorielle identifie des axes indépendants qui résument l'association

des réponses des sujets et entre les items. L'arbre identifie des groupements d'items en fonction de ces mêmes associations mais ne les agglutine pas obligatoirement. C'est le cas pour la branche « facteurs culturels » qui témoigne d'une forte cohérence interne mais qui n'est pas reliée à l'arbre.

Comparaison de l'arbre maximum de similitude et l'algorithme de Mc Quitty.

La comparaison avec l'analyse factorielle confirme la stabilité de l'identification des branches mais pas leur organisation. L'application de l'algorithme de Mc Quitty permet de confirmer cette organisation sur base de la matrice des moyennes de corrélations des sous-dimensions présentée dans le tableau 6.16. Les **chiffres en gras** représentent les relations premières pour chaque dimension et les chiffres soulignés, les relations secondaires. Cette analyse part du présupposé que la structure du construit est parfaitement respectée et ne tient pas compte de l'appropriation et réorganisation du construit par les sujets.

Tableau 6. 16. Moyennes de corrélations (t de Kendall) entre sous-dimensions présentées 2 à 2.

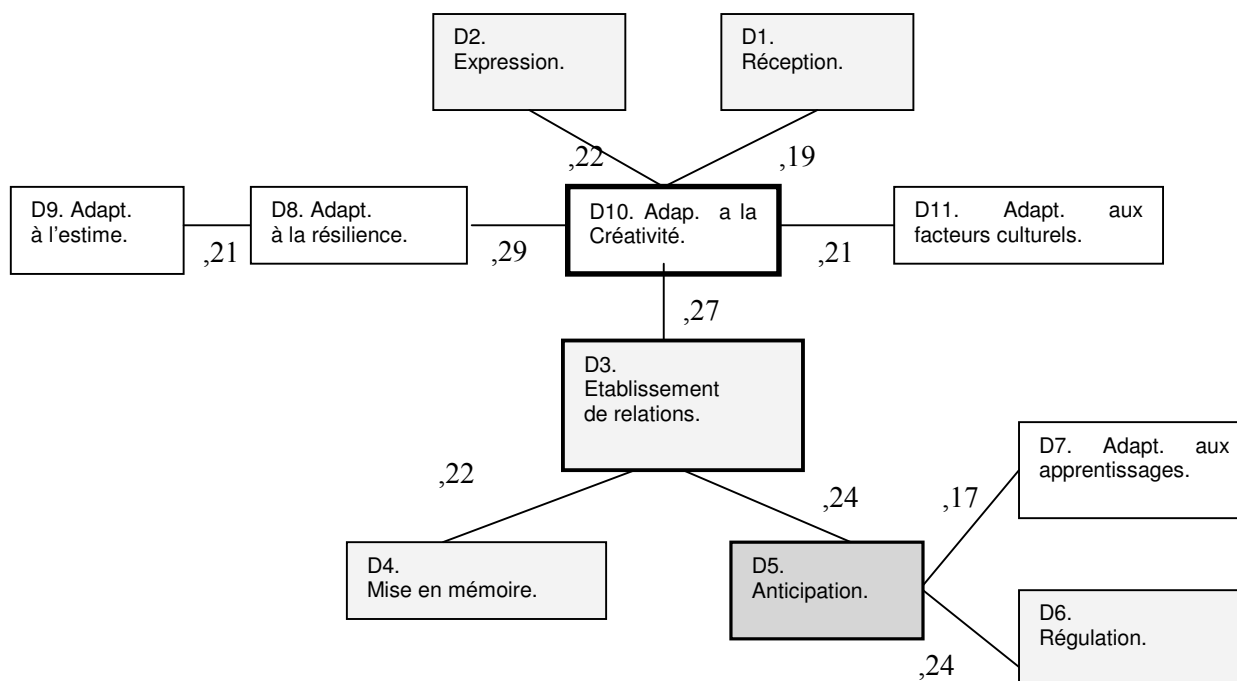
	D1 ^a	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11
D1		0,123	0,1902	0,1092	0,191	<u>0,1622</u>	0,0827	0,1588	0,1157	0,1967	0,1213
D2	0,123		<u>0,1862</u>	0,1304	0,1321	0,1585	0,1287	0,1392	0,1017	0,2245	0,096
D3	0,1902	0,1862		0,2278	<u>0,2489</u>	0,1942	0,1328	0,2274	0,1416	0,2749	0,1681
D4	0,1092	0,1304	0,2278		<u>0,1926</u>	0,1378	0,1145	0,1565	0,0884	0,1801	0,1117
D5	0,191	0,1321	0,2489	0,1926		<u>0,2483</u>	0,1747	0,2266	0,08	0,2336	0,1274
D6	0,1622	0,1585	0,1942	0,1378	0,2483		0,1627	0,2293	0,1776	<u>0,2402</u>	0,1693
D7	0,0827	0,1287	0,1328	0,1145	0,1747	0,1627		<u>0,1645</u>	0,1473	0,1725	0,0931
D8	0,1588	0,1392	0,2274	0,1565	0,2266	<u>0,2293</u>	0,1645		0,2163	0,2913	0,1815
D9	0,1157	0,1017	0,1416	0,0884	0,08	0,1776	0,1473	0,2163		<u>0,2018</u>	0,124
D10	0,1967	0,2245	<u>0,2749</u>	0,1801	0,2336	0,2402	0,1725	0,2913	0,2018		0,2113
D11	0,1213	0,096	0,1681	0,1117	0,1274	0,1693	0,0931	<u>0,1815</u>	0,124	0,2113	

^a Où D1. = Distinguer les émotions, D2.= Exprimer les émotions, D3.= Mettre en mémoire les émotions, D4. =Anticiper les émotions, D5. =Etablir des relations entre facteurs émotionnels, D6. = Produire des stratégies de régulation des émotions, D7. =Adaptation aux apprentissages, D8.= Adaptation à la résilience, D9. = Adaptation à l'estime personnelle, D10. = Adaptation à la créativité, D11. = Adaptation aux facteurs socioculturels.

La figure 6.4. met en évidence, comme dans l'arbre de similitude maximum, les éléments les plus connexes et centraux. On y repère l'adaptation à la créativité qui articule 5 branches, l'anticipation qui articule trois branches et l'adaptation à la résilience qui en articule deux. On considère dès lors la **créativité comme l'élément le plus central** et les éléments directement rattachés à cette dimension en second rang. Les autres éléments, de second rang, concernent l'expression, la réception, l'adaptation aux facteurs socioculturels ; ils sont rattachés directement au centre de la représentation sans toutefois articuler d'autres dimensions. Enfin, en troisième rang et plus périphériques se trouvent les processus de mise en mémoire, la régulation des émotions, l'adaptation à l'estime de soi et à l'apprentissage.

La lecture de l'arbre montre que la branche la plus complexe et riche est celle qui regroupe créativité, relations, anticipation, régulation et apprentissages. L'autre relie créativité, résilience et estime personnelle. On peut avancer que l'on retrouve les deux premières branches de l'arbre général : une orientée à la création de situations de classes et l'autre aux facteurs plus personnels de résilience et estime personnelle. L'arbre confirme la place centrale qu'occupe « **l'adaptation à la créativité** » dans la représentation de l'intelligence émotionnelle. « L'estime de soi » est remise en question puisqu'elle arrive en troisième rang, rattachée à l'adaptation à la résilience. D'autres différences d'ordre subsistent. Mais dans l'ensemble l'ordre d'importance est respecté. Ces différences peuvent être attribuées d'une part, à la technique d'appariement employée. Dans la méthode de Mc Quitty, les associations prises en compte sont maximales parmi les associations qu'entretient une des deux dimensions définies. Dans l'analyse de similitude, les valeurs retenues répondent à une condition supplémentaire : les valeurs retenues sont maximales parmi toutes les relations qu'entretiennent les deux dimensions associées. D'autre part, cette méthode s'appuie ici sur les moyennes de corrélations par dimensions théoriques. De plus, cette représentation prend pour acquis, la structuration du construit tel que les sujets l'ont reçu mais ne tient pas compte de la réorganisation sociale du construit. Nous en avons discuté dans la présentation des méthodes de traitement des données. Par contre, les arbres de similitudes tiennent compte de la

réorganisation des propositions par les acteurs quelle que soit la dimension à laquelle ces propositions appartiennent. La méthode de Mc Quitty ne permet pas par exemple, l'émergence ou le rejet de dimensions par les acteurs. Cet arbre traduit davantage la perception des acteurs face au construit tel qu'il a été conçu théoriquement que les représentations sociales des acteurs sur le construit.



Cette figure représente l'organisation des représentations de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques après application de l'algorithme de Mc-Quitty sur les moyennes de corrélations (tau de Kendall) des sous-dimensions du construit pris deux à deux. Seules les relations premières ont été représentées. Chaque cadre représente une sous-dimension. Les liens représentent la moyenne de la corrélation retenue entre deux sous-dimensions ; la valeur de cette moyenne est indiquée en marge de ce lien. Les cadres grisés appartiennent à la dimension des « habiletés » et les blancs à la dimension « compétences ».

Figure 6.4. Corrélographe des dimensions du construit

On peut conclure que la cohérence des résultats, quelle que soit la méthode envisagée (analyse factorielle ou algorithme de Mc Quitty) confirme la robustesse des observations faites sur l'arbre de similitude et valide les interprétations qui en seront déduites.

CENTRALITE, SAILLANCE ET CONNEXITE

Nous avons jusqu'à présent mis en évidence l'organisation des représentations sociales des enseignants de manière descriptive et figurative. A partir de cette approche en arbre, il est possible de cerner les positions relatives des éléments et d'interpréter leur importance dans la représentation à partir de leur position plus ou moins centrales et de leur pouvoir d'association des autres éléments de la représentation. Si cette méthode permet de repérer les éléments les plus centraux, nous avons vu qu'elle ne permet pas d'assurer la détermination du noyau central. Il faut rappeler à propos ce que nous avons déjà précisé plus tôt. D'abord, la détermination du noyau central ne constitue pas un objectif de la thèse mais un moyen d'opérationnaliser l'importance et la pertinence des habiletés et compétences d'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Nous pourrions nous satisfaire de la lecture interprétative des résultats de l'analyse factorielle qui confirme la structure des représentations et la lecture analogique des arbres de similitude maximale qui en donne l'organisation. Cependant, nous avons remarqué qu'il est difficile de

certifier l'importance des éléments limites, peu structurés dans la représentation. Les indicateurs de saillance, de connexité et de centralité permettent de statuer sur ces variables. De plus, ils fournissent une vérification chiffrée des observations antérieures.

La **saillance** représente l'importance attribuée aux variables explicitement par les sujets. La **moyenne de l'item sur l'échelle d'importance** du questionnaire fournit la mesure de la saillance. La **connexité** est calculée par le **nombre de corrélations positives et significatives** de l'item avec les autres items. Le degré de connexité est une évaluation de l'importance des dimensions, moins explicites. Elle se base sur la manière dont les sujets classent les propositions. Le degré de **centralité** est obtenu par le croisement des deux informations.

Les indicateurs de saillance, connexité et centralité peuvent être calculés pour chaque dimension. Un choix doit s'effectuer à ce niveau. Nous donnons la priorité soit à la structure du construit théorique soit au construit représenté. Dans le premier cas, ces indicateurs sont calculés à partir de la moyenne des éléments par dimension définie théoriquement (11 X 4). Dans le second, ils sont calculés selon le regroupement des items par branche de l'analyse de similitude. L'étude des représentations sociales impose la deuxième solution⁴⁵. Le tableau 6.17. présente les indicateurs de saillance ($S_{0/1}$)⁴⁶ et de connexité ($Dc_{0/1}$) par ordre décroissant.

Tableau 6. 17. Scores de saillance et connexité par branche identifiée de l'analyse de similitude maximale.

Dimensions	$S_{0/1}$ ^a	Dimensions	Dc ^b
Adaptation à l'estime de soi	0,89	Adaptation à la créativité	0,94
Adaptation à la résilience	0,78	Adaptation à la résilience	0,93
Adaptation à la créativité	0,74	Etablir des relations	0,91
Adaptation aux apprentissages	0,56	Avoir des stratégies de régulation	0,83
Climat	0,76	Anticiper	0,86
Avoir des stratégies de régulation	0,69	Mise en mémoire	0,77
Etablir des relations	0,60	Adaptation aux facteurs culturels	0,74
Anticiper	0,53	Adaptation aux apprentissages	0,82
Adaptation aux facteurs culturels	0,51	Adaptation à l'estime de soi	0,75
Mise en mémoire	0,35	Climat	0,81
Moyenne	0,49		0,84
Ecart type (SD)	(0,15)		(0,06)

^a Saillance : score d'importance attribué par les sujets sur l'échelle Lickert du questionnaire (en 4 positions), $S_{0/1}$ est la saillance sur les scores transformés : 1,2,3 en 0 et 4 en 1.

^b Degré de connexité : rapport entre la connexité (nombre de corrélation positive et significative) et le nombre total de corrélations.

Saillance.

La saillance des dimensions peut être calculée sur les données brutes ou transformées. Pour palier à l'effet de désirabilité, la saillance ($S_{0/1}$) calculée sur les données transformées, a été retenue. En annexe 12., la comparaison des scores de saillance entre les scores bruts et transformés et entre les sous-dimensions théoriques et des branches, montrent que ce choix affecte peu les rangs des données. La moyenne de saillance transformée sur l'ensemble des dimensions est de 0.65 et l'écart type de 0.19, le minimum est de 0 et le maximum est 1. Regroupée par dimension de l'arbre, le minimum est de 0,35 et le maximum est de 0,89. Le tableau 6.16 décrit les saillance par branche. Lorsqu'on observe les scores de **saillance** ($S_{0/1}$), les sous-dimensions représentant des compétences s'avèrent les plus importantes. Les sous-dimensions liées à l'estime de soi et à la résilience, sont incontestablement perçues comme les plus importantes suivies de l'adaptation à la créativité et aux apprentissages. Les sous-dimensions liées aux habiletés se trouvent regroupées en fin de course. On remarque également que les éléments les plus saillants ne sont pas spécialement ceux qui s'avèrent les plus centraux dans la structure des représentations sociales.

⁴⁵ Nous avons pris le soin de comparer les scores calculés sur les dimensions théoriques et sur les branches. On observe qu'une seule inversion pour le score de saillance et aucune différence quant au score de connexité.

⁴⁶ saillance ($S_{0/1}$) est l'indice de saillance après re-catégorisation des variables en deux catégories où les valeurs 1, 2 et 3 sont assignées à la catégorie 0 et la valeur 4 à la catégorie 1

Connexité.

La connexité révèle le degré d'association de chaque dimension avec les autres. Nous avons à cet égard déjà utilisé la moyenne des corrélations par dimension dans le corrélographe. Afin de différencier au plus les dimensions entre elles nous avons opté ici pour un degré de connexité calculé à partir de la moyenne du nombre de corrélations positives et significatives des sous-dimensions qui composent les branches de la représentation. Pour chaque dimension retenue (11 dimensions), nous avons répertorié le nombre de corrélations positives et significative qu'elles entretiennent sur la table de corrélations 44 X 44 (annexe 10). Nous justifions ce choix par le fait que cet indice nous fournit une représentation du nombre d'associations que les sous-dimensions entretiennent plutôt que la valeur moyenne d'association qui, annule la dispersion de ces valeurs. L'observation de ces coefficients montre d'abord le degré assez connexe de l'ensemble des sous-dimensions du questionnaire. La sous-dimension la moins connexe témoigne de 17 corrélations significatives sur les 43 possibles⁴⁷ ($D_c = 0,38$) : « Créer un climat de confiance où les élèves osent poser des questions et répondre ». Les sous-dimensions les plus connexes sont celles relatives à la créativité : « otrocrea », « otracrea » et « autocrea » rassemblent 41 corrélations positives et significatives sur 43 ($D_c = 0,95$).

Après la dimension relative à la créativité, viennent des variables concernant « l'adaptation aux facteurs culturels dans la compréhension des sentiments de l'élève », « l'estime personnelle de l'enseignant » et la « constitution d'une mémoire affective chez l'enseignant ». Enfin apparaissent « l'établissement de relations entre sentiments et le climat », « avoir des stratégies de régulation de ses propres émotions ».

Saillance et Connexité

L'ordre des sous-dimensions rangées par degré de **connexité (Dc)** est quelque peu différent de celui de saillance. D'abord, la scission entre habiletés et compétences s'évanouit au profit d'une alternance de ces dimensions. Reste que les compétences liées à la créativité et la résilience restent les plus connexes. L'expression des émotions, l'estime de soi s'avèrent les moins connexes. La lecture du tableau apporte quelques arguments en faveur de l'organisation de la représentation sociale mise en évidence dans l'arbre de similitude maximum. La position centrale des dimensions d'adaptation à la créativité, à la résilience, d'établissement de relations, de régulations et d'anticipation se confirment. Par contre, l'estime personnelle est rejetée en fin de liste et est caractérisée par un faible degré de connexité.

Centralité.

Le croisement des deux mesures de saillance et de connexité fournit celui de **centralité** (Rouquette et Rateau, 1998). Dans leurs travaux, Rouquette et Rateau (1998) travaillent à partir de fréquences de réponses et de rangs suite à une association libre sur mot inducteur. Dans notre étude, nous travaillons sur un questionnaire dont la liste d'items est prédéterminée. Différents scores peuvent être générés à partir de la saillance et de la connexité. En ce sens, nous avons veillé à produire des scores à la fois, porteurs de sens et prêts au traitement statistique, pour opérationnaliser l'idée de centralité développée dans la théorie du noyau central. Pour obtenir un score proportionnel à la connexité et à la saillance, le score de « centralité » est obtenu par le **produit des deux premiers scores**.

Tableau 6. 18. Scores de centralité par branche de l'arbre de similitude maximale.

Dimensions	Dc	S _{0/1}	C ^a
Adaptation à la résilience	0,93	0,78	0,72
Adaptation à l'estime de soi	0,75	0,89	0,66
Adaptation à la créativité	0,94	0,71	0,66
Disposer de stratégies de régulation	0,83	0,69	0,57
Etablir des relations	0,91	0,60	0,54
Anticiper	0,86	0,53	0,45
Adaptation aux facteurs culturels	0,74	0,51	0,37
Adaptation aux apprentissages	0,82	0,56	0,45
Mise en mémoire	0,77	0,35	0,26
Climat	0,81	0,35	0,28

^a Le degré de centralité tel que nous l'avons généré, est le produit de la connexité et de la saillance de la dimension. Excell Office 1997

⁴⁷ Le construit présente 44 propositions. La connexité se base sur le nombre de corrélations positives et significatives que chaque proposition entretient avec les 43 autres.

Les données présentées ci-dessus rendent compte des degrés de connexité, de saillance et de centralité des éléments de la représentation. Ces derniers sont ordonnés selon l'indice de centralité. On peut observer que les indicateurs de centralité confirment l'organisation de l'arbre de similitude maximum, qu'ils soient calculés sur base des dimensions théoriques (annexe 10) ou sur base des branches de l'arbre (tableau 6.18.). Les trois branches les plus centrales dans l'arbre se retrouvent comme éléments à indice de centralité élevé.

Cependant, quelques surprises attirent notre attention. « **L'adaptation à la créativité** » figure dans l'arbre comme l'élément le plus central mais les indicateurs tant de saillance et de centralité atténuent cette affirmation. Il manifeste certes le plus grand degré de connexité mais pas la saillance la plus élevée. C'est « **l'adaptation à l'estime de soi** » qui se distingue par le degré de saillance le plus important. Par contre, cet élément est peu connexe et se situe en avant dernière position sur le degré de connexité. Ce résultat est surprenant puisqu'il est en contradiction avec le rôle organisateur de l'élément « adaptation à l'estime de soi » dans la seconde branche de l'arbre de similitude maximale. Ils nous invitent à nuancer la lecture de l'arbre maximum de similitude et de considérer l'adaptation à la résilience comme plus centrale que celui-ci. De plus, l'élément « disposer de stratégies de régulation des émotions » apparaît relativement plus central que dans l'arbre de similitude maximum. A l'inverse, les éléments concernant l'établissement des relations et l'anticipation manifestent d'un degré moindre de centralité qu'il n'y paraît dans l'arbre. Néanmoins, cette inversion de l'ordre de rang de centralité ne nous semble pas essentielle puisqu'ils restent dans le haut du tableau. Enfin de tableau, on retrouve les éléments marquants moins de centralité dans l'arbre de similitude et moins de stabilité à travers les différentes analyses poursuivies jusqu'ici. Notons enfin que cette analyse réserve un degré de connexité honorable aux facteurs culturels alors que ceux-ci sont exclus de l'arbre de similitude maximum. Rappelons à ce propos que la construction de ces arbres exige une double condition : la valeur de contingence mais aussi que la relation ne soit pas minimum par rapport à toutes les relations qu'entretiennent les éléments qui en font partie.

Ces résultats peuvent être visualisés dans la figure 6.5.. Cette figure montre que les dimensions se distinguent davantage en saillance qu'en connexité. Les éléments les plus centraux encadrés, montrent que les éléments de l'arbre les plus centraux le restent dans l'analyse de connexité et centralité. L'intelligence émotionnelle semble être comprise comme un ensemble de compétences mobilisées dans les questions de **créativité, de résilience, d'estime de soi et de climat de classe**. Par contre, les questions d'apprentissages, de facteurs culturels, de mémoire et d'anticipation des facteurs émotionnels dans la classe, restent périphériques dans l'analyse des indicateurs de saillance, connexité et centralité.

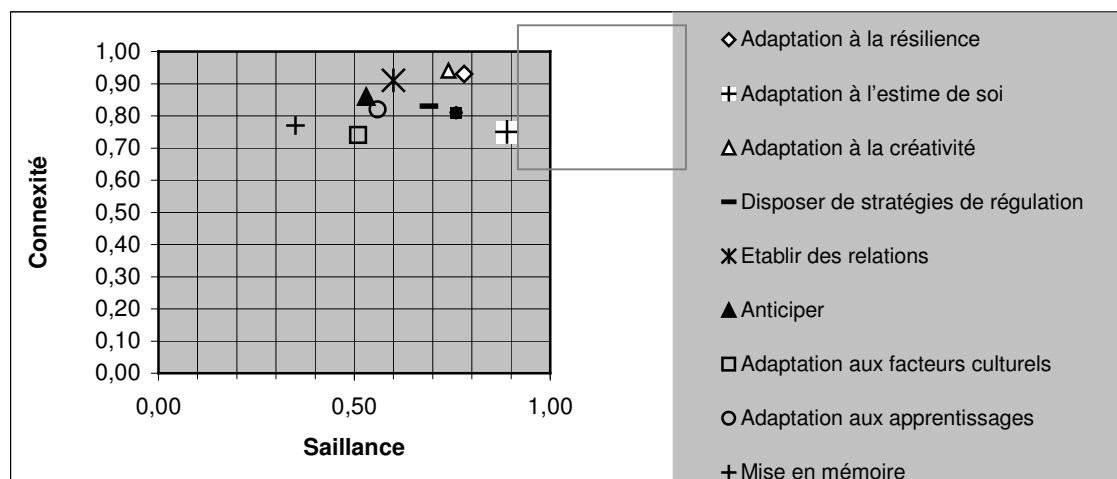


Figure 6.5. Centralité des sous-dimensions, connexité et saillance.
Excell-office 2000

3.2.4. Interprétations

L'analyse de l'arbre de similitude maximum et des indicateurs de centralité des éléments représentés nous enjoint à considérer que la représentation sociale de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques est constituée de deux axes principaux et équivalents en importance : **l'adaptation à la créativité** et **l'adaptation à la résilience et estime personnelle des élèves**. Ces deux branches organisatrices de la représentation appartiennent aux compétences émotionnelles. Cette observation reste en faveur de l'hypothèse selon laquelle la compréhension « compétence » apparaît plus centrale. Même si on peut nuancer cette observation en insistant sur l'alternance quasi systématique des sous-dimensions « habiletés » et compétences » tant dans l'arbre que dans l'analyse des indicateurs de connexité et centralité, il ne reste aucun doute quant au rôle prépondérant **des compétences** centrales sur le sens que prennent les éléments qui en dépendent.

A première vue, l'arbre de similitude maximum se centre autour de l'habileté à rester ouvert aux expériences émotionnelles pour favoriser la **résolution créative de problèmes en classe**. Elle est directement rattachée à l'habileté à **établir des relations entre les émotions les événements** d'une part et d'autre part, à l'habileté **d'anticipation les réactions émotionnelles** en classe. Ces deux dernières sous-dimensions de l'intelligence émotionnelle prennent alors sens en ce qu'elles participent aux compétences de résolution créative de problèmes en classe.

Dans la **première étude**, les acteurs pédagogiques et en particulier les enseignants, ont mis en évidence les capacités d'improvisation, de flexibilité, de résolution de problèmes dont l'enseignant doit faire preuve pour répondre aux situations émergentes qui caractérisent les pratiques pédagogiques. Dans l'arbre, cette compétence est reliée aux habiletés de mise en relation et d'anticipation. En d'autres mots, pour être créatif, flexible ou faire preuve d'adaptation, l'enseignant mobilise à la fois ses habiletés à établir des relations et à anticiper les situations dans leur dimension émotionnelle. En soi, ces habiletés restent secondaires, comme le montrent les indicateurs de saillance, connexité et centralité. A la lecture de l'arbre, cet ensemble de compétences et habiletés orientées à la résolution créative de problèmes bénéficie aussi bien l'enseignant dans ses pratiques, l'éducation de l'élève et le climat de la classe. Remarquons par contre, que les émotions prises en compte ne concernent que l'élève et le climat. Les émotions de **l'enseignant** n'y sont pas incluses dans ces processus puisque l'item 9, apparaît isolé en périphérie.

De même, nous nous étonnons que la dimension de résolution créative de problèmes en classe ne soit pas liée aux compétences émotionnelles qui favorisent **l'apprentissage**. L'opérationnalisation des items permet de comprendre cet écart par rapport aux hypothèses. Le rapport à l'apprentissage a été traduit dans ce contexte par le rapport affectif avec les contenus disciplinaires et le plaisir d'apprendre tel que l'ont suggéré les représentations sociales de la première étude. Dans les analyses factorielles, cette dimension s'est scindée en deux facteurs : l'un relatif au plaisir d'apprendre, l'autre à l'identification au savoir. Cette scission a peut-être déforcé l'importance de cette dimension. De plus, l'ensemble des items a été opérationnalisé au cadre de la classe. Dans ce sens, tous les items sous-entendent pour ainsi dire, la le processus d'enseignement - apprentissage. L'opérationnalisation de l'ensemble des variables aux situations de classe aurait déforcé davantage cette composante « adaptation aux apprentissages ». Il semble néanmoins que les conditions affectives favorables aux apprentissages telles que s'identifier avec la discipline ou créer un climat favorable pour que l'élève ose poser des questions ou encore pour que les élèves travaillent avec entrain, ne fassent pas partie du centre des compétences émotionnelles de l'enseignant.

Dans la première étude le modèle de l'enseignant comme créateur de situations éducatives, relayé par les discours sur l'enseignant professionnel met en évidence ses facultés de résolution de problèmes, d'improvisation et de flexibilité et de capacité à « **embrayer** » sur les réactions des élèves. Peut-être peut-on rapprocher ces compétences à la branche centrale mise en évidence par l'analyse en arbre.

Cependant, le fait que les dimensions relatives aux apprentissages n'apparaissent pas, nous étonne. L'opérationnalisation limitée en peut être responsable. Et la création de situations pédagogique n'a pas forcément à voir avec un travail agréable en classe ou une identification à la discipline enseignée.

La seconde branche centrale de l'arbre s'organise autour de la formation de l'estime personnelle de l'élève. Cette sous-dimension forme avec les compétences relatives à la résilience un ensemble que l'on peut interpréter comme les **compétences au service de la formation de la personnalité**. C'est ce que nous suggère l'analyse complémentaire des indicateurs de saillance, connexité et centralité des éléments. Ceux-ci posent l'adaptation à la résilience comme l'élément le plus connexe. Par contre, dans cette même analyse, la position prépondérante de l'estime de soi est plutôt remise en question. Il semble en effet, que la formation de l'estime personnelle des élèves sert les compétences à passer outre les difficultés liées au travail scolaire. Les compétences centrales de l'enseignant seraient de comprendre les mécanismes émotionnels générés par les élèves pour surpasser les difficultés qui se présentent à eux, favoriser que les élèves apprennent à surpasser ces difficultés et enfin, générer un climat qui permette la résolution de problèmes par l'élève. Remarquons que là aussi, les bénéfices sont orientés à l'élève et qu'en est exclu **l'enseignant**. L'item 34, relatif à la compétence de veiller sur son estime personnelle, est relégué en périphérie alors que sa capacité à surmonter les difficultés est retenue. De nouveau, la trace des **apprentissages** n'apparaît pas. Ni le rapport affectif à la discipline, ni les conditions émotionnelles favorables aux apprentissages n'ont à voir avec le fait de dépasser ses difficultés. Pourtant, elle est peut-être sous-entendue dans la branche concernant la capacité de l'élève à résoudre des problèmes (scolaires).

A première vue, les arbres de similitude contrastent avec les conclusions de la première étude. Dans celle-ci, les compétences de l'enseignant étaient centrées sur les apprentissages des élèves. Ces compétences conditionnaient l'ensemble des autres compétences. Dans ce cadre, les facteurs affectifs tels que l'estime personnelle de l'élève, l'engagement des élèves, la résolution de problèmes de classe et le climat affectif de la classe sont valorisés parce qu'ils participent et favorisent le processus d'enseignement apprentissage. On a vu que les habiletés et compétences émotionnelles, identifiées comme composantes d'intelligence émotionnelle, font partie intégrante de ce processus.

Pourtant une fois, extraits de ce contexte, les sujets ne les mettent pas directement en rapport. L'arbre de similitude maximum met au centre la créativité de l'enseignant, son anticipation et mise en relations des éléments émotionnels de la classe. On pourrait y voir une référence à la flexibilité de l'enseignant pour mettre en place les situations d'apprentissages et un climat favorable même si le rapport avec le plaisir d'apprendre ou l'identification aux apprentissages, n'y est pas associé. La deuxième branche relative à la formation de l'élève (estime et résilience) prises isolément, pourraient être interprétées comme un objet central de l'intelligence émotionnelle. On pourrait comprendre que l'intelligence émotionnelle de l'enseignant sert la créativité, l'estime personnelle et la résilience des élèves. Ceci nous éloignent des pratiques pédagogiques. Cependant, si on considère d'une part les interprétations de la première étude et l'opérationnalisation des variables, force est de constater que la question des apprentissages n'est pas écartée de ces dimensions. Une fois considérées ces remarques, on retrouve l'imbrication des facteurs de formation de la personne liée à celle des apprentissages. Les compétences des enseignants qui mobilisent l'intelligence émotionnelle, concernent la création de conditions d'apprentissages, impliquent ses habiletés à anticiper et mettre en relation les facteurs émotionnels de la classe. Elles mettent en jeu l'estime de l'élève et « sa capacité à dépasser les difficultés qui se présentent à lui ». On retrouve cette flexibilité, improvisation dont ils font part dans la première étude et l'imbrication des dimensions affectives et instrumentales dans l'interaction en classe.

En rapport avec les conceptions théoriques de l'intelligence émotionnelle, la conception des acteurs pédagogique correspond davantage à un construit mixte tel que le présente Goleman (1995/1996) ou Bar-On (2000). En effet, Mayer et alii. (2000) ont tendance à taxer de « mixtes », les construits d'intelligence émotionnelle arborant l'équilibre de la personnalité comme bénéfice secondaire de la mobilisation de ces habiletés. A ce propos, il est important de mentionner que l'intelligence émotionnelle telle que la structurent les acteurs pédagogiques, mélangent compétences et habiletés. Elles semblent bénéficier essentiellement à l'élève, à ses apprentissages et sa formation personnelle : la question de l'estime personnelle et de la résilience restent centrales dans la structure même si elles sont contextualisées dans

les situations de classe.

Deux branches viennent enrichir les compétences centrales de l'arbre : d'abord, le fait de disposer de stratégies de régulation des émotions et ensuite, l'établissement d'une mémoire émotionnelle. Ainsi, la production de stratégies de régulation des émotions des élèves et du climat et la formation de cette compétence chez l'élève contribue aux compétences centrales. L'analyse des degrés de centralité confirme cette hypothèse. Par contre, élaborer sa propre mémoire affective à partir des expériences des élèves mais aussi du climat favorise d'une position secondaire qui n'est pas confirmée dans l'analyse de son degré de centralité. Au contraire, elle se différencie quasi significativement des autres branches. En accord avec la théorie du noyau central, ces deux ensembles de compétences sont à interpréter en relation avec les compétences centrales. Nous voyons dans ces compétences, les produits de l'exercice de mise de relations et d'interprétation des événements émotionnels et de l'exercice d'anticipation des sous-dimensions émotionnelles dans la classe. On peut avancer que dans le vif de la classe, les compétences mobilisées dans la résolution créative de problèmes contribuent à la production de stratégies de régulation des émotions adaptées en classe. Elles feraient aussi appel à la mémoire qui en retour s'enrichit des expériences vécues. Concernant, la formation de la personnalité de l'élève ces compétences peuvent être interprétées comme processus concourant à l'estime personnelle des élèves : aussi, la formation de régulation des émotions de la part de l'élève, semble faire partie de sa formation. L'intégration de la régulation des émotions de l'enseignant dans cette sous-dimension montre enfin que l'enseignant s'engage émotionnellement dans ces pratiques et ne reste pas fer.

On peut observer dans la partie centrale de la représentation, que les seules habiletés retenues concernent l'anticipation, l'établissement de relations et la production de stratégies de régulation. Ce sont celles qui manifestent également des degrés de centralité cohérents avec leur position dans l'arbre. Leur présence conforte l'idée de la contribution de ces habiletés relatives à la production de connaissances spécifiques à la professionnalité de l'enseignant. De plus, elle en tire leur spécificité professionnelle dans la proximité que ces habiletés entretiennent avec des compétences propres à l'exercice de l'enseignant.

La production d'un climat d'expression des émotions et sentiments apparaît comme une dimension à part entière rassemblant les compétences relatives à la régulation du climat, la capacité de distinguer ses éléments émotionnels. Bien que relativement en marge de la partie centrale, ce qui est confirmé par l'analyse des indicateurs de centralité, cette dimension vaut la peine d'être mentionnée en ce qu'elle rompt la structure du construit jusqu'alors organisée autour des sous-dimensions et non autour des objets sur lesquels elles s'appliquent. Cette observation confirme l'intuition suivant laquelle le climat constitue en soi un objet d'attention de l'enseignant qui mérite la mobilisation de compétences.

Le plus étonnant reste la place marginale laissée aux **conditions d'apprentissage** qui apparaissent comme la dernière sous-dimension structurée. Le plaisir d'apprendre et le rapport affectif avec les contenus disciplinaires ne semblent pas importer pour les acteurs pédagogiques. Il faut les raisons invoquées pour comprendre cette place décevante. Nous avons évoqué la scission de cette dimension en deux facteurs : l'un concernant le rapport affectif à la discipline et l'autre, le plaisir d'apprendre. Aussi, le fait que l'opérationnalisation générale de tous les items aux pratiques pédagogiques a peut-être porté préjudice à cette dimension spécifique. Remarquons que ces facteurs bénéficient d'un degré de **saillance** élevé mais ne prouvent pas de pouvoir d'association dans la représentation. Les acteurs déclarent donc qu'ils sont importants mais ne leur attribuent pas une fonction organisatrice de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant.

Quant à **l'empathie de l'enseignant**, elle est rejetée et isolée dans l'arbre alors que l'analyse factorielle l'associait au plaisir d'apprendre. Pourtant tant cette compétence est une des seules compétences émotionnelles identifiées par les théories pédagogiques et les politiques. Elle est fortement invoquée dans les compétences de l'enseignant telles que les acteurs se les représentent. Notre étonnement est d'autant plus grand que ces items ont été extraits quasi textuellement des discours des acteurs pédagogiques.

L'enseignant et en particulier sa vie émotionnelle est à peine prise en considération par les acteurs pédagogiques. Pourtant, dans l'étude précédente, les enseignants autant que les professeurs d'université

ont considéré la prise de conscience de ses propres émotions, leur régulation et leur expression tant en relation avec l'exercice d'enseignement qu'en relation avec les sphères de la santé mentale, essentielle dans la relation pédagogique.

Enfin, les **modulations culturelles** ne font en aucun cas, partie des compétences émotionnelles des enseignants. Même si elles font preuve d'un niveau de saillance et de connexité non négligeable. La théorie sur l'intelligence émotionnelle, en particulier la conception de Gardner (1983), justifie cette dimension en raison de la nature symbolique et donc, sensible aux cadres culturels, des données que manipule l'intelligence émotionnelle. Ces aspects sont aussi au centre des débats politiques en éducation au Chili où l'enseignant doit démontrer ses compétences de gestion de l'hétérogénéité socioculturelles des classes. Nous avons à ce propos, fait remarquer au quatrième chapitre qu'au Chili, en raison de la stratification socioculturelle et géographique de la population, les enseignants sont en réalité peu confrontés à cette hétérogénéité des élèves dans la classe ; d'autant plus dans la population visée, dont l'insertion professionnelle privilégie un type d'établissement particulier. Dans ce contexte, cette compétence ne s'avère pas pertinente.

En conclusion, nous répondrons aux hypothèses émises a priori. Si elles ne peuvent être confirmées ou infirmées de manière statistiquement irréfutable, la clarification de ces hypothèses a priori nous permettent de discuter des informations recueillies. La méthodologie de recherche adoptée dans cette étude appartient plutôt à une perspective interprétative des données malgré les méthodes quantitatives auxquelles nous avons eu recours. Les représentations sociales des acteurs restent une construction théorique d'approche d'un phénomène qu'est l'intelligence émotionnelle. Nous avons rappelé tout au long du développement de l'analyse des données, la double exigence à laquelle répond ce traitement des données: maintenir la richesse qualitative des concepts appartenant à la théorie des représentations sociales et les traduire en indicateurs quantitativement manipulables. Cette combinaison de méthodes et ce croisement entre méthodes de tradition quantitative et questions de recherche plutôt de nature qualitative constitue un des objectifs secondaires de cette thèse.

La première hypothèse prévoit que la dimension compétence soit plus centrale que la dimension habileté. L'observation des données confirme la structure et la cohérence du construit, l'indépendance du construit aux objets d'application de l'intelligence émotionnelle. Ceci étant, la prédominance des compétences spécifiques est confirmée par l'analyse des arbres de similitude maximum et l'analyse des degrés de saillance. Dans le premier cas, on constate que les compétences articulent les branches de la représentation et que c'est en fonction de ces compétences que les habiletés annexées prennent sens. Dans la seconde, les degrés de saillance les plus élevées sont attribués à des compétences alors que les habiletés sont taxées des degrés de saillance les plus bas. Bien que ces différences ne soient pas vérifiées significativement, elles restent importantes. La saillance représente l'importance attribuée explicitement par les sujets alors que la connexité traduit la puissance d'association des éléments les plus centraux de la représentation. Là aussi, ce sont des compétences qui s'alignent dans le haut du tableau mais pas toutes. Au vu de ces résultats, nous soutenons que les acteurs valorisent davantage les compétences impliquant l'intelligence émotionnelle et qu'ils comprennent l'intelligence émotionnelle comme facteur d'adaptation à des situations pédagogiques spécifiques. Deux d'entre elles sont particulièrement valorisées : la créativité de l'enseignant en classe et la formation de l'élève. C'est en fonction de ces deux compétences que les autres habiletés sont comprises comme au service de celles-ci.

Les compétences les plus centrales sont la résolution créative de situations pédagogiques et la formation de la personnalité de l'élève associée au dépassement des difficultés et à son estime personnelle. Toutes les compétences et habiletés sont identifiées dans les représentations exceptées l'identification des émotions (habileté liée à la réception) et l'expression des émotions. Ce constat nous amène à confirmer la prédominance de la dimension « adaptation à la créativité des enseignants en classe » tel que la seconde hypothèse le suppose. Tant dans l'arbre de similitude que dans l'analyse de « Mc Quitty », la créativité est mise au centre de l'arbre comme élément organisateur de la représentation. Ces données sont confirmées par l'analyse de la connexité et centralité. Ce résultat attendu met en exergue la fonction réactive de l'enseignant et sa faculté d'improvisation dans la mise en place de situations pédagogiques. Nous y reviendrons dans l'interprétation des résultats en rapport avec l'étude qualitative des

représentations sociales.

Quant aux objets de représentation discutés dans la troisième hypothèse, l'adaptation au climat émerge comme une dimension de l'intelligence émotionnelle. La place de cet élément reste secondaire par rapport à l'élève et sa formation. Le climat n'est pas toujours confirmé dans les analyses factorielles en composantes principales successives et ne retient que le degré de connexité et de centralité les plus faibles. Néanmoins il est identifié comme une dimension à part entière. Quant aux habiletés et compétences s'appliquant aux émotions de l'enseignant, elles sont clairement rejetées de la représentation alors que les autres objets se référant aux émotions des élèves et à la formation de l'intelligence émotionnelle de l'élève se confondent. Nous ne pouvons pas soutenir une gradation dans l'importance attribuée à la formation des élèves ou les émotions des élèves comme nous l'avions présumé sous l'hypothèse. L'émergence du climat comme une dimension et l'exclusion des émotions de l'enseignant comme objet d'attention de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant porte à croire que l'élève (émotions des élèves et formation de l'intelligence émotionnelle des élèves) est particulièrement au centre de cette attention.

En outre, certaines observations non formulées en hypothèse, nous surprennent. La branche relative à l'apprentissage ne se trouve pas au centre de l'arbre ; les facteurs relatifs à l'enseignant sont rejetés dans les dernières branches de l'arbre, les facteurs culturels sont exclus de l'arbre ; la résilience est placée au centre de l'arbre. Nous avons discuté des raisons invoquées pour comprendre cette structuration. Ces éléments seront interprétés en rapport avec les données de la première étude qualitative. C'est dans ce contexte qu'elles prendront pleinement leur sens. Avant de procéder à cette interprétation, nous contrôlerons le consensus entre les acteurs sur ces observations.

3.3. Etude du consensus

Nous éprouvons dans cette partie les hypothèses formulées quant au consensus autour des représentations sociales de l'intelligence émotionnelle.

3.3.1. Hypothèses

Selon la théorie du noyau central, les éléments centraux constituent les éléments stables et communs de la représentation sociale. Par contre, les éléments périphériques de la représentation subissent des variations entre selon la perspective des groupes d'acteurs. Clémence, Doise et Lorenzi (1994) proposent d'opérationnaliser le consensus en prises de positions individuelles autour des principes dégagés de l'étude de l'objet de la représentation sociale. Cette proposition concorde avec la conception du consensus présentée au second chapitre qui considère que le partage d'une représentation sociale par des individus et des collectivités inclut une variabilité dans le degré d'accord et d'adhésion autour de la représentation. Notre problème peut être interprété alors par l'hypothèse suivante :

Quels que soient les éléments centraux et périphériques, on émet l'hypothèse que des similitudes apparaissent dans la structure des représentations sont observables, entre les représentations sociales des trois groupes d'acteurs ; particulièrement dans les éléments centraux de la représentation. Par contre, les éléments plus périphériques montrent plus de variabilité entre les représentations sociales des acteurs.

Les différences dans les représentations sociales observées s'expliquent par des différences d'expérience professionnelles et pas par effet de l'âge des acteurs pédagogiques.

3.3.2. Traitement des données

D'après la définition que nous en avons donnée (chapitre 2), le consensus correspond à des prises de position des acteurs sur des principes organisateurs communs à ceux-ci. Les analyses multivariées et en particulier, l'analyse factorielle sont des méthodes quantitatives qui permettent de rendre compte de ces

positions relatives des sujets sur les facteurs extraits⁴⁸. Ces facteurs résument la communauté de variance des réponses. En ce sens, les variations intergroupes et interindividuelles, fournissent des indications sur le consensus autour de la représentation des acteurs, traduite en composantes principales.

Ces méthodes complètent la description du contenu en arbre de similitudes dans le sens où elles montrent dans quelle mesure une représentation est commune aux acteurs. Ces deux méthodes diffèrent : la première utilise les corrélations tandis que la construction des arbres de similitudes utilise une mesure de distance. Néanmoins, la description de la structure des arbres de similitude de chacun des groupes et leur comparaison constitue aussi une façon d'approcher le consensus entre acteurs. D'après la théorie du noyau central, les éléments qui font partie du noyau bénéficient d'un consensus élevé et devraient démontrer une certaine stabilité quant à leur présence et position dans la structure de l'arbre. Par contre, les éléments plus périphériques sont ceux sur lesquelles les dissensions s'expriment. En fin de compte, la convergence des observations dans les deux approches -par mesure de covariance et mesure de distance-, révélerait, selon Elejabarrieta (1996) un consensus assez fort au sein d'une population.

Une autre manière de vérifier le consensus entre les groupes d'acteurs consiste à explorer les différences sur les degrés de saillance, de connexité et de centralité attribuées aux sous dimensions. Enfin, nous appliquerons la technique de régression multiple pour observer quelles variables de position sociale expliquent les variations dans les données.

L'étude du consensus cherche à rendre compte des prises de positions des groupes d'acteurs par rapport à l'objet étudié, en fonction de leurs divers ancrages sociaux. L'hypothèse éprouvée dans ce cadre, prétend que les enseignants en raison de leur rapport pratique avec l'objet étudié se distinguent des autres groupes quant à la valorisation des habiletés et compétences relatives à l'intelligence émotionnelle. En accord avec la définition du consensus que nous avons adopté (Moscovici et Doise, 1992), les méthodes d'analyse multivariées et factorielles sont privilégiées en ce qu'elles permettent d'observer les positions relatives des acteurs sur les axes extraits. Ces axes, selon la théorie (Doise et Palmonari, 1986) définissent les principes organisateurs des représentations sociales des acteurs.

Plusieurs méthodes sont utilisées pour décrire les positions relatives des acteurs face à ces représentations sociales et le consensus autour du construit :

- La description et la comparaison des arbres de similitude maximum de chaque groupe d'acteurs
- La comparaison des valeurs de saillance et de connexité, attribuées par ces groupes aux sous-dimensions de l'intelligence émotionnelle
- L'analyse des scores factoriels définis par les axes extraits.
- L'analyse de régression multiple vérifie quelles variables permettent de comprendre les variations observées dans les représentations sociales.

3.3.3. Etude du consensus

DESCRIPTION ET COMPARAISON DES ARBRES DE REPRESENTATION DES TROIS GROUPES D'ACTEURS.

A la lecture des trois arbres⁴⁹ (figures 6.6., 6.7., 6.8.), celui des étudiants (figure 6.7) paraît le plus hiérarchisé. On n'y dénombre que 5 items isolés (sur 44). Les professeurs d'université (figure 6.8.) offrent l'arbre le moins hiérarchisé : 15 items restent isolés dans l'arbre sans structuration. Quant à l'arbre des enseignants du primaire, il présente 9 items incorporés isolément à l'arbre. Aussi, nous constatons qu'en général dans les trois arbres, les branches portent moins d'éléments que dans l'arbre général (Figure 6.3.) ; nous en tiendrons compte dans les analyses ultérieures.

Les enseignants du primaire placent au centre de l'arbre (figure 6.6.), deux branches parallèles. Sur la première se trouve « l'adaptation à **l'estime personnelle des élèves** » (variables⁵⁰ 34, 35, 36, 40) sans

⁴⁸ Doise et alii, 1992, p. 56.

⁴⁹ Ils sont placés en fin de chapitre .

⁵⁰ Les chiffres entre parenthèse renvoient au numéro de l'item concerné.

tenir compte de l'estime personnelle de l'enseignant (33) qui est *éjecté en fin d'arbre*. Dans cette branche, notons que la « création d'un **climat** qui favorise l'estime personnelle » (36) incorpore l'adaptation à « un climat de créativité » (40). On trouve sur la seconde branche, « l'habileté à **établir des relations** entre les situations, comportements et les sentiments ou émotions de l'élève » (10), « le climat » (12) et « la formation de l'élève » à cette habileté (11). Y est associée « l'adaptation de l'enseignant à surpasser les problèmes liés au travail pédagogique » (29). A cet ensemble central⁵¹ et composite, viennent se rajouter successivement des éléments de « résilience des élèves » (30-31), de stimulation à la « créativité » (37,38,39), de « stratégies de régulation du climat ». Ensuite, une troisième branche composée parallèlement des habiletés d'**anticipation** (17,18,19,20) et de **construction d'une mémoire affective** (15,16,13,14), vient nourrir ce « noyau ». Les autres éléments s'ajoutent, certains faiblement structurés, à cet ensemble. Il faut remarquer que les enseignants excluent les facteurs culturels en dehors de l'arbre.

Les étudiants ont une représentation plus intégrée des éléments (figure 6.7.) ; la structure des arbres est plus complexe et plus hiérarchisée. On ne compte en effet que 5 éléments isolés sur les 44 items. L'élément central tourne autour de la stimulation de la « **créativité** chez l'élève » et « chez l'enseignant » (37,38,39), à laquelle est collé un ensemble d'habiletés relatives au « **climat** » : les « stratégies de régulation du climat » (24), la génération d'un « climat favorable à la créativité » (40) et à « l'expression des sentiments » (8-7), « la perception des émotions dans le climat » (4). A cet ensemble central, s'ajoutent successivement des branches relatives à « l'adaptation aux **facteurs culturels** » dans l'expression et la compréhension des sentiments (41,42,43,44), « l'habileté à **établir des relations** entre situations et émotions » (10,11,12) – où n'est pas inclut les émotions de l'enseignant lui-même -, « l'habileté à **dépasser les difficultés** » (ou résilience) (31,32,30,29), des habiletés particulières à la « **perception** » et « **mise en relation** » des sentiments de l'enseignant (1,9), une branche composée des « habiletés d'**anticipation** » et de « **stratégies de régulation** des facteurs affectifs » (17,18,19,20,21,22,23), et enfin les habiletés qui favorisent « **l'estime personnelle** » (35,36,34,33). Après quelques éléments isolés, on peut identifier la construction de la « mémoire affective » (13,14,15,16) et en fin d'arbre, le rapport aux « apprentissages » (26,28,25,27) partiellement hiérarchisé.

Les professeurs d'université mettent « **la créativité** » au centre de l'arbre, associée la « formation de l'habileté à **anticiper les émotions** chez l'élève » (19,37,39,38,40). Cet élément central est enrichi successivement de « la formation de **la résilience** » (31,32), d'éléments isolés liés au « **climat** » (4,44), du rapport à la discipline dans les « **apprentissages** » (25,27), « d'adaptation aux **facteurs culturels** » (41,42,43), de « l'adaptation à **l'estime personnelle** » (34,35,36). Enfin, une branche composite (7,9,10,11,15) incluant la « formation chez l'élève à établir des relations » (11), à construire une « mémoire affective » (15), à « exprimer ses émotions » (7). Cette branche est associée à « l'habileté de l'enseignant à établir des relations » entre ses sentiments, ceux des élèves et les situations émotionnelles (9,10). On peut repérer une **branche plus périphérique** concernant l'élaboration d'une « **mémoire affective** » assortie de la « création d'un **climat d'expression émotionnelle** » (8,13,14) et une branche relative à « l'anticipation » et de « stratégies de régulation du climat » de la classe (17, 18, 24). En dehors de ces branches, le reste des éléments sont disparates mais aucun n'est exclu de l'arbre.

Dans ces trois arbres, comme dans l'arbre général (figure 6.3.), la structuration se fait à partir de la structure du construit où les sous-dimensions d'habileté et de compétence organisent l'arbre **indépendamment des objets d'application**. Quelques objets apparaissent comme des sous dimensions à part entière : c'est le cas du **climat**. Il est mis en évidence chez les professeurs universitaires. Il est plusieurs fois combiné à des compétences externes à celle à laquelle il appartient. Par exemple, l'anticipation des sentiments est associée à la régulation du climat ou la mise en mémoire et la création d'un climat d'expression des émotions.

Parmi les branches plus centrales communes aux trois arbres, on retrouve « l'adaptation à la **résilience** », « à **l'estime personnelle** » et « à **la créativité** ». « L'empathie » est systématiquement reléguée en

⁵¹ Nous n'utilisons pas ici le concept de noyau central. Cette dénomination est réservée aux éléments centraux identifiés comme tels et non simplement repérés comme nous le faisons dans cette recherche. L'identification du noyau central exige l'inconditionnalité des éléments centraux ; elle doit être mise en cause explicitement par les sujets. Or, nous n'avons pas soumis les sujets de l'étude à cette condition.

périphérie de l'arbre. Par contre, « L'adaptation aux facteurs culturels » constitue un élément de divergence : les **facteurs culturels** sont intégrés à l'arbre chez les étudiants et chez les professeurs d'université mais pas chez les enseignants. C'est aussi le cas de « **l'adaptation aux apprentissages** » qui se trouve en périphérie de la structure chez les étudiants et chez les enseignants mais pas chez les professeurs d'université. La scission entre d'une part, le rapport à la discipline (chez les professeurs d'université et étudiants) et d'autre part, le plaisir d'apprendre (chez les enseignants et étudiants) est perceptible dans les trois groupes.

Pour une meilleure compréhension, nous avons ordonné ces branches dans un tableau (tableau 6.18) présentant le type d'acteurs en colonne et les habiletés ou compétences en abscisse. Nous avons préféré procéder de la sorte pour mesurer l'accord des acteurs sur les trois arbres au risque de perdre le détail des informations : Premièrement, nous avons identifié une branche à partir du moment où elle se compose **d'au moins deux éléments** alors que d'un point de vue interprétatif, l'exclusion d'éléments est tout aussi significative que son inclusion. Deuxièmement, **l'indice de centralité** devrait refléter le rang d'incorporation des branches dans l'arbre et de la moyenne des rangs des éléments qui la composent. Pour satisfaire aux conditions de comparaison entre les trois groupes, nous avons attribué un rang aux branches identifiées à partir de deux éléments présents. Lorsqu'une branche est composée de sous-ensembles identifiables, nous avons attribué un rang à chacune de ces branches, égal à celui qu'elle aurait obtenu si ces deux sous-ensembles n'étaient pas liés dans l'arbre. C'est le degré de centralité de leurs éléments respectifs qui détermine leur centralité. Par exemple, chez les étudiants, les branches « créativité » et « climat » forment une seule branche au seuil $t_k^{52} = 411$ (voir figures 6.7.). La moyenne des rangs (d'entrée dans l'arbre) des éléments qui composent la branche « créativité » est de 2 tandis que celle de climat est de 11,5. Pour l'arbre des étudiants, la créativité est le premier élément identifiable à entrer dans l'arbre et le climat le second. Le tableau ci-dessous reprend l'ordre dans lequel les branches identifiables ont été incorporées dans les arbres respectifs : des enseignants, des étudiants et des professeurs d'université.

La lecture du tableau 6.19. montre d'abord que les groupes diffèrent par le nombre de branches retenues et leur nature. La régulation des émotions, le climat sont identifiés par les enseignants et les étudiants mais pas par les professeurs d'université. Les facteurs culturels sont identifiés par tous les groupes mais les enseignants du primaire ne les incorporent pas à l'arbre. Enfin, les émotions de l'enseignant sont prises en compte comme une branche dans le groupe des enseignants mais ils sont les seuls à les mettre en évidence dans l'arbre.

Tableau 6. 19. Ordre d'incorporation des branches dans l'arbre pour chaque groupe de sujet.

	Enseignants du primaire	Etudiants	Professeurs d'université	Moyenne des rangs
Créativité	4	1	1	2
Estime personnelle	1	9	5	5
Résilience	3	5	2	3,3
Etablir des relations	2	4	6	4
Régulation	8	8	Absente	
Anticipation	6	7	8	7
Mémoire	7	10	Incorporé dans la branche 6 et 7	
Enseignant	Absente	6	Absente	
Climat	5	2	Absente	
Apprentissages	9	11	3	7,6
Facteurs culturels	Hors de l'arbre	3	4	

Six branches sont communes aux trois groupes en dehors des « facteurs culturels ». Le test W de Kendall⁵³ appliqué aux les 6 catégories communes fournit une indication du degré d'accord entre les groupes. Après avoir réordonné les catégories au préalable, le calcul de l'indice ($W_k = 0,12$) peut alors être assimilé à un test de Chi-Carré⁵⁴. Il ne se montre pas significativement différent de zéro ($X^2_5 < X^2$

⁵² t_k = tau de Kendall, voir Laveault et Grégoire, 1997/2000.

⁵³ Voir Laveault et Grégoire, 1997/2000

⁵⁴ Selon Laveault et Grégoire (1997/2000), l'utilisation du Chi-Carré est assortie de la condition que le nombre d'observations soit au moins égal à 7 ($N > \text{ou } >7$). Nous l'appliquons ici avec $N = 6$.

0,995). On ne peut donc conclure qu'il y a accord entre les acteurs sur ces catégories communes mises en évidence dans l'arbre.

Rappelons que jusqu'ici nous n'avons pas pris en compte la question de **la robustesse des branches** ni de leur pouvoir d'organisation dans l'arbre. La robustesse de la branche se réfère au nombre d'éléments que la branche représente parmi les quatre qui la composent théoriquement. Le pouvoir d'organisation tient compte des éléments extérieurs à la dimension que la branche rassemble. Par exemple, dans les arbres des trois groupes, « l'établissement de relations » prend une position plus centrale que « l'estime personnelle ». Notons toutefois que « l'établissement de relations » est identifié à partir de deux éléments qui le composent (9 et 10 chez les professeurs, 10 et 11 chez les étudiants, 10,11,12 chez les enseignants) alors que l'estime personnelle rassemble chaque fois au moins trois éléments (34,35,36 chez les étudiants, chez les professeurs et chez les enseignants). Quant au pouvoir d'organisation de la branche, chez les étudiants par exemple, la branche qui combine « anticipation et régulation » des émotions nous semble plus connexe que « la résilience » qui contient moins d'éléments et est donc moins riche de connexions.

Dans l'arbre général (figure 6.3.), « la créativité », « l'estime de soi » et « la résilience » se sont avérées être au **centre de l'arbre de représentation** de l'intelligence émotionnelle des enseignants. Lorsqu'on compare les arbres des groupes, ces trois branches restent prioritaires. « **La créativité** » est placée en premier lieu par les étudiants et professeurs d'université. En considérant la moyenne des rangs pour les trois groupes, elle reste en chef de file. « **La résilience** » vient en second lieu, surtout si on considère que chez les enseignants. L'« **l'estime personnelle** » et « **établir des relations** » ne forment qu'une même branche au seuil d'inclusion à l'arbre. Dans ce cas, elle constituerait la deuxième branche indépendante incluse à la représentation. Mais à la lecture des arbres séparés, les disparités entre acteurs se manifestent plus ouvertement sur cette branche. Elle est mise plus en avant par les enseignants et moins par les deux autres groupes. De plus, ici, elle reste isolée chez les professeurs et étudiants et n'a pas la fonction organisatrice qu'elle avait dans l'arbre général.

Le cas de « **l'adaptation aux apprentissages** » est intéressante à analyser. Elle est retenue par les trois groupes alors qu'en vertu de sa position périphérique, elle a été interprétée dans l'arbre général, comme ayant peu d'importance. Elle maintient cette position périphérique dans les arbres des enseignants et étudiants mais pas des professeurs qui la placent en troisième position. Il faut rappeler à propos que la dimension « adaptation aux apprentissages » a été scindée par les acteurs : d'une part, ils distinguent les dimensions de plaisir d'apprendre et d'autre part, celles d'identification à la discipline. Les professeurs retiennent « l'identification à la discipline » ; les enseignants retiennent « le plaisir d'apprendre » et les étudiants retiennent les deux séparément mais juxtaposées dans l'arbre. De ce fait, il y a disparité entre les trois groupes où la branche « adaptation aux apprentissages » recouvre des significations différentes qui ne sont pas comparables. Dans ce cas, ces branches respectives de l'apprentissage partagent le sort réservé à « la régulation des émotions », à « l'adaptation au climat » et « aux émotions de l'enseignant » qui sont identifiées par certains groupes mais pas par d'autres.

Nous retiendrons **au terme de cette lecture des arbres** qu'il est difficile de statuer sur le consensus des trois groupes d'acteurs à la lecture des trois arbres. Il semble d'abord que le nombre de sujets par catégorie ait influencé la structuration de l'arbre général. Dans ce cas, la structuration des enseignants, plus nombreux, s'impose. Par ailleurs, la structuration des branches différentes dans les trois groupes rend difficile la comparaison. Malgré cette remarque, quelques éléments s'avèrent porteurs de sens. Les **éléments les plus centraux** dans l'analyse de l'objet se retrouvent au centre des arbres des différents groupes : c'est le cas pour la créativité, la résilience, établir des relations, l'estime personnelle. Le climat lorsqu'il est identifié comme tel est également central. Les groupes diffèrent quant aux **facteurs culturels** et **aux apprentissages**. Les facteurs culturels sont rejetés par les enseignants alors qu'ils font partie de l'arbre pour les deux autres groupes. On peut y voir l'importance de cette dimension véhiculée dans les discours politiques et transmises par les professeurs d'université. Par contre, les enseignants expérimentent peu le problème des différences culturelles. Sur la dimension relative à l'adaptation aux apprentissages, les enseignants et les étudiants s'entendent au détriment des professeurs d'université.

Vu la complexité des arbres de représentations, nous limitons l'analyse sur base des scores calculés par dimension définie dans le construit théorique. Nous connaissons les limites pour interpréter ces résultats en ce qu'ils ne reflètent pas la structuration des représentations sociales. Ils nous renseignent néanmoins sur les prises de positions des acteurs dans les représentations sociales qui nous intéressent. La nature ordinale des données et l'asymétrie de leur distribution limitent le traitement des données à des méthodes non paramétriques. Le score factoriel⁵⁵ a pour avantage de répondre aux conditions de normalité et d'égalité des variances. De plus ce dernier se rapproche davantage de la représentation des acteurs puisqu'il tient compte des comportements de catégorisation des items par les sujets.

Tableau 6. 20. Scores totaux au questionnaire par type d'acteur.

	Enseignants (Ens.)	Etudiants (Et.)	Professeurs d'université (Pr.)
Score total ($S_{0/n}$)	0,70	0,65	0,48
Score factoriel	0,229	-0,002	-0,90

Le tableau présente les moyennes et écarts type, entre parenthèses, pour chaque sous-groupe d'acteurs aux scores calculés sur les réponses au questionnaire. SPSS10.0

Les différences entre groupes d'acteurs pris deux à deux sont significatives⁵⁶ tant pour les scores totaux aux questionnaires quel que soit le score considéré : théorique⁵⁷ (X^2 , $p < 0,5$) (score moyen sur l'ensemble des données transformées) ou de représentation ($F_{\text{score factoriel}}(2, 366) = 22,221$, $p < 0,001$).

SCORES FACTORIELS

Les scores factoriels⁵⁸ sont plus adaptés à l'étude des prises de position des acteurs que les scores bruts, comme le préconisent Doise et alii (1992). Ils sont utilisés comme indicateurs des positions relatives des sujets en rapport aux principes qui organisent les représentations. Ces principes ne sont autres ici que les facteurs extraits par analyse factorielle en composante principale. Pour ce faire, nous avons choisi l'analyse factorielle en 14 facteurs qui discrimine au plus les dimensions originales du construit.

Tableau 6. 21. Moyennes des scores factoriels par acteur ET VALEUR DE F(ANOVA)

	Acteur			
	Prof.	Et.	Ens.	F
facteur créativité	-,4770	,0480	,0658	5,08*
facteur anticipation et régulation	-,1707	-,1854	,2522	8,868**
facteur mise en mémoire	-,0012	-,1024	,1159	1,9680
facteur estime personnelle	-,6106	,0824	,0605	8,479**
facteur facteurs culturels	-,1193	,1834	-,1771	5,800*
facteur résilience	-,4105	,0140	,0875	3,959*
facteur mise en relation et expression	-,5238	,0243	,1043	6,429*
facteur régulation et émotions de l'ens.	,0655	,0604	-,0846	,9570
facteur lié au climat	-,1759	-,0644	,1170	2,0390
facteur plaisir d'apprendre	-,0079	,0646	-,0710	,7560
facteur d'identification à la discipline	-,2340	-,0872	,1574	3,7070
facteur aspects émotionnels de l'ens.	-,0726	-,0556	,0810	,8810
facteur expression des émotions en classe	-,1761	,0761	-,0416	1,2470
empathie, réception et résilience	-,3664	,0164	,0737	3,097*

Ce tableau présente la moyenne des scores factoriels pour chacun des groupes et la valeur de F de Fisher (ANOVA). Les valeurs de F marquées d'une étoile sont significatives avec une probabilité d'erreur de 0.5 et celles marquées de deux étoiles sont significatives à 0,01. SPSS10.0

⁵⁵ Se référer à l'analyse factorielle présentée au point 3.1. : 13 facteurs sans rotation sur les données brutes. Ce score factoriel répond aux conditions de normalité des variances et homogénéité des variances entre les trois groupes. Tous les items sont associés positivement à ce facteur. Ce score explique 21,09% de la variance

⁵⁶ Test de Kruskal Wallis sur les scores pris deux à deux.

⁵⁷ Respectivement : $X^2(1) = 22,2$ (prof/étud.), 36,7 (Prof/ens.), 5,1 (Etud./ens.), $p < 0,5$.

⁵⁸ Nous utilisons les scores issus de l'analyse factorielle avec 14 facteurs extraits après rotation Varimax. Tableau 6.11

L'analyse de la variance univariée⁵⁹ (ANOVA) trouvent sur les 14 facteurs, **sept facteurs qui différencient significativement** les trois groupes d'acteurs. Par contre, il semble y avoir consensus entre les acteurs pour les facteurs concernant la « mise en mémoire », « la régulation des émotions de l'enseignant », les facteurs émotionnels liés au « climat », le « plaisir d'apprendre », « l'identification à la discipline », des « aspects émotionnels de l'enseignant » et « l'expression des émotions en classe ».

L'**analyse des contrastes** (Bonferroni) montrent que les différences sur les autres facteurs se cristallisent entre d'une part **les professeurs d'université** et d'autre part **les enseignants et étudiants** : les facteurs de « créativité », « d'estime personnelle », de « résilience », de « mise en relation et expression », et le facteur composé « d'empathie, réception et résilience » sont jugés pareillement par les enseignants et étudiants. Par contre **les enseignants se distinguent** significativement des deux autres groupes sur le facteur de « d'anticipation et régulation » qu'ils valorisent moins. Quant aux « facteurs culturels », la différence se marque significativement entre les enseignants et les étudiants. Les professeurs se situent entre ces deux pôles sans se démarquer significativement ni de l'un ni de l'autre.

Le fait que **les discordances** se marquent davantage sur les premières dimensions semble en contradiction avec les résultats antérieurs et avec la théorie du noyau central qui affirment que les éléments centraux privilégient de consensus alors que les éléments périphériques dévoilent les désaccords. Il ne faut pas oublier à propos que le type d'analyse appliquée (analyse factorielle avec rotation varimax) cherche à extraire les facteurs qui expliquent la plus grande part de variance. Dans ce cas, les premiers facteurs extraits concentrent la plus grande variance. Il est dès lors raisonnable de penser que les variations entre groupes d'acteurs se marquent davantage sur ceux-ci.

De toute façon, les résultats montrent que les étudiants et enseignants ont des représentations plus similaires entre elles qu'avec celles des professeurs d'université. Ils sont confirmés par l'analyse de la saillance, connexité et centralité sur les sous-dimensions théoriques⁶⁰ où ces deux groupes partagent davantage l'ordre d'importance attribué aux éléments de leurs représentations sociales.

FACTEURS DE DIFFERENCIATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES

La question reste posée de savoir si les différences dans les représentations sociales sont expliquées par la position sociale des acteurs et par le rapport à la pratique que celui-ci suppose ou à d'autres facteurs. Pour éprouver cette hypothèse, nous aurons recours à la régression multiple sur les scores factoriels.

La régression linéaire pas à pas sur le score factoriel comme variable dépendante retient le type d'acteur et l'expérience professionnelle comme variables qui expliquent significativement la variance expliquée. La lecture du tableau montre les valeurs de régression de l'ensemble des variables indépendantes entrées : le type d'acteur, l'âge et l'expérience professionnelle.

Les valeurs de Beta obtenus, nous indique l'effet de la variable toute chose étant égale par ailleurs. Bien que l'expérience en primaire et le type d'acteur soient partiellement corrélés et ont une valeur de tolérance plus faible -donc un recouvrement plus élevé- que l'âge des sujets, elles s'avèrent plus prédictives de la valorisation de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogique. Notons que la part de variance expliquée est très faible ($R^2 = 11,9 \%$). Notons que les valeurs de prédiction des variables ne nous importent pas. C'est leur signification en tant que variable retenue qui est prise en compte. Elles nous permettent de vérifier que le type d'acteur est une variable qui permet d'expliquer les différences entre les représentations sociales.

⁵⁹ Voir annexe 10

⁶⁰ Voir annexe 10.

Tableau 6. 22. Coefficient de régression multiple toutes catégories d'acteurs confondus.
Summary of Fit

RSquare	0,143505
RSquare Adj	0,126177
Root Mean Square Error	0,925311
Mean of Response	0,015028
Observations (or Sum Wgts)	354

Analysis of Variance

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Ratio
Model	7	49,63572	7,09082	8,2817
Error	346	296,24520	0,85620	Prob > F
C. Total	353	345,88092		<.0001

Jmp 5.0

Acteur 1 = professeur d'université ; Acteur 2 = étudiants ; Acteur 3 = Enseignants ; âge (variable continue) ; EXPENSE = nombre d'année d'enseignement (variable continue)

Données obtenus par la fonction « Fit model» dans Jump 5.0

Rappelons à propos que le type d'acteur est une variable nominale en trois catégories. Le chiffre 1 représente les professeurs d'université, le 2, les étudiants et le 3, les enseignants exerçant en primaire. L'hypothèse prédit que le rapport théorique ou pratique avec l'exercice de la profession explique les différences entre les représentations sociales. Ainsi, nous avons vu dans la description de l'échantillon que ces trois variables ne se recouvrent pas systématiquement : les enseignants ont une expérience en primaire supérieure à celle des étudiants et les professeurs d'université témoignent d'années d'expérience similaires. L'âge des professeurs d'université (48 ans en moyenne) est plus élevé que celui des enseignants (28 ans en moyenne) qui eux même sont en moyenne plus âgés que les étudiants (20 ans en moyenne). La figure suivante illustre ces tendances même si nous recommandons d'interpréter avec prudence ces relations linéaires appliquées sur des catégories d'acteurs. Le modèle présente un test de « lack of fit » satisfaisant et prétend expliquer 12% de la variance.

tableaux 6.23. et 6.24. Profils des effets des variables⁶¹.

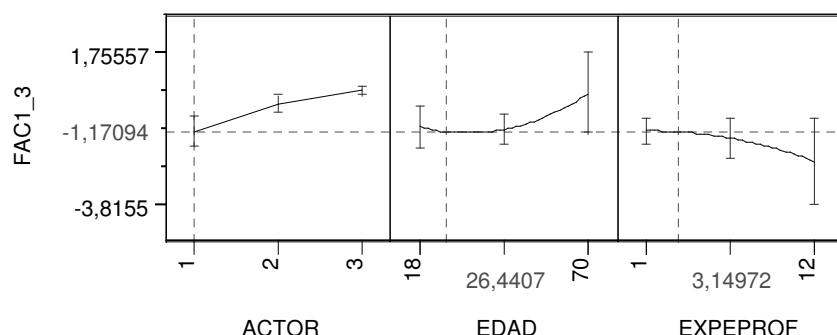
Scaled Estimates

Nominal factors expanded to all levels

Continuous factors centered by mean, scaled by range/2

Term	Scaled Estimate	Plot Estimate	Std Error	t Ratio	Prob> t
Intercept	-0,320632		0,103993	-3,08	0,0022
ACTOR[1]	-0,850304		0,205113	-4,15	<.0001
ACTOR[2]	0,1705542		0,153685	1,11	0,2679
ACTOR[3]	0,6797494		0,125453	5,42	<.0001
EDAD	-0,342236		0,533897	-0,64	0,5219
EXPEPROF	-0,201247		0,295212	-0,68	0,4959
(EXPEPROF-3,14972)*(EDAD-26,4407)	0,5332914		1,01057	0,53	0,5980
(EDAD-26,4407)*(EDAD-26,4407)	0,7132497		0,388747	1,83	0,0674
(EXPEPROF-3,14972)*(EXPEPROF-3,14972)	-0,293106		0,331056	-0,89	0,3766

⁶¹ Le détail de cette analyse se trouve en annexe 10.



Ce graphe présente les projections quadratiques à partir du modèle généré par l'analyse et l'effet de trois variables sur le facteur. Remarquons que seul la variable acteur est significative.

Jmp 5.0

Acteur 1 = professeurs d'université ; Acteur 2 = étudiants ; Acteur 3 = Enseignants ; âge (variable continue) ; EXPENSE = nombre d'année d'enseignement (variable continue)

Seules les variables « acteur enseignant et professeur » sont retenues dans l'analyse confirmant les observations faites sur les contrastes entre les acteurs auparavant. Les enseignants et les professeurs d'université diffèrent en expérience en primaire et en âge, par contre, les étudiants ne se départagent pas des deux autres catégories. La lecture des coefficients laisse penser qu'un enseignant primaire valorise davantage l'intelligence émotionnelle mais qu'au plus il possède de l'expérience en classe primaire et devient âgé, au moins il la valorise. En effet, la question de l'âge pourrait être approfondie même si elle ne s'avère pas significative dans l'analyse multivariée.

Chez les enseignants

Les catégories d'expérience professionnelle ($F(3,151) = 2,7, p > 0,5$) et d'âge ($F(2,151) = 4,5, p < 0,5$) ainsi que le diplôme ($F(1,153) = 15,3, p < 0,01$) s'avèrent significatives par analyse de la variance univariée (ANOVA). Par contre, le niveau d'enseignement ($F(3,139) = 1,41, p = 0,2$) et la charge horaire (temps plein ou mis-temps) ($F(2, 149) = 1,6 p = 0,18$) ne se montrent pas significatifs pour expliquer la variance des résultats entre enseignants. La dépendance administrative de l'établissement d'exercice professionnel (privé subventionné ou privé payant) et le genre ne peuvent être analysés en raison de l'hétérogénéité des catégories. De même, nous soulignons que ces résultats sont à prendre avec prudence étant donné que l'homogénéité des variances n'est assurée pour aucune de ces variables.

Dans l'analyse de régression multiple (méthode pas à pas sur SPSS 11.5) appliquée sur les données des enseignants, le diplôme et l'expérience professionnelle sont retenues comme variables explicatives. Par contre, les coefficients de régression fournis par la méthode d'entrée de tous les sous-ensembles, nous indiquent que seul le diplôme peut être considéré comme une variable prédictive significative. Ils indiquent aussi que si l'enseignant a un diplôme complémentaire, il valorise d'autant moins l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Nous prendrons aussi ces éléments avec prudence vu le nombre restreint d'enseignant avec un diplôme complémentaire.

Tableau 6. 25. Coefficients de régression multiple sur le score général pour les enseignants.

Scaled Estimates Nominal factors expanded to all levels

Continuous factors centered by mean, scaled by range/2

Term	Scaled Plot Estimate	Std Error	t Ratio	Prob> t
Intercept	-0,611136	0,418518	-1,46	0,1463
EDAD	-0,179648	0,286459	-0,63	0,5315
EXPEPROF	-0,201634	0,248789	-0,81	0,4190
GRADO[1]	0,4094004	0,117172	3,49	0,0006
GRADO[2]	-0,4094	0,117172	-3,49	0,0006
SEXO[1]	0,5079047	0,432621	1,17	0,2423
SEXO[2]	-0,507905	0,432621	-1,17	0,2423

Acteur 1 = professeurs d'université ; Acteur 2 = étudiants ; Acteur 3 = Enseignants ; âge (variable continue) ; EXPENSE = nombre d'année d'enseignement (variable continue) méthode ENTER- Jmp 5.0

Chez les professeurs d'université

Ni l'âge, ni le genre – seul cas où cette variable peut être éprouvée- ni l'expérience à l'université ni le type de contrat à l'université (à l'heure, partiel ou temps plein) ni le plan curriculaire (spécifique au programme de préparation à l'enseignement primaire ou général à tous les programmes de la faculté) ni l'expérience en classe d'enseignement primaire de ces enseignants n'explique la valorisation de l'intelligence émotionnelle des professeurs d'université. Aucune de ces variables n'est retenue par analyse de régression pas à pas⁶² ni ne s'avère significative par analyse de la variance univariée. Notons que le nombre restreint de sujets limite les analyses.

Chez les étudiants

Il n'y a que l'année d'entrée à l'université ($F(4,170) = 2,4, p < 0,5$) qui différencie les étudiants entre eux selon l'analyse effectuée sur les variables disponibles de cette catégorie (année d'entrée, genre, âge). Aucune variable se montre significative à l'examen de la régression linéaire multiple. L'examen des moyennes⁶³ montre que les étudiants récemment entrés, valorisent très peu l'intelligence émotionnelle, les étudiants de deuxième année, forment un pic et ensuite les valeurs diminuent en fonction de l'ancienneté des étudiants dans le programme. Ceci explique que seuls les étudiants de première et deuxième se différencient entre eux (Bonferroni, moy.(1998) – moy.(1999) = 0,5, $p < 0,5$). A ce propos, notons que ces dernières années d'études coïncident avec les stages en classe et pour certains, avec l'entrée en service dans l'enseignement primaire où ils peuvent exercer moyennant dérogation.

De manière générale, le nombre restreint de variables objectives et communes aux catégories de sujets limitent les analyses. Il serait opportun d'analyser d'autres variables dont nous ne disposons pas telles que l'origine socioculturelle des sujets, leur quartier de résidence ou l'établissement dans lequel il est inséré.

3.3.4. Interprétations

Deux hypothèses guidaient cette étude du consensus. La première prévoyait des similitudes entre les représentations des trois groupes. La seconde, statuait sur les variables explicatives des différences et paraissait sur l'expérience professionnelle plutôt que sur l'âge pour expliquer ces différences.

Au terme de cette section, la question qui se pose en fin d'analyse des arbres et scores factoriels des trois groupes est de savoir si les variables communes sont les variables les plus centrales de l'arbre, conformément à la théorie des représentations sociales. C'est ce que montre partiellement l'étude des indicateurs d'importance qui mettent en évidence systématiquement « l'adaptation à la créativité » en premier lieu tant dans les arbres qu'à travers les différents indicateurs d'importance que nous avons révisés. Il constitue également le premier facteur retenu par l'analyse factorielle en composantes principales. « L'adaptation à la résilience » brigue également une place centrale dans l'arbre maximum de similitude ; la priorité de cette sous-dimension est récurrente lorsqu'on regarde les indicateurs d'importance mais son unanimité est parfois discutée, notamment par les professeurs.

Quant à « l'adaptation à l'estime personnelle », elle constitue le deuxième élément le plus central de l'arbre général mais sa position est discutée une fois que l'on traite les indicateurs d'importance et les points de vue des acteurs. D'abord, les acteurs lui accordent une très forte saillance que l'on peut interpréter comme l'importance explicite qu'ils lui reconnaissent. Mais elle fait preuve d'un pouvoir de connexité faible et donc d'un indice de centralité modéré. Sa position dans l'arbre général ne se vérifie que chez les enseignants. Chez les professeurs et les étudiants, elle est identifiable mais vient en cinquième et septième position.

⁶² Voir annexe 10

⁶³ Voir annexe 10

Ensuite, « les stratégies de régulation », « l'anticipation », « l'établissement de relations » occupent des places médianes privilégiées selon l'analyse ou le point de vue occupé. Elles sont soit associées dans l'arbre à une sous-dimension plus centrale (dans l'arbre général, « établir des relations » et « anticiper » sont associées à l'adaptation à la créativité), soit entre elles (dans l'arbre des étudiants, « anticiper » et « stratégies de régulation » sont associées). Elles font preuve d'indices de saillance, connexité ou centralité parmi les plus importants (les cinq premiers éléments) quels que soient les acteurs.

Les positions de « l'adaptation aux apprentissages » et du « climat » sont intéressantes. D'abord, ces deux sous-dimensions s'avèrent marginales par rapport au construit théorique. « L'adaptation au climat » émerge alors qu'il ne constitue pas une dimension mais un objet d'application de l'intelligence émotionnelle telle que nous l'avons définie. Dans les arbres des acteurs, il apparaît moins nettement que dans l'arbre général mais reste identifiable. Il l'est également dans l'analyse factorielle en composante principale. Quant à « l'adaptation aux apprentissages », les acteurs scindent cette dimension en deux parties : « plaisir d'apprendre » et « identification à la discipline ». Cette scission se confirme dans les arbres spécifiques aux acteurs. Il faut noter à son égard que si cette dimension s'avère très saillante, elle fait preuve de peu de connexité et de centralité. Relevons à propos que les professeurs n'identifient qu'une corrélation positive et significative pour l'item « favoriser que les élèves apprennent avec plaisir ». Chez ces professeurs, les items concernant le climat font preuve du plus grand nombre de corrélations positives et significatives par dimension, particulièrement, « disposer de stratégies de régulation du climat ».

Les éléments les plus périphériques sont ceux dont on parle le moins. Pourtant leur exclusion peut être tout aussi significative. C'est le cas de l'expression et la compréhension des émotions et notamment de l'empathie, qui restent isolés et disséminés dans les arbres maximum de similitude tant général que partiels. « L'adaptation aux facteurs culturels » qui est exclus de l'arbre général et de celui des enseignants mais que les étudiants incluent et valorisent davantage.

Ainsi, les éléments les plus centraux semblent plus stables conformément à la théorie du noyau central alors que les éléments périphériques paraissent davantage de variation entre groupes d'acteurs.

L'étude des variables de contrôle nous permet d'affirmer que ces différences peuvent être attribuées en partie au type d'acteur. Nous pouvons dire également que si certaines variables médatisent ou interagissent avec le type d'acteur, les enseignants et les étudiants partagent des représentations sociales plus proches de celles des professeurs d'université.

Lors de la construction de l'échantillon, nous nous sommes appuyés sur deux fonctions principales des représentations sociales, à savoir la fonction de savoir des représentations sociales et celle d'orientation des pratiques. Nous avons supposé, en accord avec ces antécédents théoriques que les étudiants et professeurs d'université partagent une connaissance théorique et discursive des pratiques pédagogiques propre à l'enseignement universitaire. Nous avons émis la l'hypothèse que dans ce rapport d'enseignement (universitaire), les professeurs émettent un discours sur les pratiques pédagogiques des enseignants primaires alors que les étudiants reçoivent ce discours sur l'enseignement. Dans ce sens, ils partagent une connaissance idéale des pratiques pédagogiques. Par contre, les enseignants se distinguent de ceux-ci par leur connaissance des pratiques établie au quotidien ; un principe de réalité régirait leurs connaissances des pratiques pédagogiques. Les résultats ne correspondent pas à cette rupture théorique – pratique et laissent à supposer que le rapport à l'objet représenté ne se limite pas à cette distinction. Peut-on faire appel alors à la catégorisation des rapports qui s'établissent dans les représentations et aux fonctions qu'elles remplissent, que nous avons développé dans le cadre théorique.

La plupart des études sur les représentations sociales mettent en évidence l'effet circulaire entre les pratiques et les représentations sociales. Il semble dans notre cas, que l'effet des pratiques ne soit pas le plus déterminant sur la position des acteurs et leurs représentations. D'autres facteurs d'interaction avec les représentations sont mentionnés dans la littérature. Hormis le fait que les représentations sociales soient définies comme des événements de connaissance, circonscrits dans les conditions de leur émission,

elles sont également le produit d'un rapport social, culturel et affectif. A ce propos, nous avons observé que les variables tels que l'âge et le genre (du moins chez les professeurs d'université) ne sont pas significatives sur l'ensemble des catégories d'acteurs. L'âge semble plutôt entrer en interaction avec le type d'acteurs. On pourrait supposer qu'un effet de génération s'introduit dans les catégories différenciant les acteurs plus âgés et les moins âgés. En effet, même si les acteurs se différencient par l'âge, les étudiants et enseignants sont retrouvés dans les catégories d'âge inférieures. Les professeurs d'université recouvrent les catégories d'âge « moins de 25 ans » et « 26-35 ans ». Les professeurs d'université et les enseignants se retrouvent dans les catégories de « 26 –35 ans », « 36-45 ans » et « plus de 46 ans ». Cet effet de génération cache-t-il un cadre culturel différent avec une valorisation différente des pratiques pédagogiques?

Une autre supposition implique que les enseignants et étudiants partagent un rapport affectif et pragmatique commun par rapport à la pratique pédagogique : peut-être peut-on invoquer la fonction identitaire des représentations sociales, liée à la profession enseignante. Une identité professionnelle commune permettrait de comprendre la communauté de point de vue des enseignants et étudiants : les étudiants s'identifiant à la profession comme futurs professeurs et les enseignants en vertu de leur statut. Les deux catégories d'acteurs sont également tournés vers la pratique de classe. Les premiers y sont insérés effectivement, les seconds en partie ou du moins en projet. Cette perspective leur fait-elle partager des visions des pratiques pédagogiques plus proches entre elles que celle des professeurs d'université ?

Ces hypothèses alternatives ne peuvent être départagées dans le cadre de cette recherche mais fournissent des pistes de compréhension des représentations des acteurs.

De cette étude du consensus, nous pouvons confirmer le fait que le type d'acteur se révèle être une variable de différenciation des sujets au sein de la collectivité des enseignants. De plus, nous avons vu au cours des analyses successives que cette variable ne se résume ni à l'âge des sujets ni à leur expérience professionnelle. Or, l'observation des scores des acteurs sur les différents facteurs extraits par analyse en composante principale et la revue des indicateurs de centralité montrent que les enseignants et les étudiants se comportent davantage de manière similaire qu'avec les professeurs d'université. Leur jugement concorde plus souvent entre ces deux groupes qu'avec les professeurs d'université. Pourtant, ils se distinguent par leur expérience professionnelle et leur âge. En ce sens, s'il y a consensus, c'est entre enseignant et étudiant qu'il faut le chercher. Les professeurs partagent un certain nombre de principes mais se distinguent plus souvent dans leur prise de position.

Interprétations et conclusions

Le but de cette étude est d'identifier les dimensions les plus pertinentes du construit d'intelligence émotionnelle, enrichi des représentations des acteurs pédagogiques. Elle vise à approfondir les représentations sociales des acteurs extraites de l'analyse structurale réalisée dans l'étude précédente. Ainsi, de comprendre en quoi l'intelligence émotionnelle est mobilisée dans les pratiques pédagogiques.

La méthodologie employée est aussi structurale et quantitative. Pour ce faire, nous avons emprunté la théorie du Noyau Central et des éléments périphériques (Abric, 1987, 1989, 1994, Flament, 1989, 1994). Selon ceux-ci, les représentations sociales possèdent une structure centrale inconditionnelle et stable et des éléments périphériques à celui-ci, qui assurent sa résistance aux changements en admettant à leur niveau des modifications. Les représentations constituent dès lors des objets qu'il est possible d'appréhender indépendamment du contexte qui la produit. Les méthodes de recueil et de traitement assurent selon les auteurs, le caractère qualitatif des données. Nous avons complété l'analyse par l'étude du consensus pour répondre au principe de selon lesquels les représentations sociales sont représentations à la fois d'un objet et de sujets (Doise et Palmonari, 1986 ; Guimelli, 1995). Dans ce sens, nous ne reprenons pas strictement les méthodes afférentes à l'identification du Noyau Central, assumant que l'étude des représentations sociales ne constitue pas l'objet de cette thèse mais bien un moyen d'approcher la pertinence de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques.

Nous avons à ce propos, quelques remarques à formuler. L'approche quantitative des représentations sociales répond à deux principes de validité des données : les conditions d'application des traitements statistiques et de représentativité de l'échantillon, d'une part et d'autre part, les principes sociaux de production de représentations sociale. Cette double contrainte n'est pas évidente. Dans ce processus de « traduction » des représentations sociales pour répondre aux exigences de traitement quantitatif, nous avons expérimenté quelques difficultés. Les représentations sociales des acteurs mettent en évidence un construit qui répond à une logique sociale. Les fonctions reconnues aux représentations sociales, conditionnent la représentation du phénomène et en donne un construit riche en connotations et métaphores ; il est de plus orienté à l'action. Par contre, le construit que nous voulons étudier répond à une logique scientifique de mise à l'épreuve de catégories univoques, exhaustives et exclusives. De plus, il répond à des contraintes statistiques, notamment d'équilibre entre le nombre de variables par dimensions et de pré tester le construit obtenu au terme de la première étude. Ces contraintes ont limité le construit aux dimensions les plus « rationnelles » ; elles en ont exclus les dimensions les plus sensibles mais peut-être les plus significatives pour les acteurs. L'exemple le plus évident est la catégorie « engancher » ou « embrayer » les élèves qui hors contexte perd toute signification. Un autre exemple est la pertinence d'une application pilote pour valider l'instrument de recueil des données. Une fois validé, il répond déjà à la question des représentations sociales des sujets de l'application pilote. Ces remarques remettent en question la validité de l'approche quantitative d'un objet tels que les représentations sociales. Néanmoins, les résultats remis dans le contexte de signification, fourni par l'étude précédente, recouvrent sa validité et pertinence. Il faut tenir compte des dimensions non exploitées et replacer les conclusions de cette étude dans l'ensemble des données de la recherche. L'approche quantitative a aussi ses avantages, une fois contrôlées les contraintes méthodologiques. Elle permet un recueil extensif auprès d'une population représentative et un traitement de bases de données plus importantes. Le traitement des données plus léger et systématisé que l'analyse qualitative des données, permet une exploration des informations recueillies par variation et comparaison des traitements.

Les données de cette étude sont marquées par une désirabilité sociale qui nous a obligé à transformer les données brutes et à exploiter divers traitements pour en extraire quelques informations. Indépendamment de cette désirabilité accrue, plusieurs auteurs (Abric, 1994a, Jodelet, 1989, Clémence et alii, 1994) préconisent la variation des traitements et la comparaison des résultats pour rendre compte des principes qualitatifs qui sous-tendent la théorie des représentations sociales. Outre la validation des résultats obtenus, le traitement différencié des données fournit des compléments d'informations qui confirment ou relativisent les interprétations des données.

Compte tenu de ces remarques, les hypothèses qui ont mené cette étude concernent la validation du construit, la structuration du contenu des représentations et le consensus entre acteurs sur cette structuration.

Le construit tel qu'il a été proposé est relativement conservé par les acteurs. Dans l'ensemble, ils y perçoivent l'ensemble des habiletés et compétences proposées indépendamment de leurs objets d'application. Les représentations réorganisent partiellement le construit en rassemblant quelques dimensions et en scindant d'autres. L'anticipation des émotions et la régulation des émotions en classe, ne forment qu'un facteur de l'intelligence émotionnelle. Par contre, la mobilisation de l'intelligence émotionnelle pour favoriser les apprentissages, est scindée : d'une part, ils reconnaissent l'identification à la discipline et d'autre part, les aspects de plaisir d'apprendre. Ils identifient des dimensions spécifiques au climat de la classe, indépendamment des processus d'intelligence émotionnelle. De même, il identifie le traitement des émotions de l'enseignant. Par contre, ils n'identifient pas clairement la scission entre habiletés et compétences.

L'exploration des données par les traitements répétés montre que certains facteurs sont plus stables et plus centraux (dans le sens où ils expliquent une part de la variance plus élevée). Il en est ainsi de la dimension « **créativité** » qui résiste à l'ensemble des traitements comme une des dimensions les plus stables et centrales. Elle représente le fait de rester ouvert aux expériences émotionnelles pour favoriser la créativité de son enseignement, pour résoudre des problèmes qui se posent en classe, pour favoriser la créativité des élèves ou un climat de créativité. Cette dimension rappelle les compétences mises en évidence dans la première étude. Elle faisait état de la flexibilité de l'enseignant, de sa capacité d'improviser ou de créer de toute pièce dans l'interaction de la classe, des situations d'apprentissages qui correspondent aux conditions des élèves ou qui les « branchent ». Cette compétence s'est avérée organisatrice de l'ensemble des compétences reconnues à l'enseignant. Elle engageait autant les savoirs disciplinaires et pédagogiques des enseignants que ses compétences affectives en travaillant une relation de confiance, l'estime personnelle des élèves, leur motivation à s'engager dans les apprentissages.

On retrouve dans cette étude, la fonction organisatrice de la dimension créativité. A la lecture de l'arbre de similitude maximale, elle engage des habiletés telle que l'anticipation et la mise en relation des éléments émotionnels de la classe. A la lecture de l'arbre de Mc Quitty, elle organise une première branche qui comprend la mise en relations des éléments émotionnels, l'anticipation, les apprentissages (plaisir et identification) et la régulation des émotions. La centralité de cette branche se confirme tant par analyse factorielle, par indicateurs de centralité et résiste à l'étude du consensus.

Les compétences de créativité, c'est-à-dire de création de situations pédagogiques pertinentes, mobilisent des habiletés de mise en relation, d'anticipation et de régulation des émotions en classe. Parfois, de mise en mémoire. Ces facteurs recouvrent les dimensions générées dans la première étude quand les acteurs reconnaissent les processus de réflexion sur les émotions en classe. On peut en déduire que la réflexion sur les émotions fait bien partie du centre des représentations des acteurs de l'intelligence émotionnelle. Plusieurs indices nous enjoignent à identifier ces facteurs avec les compétences de réflexion identifiées dans la première étude, telles que « comprendre ce que sentent les élèves », « regarder avec les yeux du cœur », « se demander pourquoi » ou « d'où viennent les émotions » pour ainsi « manier l'affectif », « brancher les élèves », « avoir des techniques ». D'abord, deux facteurs traduisant la réflexion se retrouvent au centre de l'arbre : l'analyse des pratiques dans le cours de l'action pédagogique et la production de stratégies de régulation des émotions. Ensuite, le fait que ces habiletés soient articulées à la création de situations pédagogiques, placent ces habiletés au cœur de la définition des pratiques pédagogiques et de la professionnalité des enseignants telles qu'ils les conçoivent. On a vu en effet, comment la réflexion et les habiletés d'intelligence émotionnelles entrent dans la préoccupation permanente de l'enseignant professionnel de réfléchir sur ses actions pour mener la classe.

La seconde branche de l'arbre de similitude se retrouve aussi dans l'arbre de Mc Quitty combinant résilience et estime personnelle avec créativité. L'analyse des indices de centralité et l'analyse factorielle confirment la place centrale de ces facteurs. Ils rappellent le travail sur les personnes dont ont fait part les acteurs pédagogiques dans la première étude. Dans la première étude, les acteurs montrent comment ces

objectifs pédagogiques servent les apprentissages en assurant une relation pédagogique basée sur la confiance et l'authenticité. Ils ont insisté également sur l'engagement et la motivation des élèves. Nous nous demandons dans quelle mesure le facteur résilience traduit comme la capacité à surpasser ses difficultés, n'a pas été compris de la sorte. En effet, dans le contexte de la classe, il pourrait se référer au fait de « se démenier dans la tâche » ou « brancher les élèves ». Bien que cette branche se distingue de la première, elle se rattache à la celle de la créativité avec laquelle elle forme selon nos hypothèses, le noyau central de la représentation de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Ainsi, « croître dans les apprentissages » semble à la fois un objectif de formation mais également un vecteur d'apprentissage.

L'identification du Noyau central exige des méthodes de mise en cause de la conditionnalité des éléments qui le composent. Les analyses successives effectuées lors de la validation du construit, de l'étude de l'objet et du consensus présentent systématiquement ces éléments comme les plus significatifs, saillants, connexes, centraux ou stables. Les autres dimensions s'avèrent plus aléatoires d'une analyse à l'autre et viennent nuancer la signification de ces deux branches principales autour de la création de situations pédagogiques en classe.

On peut en conclure que les représentations de l'intelligence émotionnelle par les acteurs pédagogiques sont conçues comme une compétence plutôt qu'un ensemble d'habiletés. Elle est mobilisée en situation pédagogique dans la création des situations pédagogiques, la gestion de l'interaction en classe où l'enseignant anticipe, analyse et régule les émotions pour résoudre les problèmes qui se posent à lui, pour favoriser l'estime personnelle des élèves, leur résilience, leurs apprentissages.

Cette interprétation se confirme lorsqu'on tient compte du facteur climat qui émerge comme facteur indépendant aux processus d'intelligence émotionnelle. Ainsi, créer un climat de travail, de confiance, un climat de classe retient l'attention des acteurs pédagogiques comme une fin à part entière de la mobilisation de l'intelligence émotionnelle.

Les éléments périphériques sont aussi porteurs de sens.

L'adaptation aux apprentissages tels que ce facteur a été opérationnalisé, n'est pas au centre ni de l'arbre ni des analyses factorielles. Sa situation périphérique a été interprétée comme un effet du questionnaire entièrement opérationnalisé au processus d'enseignement apprentissage. La question qui guide le questionnaire spécifie le contexte des situations pédagogiques. Nous posons l'hypothèse que ces items ont été compris comme des aspects particuliers des apprentissages et non de façon générique. Cette suggestion s'appuie sur le fait que les analyses factorielles ont scindé ce facteur en deux séparant l'identification aux apprentissages et le plaisir d'apprendre. D'une certaine manière, ce rejet relatif de la branche apprentissage, traduit l'idée selon laquelle mobiliser l'intelligence émotionnelle ne se résume pas à faire en sorte que la classe soit agréable. En d'autres termes, l'enseignant qui mobilise son intelligence émotionnelle n'est pas forcément positif et doux. Il est attentif aux émotions, les analyse, les régule aussi pour assurer les apprentissages, la formation de l'élève, la discipline en classe, le respect entre les élèves ou pour régler les conflits tels qu'ils l'ont spécifié dans la première étude.

De même, l'empathie et l'expression des émotions en classe sont dérisoires dans les arbres et analyses. Seule, l'analyse factorielle en 14 facteurs identifie l'empathie comme ultime facteur. Le facteur expression qui traduit le fait de représenter symboliquement les émotions reste éparse dans les structures de représentations et instable. Pourtant, dans la première étude ces facteurs étaient mis en évidence par les acteurs comme éléments d'intelligence émotionnelle, centraux des pratiques pédagogiques. Ils évoquaient le feeling, le fait de sentir l'élève ou le climat de classe. Ils ont décrit en détails le jeu d'acteur de l'enseignant pour « faire comprendre la matière » ; ont insisté sur le geste, la voix, la posture, l'expression des émotions sur la scène que représente la classe. Ces compétences ne font pas écho une fois qu'elles sont replacées dans le construit. Il est vrai que l'empathie ne représentait qu'un item sur les 44 et qu'il faisait partie de la dimension expression des émotions de l'élève que l'enseignant percevait. Au regard de la dimension réception des émotions, les résultats ne sont pas plus convaincants. Ce facteur ne n'est pas central parmi les compétences d'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques.

En ce qui concerne les facteurs culturels, ils sont soit rejetés de l'arbre de similitude soit restent périphériques. Seuls les professeurs et dans une moindre mesure les étudiants reconnaissent cette dimension parmi les compétences émotionnelles de l'enseignant en classe. Comme nous l'avons étudié, la structuration du public scolaire au Chili et la faible hétérogénéité culturelle au sein des établissements expliquent ce rejet. Les enseignants ont l'air plus sensibles à l'hétérogénéité des personnalités et des rythmes d'apprentissages sur lesquels ils insistent dans la première étude.

Le consensus autour de cette configuration est mitigée. L'accord entre les acteurs n'est pas parfait. L'instabilité des données rend difficile l'interprétation de l'objet du consensus. Par contre, il semble que les étudiants et les enseignants soient plus souvent en accord et que les professeurs d'université aient une autre conception des priorités pédagogiques. D'ailleurs les différences observées sont attribuées essentiellement à la catégorie d'acteurs et à l'expérience professionnelle et pas à l'âge des sujets. On pourrait suggérer que les enseignants et les étudiants partagent une certaine identité professionnelle qui conditionne leurs représentations alors que les professeurs d'université s'en détachent. Il reste que le discours des professeurs, déteint aussi sur les représentations des étudiants. Les scores de saillance des facteurs culturels en serait un exemple.

Cette analyse des représentations sociales des acteurs nous conduit au constat selon lequel ces résultats ne pourraient être compris sans l'étude compréhensive des représentations sociales. Les structures de représentations ne prennent sens que dans ce contexte de significations sans lequel le chercheur aurait attribué ses propres cadres théoriques aux résultats.

L'étude systématique des représentations offre un avantage celui d'enrichir ou relativiser un construit théorique : celui de l'intelligence émotionnelle. Au terme de cette étude, nous disposons non seulement d'indicateurs d'intelligences émotionnelles dans les pratiques pédagogiques mais également de leurs significations et de leur pertinence. Le construit validé par les représentations sociales des acteurs recouvre le construit de Mayer et Salovey (1989/1990) en ce qu'il implique des habiletés de traitement symbolique des émotions. Il se rapproche de celui de compétence puisqu'il est mobilisé en situation pratique et complexe. Il propose des indicateurs spécifiques aux situations d'enseignement.

Au terme de cette étude, il semble que la mobilisation de l'intelligence émotionnelle ait du sens pour les acteurs pédagogiques : elle se traduit en habiletés et compétences spécifiques à ces pratiques et servent certains desseins. Elle joue sur deux tableaux interdépendants : le processus enseignement – apprentissage et sur la formation de l'élève. Comme nous l'avons souligné, elle est comprise parmi les compétences de l'enseignant. Elle est mobilisée essentiellement dans les interactions de classe afin de garantir la création de situations pédagogiques. Dans ce sens, elle est incluse dans les compétences professionnelles de l'enseignant. Elle est l'objet de réflexion et participe à la production de connaissances pratiques en classe.

A la suite, se trouvent :

Figure 6.6. Arbre maximum de similitude des enseignants

Figure 6.7. Arbre maximum de similitude des étudiants

Figure 6.8. Arbre maximum de similitude des professeurs d'université.

