

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*INTELLIGENCE EMOTIONNELLE ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN CONTEXTE
DE PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNANT :*

REPRÉSENTATIONS SOCIALES D'ACTEURS PÉDAGOGIQUES AU CHILI

*THÈSE PRÉSENTÉE EN VUE DE
L'OBTENTION DU GRADE DE
DOCTEUR EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION*

*PAR **CAROLINE LETOR***

PROMOTEURS : J. GRÉGOIRE

J.-M. DE KETELE

COMITÉ D'ENCADREMENT : M. FRENAY

M. GARANT

LOUVAIN-LA-NEUVE, DÉCEMBRE 2003

Remerciements

Ce travail a débuté au Chili. J'étais alors à cent lieues de le voir se terminer ici. Il s'est partagé sur deux hémisphères et deux continents. Je ne voudrais oublier personne en chemin.

Mes remerciements vont d'abord à mes directeurs, *Jacques Grégoire* qui m'a témoigné d'emblée sa confiance et *Jean-Marie De Ketele* dont l'amplitude humaine et scientifique me laisse muette. Ils se sont engagés dans ce projet avec le plus grand respect de ce qui avait déjà été fait. Ils m'ont surprise lorsque sans restriction, ils ont reconnu la légitimité d'un travail commencé ailleurs et ont assuré, au rythme de leurs questions « dérangeantes », de leurs conseils éclairants et de leurs lectures assidues, son aboutissement.

Sans la curiosité et l'acuité intellectuelles de *Mariane Frenay* et de *Michèle Garant*, j'aurais certainement capitulé à la facilité. Obstinément, elles m'ont poussée dans mes retranchements tout en me prêtant leur assurance et leur détermination nécessaires à l'épanouissement de ce projet. Je les remercie sincèrement.

Don *Sergio Arzola* est le véritable promoteur de ce projet. Il m'a d'abord convaincue de présenter l'examen d'entrée dans une langue que je ne maîtrisais que très peu. Il m'a ébranlée dans mes certitudes pour me faire découvrir les questions d'éducation sous un angle nouveau : celui de l'Amérique Latine. Plus qu'un professeur, un maître. Je n'oublierai ni sa sagacité ni son affection. Mes remerciements vont aussi à son épouse, *Carmen Collarte* que j'ai tenté d'assister au mieux dans ses cours. Les grandes décisions ont été prises avec eux. Je n'oublierai pas leurs leçons de vie.

Les professeurs *S. Martinic*, *R. Pinto* et *E. Himmel* m'ont judicieusement couvert de conseils lors de l'élaboration de ce projet. Ce travail porte en lui leur marque.

Je ne saurais que trop remercier ces professeurs, pour la patience et la vigilance dont ils ont fait preuve et l'autonomie qu'ils m'ont laissée ; pour leur disponibilité ... incommensurable.

Aux membres du programme de doctorat et aux équipes de recherche « créativité » et « indicateurs » de la PUC¹ qui m'ont adoptée. Aux membres du Girsef qui m'ont « recueillie ». Aux membres de l'unité FORE qui m'ont reconnue. J'ai trouvé dans ces endroits, des personnes enthousiastes, des lieux où les questions de l'éducation se posent et se reposent inlassablement. Du bon café aussi.

Merci à *Vincent Dupriez*. Sans son invitation lors d'une rencontre fortuite à Santiago, je ne serais peut-être pas au Girsef. Sans l'écoute de *Michel Bonami*, ce travail n'aurait peut-être pas revu le jour. Merci à *Branka* et *Stéphania*, *Marisol*, *Ana-Maria*, *Mauricio*, *Marco*, *Rodrigo* et les autres avec qui j'ai partagé la condamnation volontaire et heureuse de poursuivre une thèse. Merci à *Vincent Vandenberghe*. Il s'est préoccupé de m'assurer la tranquillité nécessaire à ce travail. J'espère que le cocktail sera à la hauteur de son attention. Enfin, à *Ruby*, dont l'amitié est sans bornes. Elle m'a offert son énergie et sa force de croire à l'école et à la démocratie. Gracias Ruby.

¹ Ce travail de thèse a bénéficié d'une bourse de l'Université pontificale catholique du Chili en 1997, 1998 et 1999 et a fait partie des programmes de recherche Dipuc C9HB01 Arzola S. "Perfil y estrategias de eficacia para la educación Media: calidad y equidad a nivel local". Fondecyt 1980610. Mena, I., Catalán, J., Vizcarra, R. Estudio de impacto de una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas de enseñanza media. 1999-2000.

Aux enseignants, étudiants et professeurs de la Pontificia Universidad de Chile qui m'ont présenté leur vision pédagogique. J'espère avoir respecté leurs propos. C'est sur leur foi et leur expérience que tient ce projet. Aux enseignants de l'Université Cardenal Raúl Silva Henríquez qui se sont prêtés au jeu des questionnaires et des entretiens préliminaires. Ce jour-là, j'ai vu la neige tomber sur Santiago. Un moment exceptionnel.

On les oublie souvent dans ces pages trop formelles. Gaby, Nadine, Carole, Brigitte et Isabelle, je vous remercie pour les coups de pouce dans les formalités et les coups de « peps » informels qui débloquent.

Encore... ? eh oui

On les oublie encore plus vite... et pourtant, sans elles, rien ne serait fait. Je leur ai laissé la gestion de la maison et toutes les tâches sur lesquelles on rechigne. La thèse, la belle affaire ! Je leur ai confié, mes enfants au début, tout petits. Elles les ont choyés sans compter. Merci Irma, Alejandra, Pilar et Carmen. Votre « cazuela » me manque...

A mes lecteurs, Cécile, Caroline, Daniel, Jorge et surtout, ma marraine. Que ferais-je sans elle ? Je les ai torturé d'un français quelque peu fatigué. Eux, sont infatigables.

Qui encore... ?

A mes amies et amis, copines et copains, qui m'ont prêté leur temps, leur ordinateur, leur appartement, leurs conseils ou leur amitié. Spécialement à Michelle et Philippe, Bernard et Sylvianne, Jacques, Claudine et Hubert, Christine et Francisco, Christine, Marilyne, etc... toujours là dans les moments importants de la vie et de la thèse.

Bien sûr,

A ma famille, je peux compter sur elle.

Mamou était inquiète de me voir un jour « finir l'école ». Elle serait contente aujourd'hui. Mamy sera fière et ne manquera pas d'en rire. Il faut rire dans la vie sinon...

A mes parents. Ils m'ont toujours assuré leur présence affective – et effective ! – à mes projets démesurés. Cette thèse en est un. Elle est aussi l'expression du souci pour l'éducation qu'ils m'ont insufflée en gestes et en paroles. Même en quelques mouvements de judo. A mes beaux parents, qui en peu de mots, acquiescent. Merci de leur confiance. Aux confidences fraternelles de David, Denis et Hervé, Joëlle, Monica, Cecilia et Andrea.

Enfin,

A Jorge,

A Elisa, Charlotte et Bruno.

Pour vous,

Les mots me font défaut...

Bercés par le clapotis numérique,
Patients pour le dernier câlin,
Vous avez attendu des histoires héroïques
Ou la piscine, le dimanche matin.

La lumière bleue de l'écran
Je t'ai laissée comme réveil.
Mes escapades nocturnes
Se résumaient à quelques lignes virtuelles.

Dans tes rêves transformés en voyages,
Tu as transporté inlassablement
Au fil de nos passages,
Des kilos de papier blanc.

Vous avez grandi en héros.
M'avez bercée de vos mots.
Maintenant,
À vous d'écrire sur mon clavier
Vos histoires de pré-ado.

Dans ce voyage, tu m'as confié,
Malgré la lenteur des pages,
La force douce d'y croire.
Maintenant,
Tes projets ambitieux,
À moi de les porter au mieux.

Maman a fini son devoir.
Saurais-je vous rendre ce temps
Pour vos 'être' et 'avoir' ?
À bout de ce combat futile,
Aurais-je le courage de rester tranquille ?

Elisa, Charlotte, Bruno,
Ce tas de papier noirci,
Je vous l'offre, plein de gratuit-ude.
Jorge, il est pour toi,
Tout au moins, comme dit papa,
Le volume de chauffage en sera réduit.

Il manque une strophe :
Celle pour les amis et les parents,
Les professeurs et les enseignants,
Témoins ou victimes,
De cet acharnement.

Caroline, mars 2003

Introduction

Intelligence émotionnelle et pratique pédagogique en contexte de professionnalisation de l'enseignant : une question non évidente.

Le débat actuel sur la qualité de l'éducation dans le monde occidental et l'importance donnée au professeur dans ce cadre, suscite un regain d'intérêt pour la professionnalisation de l'enseignant. Les réformes des systèmes d'éducation, qu'elles soient curriculaires ou pédagogiques, constituent un dénominateur commun aux politiques gouvernementales, tant en Europe qu'en Amérique Latine. Celles-ci redéfinissent le rôle de l'enseignant et considèrent ses compétences professionnelles comme un des axes fondamentaux de la réussite de ces réformes.

Loin de vouloir répondre à la question de savoir si l'enseignant est un professionnel ou de plaider en faveur de sa professionnalisation, il nous est apparu pertinent de poser le problème qui nous intéresse dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignant. Celui-ci pourrait se résumer à la question de l'importance de compétences émotionnelles et affectives dans les pratiques pédagogiques, cela comme source de professionnalité de l'enseignant. On fait appel alors au construit d'intelligence émotionnelle pour justifier le traitement et la production de connaissance dans les pratiques pédagogiques.

La professionnalisation de l'enseignant définit et modélise un certain nombre de compétences attendues de celui-ci. Dans les courants de pensée qui ont influencé cette conception de l'enseignant professionnel, ce sont principalement des compétences axées sur la rationalisation de sa pratique qui ont retenu l'attention des chercheurs et théoriciens. Ainsi, on y décrit un praticien réfléchi, un chercheur et un producteur de connaissances, à la recherche de stratégies contextualisées, un enseignant guide dans la construction des apprentissages de ses élèves, enfin un enseignant réflexif, critique et auto critique.

Quant aux dimensions relatives à des facteurs émotionnels voire affectifs, elles sont citées, sous-entendues mais peu exploitées, du moins en marge du débat sur la professionnalisation de l'enseignant. Parfois même, elles sont considérées comme contraignantes à la professionnalisation de l'enseignant, introduisant des éléments émotionnels perturbant sa pensée.

Il nous semble pourtant que des compétences d'ordre émotionnel, voire affectif soient également au centre des compétences que l'enseignant met en œuvre dans ses pratiques pédagogiques. En effet, dans un métier où l'Autrui est l'objet de travail et où le travail se fait sur de « l'humain », dans un métier défini comme de relation et en interaction, où l'enseignant est défini comme médiateur de la construction des apprentissages, poser la question de la présence et l'importance d'une intelligence émotionnelle et des compétences qui en sont générées dans les pratiques pédagogiques, remet en question les bases de la professionnalité de l'enseignant.

De plus, lorsqu'on définit les pratiques pédagogiques comme praxis, on suppose que celles-ci se fondent sur une certaine rationalité. On peut alors se demander si les facteurs affectifs et émotionnels présents dans la relation pédagogique ne sont pas également empreints de réflexion et/ou sources de réflexion pour l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques. En effet, il nous semblerait important de poser la question de l'importance de ces derniers facteurs dans ces pratiques professionnelles et en particulier, pédagogiques. La réflexion sur les pratiques pédagogiques est-elle concernée par des facteurs émotionnels présents dans les relations et interactions pédagogiques de l'enseignant ?

L'apparition du construit d'intelligence émotionnelle coïncide, notamment au Chili, avec l'implantation de la réforme du système éducatif et de la remise en question du modèle d'enseignant professionnel. Il nous a semblé intéressant de poser la question de cette intelligence émotionnelle comme source de compétences professionnelles chez l'enseignant, source de production de connaissances, présente dans les

processus de réflexion, qui *intègre* une rationalité peut-être pas tout à fait rationnelle...

En général, le problème de l'intelligence émotionnelle en éducation a été abordé sous l'angle des apprentissages et de la formation des élèves et non comme habileté des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. On retiendra tout de même que les défenseurs de l'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1997, Goleman, 1996, d'une certaine façon, Gardner, 1993) prennent les enseignants pour illustrer un haut niveau d'intelligence émotionnelle ou interpersonnelle. Cependant, nous n'avons pas trouvé de recherche traitant directement de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques.

Dans cette thèse, nous ne prétendons pas explorer la nature de l'intelligence émotionnelle ni prouver ses fondements empiriques mais mettre en relation les apports de ce construit avec les pratiques pédagogiques des enseignants, en ce qu'elles ont d'intelligibilité. Cela, à travers les représentations sociales d'acteurs pédagogiques qui, en raison de leur contenu et de leur organisation, nous fourniront une *image* de l'importance de ce type d'intelligence dans les pratique pédagogiques.

Il est clair pour nous, que définir les compétences de l'enseignant ne suffit pas à le définir comme professionnel. Les conditions de sa professionnalisation ont été étudiées et critiquées notamment sous l'angle de la sociologie. Cependant, la professionnalité comme production de savoir expert de l'enseignant contribue à la reconnaissance de l'enseignant comme professionnel de la relation pédagogique. Nous avons choisi de focaliser le problème sur la dimension pédagogique des pratiques de l'enseignant, et de poser la question de l'importance d'une intelligence de type émotionnel dans la production de connaissances pratiques et pédagogiques.

Ce problème sera étudié à partir des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. Considérant le point de vue des enseignants, nous interrogeons ceux-ci en fonction de leur relation à la pratique : des instituteurs² qui exercent en classe, des professeurs d'université -formateurs des instituteurs³-, des étudiants – futurs enseignants- de l'enseignement fondamental. Les données empiriques de cette thèse ont été recueillies au Chili où se projet de recherche a été initié.

Enfin, le phénomène de l'enseignant professionnel constitue un modèle soutenu à la fois par un discours pédagogique mais également promulgué par un discours politique. L'intuition qui a fait germer ce travail n'est pas indépendante du contexte de réforme éducative dans ce pays, qui a pris cours en 1994. Les données recueillies sont aujourd'hui traitées et présentées en Communauté française de Belgique. Nous proposons d'étudier et comparer les modèles d'enseignant promus dans les deux contextes pour estimer la portée de nos observations.

² Les instituteurs (en Belgique) , les maîtres (en France) sont dénommés au Chili, professeurs d'enseignement général fondamental (profesores de enseñanza general básica)

³ La formation initiale des instituteurs est dispensée par les facultés d'éducation.

Présentation du document

Le document est divisé en quatre parties.

La première partie pose le cadre conceptuel utilisé :

- Le premier chapitre présente une revue de la littérature sur l'intelligence émotionnelle et se clôture sur la proposition d'un construit théorique d'intelligence émotionnelle.
- Le second chapitre fait état de la théorie des représentations sociales comme cadre théorico-méthodologique et aborde les questions de la méthodologie employée, du dispositif de recherche et de la position épistémologique adoptée.

La seconde partie relate des apports théoriques sur la problématique de la thèse et son objet. Cette partie présente les discours politiques au chapitre 3 et pédagogiques au chapitre 4 sur le modèle de l'enseignant professionnel. Cette partie commence par l'étude des systèmes éducatif et des modèles d'enseignant en Communauté française de Belgique et au Chili.

La troisième partie présente les deux recherches principales de la thèse.

- La première analyse (chapitre 5) les représentations sociales des acteurs pédagogiques s'effectue à partir de l'analyse structurale des discours des acteurs (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996). L'analyse du contenu de ces représentations et du consensus entre les acteurs, nous renseigne sur le modèle d'enseignant et de pratiques pédagogiques valorisés par les acteurs, sur les habiletés et compétences exigées de l'enseignant notamment en référence à l'intelligence émotionnelle telle que nous la définissons, et enfin, sur leur définition de l'intelligence émotionnelle. En outre, cette recherche nous fournit des indicateurs d'intelligence émotionnelle issus du savoir des praticiens. Ces indicateurs sont incorporés au construit théorique déjà mentionné. L'ensemble des indicateurs théorico-scientifiques et ceux de l'analyse des représentations sociales, contribue à la construction d'un instrument servant à la seconde recherche.
- La seconde recherche (chapitre 6) se concentre sur le construit d'intelligence émotionnelle et en analyse son organisation interne. Au-delà de l'analyse du consensus entre acteurs, elle nous montre quels aspects des pratiques pédagogiques mobilisent l'intelligence émotionnelle. Elle s'appuie sur la théorie du noyau central et des éléments périphériques (Abric, 1994b) et utilise des méthodes de traitement multivarié pour rendre compte de la centralité relative des éléments qui composent l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Elle se clôture par l'étude du consensus autour des branches et facteurs mis en évidence.

La quatrième et dernière partie synthétise les apports de ces recherches et entrevoit quelques implications de cette thèse.

Première Partie. Cadre théorique

Il y a des choix délicats. Celui du premier chapitre d'une thèse en est un. Par où commencer ? Les lois de l'écriture nous imposent une structure linéaire qui rend difficile la prise en compte simultanée des différents éléments qui composent notre problématique de recherche. Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, l'idée principale de cette recherche est de mettre à l'épreuve un construit d'intelligence émotionnelle dans le champs des pratiques pédagogiques. Cette question est située dans un contexte de réformes pédagogiques où le modèle de pratiques enseignantes est remis en question. Le modèle d'enseignant valorisé est dès lors celui d'enseignant professionnel. Ce modèle définit notamment un certain nombre de compétences attendues de l'enseignant, une attitude réflexive, des pratiques centrées sur les apprentissages. L'intelligence émotionnelle est-elle mobilisée dans ces différents aspects ? Notre question de l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques trouve son intérêt dans le cadre de ces réformes. Nous abordons ce problème à partir de l'analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques qui fournissent les informations et valorisations des acteurs sur cette question.

Il serait intéressant de comprendre pourquoi passer par la question de la professionnalisation des enseignants pour évaluer l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Mais il serait incommode d'aborder ces enjeux sans disposer des informations sur l'intelligence émotionnelle et les représentations sociales. Il s'est avéré dès lors plus opportun d'entamer notre propos par la définition de l'intelligence émotionnelle. Cette entrée en matière fournit au lecteur les informations nécessaires pour aborder la question-problème à laquelle tente de répondre cette thèse. Par contre, elle le laisse en expectative devant les raisons qui nous motivent à étudier ce problème. Celles-ci sont exposées en seconde partie.

Le fait de commencer par l'intelligence émotionnelle ne fait pas de ce concept l'objet principal ni unique de notre thèse. Nous cherchons à mettre en relation ce construit avec les pratiques pédagogiques, plus précisément dans le contexte de professionnalisation qui oriente ces pratiques. Il n'est dès lors question d'étudier l'intelligence émotionnelle pour elle-même ni de l'observer ni de la mesurer chez les enseignants mais bien de comprendre quelle serait l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques et comment elle participe à leur professionnalité. Cette partie fournit aussi les éléments théoriques nécessaires pour comprendre la problématique de la recherche. Ce chapitre trouve aussi sa justification en rapport aux études empiriques présentées en troisième partie. Il pose les cadres conceptuels et méthodologiques sur lesquels s'appuieront le recueil et l'analyse des données des représentations sociales des acteurs pédagogiques sur l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant du primaire.

Plan de la partie.

Ceci dit, dans cette partie, sont exploités les concepts théoriques de **l'intelligence émotionnelle** et des représentations sociales. L'approche conceptuelle de l'intelligence émotionnelle est présentée dans le premier chapitre. Nous procédons à la revue des propositions théoriques à partir d'une analyse de contenu de modèles concurrents et plus ou moins proches du concept. Elle aboutit à la proposition d'un construit opérationnalisable aux pratiques pédagogiques. Les **représentations sociales** constituent dans ce travail l'approche méthodologique du problème posé. C'est à partir des représentations sociales des acteurs pédagogiques que sera évaluée l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Le deuxième chapitre expose d'une part, la définition adoptée de représentations sociales et d'autre part, les implications méthodologiques de cette définition. Il justifie la mise en rapport d'une approche structurale qualitative et exploratoire du sens des objets représentés et d'une approche structurale quantitative et confirmatoire des représentations de l'objet : l'intelligence émotionnelle. La définition du consensus autour de ces représentations et ses implications méthodologiques est abordée également. Le chapitre se clôture sur la position épistémologique assumée dans ce travail.

Chapitre 1. Intelligence émotionnelle

1.1. Émergence du concept d'intelligence émotionnelle

La question de l'intelligence émotionnelle des enseignants, telle qu'elle est posée dans cette recherche, est placée dans le cadre de celle de leur professionnalisation. On suppose que l'intelligence émotionnelle est mobilisée dans les pratiques pédagogiques et qu'elle participe à la professionnalité des enseignants en raison des connaissances qu'elle est susceptible de produire. Dans ce cas, la mise en évidence de la pertinence de l'intelligence émotionnelle dans ces pratiques contribue à mieux comprendre comment les processus qu'elle suppose, contribuent à la production de connaissance émotionnelle mobilisée dans les compétences de leur profession. Le cas échéant, d'entrevoir quelques pistes de réflexion utiles à la formation des enseignants et à leur professionnalité. Les arguments qui soutiennent une telle supposition seront exposés dans la seconde partie de la thèse. Dans ce chapitre, nous nous arrêtons sur le concept d'intelligence émotionnelle tel qu'il apparaît dans la littérature. La révision des acceptations du concept et leurs critiques posent les bases théoriques qui soutiennent nos hypothèses. Elles nous conduisent à proposer un construit d'intelligence émotionnelle dont la pertinence sera éprouvée par les représentations sociales des acteurs pédagogiques. Elles sont nécessaires à l'interprétation de ces représentations.

L'intelligence émotionnelle se réfère à l'habileté à « **guider les émotions et sentiments propres et ceux des autres personnes, à les discriminer et à utiliser l'information ainsi produite pour guider ses actions** » (Salovey et Mayer, 1989-1990 : 189). Elle comprend les habiletés de perception, d'accès, de compréhension et de régulation réflexive des émotions notamment en vue de faciliter la pensée (Mayer et Salovey, 1990, 1993, 1997). Goleman (1996a : 54) dans une acceptation plus large, la définit comme un ensemble « d'habiletés et de capacités de se motiver et de persister malgré les déceptions, de contrôler l'impulsion et retarder la gratification, de réguler l'humeur et éviter que des troubles émotionnels qui perturbent la pensée, enfin de montrer de l'empathie et d'ouvrir des voies d'espérances ». En présentant un construit d'intelligence, limité à un type d'information émotionnel, on met en évidence les processus de prise de conscience des émotions, de traitement des informations émotionnelles et de production de connaissance, mobilisés dans la vie quotidienne. Ce modèle d'intelligence prétend rendre compte ainsi des différences individuelles d'adaptation en situation quotidienne et sociale.

Le construit d'intelligence émotionnelle croise, sans s'y confondre, les construits d'**intelligence sociale** (Thorndike, 1920), des **intelligences personnelles et interpersonnelles** de Gardner (1983) et d'**intelligence pratique** (Sternberg et Smith, 1985) ou de réussite (Sternberg, 1996). Il concorde avec la convergence des courants voulant rapprocher pensée et émotion⁴. Il coïncide avec l'engouement de la recherche en neuro-psycho-physiologie du **traitement mental** de l'émotion (1994/1996), (LeDoux, 1995), notamment celle sur l'alexithymie⁵. Maturana et Bloch (1996) dans une autre perspective soulignent le traitement symbolique des émotions à travers les notions de « langage » et « émotionner ».

Bien qu'étant un concept relativement récent, l'idée d'intelligence émotionnelle a suscité un grand **enthousiasme littéraire**. Une recherche sur les publications électroniques⁶ suffit pour s'en convaincre. La presse et les ouvrages de vulgarisation ont encouragé la propagation du concept. Le « Time » consacre un dossier sur l'intelligence émotionnelle en 1995 (Gibbs, 1995). Au Chili, où cette recherche a été initiée, le phénomène couvre les premières pages de revues et journaux : « ¿Qué pasa? » du 4 novembre 1995, « Mujer a Mujer », du 23 novembre 1996, « El Mercurio, Cuerpo E Artes y Letras », du

⁴ Pour une révision sur le sujet, Rimé, B. (1997). Dans un tout autre registre, la revue « Critiques » consacre un numéro sur « Penser les émotions » en juin-juillet, 1999.

⁵ L'alexithymie se réfère aux troubles cliniques de l'identification et la description des sentiments subjectifs, une capacité limitée d'imagination, un style de pensée tourné vers l'extérieur ainsi que la difficulté de reconnaissance des expressions faciales. Parker, Taylor et Bagby (2001) et Taylor, Bagby et Luminet (2000) présentent les relations entre l'alexithymie et l'intelligence émotionnelle.

⁶ Une recherche sur base de données électroniques (en novembre 2002 et juin 2003) fait preuve d'un intérêt grandissant pour ce phénomène. Autant les recherches de type scientifique que des modèles de performance d'intelligence émotionnelle dans la vie quotidienne ou dans le travail y sont représentés. En invitant un moteur de recherche (<http://www.google.be>) à identifier les sites en français comprenant le mot-clef « intelligence émotionnelle », on obtient plus de 2000 références. Elles tombent à environ 500 si on y associe les mots-clefs « école, enseignant et compétence ». En juin 2003, le mot en anglais « Emotional Intelligence » active 1.286000 références. Il active respectivement 400 000 références quand on l'associe avec « education », 147 000 avec « teachers » et 784 000 avec « professional » et 427 000 avec « health ».

9 février 1997, « Paula » de novembre 1997. Le livre de Goleman paru aux USA en 1995 est disponible en Amérique latine dès janvier 1996 et quelques mois plus tard, nous le retrouvons en vente dans la rue, signe de sa popularité. En Belgique, il est distribué en 1997 dans la collection « J'ai lu ».

Comme le regrettent Cobb et Mayer (2000), les apports qui répondent à des critères scientifiques sont plus rares. La plupart des productions sur le sujet envisagent les modes d'application de l'intelligence émotionnelle. Elles traitent préférentiellement de l'intelligence émotionnelle comme **compétence professionnelle** dans le management, comme voie de **développement personnel** et enfin, comme **objet d'enseignement**. Les documents trouvés dans la recherche électronique attestent l'intérêt porté à **l'éducation de l'intelligence émotionnelle** de l'enfant à l'école et en famille. Par contre, l'intelligence émotionnelle mise en pratique par l'enseignant est moins représentée. On trouve néanmoins des plusieurs sites qui renseignent la formation de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant⁷.

Parmi ce foisonnement de littérature en tout genre, des critères s'imposent. **L'objectif de ce chapitre** est de rendre compte des apports du construit d'intelligence émotionnelle. Ce survol rapide des documents de presse ou électroniques, donne un aperçu de l'utilité accordée à ce phénomène dans divers contextes d'application. Par contre, il ne renseigne pas sur l'apport de ce concept en éducation en particulier, pour les pratiques enseignantes. Une revue des modèles théoriques et des données empiriques s'avère opportune pour clarifier la valeur heuristique du construit d'intelligence émotionnelle et pour en percevoir fondements et limites. A ce propos, Mayer (2001) et Mayer, Salovey et Caruso (2000) proposent une revue de modèle d'intelligence émotionnelle. Ils concluent sur la nécessité de distinguer entre les construits validés empiriquement et les construits « mixtes » où les traits de personnalités, attitudes psychologiques et valeurs morales sont assimilés aux habiletés mentales de traitement de l'émotion.

Ce chapitre propose de revoir la notion d'intelligence émotionnelle en relation avec ses différentes acceptations. Cette révision se fait à travers l'analyse de propositions des différents auteurs qui offrent une définition de l'intelligence émotionnelle ou des notions conceptuellement proches. Elle nous permet de prendre position face à la définition d'intelligence émotionnelle et à celle d'intelligence supposée. Sur cette base, la proposition d'un construit d'intelligence émotionnelle, clôture le chapitre. Les documents démontrant des critères de parution scientifique ou ceux qui peuvent en établir les liens, ont été retenus. Par exemple, le livre de Goleman est destiné au grand public et remplit par-là, une fonction de vulgarisation. Cependant, on ne peut nier ni le statut scientifique de l'auteur ni des travaux auxquels il fait référence. Il constitue un cas limite qui est retenu. Par contre, un texte rapporté par un journaliste ou une entreprise de formation ne remplit pas les conditions auxquelles on se réfère dorénavant.

L'intelligence émotionnelle dans les pratiques enseignantes est à ce jour, **peu investiguée**. Seuls trois documents trouvés en font leur objet d'étude. Parmi ces travaux auxquels nous n'avons pas toujours eu accès, Hargreaves (2000) étudie les perceptions relatives aux émotions dans les interactions des enseignants avec leurs élèves. Rader (1997) fait état des capacités psychologiques jugées élémentaires par des responsables éducatifs, concernant les enseignants primaires. Byron (2001) étudie l'effet d'un programme de sensibilisation à l'habileté à reconnaître les émotions chez des enseignants novices. Pourtant, Goleman (1995/1996), Gardner (1993/1995) et Mayer et Salovey (1997) affirment que les enseignants sont doués d'intelligence émotionnelle et d'intelligence interpersonnelle. Ils prennent l'exercice du bon enseignant pour illustrer leur théorie. Ces trois textes, qui constituent des références sur l'intelligence émotionnelle, mettent en question l'observation possible du phénomène chez les enseignants sans toutefois la démontrer empiriquement. Les documents de vulgarisation sur l'intelligence émotionnelle abondent dans le domaine de l'éducation⁸, y compris en ce qui concerne les compétences émotionnelles des enseignants. Mais aucun d'eux ne justifie ces affirmations et encore moins ne les met à l'épreuve de la recherche empirique.

⁷ Les sites de formation continuée de la Communauté Française de Belgique <http://www.profor.be/Formations/index.htm>, et de la Segec <http://www.segec.be/cgi/fpe/detaforma.cfm> nous renseignent des formations ayant trait à l'alphabétisation des émotions et à l'intelligence émotionnelle. Nous en avons trouvé d'autres formations émanant d'organisations privées et/ou reconnues, notamment au Canada (<http://conceptmc.com>).

⁸ Les ouvrages de synthèse plus récents (Parker et Bar-on, 2000, Ciarrochi, Forgas, Mayer, 2001) consacrent un ou deux chapitres sur le curriculum scolaire et le développement de l'intelligence émotionnelle.

Notons que la plupart des travaux sur l'intelligence émotionnelle en éducation⁹ se réfèrent plutôt à la formation de l'intelligence émotionnelle des élèves plutôt qu'aux compétences des enseignants. Remarquons aussi qu'ils relèvent de propositions curriculaires et normatives, plutôt que d'études empiriques qui mettraient en question ces affirmations¹⁰. Cobb et Casey (2000) soulèvent cette question en évoquant le fait que les pratiques pédagogiques mobilisant l'intelligence émotionnelles devraient faire l'objet de solides recherches. C'est ce que nous proposons par la voie des représentations sociales d'acteurs pédagogiques.

On peut alors se poser la question de l'importance de cette habileté dans les pratiques pédagogiques des enseignants qui leurs sont attribuées. **Quels aspects de ces pratiques pédagogiques** mobilisent l'intelligence émotionnelle? **Comment la définir** dans ces pratiques? Comment l'opérationnaliser? Cette recherche a pour but d'entrevoir la pertinence de ce construit dans les situations pédagogiques et dans le contexte des pratiques pédagogiques. Elle contribue à définir des indicateurs d'intelligence émotionnelle et des compétences émotionnelles de l'enseignant. En raison des connaissances qu'elle est susceptible de produire et des situations dans lesquelles elle est mobilisée, elle concourt indirectement à la professionnalité de l'enseignant.

Concernant le concept d'intelligence, la première question que soulève la présence d'une intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques, concerne **l'unité ou la variété de l'intelligence** et de l'interaction entre processus mentaux et la nature de l'objet traité par ces processus. S'ouvre à ce propos, le débat sur la reconnaissance de l'intelligence émotionnelle comme une intelligence et les questions que cette reconnaissance implique. Notamment, les questions de la **formation et de l'éducabilité** de ces compétences émotionnelles abordées même si elles ne concernent pas directement le problème de la thèse. Aussi, le construit d'intelligence conduit traditionnellement à celui de sa mesure. Nous aborderons succinctement les modes d'appréhension du degré d'intelligence émotionnelle qui différencie les sujets. Deuxièmement, se pose la question de l'intelligence prise dans sa dimension **pratique** en ce qu'elle répond à des questions d'adaptation et de résolution de problèmes liés à des situations complexes de la vie quotidienne. A ce niveau du débat, la thèse examine une intelligence - émotionnelle - mobilisée dans des situations pédagogiques : on parlera alors de compétences émotionnelles plutôt que d'habiletés. Non indépendante de cette question, la troisième traite de la **valorisation sociale de l'intelligence** dans un contexte particulier. En effet, le problème de la thèse - importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques - mise à l'épreuve des représentations sociales des acteurs, définit déjà une intelligence située dans un contexte politique de réforme éducative qui véhicule certains courants pédagogiques et valorise de la sorte, certaines compétences. Enfin, il est difficile d'échapper à l'aspect de la **mesure de l'intelligence émotionnelle**. Le concept d'intelligence lui-même est né d'une préoccupation de différencier les individus et de les discriminer selon des dimensions et catégories d'intelligence. La question du diagnostic et de la prédiction d'une réussite scolaire, sociale ou professionnelle est ancrée dans la tradition des questions d'intelligence quelle que soit sa conception. Nous devons rappeler que la question de la **mesure reste marginale** dans notre travail, pour plusieurs raisons. Le but recherché n'est pas de mesurer l'intelligence émotionnelle des enseignants mais de valider le construit à partir de leurs représentations. Poser la question de la mesure risque de provoquer la confusion sur les intentions de la recherche d'autant plus qu'un courant de recherche sur la pensée des enseignants s'est évertué à prédire leur efficacité à partir de caractéristiques individuelles d'intelligence ou à partir des processus de traitement de l'information¹¹. Ce n'est pas notre intention.

⁹ Sur base de la revue de la littérature électronique.

¹⁰ On retrouve les discours sur les avantages de l'intelligence émotionnelle en éducation dans Mayer et Salovey (1997), Goleman (1996). D'autres offrent un survol des applications possibles dans l'enseignement tels que Graczyk et alii (in Bar-On & Parker, 2000), Topping et alii (in Bar-On & Parker, 2000), Elias et alii (2001).

¹¹ Le courant de recherche sur les pratiques enseignantes, dénommé « présage-produit » s'est voué à valider/invalider/invalider/invalider/invalider/invalider des variables de différenciation individuelle (de personnalité, d'intelligence notamment) pour prédire l'efficacité des enseignants. Ce courant a été supplanté par celui appelé communément "processus-produit" recherchant dans le traitement de l'information des enseignants des variables de prédiction de leur efficacité en classe. Pour une revue de la littérature sur la pensée des enseignants nous nous référons Clark et Peterson (1986), Marcelo (1987).

Loin de vouloir mesurer l'intelligence émotionnelle des enseignants, nous cherchons à comprendre quelle serait l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques et comment elle participe à leur professionnalité. Mettre en évidence des indicateurs de production de connaissance émotionnelle dans les pratiques des enseignants, fait partie également des objectifs de la thèse. Plus spécifiquement dans les pratiques orientées intentionnellement aux apprentissages, que nous dénommons pratiques pédagogiques. Nous cherchons également à savoir dans quelle mesure ces indicateurs sont pertinents et valorisés par les enseignants eu égard à leur expérience professionnelle. C'est par la voie des représentations sociales que nous l'abordons.

Il faut enfin mettre en garde le lecteur et lui rappeler que cette thèse ne se limite pas à l'étude de l'intelligence ni de l'intelligence émotionnelle. Ce chapitre prétend justifier l'option théorique sur la conception d'intelligence que nous adoptons et proposer un construit théorique qui sera soumis empiriquement aux représentations sociales des acteurs pédagogiques. Il tente donc de poser les bases conceptuelles pour développer les questions de la recherche et contribuer à sa validité.

1.2. Revue de modèles d'intelligence émotionnelle

La revue de la littérature qui suit, est restreinte à des documents qui répondent à des **critères de sélection**. L'objectif étant de proposer un construit d'intelligence émotionnelle, les textes ont été retenus en fonction de leur apport à la définition de l'intelligence émotionnelle. En sont exclus les essais et programmes d'application pratique. Dans ce sens, la référence explicite à des critères scientifiques dans les documents, notamment par leur mode de parution et dans la clarification des sources, constitue un premier critère. Par ailleurs, cette revue s'étend à des documents qui traitent indirectement de l'intelligence émotionnelle quand ils traitent de concepts proches de celle-ci. Ainsi, les phénomènes d'intelligence multiple ou de résilience ont été pris en considération puisque ces concepts impliquent le traitement symbolique des émotions. Un dernier critère considère l'impact des auteurs et de leurs propos dans le contexte de réforme éducative chilienne des années nonante. Cette revue s'est avérée nécessaire à un moment où cette voie de recherche n'avait pas encore validé ces propositions. Aujourd'hui, les modèles et perspectives sur l'intelligence émotionnelle s'affirment, nous ferons donc part de cette évolution. En raison du dynamisme de cette voie de recherche et de l'importance des dernières parutions, postérieures à notre recueil de données (1999), cette analyse est complétée des travaux théoriques et empiriques les plus récents.

La revue des conceptions d'intelligence émotionnelle s'est effectuée selon les règles de **l'analyse de contenu** (Krippendorff, 1980/1990). Pour ce faire, des catégories¹² ont été définies a priori afin de comparer les propositions d'intelligence émotionnelle : la définition de l'intelligence émotionnelle présentée par les auteurs, les composantes que nous pouvons identifier, les processus impliqués, les produits de ces processus (notamment comportementaux), les fonctions mentionnées par les auteurs, les variables avec lesquelles l'intelligence émotionnelle est sensée interagir, les concepts associés ou distincts, enfin les auteurs de références cités dans les documents.

Trois modèles ont été retenus : pour l'intelligence émotionnelle, Mayer, Salovey et leurs collaborateurs (1990, 1993, 1997), Goleman (1995/1996), et ses collaborateurs pour l'intelligence multiple personnelle et interpersonnelle, Gardner (1983/1993 ; 1993/1995). En raison de sa popularité, les propos de Goleman initient cette revue de la littérature. Quelques concepts périphériques démontrent d'une façon ou d'une autre la présence de traitement symbolique des émotions, tels que les propositions de Maturana et Bloch (1996), de Damasio (1994/1996) ou ceux de la résilience (Klohn, 1996 ; Block et Kremen, 1996) ou l'alexithymie (Parker, Bagby et Luminet, 2000, Parker, Taylor et Bagby, 2001). Le modèle de Mayer, Salovey et collaborateurs, clôture ce tour d'horizon. C'est également celui que nous avons choisi, pour établir la comparaison entre ces différentes propositions. Cette analyse de la littérature tend à mettre en évidence les convergences et divergences autour du construit et à fournir les catégories pour les analyses des représentations sociales. Chaque modèle est présenté avant de procéder à leur comparaison et de proposer un construit pertinent aux pratiques pédagogiques.

¹² Cette analyse est résumée dans le tableau présenté dans l'annexe 1. Nous l'avons placée également en fin de chapitre.

1.2.1. Le livre de Goleman

L'analyse de contenu de la proposition de Goleman se base essentiellement sur son livre (1995/1996). Il est paru à grand tirage aux Etats Unis, en Amérique Latine et en Europe. La présentation qu'on en fera est enrichie des dernières publications de ses collaborateurs¹³. L'intention principale de ces auteurs est la divulgation du construit auprès du grand public et l'exploration de ses sphères d'applications : la vie professionnelle, le bien être personnel et l'éducation.

Une des **qualités** que l'on peut reconnaître aux travaux de Goleman, est de rassembler autour du concept d'intelligence émotionnelle plusieurs théories et faits cliniques qui attestent la présence de processus mentaux sur les émotions. Une autre est d'offrir une synthèse illustrée d'innombrables exemples pratiques. Ainsi, il reprend les apports de Mayer et Salovey (1990), de Gardner (1993), Damasio (1994), LeDoux (1989) et les travaux sur l'alexithymie¹⁴ entre autres.

Parmi les divers aspects traités dans son livre et les exemples qui les illustrent, il est difficile de circonscrire une **définition univoque**. Il définit l'intelligence émotionnelle comme la capacité de « dominer, soumettre, domestiquer la vie émotionnelle » (au chapitre 1). Il la définit aussi comme une méta habileté qui détermine comment on peut utiliser n'importe quel talent, « l'intellect pur inclus » (au chapitre 3). Il parle de lucidité sociale (au chapitre 3), de sagesse émotionnelle (dans l'introduction). En faisant référence à la théorie de Gardner (1993), il intègre à l'intelligence émotionnelle, la capacité à comprendre d'une part les sentiments des autres et d'autre part, la vie intérieure propre à chacun. Il se réfère à l'intelligence sociale et incorpore l'habileté à manipuler les autres et à obtenir qu'ils fassent ce que l'on veut. Empruntant les données de Mayer et Salovey (1990), il lui reconnaît la capacité de contrôler les sentiments et de connaître ceux-ci. La fonction de régulation qu'il lui confère et d'instance « méta » - par analogie à la méta-cognition - est inspirée des propos de Damasio (1994). D'après l'analyse de contenu effectuée¹⁵, l'intelligence émotionnelle de Goleman (1995/1996) comprend l'auto motivation et la capacité à dépasser les difficultés, l'empathie (capacité de ressentir les sentiments des autres), la perception des relations sociales, l'intelligence interpersonnelle dont la capacité de leadership et d'influence sur les autres. Ces compétences passent par les habiletés à connaître ses propres émotions et à les réguler.

Mais ce qui distingue sa proposition est sans doute l'accent mis sur le rôle de l'intelligence émotionnelle pour garantir une **vie meilleure, un sentiment de confiance en soi et une faculté de prise de décisions dans les sphères de la vie quotidienne personnelle, sociale et professionnelle**. Les bénéfices de telles habiletés se retrouvent dans une vie plus sereine, libérée de toute irritabilité, d'anxiété, de mélancolie. Ils se manifestent par une meilleure récupération des difficultés de la vie quotidienne. La motivation et l'auto motivation constituent un autre produit de l'ordonnance des émotions au service d'un but. L'expérience d'autocontrôle¹⁶ et du contrôle de l'impulsivité illustrent ce propos. Ainsi, l'équilibre personnel, l'harmonie dans la vie et la sagesse constituent les principaux bénéfices de l'intelligence émotionnelle.

Il reprend la **typologie** de Block (1995 in Goleman, 1995/1996) qui décrit des personnalités caractéristiques selon l'intelligence privilégiée. Elle se présente en deux axes : le type d'intelligence que les individus privilégient - émotionnelle ou « intellectuelle » - et leur genre (tableau 1.1).

¹³ On peut considérer dans la même lignée les travaux cherchant à promouvoir le développement des applications de l'intelligence émotionnelle tel que Bar-on (Parker et Bar-on, 2000), Boyatzis et alii (2000) qui partagent le même site internet : the consortium for research on emotional intelligence in organisations: <http://www.eiconsortium.org/index.htm> , consultée en juillet 2002.

¹⁴ Il se réfère à Sifneos (1991), Warnes (1986) dans Goleman 1995/1996, p.72-73, 100, 123.

¹⁵ Annexe 1.: Résumé de l'analyse de contenu des propositions d'intelligence émotionnelle et comparaison.

¹⁶ L'expérience du bonbon illustre la mise en évidence de l'intelligence émotionnelle. Un enfant est invité par un adulte à patienter seul dans une pièce. Un bonbon est placé devant lui. L'adulte l'avertit qu'il peut prendre le bonbon mais qu'à son retour, il en recevra un deuxième s'il n'a pas touché au premier. La situation expérimentale met en évidence la résistance à la gratification immédiate et l'autocontrôle qui sont selon les auteurs, de bon prédicteurs de compétences cognitives et d'autocontrôle à l'adolescence. (Shoda, Mischel et Peake, 1990 cités par Goleman, 1995/1996, p.106).

Tableau 1.1. : Typologie de personnalités avec/sans intelligence émotionnelle selon le genre (Goleman, 1995/1996 : 65-66).

	Avec quotient intellectuel élevé	Avec quotient émotionnel élevé
Homme	Un homme typiquement « intellectuel » témoigne d'intérêts intellectuels. Il est ambitieux, productif, prévisible, obstiné. Il ne se préoccupe pas de lui-même. Il est critique et condescendant, compliqué et inhibé. Il présente des problèmes de sexualité. Il se montre inexpressif et indifférent, froid émotionnellement.	Un homme « émotionnellement équilibré » se montre socialement équilibré, joyeux. Il témoigne d'une capacité d'engagement et de responsabilité. Il est solidaire et attentionné aux relations sociales. Il favorise d'une vie émotionnelle qui peut atteindre une perspective éthique.
Femme	Une femme typiquement « intellectuelle » fait preuve de sécurité intellectuelle, d'une expression fluide de ses idées. Elle valorise les questions intellectuelles. Elle est introspective, anxieuse, hésitante, réfléchie et montre de la culpabilité.	Une femme émotionnellement équilibrée se montre positive envers elle-même et exprime ses sentiments de manière adéquate. Elle s'adapte au stress, communique facilement. Elle se sent bien, joyeuse, spontanée et ouverte à la vie sensuelle. La vie a un sens pour elle.

A la lecture de ce tableau, plusieurs implications de la définition de Goleman peuvent être déduites. D'abord, son construit s'apparente davantage à une définition de style ou de personnalité que d'intelligence¹⁷ à proprement parler. Ensuite, il oppose un type « intellectuel » à un type « équilibré émotionnellement ». D'après cette nomenclature, ces catégories semblent exclusives et il est difficile d'imaginer un intellectuel équilibré émotionnellement. La question du statut de l'intelligence dans cette proposition où l'intelligence émotionnelle exclut les processus intelligents pose problème. Que reste-il alors de l'intelligence dans l'intelligence émotionnelle? Au chapitre 3, il définit l'intelligence émotionnelle comme méta-intelligence qui régule également l'intelligence rationnelle. A cette distinction quelque peu paradoxale, s'ajoute une valorisation positive du « type émotionnel » qui est considéré comme équilibré et capable alors que le « type intellectuel » est taxé d'adjectifs négatifs. Dans ce sens, l'intelligence émotionnelle telle qu'il la définit ici n'est pas complémentaire d'une intelligence « classique » mais paraît plutôt incompatible avec celle-ci.

La validation qu'offre Goleman du construit est essentiellement illustrative. Le livre foisonne de cas cliniques et d'exemples typiques de personnes (dé)pourvues de quelque aspect d'intelligence émotionnelle. Pour démontrer ses propos, il fait appel à des données neurophysiologiques et de pathologie cérébrale avec, comme référents principaux, Damasio (1994/1996) et LeDoux (1992 In Goleman, 1995/1996). Enfin, le construit se justifie par sa valeur heuristique comme prédicteur de talents reconnus socialement. Le construit prétend expliquer de la sorte, la réussite dans la vie personnelle et professionnelle contrairement aux tests d'intelligence psychométrique qui selon lui, prédisent uniquement la réussite académique et scolaire. Pour accentuer la comparaison, il utilise volontiers l'expression de quotient émotionnel. Cependant, aucune preuve empirique spécifique¹⁸ n'atteste ces affirmations, définitions ou implications.

L'évolution des travaux de Goleman (1998a) s'oriente essentiellement vers les compétences émotionnelles dans le monde du travail et de l'entreprise. Il la définit alors comme l'ensemble des compétences qui rendent les personnes capables de démontrer l'usage de leur intelligence dans l'autocontrôle et le travail en équipe (Boyatzis, Goleman et Rhee, 2000). Ces compétences se manifestent à travers des performances extraordinaires dont la personne peut faire preuve : « prise de conscience de soi-même, autocontrôle, conscience sociale, habiletés sociales au moment opportun et de façon répétée pour être efficace dans la plupart des situations » (Boyatzis, Goleman et Rhee, 2000 :1). C'est principalement dans le monde du travail, qu'elles trouvent leur expression. Cette tendance se confirme dans l'intitulé des profils de compétences émotionnelles qu'ils génèrent au bénéfice des entreprises. Avec ses collaborateurs, il propose alors un modèle d'intelligence émotionnelle sous forme d'inventaire de compétences émotionnelles (tableau 1.2.).

¹⁷ Nous reprenons ici la définition que Neisser (1996) proposent en synthèse des divers courants sur l'intelligence. Cette définition a l'avantage d'entretenir le consensus sur une définition minimale commune aux diverses perspectives et courants qui étudient l'intelligence. En général, elle est comprise comme « l'habileté ou capacité des individus à comprendre des idées complexes, à s'adapter à leur environnement et à apprendre de l'expérience... » (Neisser, 1996 :77)

¹⁸ Nous entendons par spécifiques, des recherches menées à partir du cadre théorique étudié qui mettent à l'épreuve les hypothèses avancées par les auteurs.

Cet inventaire comprend cinq compétences : la conscience d'être soi-même (« self awareness »), la régulation de soi-même (« self management »), la motivation, l'empathie, les habiletés sociales (« social skills »). Chaque dimension se décompose en 5 sous-compétences qui composent selon ce modèle, l'intelligence émotionnelle. Elles sont présentées dans le tableau 1.2. Ce schéma sert de fondements théoriques à l'évaluation de compétences émotionnelles et à l'élaboration d'un instrument de mesure de compétences émotionnelles : l'E.C.I. (« Emotional Competence Inventory »).

Tableau 1. 2. : Modèle d'intelligence émotionnelle et compétence émotionnelle selon Goleman (1998b)¹⁹

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

Les propositions de Goleman et ses collaborateurs ont pour but de proposer un outil de mesure des compétences émotionnelles, utile essentiellement dans le contexte professionnel. A cet effet, « l'Inventaire de Compétence Emotionnelle (E.C.I.) » a été construit graduellement, revu et corrigé par applications successives. Inspiré d'un questionnaire d'auto affirmation, plus ancien (Boyatzis, 1982 in Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000), il veut mettre en évidence les talents des individus tout en rendant compte de la complexité de l'hétérogénéité des capacités des individus dans leurs activités professionnelles. Cet instrument se traduit par un inventaire de compétences composé à partir du modèle décrit dans le tableau 1.2. Il a été soumis à des cadres, à des exécutifs commerciaux et à des patrons d'entreprises américaines, italiennes et brésiliennes²⁰. Le test trouve sa validité essentiellement dans son utilité à prédire l'efficacité des personnes sur le lieu de travail. Il est appliqué également avec des étudiants en ingénierie, en administration et en sciences sociales. Sa validité est mise à l'épreuve par analyse factorielle et analyse en cluster et sa fiabilité est testée au cours d'applications répétées.

Goleman présente un **modèle très large** de l'intelligence émotionnelle. Il répond davantage à une conception sociale²¹ de l'intelligence émotionnelle qui incorpore à la fois des traits de personnalité, des attitudes, des talents, des performances, et des processus de traitement et de régulation des émotions. Cette liberté d'acceptation de l'intelligence émotionnelle permet à Goleman de rassembler divers paradigmes du traitement de l'émotion depuis les perspectives neurobiologiques jusqu'aux points de vue les plus intégrateurs des sphères de la vie quotidienne. Le terme d'intelligence émotionnelle lui permet aussi de synthétiser la complexité des capacités des individus dans leurs activités quotidiennes et professionnelles. Il rassemble ainsi, sous un même terme, l'hétérogénéité des compétences qui peuvent être décrites dans ces activités. Au lieu de contrôler l'hétérogénéité des phénomènes que recouvre le terme d'intelligence émotionnelle, il revendique une perspective ample qui rend compte de la complexité des situations quotidiennes, personnelles, sociales et professionnelles. En cela, il veut répondre aux ambitions que le concept d'intelligence sociale, développé dans les années 20, n'a pu assurer. A force de vouloir expliquer l'ensemble des phénomènes qu'il place sous le terme d'intelligence émotionnelle, il prend peut-être le risque de perdre la valeur heuristique du construit.

¹⁹ Une description détaillée est également disponible sur le site internet: http://www.eiconsortium.org/research/emotional_competence_framework.html consultée en juillet 2002.

²⁰ Les références de l'ensemble de ces travaux sont consignés dans Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000.

²¹ Les conceptions sociales de l'intelligence se distinguent des conceptions scientifiques. Elles se réfèrent aux idées véhiculées dans les représentations sociales ou le sens commun sur l'intelligence. Elles ont été étudiées notamment par Mugny et Carugati, 1985. Le chapitre suivant présente des travaux sur les représentations de l'intelligence et le débat sur le rapport entre les conceptions scientifiques et sociales de l'intelligence.

De cette lecture du construit, nous pouvons tirer quelques **conclusions** partielles. La largesse d'acceptation de l'intelligence émotionnelle rend la définition parfois difficile à cerner, voire confuse ou paradoxale. Définie à la fois comme trait de personnalité (1995/1996), ensuite comme compétence (dans les documents publiés entre 1998 et 2001), la définition de l'intelligence émotionnelle de Goleman s'écarte de la définition classique d'intelligence et va au-delà d'un ensemble d'habiletés mentales. Cette définition reste **ambiguë** quand elle est posée en opposition à une intelligence rationnelle²² alors qu'en même temps, il lui attribue des fonctions de régulation de l'interaction entre intelligence rationnelle et émotionnelle. Il lui donne un statut de méta intelligence²³. L'intelligence émotionnelle apparaît alors à la fois comme le tout et la sous-structure d'elle-même, remplissant des fonctions de juge et partie. Aussi, le passage d'un modèle d'intelligence émotionnelle en termes de traits de personnalité propre au livre (Goleman, 1995/1996) à un modèle énumérant des compétences sous forme d'un inventaire dans ses derniers travaux (1998-2001), ne résout pas l'impression de confusion que laisse déjà le livre. En effet, la proposition de Goleman se transforme avec les années et se résume à un inventaire²⁴ de compétences émotionnelles. Performance, habileté cognitive, régulatrice, trait de personnalité, talent, compétence, il est difficile de trancher sur la nature de l'intelligence émotionnelle que Goleman défend. La recherche d'**utilité du construit** dans la vie quotidienne et surtout dans la vie professionnelle motive l'orientation pratique qu'il donne à son modèle. Pour lui et ses collaborateurs, la définition d'intelligence émotionnelle a la prétention d'une définition de personnalité, qui reconnue socialement, se réfère à des talents et peut être appréhendée à partir de la reconnaissance de compétences dans un cadre de vie quotidienne spécifique comme notamment la vie professionnelle. La reconnaissance de l'utilisation de cette intelligence ne peut s'effectuer, selon lui, qu'à partir de l'observation de comportements, habiletés, compétences, traits, attitudes conséquentes de la mobilisation de l'intelligence émotionnelle. Les **faits empiriques** qu'il présente dans son livre (1995/1996), rassemblent aussi bien des recherches de type expérimental que des récits de vie. Il reprend aussi bien les faits les plus anciens²⁵ que les données les plus récentes. Il apporte ainsi un ensemble de faits apparemment disparates mais qui amène le lecteur à attester avec lui, l'existence de structures mentales de compréhension et de régulation des émotions permettant une adaptation plus adéquate des individus à leur milieu social. Les travaux plus récents (2000-2001) font preuve de mise à l'épreuve spécifique du modèle d'intelligence émotionnelle proposé sous forme d'inventaire de compétence. La fabrication de ce **questionnaire d'Inventaire de Compétence Emotionnelle (E.C.I.)** s'effectue à partir de critères sociaux du phénomène d'intelligence émotionnelle : cet ensemble de compétences décrit des situations spécifiques - entre autres professionnelles. Ce questionnaire atteste alors les compétences des individus dans leurs activités quotidiennes. Celui-ci est essentiellement débattu dans la sphère du travail à travers la description de profil professionnel établi par les auteurs et confirmés par des experts de terrain. Enfin, l'intelligence émotionnelle, du moins dans la version de 1995, est définie essentiellement à travers les **propositions de tiers**. Les références et les exemples cliniques sont impressionnants; le livre témoigne dans ce sens, d'un exercice de synthèse et d'articulation de théories et de cas, a priori hétéroclites. Il fait référence autant aux premiers travaux en psychologie qu'aux conceptions neurophysiologiques actuelles, survolant des modèles autant cliniques qu'expérimentaux. Ces raisons motivent la revue systématique de propositions qu'il emprunte afin de faire état des construits d'intelligence émotionnelle.

1.2.2. Gardner

L'analyse de contenu considère essentiellement les écrits de Gardner situés entre 1983 et 1995. Comme pour les autres auteurs, nous faisons appel à des documents ultérieurs pour commenter nos propos.

Gardner (1983) propose un modèle d'**intelligence multiple**, composé de 7 à 8 intelligences : les intelligences logicomathématique et verbale, l'intelligence spatiale, l'intelligence musicale, l'intelligence

²² Il fait essentiellement allusion à l'intelligence telle qu'elle est définie dans les examens psychométriques traditionnels mesurant le quotient intellectuel des individus sans se référer pour autant à une mesure ou un modèle particulier.

²³ Le chapitre 6 y est consacré : il qualifie l'intelligence émotionnelle d'aptitude magistrale.

²⁴ Voir les ouvrages et articles publiés avec ses collaborateurs en 1998, 1999, 2000.

²⁵ Il fait allusion aussi bien à la déclaration des dix commandements de l'ancien testament (1995/1996:23) que d'expériences sur les compétences professionnelles effectuées en 1996 (Goleman, 1995/1996:194).

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

kinesthésique, l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence interpersonnelle. Il mentionne parfois l'intelligence spirituelle ou biologique²⁶. Selon lui, chaque individu se distingue par un spectre d'intelligences plus ou moins développées qui se reflète dans ses performances mais également par leurs talents et préférences.

En ce sens, contrairement aux théories classiques d'intelligence, la recherche des différences individuelles ne correspond pas à une volonté de discriminer les individus sur un facteur et de déterminer les plus ou moins intelligents sinon de rechercher la ou les intelligence(s) prépondérante(s) caractérisant les individus. Ceux-ci se voient décrits par un spectre d'intelligences plus ou moins dominantes qui se dévoilent à travers leurs talents et leurs goûts pour certaines activités. Les différences quantitatives et univariées mesurées par les tests classiques (QI), se muent ici en différences qualitatives et multivariées.

L'apport principal de Gardner (1983/1993, 1993/1995) à la théorie de l'intelligence émotionnelle est sans conteste la distinction qu'il établit entre **l'intelligence intrapersonnelle et interpersonnelle**. La première se réfère à la « capacité d'accéder à la vie sentimentale propre, d'effectuer des discriminations entre les sentiments, de leur donner un nom et de les traduire en codes symboliques, de les utiliser comme mode de compréhension et guide de la conduite » (1983/1993:238). L'intelligence interpersonnelle, quant à elle, se réfère à « l'habileté à identifier et établir des distinctions entre les individus, en particulier, entre leurs états d'âme, leurs tempéraments, leurs motivations et intentions » (1983/1993:238).

Les intelligences intra-personnelles et interpersonnelles ne correspondent pas totalement à l'intelligence émotionnelle. Elles ont un plus large éventail d'objets et se réfèrent tant au traitement des émotions, des sentiments et des affects que des intentions, des éléments sociaux et de personnalité, rencontrés dans une situation.

L'intelligence se manifeste à travers un **support symbolique**. Une de ses fonctions est d'encoder et décoder l'information sous divers modes de représentations : mathématique, linguistique, musical, spatial, cinético-corporel, psychologique ou social. Chaque mode symbolique possède ses propres règles de production et de traitement. Chaque intelligence se rapporte au processus de traitement de symboles spécifiques aux objets traités. Ainsi, une telle conception de l'intelligence rejette le principe selon lequel les processus de traitement sont indépendants des objets traités. Elle soutient plutôt l'existence d'une interaction entre processus de traitement et objet appréhendé. Cette conception implique également des modes de transmission d'information et de communication qui en éducation, se traduisent par des styles d'enseignements et d'apprentissages.

Il faut encore préciser que le caractère symbolique de l'information traitée par l'intelligence rend sensible ces processus aux facteurs culturels de production de connaissance. D'après Gardner (1983/1993 : 288), « chaque culture a ses propres systèmes symboliques, ses propres modes d'interprétation qui conforment la matière primaire de l'intelligence ». Aussi, « les intelligences personnelles et interpersonnelles sont sensibles à ce modelage culturel ».

La valeur heuristique de ces intelligences se justifie dans des situations de **production de connaissances** spécifiques à chaque intelligence et de **résolutions de problèmes** où elles sont mobilisées. Elles rendent compte des divers produits symboliques et de l'adaptation en milieu naturel et social de l'individu : « ces intelligences comprennent la faculté de résoudre des problèmes ou d'élaborer des produits reconnus importants dans un contexte culturel ou une communauté déterminée (1993/1993 : 33) ». L'auteur, cherche ainsi à rendre compte de la **réussite sociale et professionnelle des individus**. Cette volonté explique sans doute la propension de l'auteur à identifier ces intelligences à des personnages émérites ou des cas cliniques²⁷. Mais la **validité** du construit ne s'arrête pas à l'illustration de cas. La description de

²⁶ Lors d'une conférence de formation des enseignants à Santiago (Chili), en 1998, Gardner fait part d'une huitième et d'une neuvième intelligence : spirituelle ou existentielle et biologique. L'intelligence existentielle concerne la connaissance de soi dans une perspective existentielle et/ou spirituelle. Il fait part de la valorisation de cette intelligence dans les cultures indiennes (d'Amériques et d'Asie) ou Tibétaine. L'intelligence naturaliste ou biologique se réfère au talent à percevoir, à distinguer et à produire de la connaissance concernant les phénomènes naturels comme en biologie végétale et animale ou la connaissance de l'environnement.

²⁷ Notamment dans Gardner (1996) où il fait le portrait de ces 7 intelligences à travers les portrait de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T.S. Eliot, Martha Graham, et Mahatma Gandhi.

chaque intelligence s'appuie sur des antécédents biologiques (1983/1993 : 304-310) et les fait correspondre à un substrat neurologique identifié (1983/1993 : 310-316). Selon les recherches rapportées par l'auteur, des indicateurs cliniques mettent en évidence la responsabilité des lobules frontaux dans la production de connaissance personnelle. En somme, les modes de preuve présentés par l'auteur, ont recours à la fois à la justification sociale et culturelle, au portrait de cas typiques ou cliniques (1983/1993 : 286-287), à la présence de substrat biologique cérébral de ces intelligences ainsi qu'à l'observation de comportements et de troubles associés (1983/1993 : 316-318).

Il présente un **cadre de développement** de l'intelligence multiple, justifié par des antécédents empiriques empruntés et confirmatoires (1983/1993 : 292-302). La perspective développementale, résumée dans le tableau 1.3., confirme l'orientation éducative de sa proposition. Au-delà de la description des processus mentaux responsables du traitement de l'information personnelle et interpersonnelle, l'intérêt ici est de proposer un modèle éducatif fondé sur la reconnaissance et la valorisation des différences individuelles en intelligences. Les projets scolaires²⁸ « Key School » ou « Zéro » en constituent l'aboutissement. Ainsi, le caractère **éducable de l'intelligence** est central dans son modèle. Pour Gardner (1993/1995, 1995 a et b), l'objectif de l'école devrait être le développement des intelligences et aider les élèves à connaître et atteindre leurs vocations en fonction de leur spectre d'intelligences. Aussi, l'intelligence comme mode de traitement symbolique acquiert un rôle **en éducation** tant dans l'orientation des élèves que dans la formulation des programmes d'enseignement et dans le style d'enseignement. La reconnaissance d'intelligences multiples en éducation implique que l'élève soit orienté selon l'intelligence ou les intelligences qui le caractérisent. Quant à l'enseignant en classe, il est invité à mettre tout en œuvre pour favoriser la construction de ces intelligences chez l'élève et à mettre en place des modes de communication, des modalités pédagogiques qui répondent aux codes préférentiels des élèves selon leur spectre d'intelligence. Les curricula d'étude en tiendront également compte autant dans la programmation des matières enseignées que dans leur mode d'appréhension. Dans ce sens, les intelligences font partie à la fois des objectifs mais aussi des outils pédagogiques.

Tableau 1.3. Etapes de développement de l'intelligence personnelle. Gardner (1983)

L'étape 1 recouvre le développement de la capacité de l'enfant à discriminer les individus de son entourage pour découvrir leurs états d'humeur.
L'étape 2 recouvre le développement de la capacité de l'enfant à avoir conscience qu'un individu est distinct de lui et a ses propres nécessités, désirs, projets, et buts.
L'étape 3 recouvre le développement de la capacité de l'enfant (pré-adolescent) à maintenir des modèles d'amitié, de se mettre dans la peau de l'autre, de manipulations mentales sur des relations interpersonnelles.
L'étape 4 recouvre le développement de la capacité de l'adolescent à la formation du sentiment de soi et du développement moral.
L'étape 5 recouvre le développement de la maturité du "moi" chez l'adulte et à adapter son "moi" à différentes situations.

En résumé, Gardner soutient une conception d'intelligence multiple, écologique, qualitative, dépendante de l'objet et orientée vers la pratique quotidienne. Les individus diffèrent en fonction du degré qu'ils possèdent pour chacune de ces intelligences. Dans une perspective socioconstructiviste, ces intelligences se construisent chez les individus en interaction avec le monde social et culturel dans lequel ils évoluent.

L'intelligence est-elle **multiple ou générale**? Ce problème aussi vieux que celui de l'intelligence semble être résolu pour Gardner. Il réaffirme son caractère multiple en explicitant ce que d'autres laissent supposer. Il innove en multipliant ce caractère, passant de modèles de deux (logicomathématique et verbale), trois (logique-mathématique et spatiale, verbale, sociale) intelligences à plus de sept formes d'intelligence. Il ne se satisfait pas en ajoutant des formes d'intelligence mais il introduit une rupture avec les modèles antérieurs. D'abord, il associe des processus moteurs, personnels ou spirituels à des formes d'intelligence, qui sont traditionnellement inconcevables avec celles-ci. Ensuite, il atteste ces

²⁸ Gardner (1993/1993) : la seconde moitié de ce livre est consacré à des applications de la théorie en projets éducatifs.

formes d'intelligences à la fois au moyen de données empiriques mais aussi par des études cliniques et surtout au travers de critères de reconnaissance sociale. Pour comprendre cette rupture, il faut considérer que Gardner conçoit l'intelligence comme un ensemble de processus classiquement attribués à l'intelligence - tels que de traitement d'information, de production de connaissance et de résolution de problèmes - mais que simultanément, il considère que la nature de ces processus est dépendante de la nature des symboles traités et du milieu socioculturel dans lequel ces symboles sont produits. Il faut chercher dans la psychologie cognitive et dans la neuropsychologie, les influences qui conditionnent le point de vue de Gardner (1993/1995). La mise en évidence de la spécificités des structures cérébrales dans le traitement de l'information, fournissent les antécédents empiriques et cliniques à cette conception multiple de l'intelligence²⁹. Il faut aussi tenir compte de l'importance donnée par Gardner, au caractère symbolique des connaissances traitées et produites par ces intelligences. Le contexte socioculturel dans lequel ces intelligences se construisent et sont éprouvées, influence les processus de production de connaissance et de résolution de problèmes dont elles sont responsables. Les codes symboliques manipulés au cours de ces processus sont eux-mêmes modelés par le contexte social et culturel dans lequel ils ont été élaborés. De même, le contexte socioculturel valorise et met en évidence certains processus plus que d'autres. Il montre ainsi que les critères d'intelligence se différencient d'une culture à l'autre. La conception de Gardner se justifie comme conception constructiviste et partagée de l'intelligence qui trouve son inspiration dans les travaux de Piaget, Bruner et Vygotski (Gardner, Torff et Hatch, 1995).

Les intelligences ne sont donc **pas indépendantes du contexte** dans lequel elles se développent et se manifestent. Elles assurent l'adaptation voire la réussite des individus dans la vie quotidienne, sociale et professionnelle. En ce sens, il dénigre les modes d'évaluation en laboratoire et développe des méthodes où les élèves mènent des activités complexes qui activent certaines de ces intelligences. La validité de ces épreuves se justifie davantage par rapport à leur pertinence – il fait appel à la notion de validité écologique- qu'à leur universalité. Le projet « Spectrum » (1993/1995 : 99-122) constitue un des exemples de détection du spectre d'intelligence et d'orientation, appliqué à des enfants de maternelle. Contrairement à des épreuves de type classique³⁰, les épreuves se déroulent en situation d'activités en classe et le bilan s'établit au terme d'une année. Le but n'est pas de différencier les individus sur une échelle d'intelligence et d'en prédire la réussite scolaire. L'évaluation cherche à établir l'éventail des intelligences des individus et à guider l'action scolaire et éducative en fonction de celui-ci.

L'auteur use de l'illustration de cas typiques et cliniques pour appuyer ses dires. Nous lui reconnaissons le fait de justifier au niveau épistémologique un mode de validation culturel du construit, combiné à la preuve biologique. Par contre, nous regrettons le manque de validation empirique et spécifique³¹. Aucune validation en référence à des critères externes, aucune validation de contenu sur des évaluations de performance n'apparaissent. Les seuls antécédents sont rapportés à partir d'autres études non spécifiques à cette théorie. De plus, ceux-ci cherchent à confirmer plus qu'à tester la théorie. L'auteur critique les épreuves de mesure de l'intelligence, en condition de laboratoire. Cependant, celles qu'il développe ont aussi leurs limites quand elles font appel à des critères liés aux affinités et aux préférences personnelles, dans certains cas, auto-rapportés³². Bien qu'il s'en défende (1995), on peut critiquer le fait que l'approche de l'évaluation des intelligences se fasse à partir d'une reconnaissance des goûts et de talents plus que d'habiletés mises en situations.

Gardner ne fait **pas allusion à l'intelligence émotionnelle**. Les aspects émotionnels traversent deux des sept intelligences que l'auteur revendique : l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence intrapersonnelle. La distinction qu'il introduit entre ces deux intelligences, constitue sans doute l'originalité de la proposition.

²⁹ Gardner (1985) revoit des apports de la psychologie cognitive. Dans son livre « Frames of Mind » (1983/1993), il justifie sa proposition théorique à partir des travaux neuro-psychologie et de psychologie cognitive, particulièrement ceux qui traitent de la cognition en contexte.

³⁰ Dans le projet « Spectrum », ils utilisent le test de Stanford-Binet (1993/1995 : 100).

³¹ Autant Mayer et Salovey (1997) ou Sternberg (1994 in Mayer et Salovey, 1997) reconnaissent la beauté de la théorie mais regrettent son manque de support empirique.

³² C'est le cas du test MIDAS, standardisé pour l'Amérique latine. (non édité)

Enfin, l'intérêt de l'auteur pour l'application directe de l'intelligence à l'éducation donne un style normatif à ses propositions. On lui reconnaît par contre, la valeur heuristique du construit prouvé par la richesse des projets éducatifs concrets qu'il a engendrés et leurs références systématiques à sa proposition notamment dans les modèles d'intelligences émotionnelles (Goleman et ses collaborateurs, Mayer, Salovey et collaborateurs, LeDoux et Damasio).

1.2.3. Modèles périphériques

Certains travaux ou modèles font appel à des mécanismes ou des structures responsables de processus proches de ceux évoqués dans l'intelligence émotionnelle. Il est important de les mentionner puisqu'ils mettent en évidence quelques observations qui soutiennent l'hypothèse de l'existence de processus mentaux supérieurs responsables du traitement de l'émotion. Nous ne les développerons que succinctement. La perspective qui est prise dans ces modèles, est plus « micro », sous-jacente aux comportements et attitudes tels que l'intelligence émotionnelle les décrit.

LES MODÈLES NEURO-PSYCHO-PHYSIOLOGIQUES

Nous avons rassemblé les propositions neuro-psycho-physiologiques et les résumons ici succinctement. Leur objet n'est pas celui de l'intelligence émotionnelle mais les processus mentaux sous-jacents au traitement mental des émotions. Au moment où nous avons procédé à la revue de la littérature, ces travaux ont suscité notre curiosité. Ils n'ont pas été retenus comme tels. Cependant, ils apportent des antécédents sur les structures et le fonctionnement neurologiques responsables du traitement mental d'informations émotionnelles.

Les propositions de **Damasio** (1994) font état de données neurophysiologiques auxquelles la théorie de l'intelligence émotionnelle peut avoir recours. Il affirme que l'émotion, le sentiment et la régulation biologique jouent un rôle dans la raison humaine et que les sentiments constituent des cognitions de même statut informatif que les autres perceptions. Il explique le rôle des émotions dans le raisonnement et particulièrement dans la prise de décision. Son montage explicatif fait appel à des processus de conversion des informations sensorielles en représentations et en images, à des processus d'organisation des représentations en catégories conceptuelles et à des processus d'orientation des réponses. Il établit un parallélisme entre l'émotion comme substrat chimique et les sentiments comme substrat représentationnel. L'apprentissage par mémorisation et re-catégorisation s'explique par l'association des émotions et sentiments avec la conduite et les événements contingents. La prise de décision fait appel aux représentations ainsi constituées. Ces processus se manifestent notamment dans des troubles comportementaux associés aux lésions cérébrales : manque d'initiative, d'imagination, d'originalité, hésitation maladroite dans la prise de décision, incapacité à expérimenter le plaisir et la douleur. Nous retiendrons partiellement cette proposition dans le construit d'intelligence émotionnelle en raison des éléments sous-jacents aux conduites intelligentes mais nous ne l'intégrerons pas en raison de la perspective centrée exclusivement sur les processus neurophysiologiques. De plus, la réduction des processus mentaux à des substrats biologiques ne correspond ni aux autres conceptions de l'intelligence ni à la nôtre. Si ces substrats constituent une voie de compréhension des processus d'intelligence, ils ne l'expliquent pas exclusivement.

LeDoux (1995, 1996) partage avec Damasio, la distinction entre émotion et sentiment où le sentiment est la prise de conscience des processus cérébraux responsables de l'émotion. Dans ce sens, toute émotion ne donne pas lieu au sentiment mais tout sentiment suppose une émotion. Cherchant à établir le lien entre conscience et émotion, il met en évidence des zones du cerveau en activité pour expérimenter un sentiment. Il pose une hypothèse de prise de conscience des émotions lors de cette activité. Celle-ci s'appuie sur une mémoire de travail, un système de traitement virtuel, localisé dans des structures supérieures qui fonctionnent en parallèle avec les systèmes inférieurs mais n'en reçoit que l'information résultante. L'inconscient rassemblerait l'ensemble des systèmes fonctionnant en parallèle, localisés dans des structures inférieures. Les processus conscients créent des représentations en manipulant des

symboles, résultant des traitements inférieurs. Les sentiments mettent en jeu le noyau amygdalien et des systèmes d'activation générale. Ces structures peuvent aussi être suppléées partiellement par des informations cognitives qui activent des représentations en l'absence de réactions physiques ou d'information visuelle réelle. Dans ce cas, il y a sentiment sans stimulation extérieure ni réaction physique mais bien grâce à l'organisation possible en boucle fermée des systèmes supérieurs. Les sentiments comme les pensées nécessitent la mise en relation d'aires cérébrales supérieures qui combinent des informations en même temps, les mettent en mémoire et les appellent pour les traiter.

L'ALEXITHYMIE

L'alexithymie (Sifneos, 1973) fait référence par définition à **l'absence de mots pour décrire les émotions**. A la suite d'une série d'observation de perturbation dans le traitement cognitif des émotions, on s'accorde à reconnaître l'alexithymie à partir de quatre symptômes liées à l'identification et la distinction des états émotionnels, la verbalisation des états émotionnels, une vie fantasmatique réduite et un mode de pensée tourné vers les aspects concrets de l'existence au détriments des aspects affectifs (Taylor, Bagby et Parker, 1997). Cette difficulté serait représentée dans la population selon un continuum. Plusieurs échelles (Taylor, Bagby et Luminet, 2000) font état des instruments de diagnostic des dimensions et des degrés de l'alexithymie. La relation entre les deux construits d'intelligence émotionnelle (Salovey et Mayer, 1989-1990) et d'alexithymie serait inverse : la première définit un ensemble d'habileté alors que la seconde définit la carence de ces mêmes habiletés. Parker, Taylor et Bagby, (2001) démontrent que les dimensions des deux construits se recouvrent et mettent en évidence une corrélation significative et négative entre les dimensions des tests des deux construits respectifs. Ces travaux ne concernent pas l'intelligence émotionnelle dans son ensemble. Ils font part du « manque d'intelligence émotionnelle ». Leur intérêt est de démontrer les troubles liés au traitement d'information émotionnelle.

LA RÉSILIENCE

Associée à la résistance au stress (Klohn, 1996), la résilience se définit comme un ensemble de traits de personnalité qui rend compte de l'adaptation surprenante et réussie d'individus dans des conditions pénibles. Le phénomène engage à la fois des styles de personnalité, des compétences affectives, intrapersonnelles et interpersonnelles ainsi que des processus d'intelligence. Block et Kremen (1996) établissent des liens entre la résilience et l'intelligence³³. Sans faire le lien explicitement, le concept de résilience sous-entend des processus similaires à ceux de l'intelligence émotionnelle. Il s'en différencie en ce qu'il englobe d'autres types d'intelligence et autres traits de personnalité mais aussi dans le fait qu'il est exclusivement centré sur les situations de stress.

LES DÉTERMINANTS BIOLOGIQUES DE LA CONSCIENCE ÉMOTIONNELLE

Les théories de **Maturana** (Maturana et Varela, 1984, Maturana 1991/1996 ; Maturana et Bloch, 1996) ont été entrevues en raison de l'influence de l'auteur dans le champ éducatif chilien (Maturana, 1995). Ses propositions ont été analysées et incorporées dans l'analyse de contenu (résumée en annexe 1³⁴). Elles confèrent à l'intelligence des processus interactifs et dynamiques de production symbolique, mis en rapport avec les émotions. Maturana a généré un certain nombre de concepts particuliers à sa théorie connexionniste du vivant et des interactions sociales. Il définit ses concepts à partir de verbes afin de leur rendre le dynamisme propre au cours des actions et des interactions, qui caractérise le vivant. Ainsi il définit le « langager »³⁵ comme l'acte d'observer et d'identifier avec réflexion le flux des émotions qu'il dénomme l'« émotionner »³⁶. Quant au « co-émotionner », il représente le partage des émotions dans les

³³ Ils se réfèrent à un ensemble d'étude où sont utilisés essentiellement une échelle de résilience (échelle de résilience auto rapportée, ER89, Block, 1965) et l'épreuve d'intelligence Weschler, (WAIS-R, 1981).

³⁴ Ce tableau a été placé également en fin de chapitre.

³⁵ Traduit du « el lenguajear ».

³⁶ Traduit du « el emocionar ».

interactions sociales.³⁷ Il parle de flux d'émotions partagées. Pour lui, les déterminants biologiques qui régissent les actions et les interactions entre individus, les collectivités et le milieu, sont déterminées par les structures biologiques. Il prétend ainsi expliquer la conscience humaine qui est pour lui, un mode de « vivre »³⁸ une certaine dynamique de relation. (Maturana, 1991/1996 : 79). Malgré quelques principes communs, le style conceptuel et les bases épistémologiques de l'auteur ne coïncident pas avec les positions que nous adoptons. Pour ces auteurs, les comportements, les phénomènes psychologiques, sociaux et culturels sont essentiellement déterminés par la structure biologique des êtres vivants. Pour ces raisons, nous n'intégrons pas ces analyses dans ce chapitre. Nous soulignons simplement que l'acte de représentation symbolique des émotions est au centre du modèle explicatif de la conscience du sujet et des modes d'interactions sociales et culturelles.

Ces travaux confortent l'idée de l'existence de processus supérieurs dans le traitement des émotions. Ils font état de structures spécialisées dans le traitement symbolique et cognitif des émotions et de leurs perturbations. Malgré les antécédents tangibles à l'existence de phénomènes d'intelligence émotionnelle qu'apportent ces approches, leur perspective et leur intérêt ne correspondent pas à celui qui supporte l'idée d'une intelligence émotionnelle. Celle-ci envisage une perspective au niveau comportemental des individus situés dans un contexte de pratique. Le construit d'intelligence émotionnelle tente de rendre compte de ces comportements dans la complexité des situations quotidiennes. C'est aussi notre cas, lorsqu'on l'étudie dans le contexte des pratiques professionnelles des enseignants. De plus, nous ne nous intéressons pas au cas cliniques mais bien « normaux » de l'identification, du traitement et de la régulation des émotions.

1.2.5. Mayer et Salovey

Pour l'analyse de contenu, nous avons considéré les documents parus en 1990, 1993 et 1997 qui présentent le construit d'intelligence émotionnelle. Leur analyse en catégories définies a priori, est présentée en annexe 1. Comme pour les autres modèles, cette analyse est enrichie des travaux plus récents de ces auteurs ou de leurs collaborateurs.

Le concept d'intelligence émotionnelle est présenté par Salovey et Mayer (1989-1990) comme un processus d'interaction entre l'humeur et la pensée³⁹, qui intervient dans la résolution de problèmes, l'orientation de l'attention et la discrimination des sentiments. Ils définissent alors l'intelligence émotionnelle comme « **l'habileté à guider les émotions de soi et des autres, de les discriminer et d'utiliser cette information pour penser et agir** » (Salovey et Mayer, 1989-1990 : 189). En 1997, ils la définissent comme « l'habileté à percevoir, apprécier et exprimer ses émotions ; à y accéder et à générer des sentiments qui facilitent la pensée ; à comprendre les émotions et l'information qu'elles véhiculent ; enfin, à réguler les émotions pour favoriser la croissance intellectuelle et émotionnelle » (Mayer et Salovey, 1997 : 10).

³⁷ Traduit du « el convivir » : le « vivre ensemble ».

³⁸ Traduit du « el vivir ».

³⁹ Leurs travaux menés entre 1985 et 1993 sont cités dans Mayer et Salovey, 1993, p.436-437, dans Mayer et Salovey, 1997, p.5.

Tableau 1.4. Le modèle d'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey, 1997

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

Le tableau 1.4. reproduit le modèle d'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1997 : 11) où elle est définie comme un ensemble d'habiletés (H.). Il comprend 4 axes disposés en colonnes. Les lignes décrivent les niveaux de complexité allant du plus simple (niveau 1) au plus complexe (niveau 4).

Elle est conçue selon **quatre axes** : la perception et expression des émotions, la compréhension et analyse des émotions, la régulation réflexive des émotions et enfin, la facilitation de la pensée. Ces quatre facteurs se développent suivant **quatre niveaux**, du plus élémentaire et particulier, au plus complexe et général. Ils correspondent aussi à des étapes de développement dans la construction de cette intelligence chez l'enfant (Mayer et Salovey, 1997). Par exemple, l'enfant apprend d'abord à identifier et différencier ses états émotionnels propres et ceux des autres. En grandissant, la justesse de ces processus et leur interprétation en fonction des événements sociaux ou personnels associés, s'affinent.

Les individus émotionnellement intelligents perçoivent les émotions de façon précise ; ils utilisent des approches intégrées et complexes pour réguler leurs comportements émotionnels et ceux des autres et ainsi, pour atteindre leurs buts (Salovey et Mayer, 1990) dans une **culture donnée** (Mayer et Salovey, 1997). L'intelligence émotionnelle rend compte des **différences individuelles d'adaptation dans le monde naturel et social**, en maîtrisant les aspects émotionnels des situations quotidiennes. Les auteurs évoquent à ce propos les bénéfices d'une telle intelligence en santé mentale (Salovey et Mayer, 1990). Les auteurs concordent dans leurs propos ; ils cherchent à répondre aux **limites des modèles d'intelligence « classiques »**⁴⁰ qui ne situent pas l'intelligence en milieu naturel et complexe. De plus, ils cherchent plus à prédire la réussite scolaire que la réussite sociale (Salovey et Mayer, 1990). L'intelligence émotionnelle procure des connaissances et des compétences que l'individu acquiert pour répondre de façon adéquate dans des situations complexes (Saarni, 1988 *In* Mayer et Salovey, 1997). Mayer et Salovey (1997) insistent sur le fait que l'intelligence est éduicable et qu'elle est mobilisée dans des situations naturelles. Ainsi, selon le niveau d'observation, on peut parler d'intelligence émotionnelle en tant qu'habileté mentale ou de compétence.

L'intelligence émotionnelle est présentée à la fois comme une composante de l'intelligence générale et comme phénomène original. Elle doit donc justifier à la fois son indépendance et une relation modérée

⁴⁰ Nous entendons par modèles classiques, les modèles psychométriques qui cherchent à tester l'intelligence dans des conditions proches de celles de laboratoire.

avec celle-ci (Mayer et Salovey, 1990, 1997). Les auteurs prétendent qu'elle a un potentiel explicatif et discriminant plus important que l'intelligence sociale (Mayer et Salovey, 1993 : 435-436, 1997) qui, malgré plusieurs essais de modélisation et opérationnalisation⁴¹, s'est avérée peu opérationnalisable empiriquement. Mayer et Salovey cherchent à valider leurs propositions théoriques par l'analyse de données empiriques sur les rapports entre cognition et émotion et sur leurs interactions réciproques. Ils apportent des éléments théoriques qui appuient leur proposition en mettant en relation des phénomènes étudiés jusqu'alors isolément tels que l'empathie, l'alexithymie, l'influence de l'humeur sur le raisonnement et les processus mentaux accompagnant les émotions (Mayer et Salovey, 1990, 1993, 1997).

Les antécédents empiriques rendent compte des travaux sur l'interaction entre la pensée et les émotions (Mayer, 1986 *In* Mayer et Salovey 1993, 1997), sur les relations entre l'intelligence émotionnelle et la créativité (Salovey et Mayer, 1989-1990), sur l'orientation de l'attention (Salovey, 1990 *In* Mayer et Salovey, 1993), dans le flux des pensées (Mayer, Salovey, Gomberg, et Blainey, 1993) et enfin, dans l'auto motivation (Salovey et Mayer, 1989-1990).

La **validité du construit** (Mayer, Caruso et Salovey, 2000b et c) est défendue en référence à 3 critères : la validité de contenu, la validité corrélationnelle en référence à un critère externe et la démonstration d'aspects développementaux. Ils mesurent l'intelligence émotionnelle à travers les 4 axes de leur définition : la perception et expression des émotions, la compréhension et analyse des émotions, la régulation réflexive des émotions et enfin, la facilitation de la pensée. Ces axes sont opérationnalisés dans des situations de résolution de problèmes émotionnels. Un échantillon de sujets américains adultes de sous-groupes culturels représentatifs est soumis à un ensemble de 12 épreuves construites à cette fin et validées à travers la comparaison de scores établis par consensus, par des juges experts et par critère externe.

La validité du contenu est démontrée par analyse factorielle : un facteur général se distingue des trois facteurs retenus; le second distingue les habiletés de perception de celles de régulation des émotions; le troisième définit un axe de régulation des émotions chez soi et les autres. Après rotation des facteurs, l'analyse met en évidence 3 des 4 axes théoriques : un premier facteur correspondant à la compréhension et analyse des émotions (axe 2) et à la facilitation de la pensée (axe 4); le second facteur correspond davantage à la perception des émotions (axe 1); enfin, le troisième renvoie à l'axe 3 correspondant à la régulation réflexive des émotions. La confusion apparente entre la compréhension des émotions et l'intervention des émotions dans la pensée est attribuée à une forte corrélation de ces deux branches ($r = .87$) alors que les trois autres facteurs mis en évidence présentent des corrélations plus faibles (entre $r = .33$ à $r = .39$). Sur base de ces résultats les auteurs estiment maintenir le modèle en 4 facteurs.

L'étude de la validité en référence à des critères externes montre des corrélations significatives entre le facteur général de l'intelligence émotionnelle et les critères externes principaux : une épreuve « d'intelligence verbale »⁴² et « d'empathie » auto rapportée⁴³. Ce facteur est également corrélé significativement avec une épreuve de « satisfaction dans la vie »⁴⁴ et de « chaleur parentale »⁴⁵. Mais il ne montre pas de corrélation significative ni avec des épreuves d'habiletés artistiques ni avec la présence d'un traitement psychothérapeutique ou la fréquence d'activités culturelles.

Dans une troisième étude, l'aspect développemental de l'intelligence émotionnelle est démontré : des différences significatives entre les scores obtenus par des adultes (moy. = 23 ans) et des adolescents (moy. = 13,4 ans) sur une sélection des 12 épreuves précitées. Les adultes s'avèrent plus performants sur

⁴¹ Thorndike et Stein (1937 : 275), la définissent comme "l'habileté à comprendre et administrer les personnes" (*In* Salovey et Mayer, 1990). Plusieurs tentatives d'opérationnalisation de l'intelligence sociale ont été expérimentées dont celle de Sternberg et Smith (1985). Gardner (1983) introduit l'intelligence interpersonnelle. Il semble qu'au-delà de la complexité à rendre compte des comportements socialement adaptés et socialement intelligents, l'intelligence sociale reste une habileté identifiée et reconnue socialement lorsqu'on demande de décrire une personne intelligente (Neisser, 1996, Sternberg et alii, 1981).

⁴² "Army Alpha test for intelligence" (Yerkes, 1921 dans Mayer Caruso et Salovey, 2000c: p. 278).

⁴³ Mesure de l'empathie sur 30 items (Caruso et Mayer, 1999 dans Mayer Caruso et Salovey, 2000c: p. 279).

⁴⁴ Mesure de la satisfaction sur des relations sociales, du statut académique, de la situation professionnelle sur une échelle de 5 point de type Lickert (Mayer, Caruso et Salovey, 2000c).

⁴⁵ Mesure faite sur base de la description des comportements parentaux. (Mayer, Caruso et Salovey, 2000c)

un des tests d'identification des émotions (axe1), d'intervention de l'émotion dans la pensée (branche 4) et de compréhension des émotions (branche 2). L'étude révèle aussi des différences significatives dans la performance de la perception des émotions selon le genre des sujets.

Ces résultats confortent la **valeur heuristique** de ce construit notamment en montrant son rapport avec des construits associés tels que l'empathie et une association modérée avec l'intelligence verbale. Ce qui avait déjà été démontré dans des études antérieures avec « l'empathie » (Mayer et Salovey 1993, 1997, Mayer, Di Paolo et Salovey, 1990 ; et Salovey, 2000c), avec « l'ouverture perceptive »⁴⁶ (Mayer et Salovey, 1993 : 438, 1995), avec l'extraversion (Mayer et alii 1990), avec « une tendance défensive dans le contrôle émotionnel » (Mayer et Salovey, 1993 ; Mayer et Geher, 1996) et enfin, avec la « *facilité verbale émotionnelle* »⁴⁷ (Mayer et Salovey, 1993 : 348). Le processus de validation du construit confirme les premiers essais empiriques sur certaines de ses composantes et atteste les hypothèses selon lesquelles les sujets se différencient dans leur capacité à identifier les émotions des autres à partir de leur discours (Mayer et Geher, 1996) ; à identifier des sentiments représentés sur des stimulus ambigus : l'expression du visage, les couleurs, le design des objets (Mayer, Di Paolo, Salovey, 1990) ; à mettre en place des stratégies de régulation des émotions personnelles ou celles des autres (Salovey, Hsee et Mayer, 1993).

Ces travaux empiriques posent la question de la **mesure de l'intelligence émotionnelle**. Ces auteurs favorisent une mesure de performance plutôt que d'auto évaluation de comportements et d'attitudes. La somme des données empiriques accumulées à ce jour, en particulier, celles établies en référence à des critères externes, justifie la volonté d'émettre des modes d'évaluation de performance plutôt que d'auto évaluation (Mayer et Salovey, 1997). L'effort de construction d'échelle de mesure de performance basé sur des scores validés (Mayer et Geher, 1996, Mayer ; Caruso et Salovey, 2000) s'avère d'autant plus pertinent que les habiletés mesurées interfèrent avec des phénomènes qui interviennent dans l'auto évaluation tels que la connaissance de soi ou « l'attitude défensive »⁴⁸, qui constituent au fait, des référents externes corrélés avec l'intelligence émotionnelle (Mayer et Geher, 1996). Nous développons la question de la mesure de l'intelligence émotionnelle dans la suite du chapitre.

En plus de la validation du construit, cette voie de recherche répond aux critères de reconnaissance de l'intelligence émotionnelle comme **forme d'intelligence** (Mayer et Salovey, 1997) en démontrant notamment une corrélation modérée avec l'intelligence verbale mais aussi une certaine indépendance par rapport à celle-ci. Par ailleurs, elle démontre un pouvoir explicatif des performances impliquant les émotions. Les auteurs privilégient une voie empirique pour établir l'existence d'une intelligence émotionnelle plutôt qu'une approche de reconnaissance sociale du phénomène ou d'étude de cas cliniques. A ce propos, l'intelligence dans ce modèle, se distingue (Mayer et Salovey, 1993, 1997) du talent qui est, par définition, une habileté non intellectuelle ; de l'attitude et du trait de personnalité qui consistent en tendance comportementale ; de la motivation qui fait partie d'une autre sphère de la psychologie humaine ; enfin, de la vertu qui relève de l'éthique. L'intelligence émotionnelle est reconnue ici comme intelligence en ce qu'elle implique des processus mentaux (Mayer et Salovey, 1993), fait intervenir le codage symbolique des émotions (Salovey et Mayer, 1989 ; Salovey et Mayer, 1989-1990 ; 1993) et aboutit à la production de connaissance spécifique (Mayer et Salovey, 1997) pour résoudre des problèmes (Salovey et Mayer, 1989-1990) de façon adaptée dans la vie quotidienne (Salovey et Mayer, 1989-1990, 1997 ; Mayer et Geher, 1996).

Cette définition fait interagir intelligence et émotion dans le sens où impliquer l'émotion rend intelligent et penser permet de comprendre les émotions (Salovey et Mayer, 1989-1990, Mayer et Salovey, 1993, 1997). En cela, ce modèle s'inscrit dans une **conception multiple** de l'intelligence et se compare aux composantes personnelles de l'intelligence multiple de Gardner (1983) et de l'intelligence sociale (Thorndike et Stein, 1937 ; Sternberg et Smith, 1985). Comme ces dernières et comme les propositions

⁴⁶ Ouverture: habilité à rester ouvert à l'information selon l'état émotionnel (Salovey et Mayer , 1989-1990)

⁴⁷ L'habileté à nommer les états émotionnels, les coder et les décoder. Mayer et Salovey (1993) mettent en rapport cette habileté avec le trouble qui représente la perte de nommer les émotions, appelée alexithymie.

⁴⁸ La tendance ouverte ou défensive dans la régulation des émotions est mise en rapport avec une attitude d'ouverture ou de fermeture aux expérience émotionnelle (Salovey et Mayer, 1989-1990).

d'intelligence pratique (Sternberg, et Caruso, 1985 ; Wagner et Sternberg, 1985), il se pose comme une théorie « hot » de l'intelligence à l'opposé des théories froides qui n'acceptent que la logique et le raisonnement sans implication personnelle comme facteur de résolution de problèmes. Leur construit se réfère essentiellement à des habiletés, des processus mentaux qui mettent en évidence les aspects symboliques et de production de connaissance, tout en rendant compte des fonctions d'adaptation et de résolution de problèmes. En ce sens, les auteurs semblent préférer une conception de l'intelligence référée à un objet - ici émotionnel - mais décontextualisée et indépendante des situations dans lesquelles elle est mobilisée.

Le modèle de Mayer et Salovey et de leurs collaborateurs semble être la proposition la plus prometteuse et la plus solide en raison du dynamisme théorique et empirique dont elle fait preuve. La démarche des auteurs s'engage à démontrer la validité du construit empiriquement, à éprouver des hypothèses à partir de leur modèle théorique, à opérationnaliser leur construit et à mesurer les performances relatives à l'intelligence émotionnelle.

Par contre, nous ne comprenons pas l'introduction d'une composante spécifiquement orientée à la pensée. Le construit présenté par les auteurs, se montre ambigu en ce qu'il se définit à la fois indépendamment des situations de résolution de problèmes et considère néanmoins un type de situations - liées à la pensée - faisant partie de la définition de base. On peut se demander pourquoi l'intelligence émotionnelle doit servir de manière préférentielle la résolution de problèmes d'analyse formelle plutôt qu'à celle de problèmes sociaux ou personnels. Peut-être, faut-il chercher la raison de l'introduction de cet axe dans la compétition des concepts d'intelligence générale et d'intelligence émotionnelle. En effet, ils justifient la présence d'une intelligence émotionnelle en référence aux apports de l'intelligence générale.

Aussi, nous considérons que la fonction d'adaptation et de résolution de problèmes d'une telle intelligence - émotionnelle - doit se référer autant à des problèmes d'ordre logico-mathématique, spatiaux ou verbaux qu'à des problèmes pratiques, sociaux ou personnels. En cela, cette thèse tente de développer un construit d'intelligence émotionnelle, adapté aux pratiques pédagogiques en reprenant la structure de la proposition de Mayer et Salovey (1997) mais en reconsidérant l'importance donnée à cette composante orientée à la pensée. Elle sera introduite dans une sous-catégorie des pratiques pédagogiques : les processus d'enseignement - apprentissage, centrés notamment sur la construction de la pensée des élèves. La comparaison des modèles éclaire les raisons de ce choix.

1.3. Comparaison des Modèles

1.3.1. Analyse de contenu

En annexe 1⁴⁹, un tableau résume la revue et la comparaison des différentes propositions d'intelligence émotionnelle. Ce tableau montre à quel point les catégories de Mayer et Salovey permettent d'ordonner les construits des autres auteurs concernant l'intelligence émotionnelle.

Ce tableau de comparaison dispose en colonnes les propositions des auteurs. Les catégories de la théorie de Mayer et Salovey constituent les catégories de référence des composantes de l'intelligence émotionnelle. Elles sont disposées en lignes. La proposition d'un construit d'intelligence émotionnelle, situé dans les pratiques pédagogiques est issu de ce tableau. Cette proposition de construit propre à l'intelligence émotionnelle mobilisée dans les pratiques pédagogiques, servira de base d'analyse à la partie empirique de la thèse.

Les **similitudes** entre les modèles d'intelligence émotionnelle et multiple sont évidentes en ce qu'elles se réfèrent à la perception des émotions, à leur compréhension et à leur régulation.

⁴⁹ Ce tableau a aussi été placé en fin de chapitre.

La première catégorie est celle de la perception des émotions. Mayer et Salovey y distinguent quatre sous-catégories d'habiletés. Elle implique les habiletés d'identification des émotions, états émotionnels et des pensées - émotions propres et des autres - ainsi que les différencier; identifier les émotions à travers des expressions symboliques, d'exprimer ses émotions avec justesse et reconnaître les manifestations d'émotions dont les vraies des fausses. Goleman résume celles-ci en processus de prise de conscience des émotions, d'attention sur les phénomènes émotionnels propres et des autres. Il cite l'auto-observation des émotions qui permet de se connaître soi-même. Ces habiletés se reconnaissent à l'altruisme des personnes, leur faculté d'adaptation aux signaux sociaux et à leur efficacité interpersonnelle. Gardner identifie l'habileté à reconnaître les autres personnes, reconnaître les visages, les voix; ce qui permet de réagir de façon appropriée. Enfin, il relève les habiletés à lire les intentions et désirs des autres. Quant à Maturana, il considère que le « langager » est à la base du « distinguer l'émotionner » de soi et des autres.

La deuxième catégorie concerne l'accès aux émotions, de les générer et de les représenter. Parmi celles-ci, on trouve le fait de générer, manipuler, examiner et mémoriser des événements émotionnels; d'ajuster son état émotionnel voire de changer d'humeur. Goleman parle de manier les émotions et d'ouvrir un espace réflexif. Maturana énonce le regard réflexif sur son propre « émotionner » et comment est représenté ce dernier dans sa propre corporalité. Enfin, il s'intéresse à ce qui se fait dans « le langager » sur le comment est l'autre dans son « émotionner ». Par contre, Gardner ne pointe pas explicitement cette catégorie.

La troisième catégorie se réfère à la compréhension des émotions et à la production de connaissance conséquente. Elle comprend l'habileté de comprendre, employer, nommer les émotions et les relations qui s'établissent entre elles ; de comprendre les sentiments simultanés, contradictoires ainsi que leurs transitions et leurs séquences. Goleman y fait allusion quand de manière générale il parle de connaissance personnelle et d'accès à ses propres sentiments; à la capacité de les distinguer et d'analyser ceux-ci. Le « langager » selon Maturana, c'est l'acte de connaître où le langage apparaît comme un moment de réflexion linguistique qui autorise une maîtrise du contexte des interactions possibles. Pour Gardner, cette catégorie constitue l'aspect central des intelligences personnelles et interpersonnelles. Elles impliquent d'effectuer des discriminations, relations, évaluations, classification entre émotions; de les nommer et de les représenter. Elles engagent l'examen de ses propres connaissances des émotions et la connaissance des états d'humeur des autres personnes.

Tous reconnaissent l'importance d'une modulation culturelle des émotions. Selon Mayer et Salovey, l'intelligence émotionnelle fait appel à la connaissance des standards culturels en matière de réactions émotionnelles. Goleman cite également l'habileté d'analyse sociale de ces événements émotionnels. Maturana souligne que les cultures se différencient par des configurations de « l'émotionner » qui les caractérisent comme modes particuliers de convivialité. Enfin, Gardner met en évidence que chaque culture impose une matrice décisive dans le traitement de la connaissance personnelle, interpersonnelle ou autre.

La dernière catégorie de l'intelligence émotionnelle dans le modèle de Mayer et Salovey met en cause la régulation des émotions et son adaptation essentiellement au développement intellectuel. Goleman étend cette habileté de régulation de l'humeur et des sentiments à toutes les situations quotidiennes. Gardner, dans son modèle de sept intelligences, parle d'anticipation, d'orientation des conduites et de mener des actions sur base de la connaissance produite par ces intelligences. Enfin, Maturana introduit la notion du « coémotionner » qui fait allusion à la double référence rationnelle et émotionnelle présente dans le flux des actions.

Les auteurs semblent concorder en outre sur une **définition psychosociale** de l'intelligence. Leurs propositions prétendent répondre aux exigences de la vie quotidienne et sociale. Elles incluent des aspects cognitifs du traitement de l'information modulés par les conditions sociales de leur expression. Elles mettent ces habiletés en situation pratiques au point de confondre pour certains, habiletés émotionnelles avec compétences émotionnelles. Certains insistent plus que d'autres sur la reconnaissance sociale de l'intelligence émotionnelle comme un moyen parmi d'autres de validation du construit. Mais

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

tous les auteurs font appel directement ou indirectement à la mise à l'épreuve empirique du construit ou de ses fondements. De plus, ils partagent une vision éducative et développementale de l'intelligence émotionnelle.

Par contre, les **auteurs divergent** sur certains points de vue. Goleman rassemble un nombre impressionnant d'auteurs et de théories qu'il synthétise au regard de l'intelligence émotionnelle. Néanmoins, il se distingue de ses précurseurs. Il se veut moins cognitiviste que Gardner à qui il reproche de centrer l'intelligence émotionnelle sur les processus cognitifs qui orientent les émotions, négligeant l'influence des émotions sur les processus cognitifs. Il prétend aussi expliquer une gamme plus étendue de comportements que Mayer et Salovey, en ouvrant le construit aux attitudes qui facilitent la compréhension émotionnelle.

Goleman présente un modèle très large de l'intelligence émotionnelle. C'est à la fois une de ses qualités et un de ses défauts. Mayer, Caruso et Salovey (2000a) qualifient ce modèle de mixte et populaire. Il est mixte en ce qu'il incorpore des attitudes, traits de personnalité et des talents associés au processus de connaissance des émotions et de leur maniement. Il est populaire parce qu'en incorporant ces dimensions, le construit répond alors aux conceptions sociales d'une personne socialement intelligente plus qu'à un construit scientifique.

Gardner soutient une conception d'intelligence multiple, dépendante de l'objet auquel elle s'applique. Elle est distribuée et située socioculturellement. Il insiste sur une conception qualitative de l'intelligence émotionnelle et éduicable. Elle concorde en plusieurs points avec les propositions précédentes de Goleman (1995) et Mayer et Salovey (1997). Cependant, cette conception se distingue des autres en raison de la structuration que les auteurs confèrent à ces intelligences. Si les premiers auteurs traitent exclusivement d'intelligence émotionnelle, pour Gardner, ces aspects émotionnels traversent deux des sept intelligences qu'il revendique. La distinction qu'il introduit entre intelligence intrapersonnelle et interpersonnelle constitue sans doute l'originalité de la proposition.

Gardner use tout comme Goleman de l'illustration de cas typiques et cliniques pour appuyer ses dires. Nous lui reconnaissons le fait de justifier le point de vue épistémologique de ce mode de validation culturel du construit combiné à la preuve biologique. Mayer, Salovey et leurs collaborateurs préfèrent une approche empirique pour mettre à l'épreuve leur construit.

Au terme de cette comparaison, les auteurs partagent une définition de l'intelligence émotionnelle qui participe à celle d'une intelligence multiple, distribuées entre individus, de manière qualitative plutôt que quantitative. Ils s'accordent sur l'exigence de proposer un construit qui tienne compte des situations quotidiennes. Ce consensus sur ces catégories conforte l'idée de prendre comme référence le construit de Mayer et Salovey, pour générer un construit spécifique aux pratiques pédagogiques. A la lecture du tableau de comparaison (annexe 1.), leurs catégories semblent à la fois synthétiser les points de vue des autres auteurs tout en définissant de manière plus précise et exhaustive leurs composantes. Elles nous semblent répondre davantage à une opérationnalisation possible de ces conduites intelligentes. Notons cependant, que certains de ces auteurs étendent leur définition d'intelligence émotionnelle à des éléments de personnalité, d'intentions, d'attitudes. Goleman fait appel à des types de personnalité liés au degré d'intelligence émotionnelle des individus. Il parle alors de sagesse, d'équilibre psychologique, de sophrosynie⁵⁰. Gardner introduit ces intelligences dans la construction de la personnalité et du « moi ». Enfin, Maturana attribue à ce « langager et co-émotionner », une dimension vitale. Dans ce sens, il prend une perspective globale de l'articulation entre l'émotionnel et le rationnel qui guide le vécu humain. Les auteurs se différencient donc selon leur acceptation plus ou moins large du concept d'intelligence. Mayer et Salovey partagent la définition la plus stricte et Goleman la plus large. On constate aussi un glissement de sens chez certains auteurs soit vers celui de personnalité (Goleman) soit de compétence (Gardner, Goleman); Mayer et Salovey maintiennent une définition autour des habiletés mentales susceptibles d'être mobilisée en situation.

⁵⁰ Il définit la sophrosynie comme l'attention et l'intelligence pour mener sa propre vie et de syntonie émotionnelle

Ces propositions participent également à des courants épistémologiques différents dont dépend également la conception d'intelligence qui est sous-jacente. Elles reformulent les questions qui se posent sur l'intelligence depuis que le concept a été étudié.

1.3.2. Questions d'intelligence

INTELLIGENCE – INTELLIGENCES

L'intelligence émotionnelle porte avec elle, les questions générales et semble-il, perpétuelles que véhicule le concept d'intelligence. Ce concept critiqué à plusieurs égards, résiste pourtant à l'épreuve du temps. Cette notion est difficile à traiter. Sa complexité provient sans doute de son usage varié et répété à travers les siècles et domaines d'activités humaines. On parle d'intelligence pour désigner autant des épreuves d'orientation scolaire que des politiques d'états ou des machines programmées. Malgré l'effort de distinguer une définition scientifique d'intelligence de l'acceptation populaire, il semble aujourd'hui, avoir plus de confusion que de clarté autour du mot intelligence. Les limites du concept ont été établies. En psychologie, il a été partiellement abandonné et remplacé, par l'étude des processus mentaux et de traitement de l'information. On a mis en doute l'universalité des prédictions des mesures d'intelligence et mis à jour l'influence des aspects culturels et sociaux dans les processus qu'elle sous-entend. Pourtant, force est de constater que l'usage des épreuves d'intelligence subsiste et que ce concept trouve dans la pratique sa valeur heuristique.

Le **champ scolaire** démontre au concept d'intelligence, une fidélité assez étonnante. Rappelons que les épreuves de Binet et Simon (1905) ont été conçues en vue de l'orientation scolaire et que la validité des tests de Quotient intellectuel, régulièrement ré-étalonnés, trouvent leur validité dans la prédiction de la réussite scolaire (Marrero, Bucla, Navarro, Fernandez., 1989). Rappelons aussi l'influence qu'a exercé la théorie génétique de l'intelligence de Piaget (1967) sur les programmes scolaires et la définition des étapes d'apprentissage à l'école. La plupart des théories sur l'intelligence possèdent leur programme d'intervention d'amélioration de l'intelligence à l'école⁵¹. Même l'étude de la pensée du professeur (Schulman, *In* Wittrock, 1986) s'est penchée sur la prédiction de l'efficacité de l'enseignant à partir de caractéristiques individuelles notamment d'intelligence. Aujourd'hui, les épreuves psychométriques tels que le Weschler - la WISC-R (Blanchet, Raffier, Voyazopoulos, 1995 ; Grégoire dans le même ouvrage) sont sans doute les plus utilisées dans le diagnostic scolaire et parascolaire en France. Lautrey (2001) répertorie cinq tests couramment utilisés dans le monde : le Wais, le Wisc, les matrices progressives de Raven, le Stanford-Binet et le DAT.

Les **définitions de l'intelligence varient** selon ceux qui les énoncent et les méthodes envisagées pour l'étudier. Neisser (1996) reprend une définition commune à plusieurs experts : « l'intelligence est un phénomène qui caractérise la conduite d'êtres vivants - et en particulier les êtres humains - en relation avec leur milieu. Les individus se différencient les uns des autres en leur habileté à comprendre des idées complexes, à s'adapter à leur contexte, à apprendre à partir de leur expérience et à développer différentes formes de raisonnement, enfin de trouver mentalement des solutions aux situations qu'ils rencontrent ». Cette définition très générale trouve un accord entre les différents auteurs. Néanmoins, il reste quelques questions non résolues : l'intelligence est-elle unique ou plurielle, innée ou acquise, individuelle ou collective.

Enoncer le terme d'intelligence émotionnelle pose en soi l'option prise sur la **nature plurielle** de l'intelligence. La tension entre l'unicité ou la variété de l'intelligence, est présente dès les premières propositions psychométriques. Certains mettent en évidence un facteur général d'intelligence (Spearman, 1904) et d'autres une variété de facteurs spécifiques (Thurstone, 1924, Guilford, 1967). Cette tension est partiellement résolue par des propositions hiérarchiques telles que celles de Vernon (1971), de Cattell

⁵¹ Une revue des programmes d'amélioration de l'intelligence est proposée par Marrero, Bucla, Navarro et Fernández (1989, p.111-160). Des plus connus, on distingue le programme d'enrichissement précoce (compilés par Caruso et alii, 1982), les programmes cognitifs de Feuerstein (1980), les méthodes heuristiques de De Bono (1983), le projet « intelligence » de Harvard (dans Marrero et alii, 1989).

(1971) ou plus tard Carroll (1993) qui placent un facteur général commun à la base de l'intelligence et à un second niveau, plusieurs facteurs communs à des capacités spécifiques aux tâches proposées. Cette tension se retrouve dans l'approche cognitive⁵² du traitement de l'information qui recherche les unités élémentaires et invariantes des processus mentaux sous-jacents à l'intelligence. Cette approche est contemporaine de l'étude neuropsychologique qui met en évidence la spécificité fonctionnelle des structures du cerveau dans ces processus. Reconnaître la variété de l'intelligence pose aussi la question de la dépendance ou l'indépendance entre les processus impliqués et les objets de connaissances qu'ils traitent. On a souligné ce problème dans la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983). Les questions qui sont alors posées restent nombreuses : Quels sont les critères de différenciation entre les objets reconnus comme spécifiques pour une intelligence? Y a-t'il autant d'intelligences que d'objets définis à un moment donné?

Les critiques principales faites aux **épreuves** psychométriques d'intelligence sont de limiter le champ des épreuves à des objets académiques (épreuves de langage, spatiales et logiques) et de les présenter dans des conditions artificielles⁵³ d'application. En ce sens, la valeur des prédictions faites sur ces épreuves se réduit à une réussite scolaire plus que quotidienne et professionnelle (Marrero et alii, 1989). Les propositions plus récentes partagent une vision plus quotidienne de l'intelligence. Avec pour effet, une multiplication des intitulés d'intelligence : l'intelligence pratique (Wagner et Sternberg, 1985), créative (Marina, 1993), multiple (Gardner, 1983). L'intelligence émotionnelle fait partie de ce courant qui cherche à élargir le champ de l'intelligence (Salovey & Mayer, 1989-1990). D'autres incorporent plusieurs dimensions dans leur conception d'intelligence. Schank (1986) inclut dans les niveaux de compréhension les plus élevés, l'empathie. Quant à Frederiksen (1986 in Marrero et alii, 1989), il offre une méthode « naturelle » de mesure de l'intelligence qui, à l'inverse des épreuves psychométriques, propose des tâches non structurées mises en situation, qui appellent à la créativité plutôt qu'à la simple reproduction de performance et acceptent plusieurs réponses possibles.

HABILETÉ OU COMPÉTENCE

Une conséquence de l'élargissement de l'intelligence à des **contextes plus complexes** est de l'appréhender à partir de compétences plutôt que d'habiletés ou composantes élémentaires. L'intelligence, reste un concept social que des scientifiques ont tenté de cerner par des méthodes formelles et empiriques. Elle reste un phénomène inféré, inaccessible directement, observable à partir de l'opérationnalisation en comportements, tâches de résolution de problèmes qui en sont les produits supposés. Les psychomotriciens l'ont approchée à partir d'un ensemble de tâches qui recouvrent, prises dans leur ensemble, ce qu'ils ont définis comme intelligence (Grégoire in Blanchet, 1995). Les cognitivistes ont tenté d'isoler les éléments et processus mentaux sous-jacents à ces tâches. Le choix de se détourner de la connaissance élémentaire des processus sous-jacents en étudiant les compétences, veut palier à l'incapacité de rendre compte de la complexité à partir du découpage en processus élémentaires tout en acceptant les limites dues à l'impossibilité de son observation directe.

La **compétence** se définit par la mobilisation spontanée et intégrée d'un ensemble de capacités pour répondre à un problème posé dans une situation donnée⁵⁴. Dans les travaux sur l'intelligence on retrouve une définition similaire à celle-ci. Sundberg, Snowden et Reynolds (1978) la résument comme un ensemble de caractéristiques personnelles (de connaissance, habiletés et attitudes) qui produisent des résultats adaptatifs dans des contextes significatifs. Ford (1985) voit cinq dimensions sous-entendues dans celui de compétence : une dimension de motivation qui se réfère à la capacité de l'individu à formuler un but et diriger ses activités en fonction de celui-ci; une dimension relative à la perception de

⁵² Les approches cognitives recherchent les opérations mentales élémentaires communes dans les processus de perception, traitement d'information, résolution de problèmes, mémorisation. On parle alors de composantes générales ou spécifiques plutôt que de facteurs. Dans ce courant on retrouve les apports de Hunt (1980), Detterman (1982), Carroll (1976) et Sternberg (1977).

⁵³ La recherche de validité des tests ont poussé les auteurs à présenter une tâche pour chaque paramètre identifié. La variété des épreuves garantit le recouvrement des habiletés qui composent la définition de l'intelligence. La recherche d'objectivité et fiabilité a conduit à une présentation des épreuves répondant à des standards rigoureusement définis, proches des conditions de laboratoire.

⁵⁴ Cette définition est proposée au quatrième chapitre concernant les compétences professionnelles des enseignants.

soi-même comme agent actif; une dimension reprenant la référence à la possession de certaines ressources et habiletés (langagières, motrices, de confrontation à des situations complexes, d'affirmation de soi et de résolution de problèmes); une dimension concernant le caractère et la personnalité; enfin, une dimension qui comprend la perception de l'opportunité et de la pertinence de ses activités dans les situations.

L'émergence de l'intelligence émotionnelle (Salovey et Mayer, 1989-1990, Goleman, 1995) ou des intelligences multiples (Gardner, 1983) correspondent à une conception de l'intelligence (ou des intelligences) mobilisée(s) dans des situations complexes. Néanmoins, Mayer et Salovey, tout en acceptant la complexité des situations dans lesquelles telle intelligence est mobilisée, s'efforcent d'identifier et distinguer les habiletés propres à l'intelligence émotionnelle alors que Goleman cherche à les appréhender comme un tout. Ces nouvelles conceptions de l'intelligence répondent également à une autre critique faite à l'approche psychométrique et cognitive : celle de sous-entendre son **universalisme** et son déterminisme génétique. Sans énumérer l'ensemble des travaux⁵⁵ sur les limites de l'universalisme des tests psychométriques et même de la théorie développementale de Piaget (Berry et Dasen, 1974), ceux-ci concluent que l'origine socioculturelle est un facteur de différenciation dans les mesures d'intelligence. Ils montrent aussi que le milieu tant naturel que social dans lequel le sujet se développe, est structurant de son intelligence et enfin que la définition même d'intelligence est une construction sociale valorisée différemment selon la culture dans laquelle elle est émise. Face à ce constat, une conception socioconstructiviste⁵⁶ répond par une théorie développementale de l'intelligence qui se construit au sein même des interactions sociales. Ces dernières agissent à deux niveaux : dans **les interactions sociales** entre individus et au niveau **symbolique**. Les codes utilisés dans les échanges structurent la connaissance du monde mais aussi façonnent les structures et processus qui les produisent. Tout en récupérant l'acceptation dynamique et active de Piaget, elles l'enrichissent d'une dimension sociale et culturelle considérée jusqu'alors comme un facteur externe à l'intelligence. L'intelligence perd, dans cette conception socioconstructiviste, son individualisme pour acquérir un statut collectif à travers les systèmes symboliques qui s'élaborent. Il reste que les individus diffèrent en qualités d'intelligences selon leur reconnaissance dans un milieu donné. L'intelligence devient ici une **construction sociale** plus qu'un concept. Sa définition tient plus aux représentations partagées d'une société à un moment donné qu'à une définition univoque et universelle d'un phénomène. La tâche des scientifiques vise à la formalisation et l'opérationnalisation de celles-ci. Si cette conception accepte l'impossibilité de connaître l'intelligence en elle-même et même de l'expérimenter directement, elle cherche néanmoins la validité et la pertinence de ses construits dans leur mise à l'épreuve empirique dans un contexte particulier.

C'est cette conception d'intelligence émotionnelle que Gardner (1983), Goleman (1995) ou Mayer et Salovey (1989-1990, 1997) partagent. Ces derniers présentent leur définition d'intelligence émotionnelle comme un construit à valider empiriquement. Gardner (1983), tout en acceptant des construits alternatifs comme celui d'intelligence émotionnelle, valide sa proposition à la fois sur des faits empiriques, cliniques et de reconnaissance sociale de talents.

Ces définitions sont associées à une définition plus proche des **compétences émotionnelles** que d'habiletés ou de processus élémentaires de traitement de l'information. L'ensemble des auteurs qui traitent de l'intelligence émotionnelle revendique apporter quelques éléments de compréhension de la résolution de problèmes quotidiens. Mayer et Salovey retiennent les situations où l'intelligence émotionnelle sert la pensée. Goleman (1995, 1998) se tourne essentiellement vers les compétences professionnelles alors que Gardner (1983) propose un construit orienté vers l'éducation. Enfin, ils proposent une théorie du développement en étapes à l'image de la théorie des stades de Piaget. C'est à cette conception aussi que nous souscrivons lorsque nous prenons pour objectif de la thèse la proposition d'un construit pertinent dans les pratiques pédagogiques. Le recueil des représentations sociales d'acteurs pédagogiques constitue une première mise à l'épreuve de la pertinence du construit et de son utilité.

⁵⁵ Pour une revue de ces travaux, Doise et Mugny (1997) ; Marrero, et alii (1989).

⁵⁶ On retrouve dans ce courant socioconstructiviste de l'intelligence Doise et Mugny (1997), Gardner (1983), Feuerstein et alii (1980). Les antécédents de ce courant sont à chercher chez les auteurs comme Vygotski (1934), Piaget (1967), Bruner (1983).

MESURES D'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

La question de la mesure semble être une tradition quand on approche l'étude de l'intelligence. Ciarrochi, Forgas, Mayer (2001) ainsi que Ciarrochi, Chan, Caputi et Roberts (2001) offrent une revue actualisée des modes de mesures de l'intelligence émotionnelle. Nous nous baserons sur ces deux textes pour en brosser les grandes tendances. Rappelons que notre propos n'est pas de mesurer l'intelligence émotionnelle des enseignants mais bien de chercher quelque validité écologique de ce phénomène dans les pratiques pédagogiques à partir de l'analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. Nous espérons que cette succincte revue ne confondra pas le lecteur.

Chacune des propositions théoriques a développé un mode de mesure de l'intelligence émotionnelle basé sur son construit et appliqué aux situations quotidiennes ou professionnelles. **Trois types de mesures** se distinguent parmi les tests d'intelligence émotionnelle : les mesures de performance d'habiletés émotionnelles, les mesures par des observateurs extérieurs et les mesures auto rapportées.

Mayer, Caruso et Salovey (2000c) et Ciarrochi, Chan, Caputi et Roberts (2001) recensent les instruments de mesure de l'intelligence émotionnelle. Les principaux sont : le **EQ-i**⁵⁷ de Bar-On (1997), le **EQ-map**⁵⁸ de (Cooper, 1996/1997), le **MEIS**⁵⁹ basé sur le construit de Mayer et Salovey (1997) et sa réactualisation en **MSCEIT**⁶⁰ de Mayer, Salovey et Caruso (1999), l'**ECI**⁶¹ de Boyatzis, Goleman et Hay (1999 in Mayer et alii, 2000). D'autres approchent des dimensions partielles du construit d'intelligence émotionnelle : le **LEAS**⁶² de Lane, Quilin, Schwartz, Walker et Zeitlin (1990), le **TMMS**⁶³ de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey et Palfai (1995), le **SSRI**⁶⁴ de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden et Dornheim (1998), le **TAS-20** de Bagby, Parker et Taylor (1994) qui détecte le syndrome d'alexithymie.

Ces instruments se distinguent par leur approche de l'évaluation de l'intelligence émotionnelle. Ils emploient :

- l'auto évaluation des comportements ou habitudes associées à l'intelligence émotionnelle,
- l'évaluation de résolution de tâches qui reproduisent des situations de perception, traitement ou régulation des émotions,

Les méthodes d'auto-évaluation s'appuient sur la connaissance du sujet de sa propre habileté à décoder, exprimer ou réguler ses émotions. La plupart des instruments proposés utilisent cette voie d'approche (EQ-i, EQ-map, ECI, TMMS, SSRI, TAS-20). Ils sont rapides et faciles à opérationnaliser. Cependant, ils nous semblent biaisés. En effet, ils reposent sur une compétence qu'il prétend à la fois mesurer : la connaissance qu'à le sujet de ses compétences émotionnelles, apparentée à la méta-humeur. Ils

⁵⁷ Le « Emotional Quotient Inventory » (Bar-On, 1997) est sans doute le plus ancien test d'intelligence émotionnelle. Il prétend mesurer les capacités, compétences et habiletés qui influencent la réussite dans l'affrontement de situations et pressions environnementales. C'est un questionnaire d'auto évaluation (self-report) qui comprend 5 composantes : une composante intrapersonnelle, une composante interpersonnelle, une composante de gestion du stress et une composante d'adaptation, la dernière composante est un indicateur général d'humeur.

⁵⁸ « Emotional Quotient Map » de Cooper (1996/1997) est une échelle d'auto-évaluation en cinq composantes : mesure de pression sociale et satisfaction sociale, de connaissance émotionnelle, d'expression émotionnelle, de compétences émotionnelles ; la dernière concerne les valeurs et attitudes.

⁵⁹ Le Multifactor Emotional Intelligence Scale est à l'image du construit de Mayer et Salovey (1997) présenté dans le tableau 3.4. de ce chapitre. Ce test présente des tâches que le sujet doit résoudre.

⁶⁰ Le MSCEIT V.1. et V2.0 ou Multiple-task Measures Of Emotional Intelligence de Mayer, Salovey et Caruso (1999) est une des versions corrigées du MEIS. La version V2.0. prend 30 minutes. Ce test présente des situations, des paysages, des visages que le sujet doit juger. En fonction de l'adéquation de son jugement avec des échelles pré-établies par des juges. Une description détaillée du test est présentée dans Mayer, Caruso et Salovey (2000c).

⁶¹ Emotional Competence Inventory de Boyatzis, Goleman et Hay (1999 in Mayer et alii, 2000) qui définissent l'intelligence émotionnelle comme la capacité de reconnaître ses sentiments et ceux des autres, de se motiver et de réguler les émotions. Le questionnaire d'auto-évaluation (self-report) est composé de 4 dimensions : la conscience de soi (self awareness), la conscience sociale (social awareness), la gestion de soi-même (self management), et des habiletés sociales (social skills).

⁶² Le « Levels of Emotional Awareness Scale » présente 20 scènes où deux personnes sont en situation quotidienne reflétant la colère, la peur, la joie, ... Chaque scène est suivie de deux questions : Comment vous sentez-vous ? et Comment la personne se sent ? Le degré de distinction des réponses donne le niveau d'acuité émotionnelle des individus. Le test est décrit dans Ciarrochi, Chan, Caputi et Roberts, 2001.

⁶³ Le Trait Meta-Mood Scale (dans Salovey et Mayer, 1989-1990) atteste par auto-évaluation, l'attention à l'émotion, l'impression de clarté des émotions ou leur régulation.

⁶⁴ Le Schutte Self-report Inventory est basé sur le construit de Mayer et Salovey (1997) par un questionnaire d'auto-évaluation sur les dimensions du construit.

dépendent aussi du concept de soi du sujet (Paulhus, Lysy et Yik, 1998 *in* Mayer, Caruso et Salovey, 2000c). Ils sont sensibles à l'humeur du moment et sont peu fiables (Davies, Stankov et Roberts, 1998, *in* Mayer, Caruso et Salovey, 2000c).

La méthode par performance est celle que proposent Mayer, Salovey et leurs collaborateurs. Nous avons détaillé dans la partie qui est consacrée à ce modèle les efforts de ces auteurs pour valider le construit et les instruments de mesure qui en découlent. Notons cependant que les critères de réponses sont soit attribués par des experts soit par consensus entre observateurs. Dans un cas comme dans l'autre, ils sont sensibles à la culture dans laquelle ces critères sont émis. Ce qui est reconnu comme « bonne » adaptation ou « bon comportement » est tributaire de critères socioculturels. Conscients de ces limites, les auteurs acceptent l'idée selon laquelle l'intelligence émotionnelle est un construit socialement conditionné comme l'est celui de l'intelligence. La double perspective empirique et sociale, est ici comme chez Gardner source de validation du modèle.

Les méthodes d'observation par juges pourraient également être employées dans des situations standardisées. Ces méthodes sont recommandées par (Mayer, Caruso et Salovey, 2000c) même si ils n'en recensent aucun parmi les mesures d'intelligence émotionnelle. Ils notent cependant qu'elles ne sont adéquates que pour les situations observables qui mobilisent sous hypothèse l'intelligence émotionnelle mais le sont peu pour évaluer les processus mentaux sous-jacents.

Cette brève revue des modes de mesure d'intelligence émotionnelle permet d'entrevoir une fois de plus la dynamique qui entoure cette voie de recherche. Ces modes se différencient autant par les moyens qu'ils envisagent pour mesurer l'intelligence émotionnelle que par les fondements sous-jacents à la conception d'intelligence qu'ils supposent. Selon ces conceptions, ces instruments participent également à l'effort de validation empirique du construit ou à la recherche de reconnaissance sociale de son bien-fondé.

Après cette parenthèse sur la mesure de l'intelligence émotionnelle et ses implications, nous clôturons ce chapitre par la proposition d'un construit original d'intelligence émotionnelle qui sera soumis aux acteurs pédagogiques dont les représentations sociales décideront de la pertinence du construit dans les pratiques pédagogiques.

1.4. Proposition d'un construit d'intelligence émotionnelle

Au terme de la revue des modèles d'intelligence émotionnelle, le choix d'adopter le construit de Mayer et Salovey (1990, 1993, 1997) s'est imposé. Nous concordons en effet, avec plusieurs principes de ce construit. Cependant, en concordance avec les restrictions que nous avons exprimée antérieurement, concernant l'axe adaptation à la pensée, nous aménageons le construit.

L'intelligence émotionnelle y est définie en termes **d'habiletés orientées vers la production de connaissance et à la résolution de problèmes émotionnels**. En cela, elle peut être **mobilisée dans des situations particulières et pratiques**. Cet aspect nous autorise à l'appliquer et la traduire spécifiquement au contexte pédagogique.

Le construit se décline en processus de traitement de connaissance émotionnelle avec une place prépondérante octroyée à la production de connaissances et de résolution de problèmes. En cela, l'intelligence se réfère à un objet externe : dans notre cas, les pratiques pédagogiques. Il s'agit également d'une **conception d'intelligence située et distribuée**, en ce qu'elle reconnaît que les aspects symboliques sont modélisés par les cadres culturels dans lesquels ils sont produits. Cette intelligence est un type qui ne s'oppose pas aux autres ni ne les réduit. La solidité du construit tant théorique qu'empirique a été démontrée. Pour peu qu'elle ait été testée, elle semble résister à l'analyse (Ciarrochi, Forgas et Mayer, 2001). On apprécie enfin, la volonté d'évaluation de performances en situations réelles ou quasi-réelles. Cependant, Mayer et Salovey introduisent dans leur construit une dimension d'intelligence émotionnelle orientée à favoriser la pensée. Nous ne reprenons pas intégralement cette catégorie de l'intelligence émotionnelle. En effet, prendre en considération cette dimension comme intégrante de l'intelligence émotionnelle définit a priori la fonction des habiletés émotionnelles selon un critère externe celui des

situations intellectuelles. Le construit proposé ci-dessous **oriente ces habiletés à des pratiques pédagogiques**. La catégorie destinée à « favoriser la pensée » constitue alors une sous-dimension des objets de pratiques pédagogiques. Par exemple, les habiletés à réguler les émotions en vue de favoriser la réflexion chez l'enseignant ou chez l'élève, peuvent constituer des éléments du construit. En outre, **la distinction intra individuelle et inter-individuelle** introduite par Gardner (1983) semble pertinente à introduire dans le cas de l'intelligence émotionnelle chez l'enseignant. L'enseignant peut être appelé à être attentif et réguler aussi bien ses propres émotions que celles de l'élève. Nous avons à ce propos ajouté un objet d'application de l'intelligence émotionnelle : **le climat** qui s'est avéré au terme de la revue sur l'affectivité en classe⁶⁵ porteur d'émotions. Nous avons également vu que les propositions d'intelligence émotionnelle appliquées à l'éducation envisagent davantage **la formation de l'intelligence émotionnelle** de l'élève que celle de l'enseignant. A ce propos, celle-ci a été retenue comme un des objets d'attention de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant. Enfin, nous avons conservé les catégories relatives aux attitudes et traits de personnalité, conséquentes ou intégrant de l'intelligence émotionnelle que reprend Goleman (1995) dans son construit.

Le tableau 1.5. présente les **dimensions principales du construit d'intelligence émotionnelle** qui est utilisé pour valider la pertinence du phénomène intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Il comprend **quatre dimensions** qui s'inspirent des conceptions différentes de l'intelligence. La première se centre sur les processus de traitement de l'information, dans ce cas, émotionnelle. Ils correspondent à un schéma systémique comportant l'entrée des informations, le traitement, la sortie, la régulation et la mise en mémoire. La seconde correspond à des traditions de l'intelligence qui décrivent des conduites de production de connaissance (Piaget⁶⁶, 1967) ou de traitement de connaissance symbolique (Gardner, 1983 ; Salovey et Mayer, 1989-1990). Ces deux premières catégories rassemblent des indicateurs généraux d'intelligence appliqués ici à des informations émotionnelles et opérationnalisés dans le cadre de la classe.

La troisième dimension s'inscrit dans une perspective de compétence émotionnelle, centrée sur l'adaptation et la résolution de problèmes pratiques et situés, choisis ici dans la sphère des pratiques pédagogiques. Parmi ceux-ci, nous avons pris en compte les missions principales de l'école qui sont les apprentissages scolaires et la formation et socialisation de l'individu. Nous avons repris deux moments des pratiques pédagogiques définies par le courant de recherche sur la pensée des enseignants et l'enseignant réflexif : en dehors de la classe (planification, évaluation, réflexion sur les pratiques) et dans la classe (décisions en classe, réflexion en pratique). La question de la créativité et de l'innovation ainsi que celle de la gestion de l'hétérogénéité socioculturelle des élèves s'avèrent être des préoccupations importantes dans les courants de recherche sur la médiation des apprentissages (chapitre 4) et dans les politiques éducatives (chapitre 3). Enfin, la motivation et l'estime personnelle nous ont semblé être des centres d'intérêts particulièrement liés à celui de l'intelligence émotionnelle et en même temps, des pratiques enseignantes pour y consacrer quelques items spécifiques.

Enfin, la dimension plus « populaire » soutenue par Goleman est comprise comme attitudes et tendances comportementales résultantes de l'importance de l'intelligence émotionnelle chez un individu. Cette dernière dimension a été conservée parce que nous supposons qu'elle sera aussi valorisée dans les représentations sociales de cette intelligence.

⁶⁵ Cette question est amplement soulevée au chapitre quatre.

⁶⁶ Piaget (1896-1980). Il est difficile de résumer en quelques mots un apport aussi important que celui de Piaget. Il est évident aussi que nous nous sommes référés à plus d'une ressource sur cette théorie. La référence citée est celle que nous avons utilisée plus spécifiquement pour rédiger ce manuscrit. De plus, nous estimons qu'elle résume l'ensemble de la théorie de l'intelligence de Piaget.

Tableau 1. 5. Proposition d'un construit d'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques.

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

Ce construit présente un ensemble d'indicateurs qui sont autant de « traductions » de l'intelligence émotionnelle. Ils permettent de repérer les dimensions plus ou moins valorisées et pertinentes des habiletés et des compétences émotionnelles retenues par les acteurs pédagogiques dans leurs représentations sociales. Elles constituent autant de voies d'entrée, d'indicateurs de l'intelligence émotionnelle. Ces dimensions représentent des niveaux d'analyses ou d'observation des phénomènes d'intelligence. Nous n'avons pas restreint le construit à une seule de ces dimensions comme il serait opportun de le faire dans une analyse de phénomènes relevant directement de l'intelligence émotionnelle : les comportements ou les processus responsables ou les connaissances produites ou encore leur implication dans la pratique. Cette étude cherche à étudier les représentations sociales de ces phénomènes. Chaque dimension constitue une référence par rapport à laquelle pourront être identifiées les représentations sociales des acteurs quand ils se représentent leurs pratiques pédagogiques.

1.5. Perspectives et hypothèses

Au terme de ce chapitre consacré à l'intelligence émotionnelle, nous avons pu constater la portée de ce courant de recherche et mesurer les apports encore ténus mais prometteurs des modèles proposés pour décrire ce phénomène. La diversité des propositions théoriques et des questions fondamentales qu'elles soulèvent, sont pour nous, la garantie de son intérêt.

On pourrait s'étonner de l'option choisie qui est de cerner l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques à partir de l'étude des représentations sociales comme nous proposons de le faire dans cette thèse, d'autant plus que nous avons défendu la validité des méthodes empiriques à partir d'épreuves de performance comme moyen de validation du construit. Au moment d'entamer ce travail, les théories d'intelligence émotionnelle sont en plein essor mais peu validées. Aucune d'entre elles ne témoigne d'un apport empirique suffisant pour en attester la validité ni l'évaluer empiriquement de manière satisfaisante. Cette première justification explique en partie la démarche adoptée. La seconde et principale raison est autre. Ce travail cherche à établir le sens de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques

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

et à comprendre en quoi cette intelligence y serait mobilisée. Elle ne s'inscrit donc pas dans une perspective de recherche de caractéristique de présage de quelque efficacité enseignante. L'intérêt ne réside pas sur l'intelligence émotionnelle elle-même mais sur son apport éventuel dans les pratiques enseignantes. Nous nous sommes centrés sur la pertinence du construit dans la situation particulière des pratiques enseignantes afin de mettre en évidence ces habiletés et compétences dans le processus actuel de professionnalisation de l'enseignant. En effet, il nous a semblé que les représentations sociales en tant que connaissances pratiques et situées socialement, pouvaient répondre adéquatement à cette question.

La seconde partie traite de la professionnalisation de l'enseignant. Nous justifierons alors l'implication de l'intelligence émotionnelle comme source de compétence des enseignants et donc l'intérêt de poser la question de l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques : Comment les acteurs pédagogiques la définissent dans ce contexte ? A quelles dimensions de leurs pratiques, l'intelligence émotionnelle contribue-t-elle ? Quel serait l'apport de ce construit pour la professionnalisation de l'enseignant ?

Répondre à ces questions nous permettrait non seulement de comprendre son importance dans les pratiques pédagogiques mais aussi de proposer un construit opérationnel d'intelligence émotionnelle de l'enseignant et quelques indicateurs de compétences émotionnelles. Surtout, cela nous permettrait, si nos hypothèses se confirment d'établir quelques suggestions à la lumière de ces résultats quant à la professionnalité et même à la formation des enseignants.

La revue du construit d'intelligence émotionnelle nous fait émettre quelques suppositions au moment d'interroger les représentations sociales :

- D'une part, le concept d'intelligence émotionnelle est un concept récent. Il serait plausible que les acteurs **ne connaissent pas le terme d'intelligence émotionnelle**. Ils peuvent néanmoins faire allusion à des habiletés d'identification, compréhension ou de régulation réflexive des émotions dans leurs discours que l'on pourrait identifier comme telle.
- D'autre part, plusieurs conceptions de l'intelligence émotionnelles se disputent le construit. Ceux-ci optent pour une définition plus ou moins large ou stricte du construit. Etant donné que le construit ait été divulgué essentiellement par le livre de Goleman (1996), l'hypothèse la plus vraisemblable au terme de ce chapitre est que les acteurs mettent en relation intelligence émotionnelle avec les questions de **bien-être et d'équilibre personnel** plutôt qu'avec la question des apprentissages scolaires.
- Enfin, les questions d'intelligence émotionnelle ou multiple appliquées en éducation font référence essentiellement à **l'éducation de telle intelligence chez l'élève**. Ceci nous amène à penser que si les acteurs pédagogiques font mention de l'intelligence émotionnelle, ils font référence à la formation de l'intelligence émotionnelle des élèves plutôt que celle de l'enseignant.

Chapitre 2. Les représentations sociales : considérations théoriques et méthodologiques.

Cette recherche étudie les représentations sociales d'acteurs pédagogiques sur l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Elle veut répondre à la question de l'importance de ce phénomène dans les pratiques pédagogiques. Dans ce cadre, les représentations sociales ont acquis un caractère théorique et méthodologique⁶⁷, plus qu'un statut d'objet d'étude. L'approche de cette question par la connaissance sociale que les acteurs possèdent du phénomène étudié, constitue une démarche empirique à part entière. Elle est indirecte en ce qu'elle n'étudie pas les comportements liés au phénomène mais complémentaire. Les représentations sociales mettent en évidence les informations que les acteurs ont de ce phénomène, le sens qu'ils lui donnent, les valeurs, les normes et les croyances qu'ils lui associent, en fonction de la position qu'ils occupent dans le contexte pédagogique. En un mot, leurs orientations en relation à cet objet. De la sorte, les représentations sociales supposent une connaissance située, construite socialement au cours de la pratique. Elles nous livrent par là la connaissance des sujets, issue de l'expérience. Aussi, elles tirent leur valeur heuristique en ce qu'elles orientent les conduites, tenant compte de la complexité sociale dans laquelle elles s'inscrivent (Jodelet, 1989a). Elles ouvrent des pistes d'application des phénomènes étudiés. Enfin, reprenant l'affirmation de Moscovici (1982), nous pouvons dire que leur étude génère des questions pointues et des réponses significatives aux problèmes posés.

Le but avoué de l'étude des représentations sociales diffère d'une recherche à l'autre. Dans certains cas, elle constitue un but en soi, recherchant la nature de ces « créatures de pensées partagées » ou les mécanismes d'enracinement social et culturel qui les sous-tendent. Les recherches de Moscovici (1961) et plus tard de Jodelet (1989a) initient un courant visant à établir des bases théoriques et empiriques particulières à cet objet de recherche. Ils préfèrent une approximation qualitative les considérant comme un produit des interactions sociales et culturelles qui constitue en soi un contexte de signification. Ils privilégient alors des instruments de recueil de matériel langagier tels que les entretiens ou les récits et des méthodes d'analyse interprétative mettant en évidence l'analyse sémantique des représentations. D'autres adoptent une perspective positive des *représentations leur attribuant une existence autonome* (Flament *In* Guimelli, 1994) à partir du moment où la présence d'un noyau central est établi et identifié. Nous reconnaissons à ces deux perspectives le mérite d'avoir constitué un paradigme de recherche riche de questionnement et de méthodes propres.

D'autres encore étudient les représentations sociales en raison des informations qu'elles contiennent ou des fonctions qu'elles remplissent. Le choix de leur étude devient secondaire et poursuit d'autres buts. C'est le cas dans notre recherche. Leur **fonction de médiation** des pratiques est dans la plupart des cas, invoquée. Abric (1994a) consacre à ce propos un ouvrage centré sur les effets circulaires entre représentations sociales et pratiques. En ce qui nous intéresse particulièrement, les représentations sociales de **l'intelligence** sont étudiées par Mugny et Carugati (1985). Ceux-ci voient dans l'étude des représentations sociales, une étape d'un vaste programme de recherche sur l'intelligence qu'ils considèrent comme un jugement social porté sur les individus dont les critères sont constitués historiquement et culturellement. L'étude des représentations sociales d'acteurs pédagogiques leur fournit alors les conceptions de l'intelligence qui médiatisent les facteurs psychosociaux de la construction sociale de l'intelligence elle-même. Dans la même lignée, certains programmes de formation des enseignants (Baillauquès *In* Paquay et alii, 1996, Sonntag, 2002) prévoient une phase de mise en évidence et réflexion sur leurs représentations de l'activité d'enseignement afin de les **modifier ou mieux les comprendre**. Pour prendre un exemple dans le domaine de notre recherche, Doudin et Martin (1999) entrevoient l'effet d'une réflexion sur les représentations de l'intelligence par les enseignants sur l'établissement d'un type d'interactions en classe plus ou moins efficaces. Dans un autre registre, Palmonari et autres (1981, 1984, 1986 *In* Palmonari et Doise, 1986) initient un programme de recherche sur les conceptions du travail et montrent les transformations des représentations liées au processus de **professionnalisation** des psychologues en Italie. Plus proche de nos intentions, Tedesco et

⁶⁷ Ce chapitre a fait l'objet d'une présentation au Congrès Mondial de sociologie, Montréal, 1998. Il a été mis à jour depuis.

Fanfani (2003) étudie les représentations sociales du rôle de l'instituteur en Argentine, au Pérou et en Uruguay en regard aux changements des théories pédagogiques et modèles d'enseignants définis dans les politiques éducatives contemporaines. Nos observations pourront être confrontées à celles-ci.

L'étude des représentations nous intéresse aussi et surtout en raison de la connaissance de sens commun d'un objet social que ces représentations fournissent. Les représentations remplissent une fonction de savoir : elles révèlent un ensemble d'informations, de valeurs, d'affects de croyances, de normes que les sujets partagent à propos d'un objet. Mais ce savoir de sens commun est conditionné par les pratiques des acteurs et par leurs insertions sociales et culturelles. En ce sens, elles fournissent non seulement les connaissances qu'ont les acteurs de l'objet étudié mais aussi des valeurs, la valence des sentiments, des normes, des orientations d'action envers celui-ci. Ainsi, l'analyse des représentations sociales de l'intelligence émotionnelle permet de dévoiler ce que savent, pensent et sentent les acteurs pédagogiques et de mettre en rapport cette connaissance sociale avec la connaissance scientifique établie à ce jour sur le phénomène.

Le choix de l'étude des représentations sociales dans notre projet s'appuie sur les antécédents empiriques qui démontrent l'effet circulaire entre les pratiques sociales - et notamment professionnelles - et le contenu de ces représentations. Ce choix s'appuie également sur la fonction sociale de ces représentations. D'une part, elles sont supposées être partagées par une collectivité définie par des pratiques, une identité, une perspective commune face à l'objet de représentation. En même temps, elles diffèrent sensiblement en fonction des positions psychosociales ou idéologiques des acteurs. Nous choisissons des groupes des sujets qui diffèrent par leur perspective pratique ou théorique dans leur rapport à l'objet : des enseignants en classe n'auront pas la même perspective ni la même connaissance des pratiques pédagogiques qu'un étudiant, futur enseignant ou qu'un professeur, formateur d'enseignant. Ils possèdent des perspectives différentes de l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. En ce sens, la thèse suppose que la connaissance sociale des acteurs pédagogiques est le fruit de leur pratiques professionnelles et position sociale. Jodelet (1989a) affirme que la connaissance comprise dans les représentations est une connaissance socialement élaborée et partagée. La connaissance professionnelle des acteurs devient ainsi le gage de la pertinence de l'objet de recherche. En d'autres mots, nous cherchons à savoir quelle importance a l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques et demandons aux acteurs - en vertu de leur connaissance professionnelle des pratiques pédagogiques - qu'elle serait l'importance de l'intelligence émotionnelle. Nous partons du principe que ces représentations réalisent une connaissance située, ancrée dans les pratiques professionnelles. Elles répondent ainsi à la question de la pertinence de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques enseignantes.

Plusieurs recherches se sont centrées sur les représentations de l'intelligence. Nous avons cité la volonté d'utiliser les représentations sociales sur l'intelligence dans la formation des enseignants de Doudin et Martin (1999) et l'étude conceptuelle de l'intelligence chez des acteurs pédagogiques distincts de Mugny et Carugati (1985). Nous pourrions également citer Snellman et Raty (1995) ou Poeschl (1992 *In* Guimelli 1994) qui poursuivent des buts similaires au nôtre en révisant le concept d'intelligence à la lumière des représentations sociales. Suivant une perspective constructiviste de l'intelligence, nous reconnaissons qu'en dehors de l'existence de processus de traitement des émotions et leur mise en évidence empirique, la connaissance de ces processus et leur validation répondent aussi à des conceptions sociales et culturelles de l'intelligence.

La profusion de recherches et d'écrits sur ce phénomène d'intelligence émotionnelle dont nous avons dressé le bilan dans le premier chapitre, n'est autre que l'expression de l'engouement social pour celui-ci. Il participe d'ailleurs à un intérêt croissant dans plusieurs disciplines scientifiques et de sens commun pour un dépassement de l'explication cartésienne et de la scission entre le rationnel et l'affectif.

La recherche du contenu des représentations sociales et leurs variations en fonction des expériences professionnelles des acteurs pédagogiques met en évidence la conception de l'intelligence émotionnelle des enseignants en classe. En plus d'une définition socialement validée par l'intermédiaire d'une mise en

rapport entre les deux perspectives, scientifique et sociale, c'est la production d'indicateurs de compétences émotionnelles que nous recherchons.

Ce chapitre sur les représentations sociales, prétend fournir les éléments théoriques et méthodologiques nécessaires au recueil et à l'analyse des représentations sociales afin de répondre aux questions posées par la thèse.

2.1. Vers une définition des représentations sociales

Les représentations sociales trouvent leur caractère social dans le fait qu'elles constituent un **environnement symbolique**, commun à une collectivité qui conditionne son rapport au monde. En cela, ces créatures de pensée constituent la réalité pour cette collectivité. N'importe quelle interaction sociale, n'importe quelle action suppose de telles représentations et celles-ci à leur tour, modèlent les représentations sociales elles-mêmes. Aussi, l'information du monde qui arrive au sujet n'est pas neutre mais modelée par des théories et préconceptions implicites qui organisent sa connaissance et ses actions. Ainsi, « il n'existe pas de réalité objective sinon que toute réalité est représentée, c'est-à-dire, appropriée par le sujet, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs, ce qui dépend à la fois de son histoire et du contexte social et culturel dans lequel il se trouve (Abric, 1994 : 12) ».

Cette connaissance sociale possède ses propres règles de production et de transformations. Moscovici (*In* Farr et Moscovici, 1984) les considère comme des créatures de pensée : des réalités symboliques qui ont leur propre logique, communiquent entre elles et changent au cours du temps. Elles sont produites socialement, au cours des interactions sociales. Elles cherchent aussi à être efficaces socialement en orientant les actions. C'est dans ce jeu que les objets qu'elles représentent, acquièrent leur caractère social. Elles sont à la fois stables et mouvantes dans une double relation : structurantes des interactions, des perceptions et des pratiques mais également structurées par celles-ci. C'est ainsi que Doise (*In* Doise et Palmonari 1986) les définit par leur nature symbolique et dynamique.

Le produit des représentations sociales se compose d'un ensemble de distinctions qui reconstitue le réel avec lequel le sujet se confronte, l'intégrant dans une organisation de signification et de valeur. C'est à partir de ces catégories que le sujet perçoit le monde et agit. Les représentations sociales offrent des références et des repères communs à une collectivité qui conditionnent ce que celle-ci comprend et trouve valide. En d'autres mots, « la représentation n'est pas le simple reflet de la réalité mais une organisation signifiante en tant qu'elle donne sens au monde et guide les actions des sujets » (Abric, 1994 : 13).

Quatre fonctions principales leur ont été attribuées (Jodelet, 1989a, Abric, 1994) :

- une **fonction de savoir** à partir duquel se comprend la réalité;
- une **fonction d'orientation** en tant que guide des pratiques et des comportements;
- une **fonction de justification** en fournissant les critères de justification des prises de position et comportement ;
- une **fonction identitaire**, en situant les individus et groupes dans le champ social.

Les fonctions de **connaissance et d'orientation** des conduites constituent les motifs du choix d'étude des représentations sociales dans notre recherche. Ces deux fonctions ont été **largement vérifiées** par des recherches empiriques de positions épistémologiques différentes. De Rosa (1990) et Jodelet (1989a) offrent une revue de ces travaux. Déjà, les travaux classiques tels que ceux de Moscovici (1961) et Jodelet (1989a et b) ont montré la constitution d'un **savoir commun**. La fonction **d'orientation des conduites** et d'anticipation des attentes (Abric 1994) a été confirmée. Ainsi, cette connaissance de l'objet d'étude n'est pas ingénue, elle est orientée à la fois par les positions sociales des acteurs et conditionnée par leur pratiques professionnelles. D'une part, de nombreuses recherches établissent l'effet des pratiques sur les représentations sociales. Jodelet (1989a), Guimelli (1994), Abric (1994a) compilent des études tentant de démontrer les facteurs de transformations des représentations sociales, dont les pratiques des acteurs. D'autre part, Moscovici (1989) affirme qu'elles façonnent les comportements et les rapports sociaux. Dans ce sens, l'étude des représentations livre quelques prémisses sur les orientations des

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

acteurs face à un nouvel objet. Quelques recherches parmi d'autres mettent en jeu cette affirmation. C'est ce qu'étudie Reynier (2001) en rapport aux transformations de la fonction infirmière et Roland-Levy (2002) quelques mois avant le passage effectif à l'euro. Bourgeat (1999) met à l'épreuve les qualités prédictives des comportements inférées aux représentations sociales. Elles sont utilisées aussi pour comprendre certaines pratiques, notamment comment **ils justifient** des comportements discriminatoires dans le système d'enseignement (Lecigne et Castra, 1997). En fin de compte ces effets ne s'avèrent ni simples ni linéaires. Abric (1994a) conclut plutôt l'ensemble des recherches par la mise en évidence d'un effet circulaire où les pratiques et représentations sociales se transforment mutuellement. Concernant sa **fonction identitaire** on relève les travaux de Breakwell (1993) qui établit une revue théorique incontournable de la question. Di Giacomo (1980 In Flament, 1986) illustre ces facteurs identitaires et idéologiques dans l'adhésion à un mouvement étudiant.

Cette notion justifie son importance en **psychologie sociale** non pas parce que les représentations sociales représentent mentalement des objets sociaux mais parce qu'elles rendent compte des orientations des acteurs dans un contexte de signification, conditionné par des facteurs psychosociaux. C'est également une notion carrefour, qui selon l'aspect privilégié, est étudiée selon les perspectives anthropologiques, sociales, psychologiques, épistémologiques.

Les représentations sociales sont sensibles aux conditions de leur production et de concrétisation. Ces conditions sont déterminées à la fois par le **contexte social et idéologique** dans lequel le sujet est situé mais aussi par les **circonstances directes** de la situation de leur émission. Il faut considérer à ce propos, leur nature fonctionnelle justificatrice et identitaire. Leur contenu comprend alors plusieurs niveaux : elles comportent des éléments stables profondément ancrés qui constituent une mémoire sociale. Ces éléments peuvent subir des transformations plus ou moins fondamentales, au cours des interactions sociales et au gré des changements des pratiques sociales. Elles sont déterminées par les diverses positions sociales des individus et leurs ancrages dans des groupes sociaux différents. On y retrouve enfin des éléments personnels, propres à l'individu qui re-crée la représentation au moment où il l'émet. Ce processus de re-présentation de la part de l'individu passe par un **support symbolique**, notamment le langage, qui impose également ses règles de production. Le recueil des représentations sociales envisage enfin son caractère événementiel⁶⁸, fonction des positions des acteurs dans le champ étudié, au moment du recueil.

Nous concluons avec la définition de Jodelet (1989a, éd. 1991: 36) pour qui elles constituent :

« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, qui possède une vision pratique et qui participe à la construction de la réalité commune d'un ensemble social ».

Cette définition contient deux implications:

- D'une part, les représentations sociales abstraient symboliquement l'objet réel mais en lui donnant forme de concept et d'image, le restituent concrètement. Ce processus, que Moscovici (1961) dénomme « **objectivation** », comporte un double mouvement de condensation de l'information venant de l'objet représenté et sa re-crédation, sa re-présentation sous une autre forme. Il passe par la simplification des éléments d'information relatifs à un objet, leur remodelage pour les inscrire dans la logique et la cohérence interne au groupe. La représentation prend alors la place de l'objet, le substitue tout en le modélisant. En même temps, l'objet se voit assigné de signification et de valeur. Ce processus consensuel la rend ainsi communicable et efficace socialement. A ce processus est associée l'étude de l'objet représenté qui inclut des contenus d'informations mais aussi des croyances, des valeurs, des normes propres au groupe.

Ainsi toute étude des représentations sociales se réfère indiscutablement à un objet de représentation. Elles sont toujours la représentation de quelque chose (Rateau et Huchon, 2002). Que cet objet soit

⁶⁸ Rouquette (1994) la définit comme événement de connaissance en raison de ce processus de re-crédation de la représentation.

primordial ou secondaire dans le chef du chercheur, il est indispensable pour étudier les **contenus** ou processus liés aux représentations sociales.

- D'autre part, ce processus d'objectivation est lié intrinsèquement à celui d'ancrage (Moscovici, 1961). Les représentations supposent l'appropriation des nouveaux objets dans des structures d'ensemble préalables. Ce processus fait en sorte qu'un nouvel objet soit incorporé, classé et étiqueté dans un réseau de catégories propres à une collectivité sociale. Ainsi, la définition d'un objet pour un groupe est partagée par ses membres et donne une vision consensuelle de cet objet pour ce groupe. Cette représentation peut correspondre ou différer de la représentation du même objet pour un autre groupe. Les valeurs et l'idéologie du groupe viennent enrichir cette représentation à laquelle ils adhèrent et autour de laquelle ils se reconnaissent membre du dit groupe. En cela, les représentations sociales font partie des relations sociales et reflètent un **consensus** entre les membres d'une collectivité. L'étude des représentations sociales entraîne celle des relations qu'entretiennent entre elles, les collectivités face à un objet donné.

Elles sont donc également représentation de quelqu'un (Guimelli, 1995). Leur étude revient à relier leur caractéristiques à celles des rapports à l'intérieur et entre groupes sociaux (Doise et Palmonari, 1986).

Cette définition nous amène à réaffirmer qu'une représentation sociale est à la fois celle d'un objet et d'un sujet. L'étude des représentations sociales implique donc, deux facettes complémentaires : celle de l'objet représenté mais indissociablement celle du sujet qui l'émet et des relations sociales sous-jacentes. Elle comprend donc, l'étude du contenu des représentations et du consensus qui le soutient.

2.2. L'étude des représentations sociales

Les représentations sociales sont à la fois celles d'un objet et d'un sujet. En cela, elles révèlent un champ de connaissance sur un objet défini à partir d'un rapport de connaissance entre un sujet et un objet. Leur étude impose de définir les sujets qui les émettent avant d'aborder la question de leur contenu.

2.2.1. Le rapport sujet–objet

Plus que le sujet, c'est le rapport de connaissance du sujet qui conditionne les représentations sociales. Elles sont le fruit de l'activité cognitive du sujet et répondent également à une logique affective quand celui-ci, dans sa reconstruction de l'objet, l'investit de mécanismes psychiques (Moscovici, 1986). Elles répondent enfin, à une logique sociale et culturelle dont fait partie ce sujet. On y retrouve donc les dimensions sociales et culturelles des cercles de relations dans lesquelles elles se construisent (Jodelet, 1989a).

LE RAPPORT À L'OBJET COMME RAPPORT DE CONNAISSANCE

Les représentations sociales supposent un sujet pensant lorsqu'on les définit, comme un processus de reconstruction de l'objet et comme connaissance produite par cette activité. Ce sujet est supposé être à la fois, actif dans sa tentative de compréhension du monde et contextualisé, c'est-à-dire situé a priori dans cette activité d'organisation et de catégorisation. Les représentations sociales partagent avec d'autres types de représentations la propriété de présenter un ensemble organisé de cognitions. Outre le fait d'être cognitives et sociales (Abric, 1994), elles présentent la particularité d'être à la fois descriptives de l'objet représenté et prescriptives du rapport à entretenir, des actions à mener avec cet objet représenté (Flament, 1994). Certains invoquent à propos les concepts de schème (Rouquette, 1994b), d'habitus (Doise, 1986) ou de script (Guimelli, 1994) soulignant un système de connaissance, structuré et structurant, inscrit socialement et orienté vers l'action.

LE RAPPORT À L'OBJET COMME RAPPORT SOCIAL.

Les représentations sociales répondent à une logique sociale et leur étude constitue un vecteur de compréhension des rapports sociaux qui s'établissent autour d'un objet. D'abord, elles sont considérées à la fois comme condition et produit des interactions sociales. Ensuite, elles sont partagées par une collectivité et forment un consensus d'idées, de principes, de compréhension du monde autour duquel s'identifient des individus et des groupes. Elles dévoilent par-là, leur appartenance sociale. En effet, les positions sociales relatives des acteurs face à l'objet conditionnent la représentation qu'ils s'en font. A ce propos, Rouquette (1994a) propose de différencier les groupes selon des critères psychosociaux s'appuyant sur les 4 niveaux d'analyses développés par Doise (1982) : le niveau intra-individuel, le niveau inter-individuel, le niveau positionnel et le niveau idéologique.

L'étude des différences des représentations permet d'observer comment la position des acteurs conditionne celles-ci (Mugny et Caruti, 1985). Les variables sociales, historiques, identitaires ou idéologiques sont amplement étudiées empiriquement. Tafani et autres (2002), considèrent les positions sociales et identitaires comme variables indépendantes dans leur étude des représentations sociales des droits de l'homme; de même, fait Viaud (2000), dans celles de l'économie ou Comby et autres (1993), dans celles du Sida. Quant à Rateau (1999), Rateau et Huchon (2002) ils étudient particulièrement les facteurs idéologiques. Dans ces études, les positions sociales, idéologiques ou identitaires sont définies à partir de variables objectives tels que le genre (Mariotti, 2001), le statut ou la fonction (Lecigne et Castra, 1997), le pays d'origine (Sakalaki, 2001), le contexte culturel (Parmentier et Hamon, 2002) ou de classes sociales (Tafani et alii, 2002). Guimelli et Rouquette (1994b) insistent sur cette modulation interindividuelle et intergroupe des représentations en fonction des événements survenus dans leur histoire.

LE RAPPORT À L'OBJET COMME RAPPORT CULTUREL.

Ces représentations s'inscrivent aussi dans des cadres d'interprétations préexistants et s'appuient sur des principes antérieurs qui sont réactivés lors d'un événement particulier. Ainsi, elles s'insèrent dans des systèmes de pensées plus larges idéologiques et culturels. Dans l'étude sur le sida (Markova et Wilkie, 1987 In Jodelet, 1989a) ou dans celle sur la maladie mentale (Jodelet, 1989a et b), deux systèmes d'interprétations moraux ou biologiques sont mis en évidence dans les représentations sociales des sujets étudiés. Dans ce cas, les sujets mettent en cause un danger et assimilent danger physique par contamination et danger moral pour justifier l'exclusion des malades. Cette justification de l'exclusion de « l'autre » est déjà décrite aussi dans les études sur la syphilis ou les discours racistes (Jodelet, 1989b). Au-delà des éléments contingents aux contenus relatifs à l'histoire individuelle des sujets, des éléments propres aux groupes sont réactivés dans les représentations sociales : des éléments idéologiques ou culturels ancrés profondément dans leur histoire commune, plus stables et partagés, fournissent des références pour comprendre les événements auxquels les sujets sont confrontés.

LE RAPPORT À L'OBJET COMME RAPPORT AFFECTIF.

Les représentations sociales manifestent des valences de rejet ou d'attraction, de refus ou d'adhésion, de réalité ou d'idéal, de réalisation ou de dessein. Elles contiennent des éléments chargés affectivement d'identité, de motivation, de projections qui font partie de la compréhension de l'objet représenté. Ce rapport est peut-être le moins exploré et exploité empiriquement (Rouquette, 1994a). Campos et Rouquette (2000) offrent deux recherches exploratoires sur la dimension affective des représentations. Relevons aussi les recherches de Morvan (*In* Morvan et Paichler, 1990) sur les facteurs cliniques et de Tafani et alii (2002) sur les facteurs identitaires présents dans les contenus et processus de représentations sociales.

UN SUJET INDIVIDUEL ET COLLECTIF À LA FOIS

Les représentations sociales apparaissent à la fois comme le produit de l'activité cognitive de l'individu et d'une activité collective autonome par rapport à la conscience individuelle. Ce double rapport individuel et collectif se comprend lorsque les représentations sont définies dans l'intersubjectivité, dans les interactions des relations sociales où l'individu est situé. Tout se passe comme si l'individu reconstruisait, re-présentait un objet dont les règles de production sont prédéterminées par des principes organisateurs communs à un ensemble collectif. Ce sont des individus qui les pensent et qui les émettent - ils en sont les substrats biologiques - mais l'individu isolé reste un acteur positionné dans la structure sociale, dans plusieurs lieux et niveaux d'ancrage social. Il est investi d'une identité sociale, de rôles, de statuts (Rouquette *In* Moscovici, 1973) qui interagissent avec ces représentations. Moscovici (*In*, Farr et Moscovici, 1984) nomme ce phénomène, le processus de condensation dont l'individu révèle les processus et interactions sociales. Quant à Vergès (1995), il expérimente les techniques statistiques en fonction de ces différents niveaux d'interprétation.

2.2.2. Implications méthodologiques

Ces précisions guident les stratégies de recueil et d'analyse des données. Le but étant de recueillir le champ de connaissance des sujets, la définition des positions sociales et épistémiques des acteurs constituent les variables objectives à partir desquelles pourra être interprété le caractère subjectif des représentations sociales.

POSITIONS ÉPISTÉMIQUES, SOCIALES, ÉTHIQUES ET AFFECTIVES.

Dans la mesure où ces représentations appartiennent à des collectivités qui s'identifient autour de la représentation, notre recherche définit trois groupes de sujets qui occupent des positions distinctes face à l'objet étudié : l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques : les professeurs d'université, les étudiants et les enseignants de l'enseignement primaire.

- Les professeurs d'université, formateurs d'enseignant du programme d'enseignement primaire, occupent une position sociale de référence quant aux pratiques pédagogiques des enseignants. Ils sont producteurs de normes sur les pratiques, notamment dans le cadre de la réforme du système éducatif. En plus de dispenser de la formation initiale des enseignants, la plupart d'entre eux organisent la formation continuée d'enseignant et exercent des activités de consultant auprès des établissements et du ministère de l'éducation. On suppose qu'ils sont attachés à l'identité professionnelle de professeur et à celle de leur université.
- Les étudiants, futurs enseignants, sont issus du même programme de formation à l'enseignement primaire. Ils occupent une position à la fois de réception des normes émises dans l'enseignement qu'ils reçoivent et de projection de leurs futures pratiques pédagogiques. On suppose que par « vocation », ils s'identifient déjà à la profession enseignante.
- Les enseignants de l'enseignement fondamental répondent à la condition d'exercer en classe. Ils ont une position d'expérience face aux pratiques pédagogiques. Outre leur formation initiale, ils sont supposés avoir produit un savoir acquis de l'expérience qu'ils ont de leurs propres pratiques. On suppose qu'ils forment une communauté homogène et s'identifient à la profession enseignante.

Ces trois groupes se distinguent en raison du rapport de connaissance qu'ils entretiennent avec l'exercice d'enseigner. Les deux premiers groupes ont a priori un rapport théorique avec les pratiques pédagogiques du primaire tandis que les enseignants en ont un rapport pratique. Les professeurs d'université sont supposés avoir une perspective normative mais active en raison de leur activité dans la production de ces normes d'enseignement. Les étudiants à l'inverse sont en position de réception de ces normes. Enfin, nous supposons que les étudiants valorisent davantage la pratique pédagogique que la théorie à l'encontre des professeurs d'université. On suppose également qu'ils partagent une certaine identité à la fonction enseignante avec les enseignants en raison du choix de carrière qu'ils ont effectués. De façon imagée,

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

dans le rapport social, les professeurs d'université se situent au-dessus des pratiques pédagogiques tandis que les deux autres groupes se situent au même niveau que les pratiques : les étudiants en dehors ; les enseignants, au centre des pratiques. Le rapport affectif des enseignants est réaliste et empirique dans le sens où ils y sont confrontés quotidiennement ; les professeurs d'université et étudiants entretiennent un rapport idéal avec les pratiques pédagogiques. Les étudiants sont en projet de les réaliser tandis que les professeurs d'université les idéalisent comme norme à atteindre. Selon un axe temporel, les pratiques pédagogiques font partie du présent des enseignants et du passé des professeurs d'université lorsqu'ils témoignent d'une expérience d'enseignement primaire. Elles font partie du futur des étudiants. Néanmoins, nous supposons que ces trois groupes forment une collectivité qui partage une identité et des orientations communes relatives à la profession enseignante mais se différencie selon des principes pratique/théorique, de réalité/idéalisme, prescriptif /pragmatique, selon un axe temporel. Niveau intra-individuel, interindividuel, intergroupe, idéologique.

Doise (1982) définit **quatre niveaux** de perception des représentations. Dans sa thèse, le contrôle du niveau idéologique permet de faire varier les positions relatives des groupes d'enseignants pour mieux comprendre ce qui relève du consensus entre ces acteurs pédagogiques et les différences qui s'y observent. Le recueil de données se fait par entretiens collectifs dans lequel le niveau inter-individuel est sollicité, recréant une situation d'interaction autour du phénomène étudié.

SUJET INDIVIDUEL ET COLLECTIF OU ÉTUDE DU CONSENSUS

Le problème du recueil des représentations sociales auprès d'individus plutôt qu'auprès de groupes n'est qu'apparent. La diversité des prises de positions émises par les individus, des opinions personnelles, des attitudes ne se révèlent qu'en rapport à des principes communs à une collectivité selon les lieux et niveaux d'ancrage du sujet. L'analyse des représentations s'efforce de mettre en évidence les principes communs présents dans les représentations au-delà des variations individuelles émises par les sujets.

2.2.3. Le champ des représentations sociales

Comme le dit Jodelet (1989a), les représentations sociales circulent dans les conversations, les discours, les messages médiatiques, les publicités. Elles se concrétisent dans les moindres gestes de la vie courante et apparaissent dans les conduites et dans l'organisation spatiale et temporelle de l'environnement matériel. L'étude des représentations sociales peut de la sorte s'appuyer sur divers substrats. La majorité des études, cependant, privilégie les discours ou conversations dans lesquelles elles sont véhiculées.

Elles se manifestent davantage lors de l'apparition d'un événement nouveau qui remet en question les représentations antérieures. De nombreuses études ont démontré à cette occasion leur fonction de « domestication de l'étrange » : la théorie psychanalytique (Moscovici, 1961), le sida (Markova et Wilkie, 1987), la manifestation de l'homosexualité (Jeanneney, 1987) par exemples.

Les études de Doise (1992) sur les prises de position et de Abric (1994a) sur le rapport entre représentations sociales et pratiques, nous permettent d'affirmer que l'étude de l'objet des représentations sociales met en évidence la **connaissance sociale et fonctionnelle** que possèdent les sujets sur l'objet : une connaissance socialement ancrée qui se révèle au-delà de son apparence immédiate contingente du contexte concret de sa production. Pour rappel, elles entretiennent avec l'objet un rapport de symbolisation. Passant par le processus d'objectivation, elles le résument, en tiennent lieu et en même temps, lui insufflent signification et valeur. C'est ainsi que s'y retrouvent des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images. Mais leurs fonctions ne se limitent pas à une description de l'objet ni à une explication des phénomènes. Elles fournissent aussi les modes de conduite et de communication à avoir face à l'objet représenté. Leur nature fonctionnelle façonne leur concrétisation ; en cela, elles sont essentiellement orientées vers les pratiques et les communications et comportent des règles sur les modes de conduites et de communication.

Leur expression est contingente de la situation immédiate. Les représentations sociales décrivent des objets re-présentés c'est-à-dire rendu présent à la conscience du sujet. A ce propos, Rouquette (1994b :153-154) définit les représentations sociales comme « **événements de connaissance** » par opposition à une connaissance substantielle. Elles sont qualifiées « d'événements » en ce qu'elles mobilisent au moment de leur évocation des connaissances déclaratives et qu'elles passent par un traitement symbolique de la part du sujet. De plus, leur mise en évidence nécessite de passer par des **supports** tels que l'image, le discours, les comportements, les aménagements matériels. Leur concrétisation est sensible à la forme d'expression par laquelle elles sont véhiculées, à la position socioculturelle de l'interlocuteur et à la fonction pour laquelle elles sont engagées. La recherche du système de significations de la représentation tiendra compte de la prégnance du contexte immédiat de sa production qui le masque.

Leur étude comprend donc, la mise en évidence de leur contenu et de leur organisation et la reconstruction de la part du chercheur, des principes latents et non accessibles directement. Pour ce faire, deux orientations se distinguent (Jodelet, 1989a) : la première cherche à dégager le champ de la représentation ; elle tente d'explorer et de couvrir les éléments constitutifs de la représentation : les valeurs, des normes, des croyances et des affects compris dans la représentation. En cela, elle privilégie l'**étude sémantique du contenu**. La seconde se centre sur l'organisation élémentaire de la représentation, porteuse de signification. Cette approche permet une **manipulation plus expérimentale** des processus de constructions des représentations et des points de vue des acteurs.

2.2.4. Implications méthodologiques.

Le choix méthodologique est déterminé par les objectifs de la recherche mais également par la définition de l'objet recherché. Suivant le conseil de Jodelet (1989a) et Abric (1994a) ou encore de Clémence (*In* Doise, 1994), il s'avère nécessaire d'avoir recours à **plusieurs méthodes** afin de rendre compte de la complexité des informations présentes dans les représentations sociales. Pour rappel, l'objectif est ici d'appréhender l'importance d'un élément -intelligence émotionnelle- dans les pratiques pédagogiques à partir de l'étude des représentations sociales.

Deux théories spécifiques des représentations sociales ont été retenues en raison des instruments d'analyse et de re-construction des représentations qu'elles proposent. Dans la première étude, la méthode mise au point par Piret, Nizet et Bourgeois (1996) permet de dégager le **champ sémantique** des représentations sociales des pratiques pédagogiques et de l'intelligence émotionnelle. La deuxième étude se centre sur la **structure des représentations sociales** de l'intelligence émotionnelle. A cette fin, la théorie du noyau central de Abric (1984, 1987, 1989, 1994b) et des éléments périphériques de Flament (1989, 1994) offrent un cadre théorique et méthodologique solide et amplement validé empiriquement⁶⁹. Les deux méthodes se veulent structurales en ce qu'elles mettent en évidence les structures des représentations sociales à partir desquelles sont interprétées les significations et les orientations attribuées à l'objet étudié. La première appartient à une tradition compréhensive d'analyse des représentations sociales alors que la seconde correspond à une perspective quasi-expérimentale des représentations.

Le recueil des représentations des acteurs passe par des instruments symboliques qui traduisent celles-ci. Certaines approches méthodologiques sont plus appropriées à recueillir le point de vue des acteurs sans lequel les représentations ne seraient que celles du chercheur. Ces approches partagent quelques caractéristiques. Elles sont extensives quant à la production de signifiés associés à l'objet. Elles favorisent des **méthodes d'entretien et de discussion** qui prétendent recréer les situations d'interactions sociales dans lesquelles les représentations sociales se dévoilent. Par contre, leurs contraintes pragmatiques restreignent le nombre de sujets interrogés. Aussi, **l'intervention de la subjectivité** du chercheur y est indispensable tant dans le recueil de données que dans l'analyse des résultats. Le contrôle des variables favorise la représentativité typologique des sujets et la validité de la recherche s'appuie sur une triangulation des analyses alors que la généralisation des résultats est garantie par la profondeur d'analyse des résultats. On veille à ce que les données soient crédibles et à la transparence des analyses.

⁶⁹ Doise, Clémence et Lorenzi Cioldi (1992), Abric (1994a et b), Guimelli (1994) en font une synthèse.

Ces méthodes s'inscrivent dans une tradition ethnométhodologique de l'étude de la connaissance sociale dont les questions se centrent davantage sur la variable dépendante. De ce fait, elles se retrouvent de préférence dans les études du contenu des représentations et de l'évolution de ce contenu selon leurs ancrages sociohistoriques. Les recherches développées dans la lignée des travaux de Jodelet (1989a) ont accumulé un certain nombre de monographies (Chauchat, 1994, Coudin, 1994 In Guimeli, 1995, Morin et alii, 1992, Giami, 1994) sur les représentations notamment du handicap, de l'identité européenne, du marxisme ou du sida.

D'autres techniques plus systématiques invitent les sujets à répondre à des **instruments fermés** tels que des questionnaires à choix multiples. Celles-ci permettent de préciser certaines caractéristiques des représentations notamment leur organisation ou leurs modes de transformation. Elles ont pour condition un recueil préalable du champ des représentations sociales et une **réduction méthodologique** de leur objet. Par contre, elles permettent de procéder à un recueil extensif auprès d'un échantillon représentatif et à un contrôle quasi-expérimental des variables conditionnantes. L'intervention du chercheur paraît plus diffuse mais est néanmoins présente dans la construction des instruments. La validité s'appuie sur l'opérationnalisation univoque des construits et le contrôle quasi-expérimental des variables indépendantes. Enfin, la généralisation des résultats est garantie par la représentativité numérique de l'échantillon de sujets. Les hypothèses de recherche favorisent la variation de modalités indépendantes. Ces approches se retrouvent essentiellement dans les études sur la **structure interne** des représentations sociales et leurs transformations. Les recherches autour du noyau central, développées à la suite, en sont un exemple.

Les logiques d'analyse sous jacentes à ces techniques appelées communément qualitatives ou quantitatives se distinguent autant dans leur conception du contrôle des variables, de la validité des informations recueillies, de la fiabilité des instruments et de la généralisation des résultats obtenus. Elles participent respectivement à des points de vue scientifiques parfois diamétralement opposés. Les premières conçoivent la réalité comme une production des interactions symboliques entre les acteurs et le monde et considèrent la réalité comme un produit social. Les autres se définissent comme une approche quasi expérimentale des représentations sociales appartenant davantage à une tradition cognitiviste. Elles conçoivent les représentations sociales extérieures, a priori aux sujets qui les véhiculent. Les facteurs psychosociaux restent des variables externes aux représentations contrairement à la première perspective où ils en font partie. La première démarche cherche à comprendre et à interpréter ces représentations alors que la seconde cherche à les expliquer et à prédire leurs effets. Notre position se rapproche plus de la première qui considère les représentations comme une connaissance située qui fournit aux sujets leur environnement de compréhension des choses avec lesquelles ils entrent en interaction. Cependant, l'utilisation circonstanciée des méthodes et techniques générées par la perspective positive des représentations vient à point au moment où ces représentations agissent comme des entités autonomes mais non indépendantes, des sujets qui les véhiculent. Comme nous l'avons fait remarquer, ces deux logiques d'analyses ne poursuivent pas les mêmes objectifs mais nous offrent dans le cadre de cette recherche un exemple de leur complémentarité : la première nous fournit les significations associées à l'objet de notre étude ; la seconde se centre sur la description de l'organisation du construit représenté.

Le recueil des représentations s'effectue dans des conditions sociales et matérielles, concrètes et particulières. Le chercheur et les sujets sont forcément inscrits dans une situation sociale, non neutre, d'interactions où se manifestent les intentions, attentes et les positions sociales des uns et des autres. De plus, les représentations extraites comme re- présentations et événements de connaissance obligent le chercheur à tenir compte de ces conditions d'émission et production des représentations sociales d'autant plus lorsque ces conditions sont provoquées par la recherche et ne sont donc pas naturelles.

Quelles que soient les approches compréhensives ou expérimentales, l'étude des représentations sociales comme toute étude qui répond aux critères scientifiques, doit préciser les principes qui motivent les modes de recueil, d'analyse et de généralisation des résultats. De plus, spécifiquement dans le cas des représentations sociales, les principes de respect du point de vue de l'acteur, du contrôle de la représentation comme événement de connaissance et du recueil comme interaction sociale sont à justifier.

Nous proposons les préciser lorsque nous y faisons appel dans les chapitres présentant les études empiriques.

2.3. Approches méthodologiques des représentations sociales

2.3.1. L'analyse structurale

L'analyse structurale présente à la fois une théorie et une méthode d'analyse qui permettent de reconstruire le système de représentations d'une collectivité face à un phénomène et d'en comprendre le sens partagé par cette collectivité. Dans cette perspective, la culture est comprise comme une manière collective de définir le possible, le légitime, le normal (Ruquoy, 1990). L'hypothèse sous-jacente postule qu'au-delà du discours, il existe des principes organisateurs qui traduisent la logique culturelle établie entre les sujets et le phénomène étudié. Cette méthode cherche donc à reconstruire la logique du discours des acteurs et les représentations sociales qui en découlent. Elle met en évidence des ensembles structurés de distinctions et classifications des éléments du discours qui selon leur valeur et position relative donne aux éléments leurs significations et valences.

L'analyse structurale s'appuie sur les théories de sémantique structurale (Greimas, 1966) selon lesquelles le langage est compris comme un système conventionnel de signes, dépendant du contexte et des interactions dans lesquelles le discours est émis. Ce modèle concorde avec la théorie des représentations sociales dans le fait qu'il suppose que les significations attribuées à l'objet s'inscrivent dans les conditions sociales qui les produisent (Ruquoy, 1990) ; que ces significations font partie de toute interaction, de toute action de la vie sociale et enfin, que la culture offre non seulement des catégories et des modes de classification qui permettent de lire la réalité mais aussi les principes organisateurs à travers lesquels sont produites ces catégories. C'est sur ces principes que se différencient les interprétations des groupes sociaux.

Les méthodes de recueil répondent aux exigences antérieurement mentionnées selon lesquelles l'étude des représentations sociales doit s'effectuer en situation d'interaction sociale. L'analyse considère l'étude du contenu des discours comme produit des principes générateurs de celui-ci. C'est ce que Moscovici (1986) invite à poursuivre en partant du produit des représentations sociales afin de reconstituer les principes générateurs de celui-ci comme dans la tradition anthropologique qui élucide les mécanismes en examinant leur produit et en déduisent le contenu sur base de ces mécanismes.

Du point de vue de l'analyse structurale, toute situation d'interaction sociale est une occasion de saisir les représentations sociales en mettant en évidence les principes générateurs implicites qui les produisent. Cette conception définit les représentations sociales comme un ensemble de distinctions et structures sémantiques. L'organisation des éléments mise en évidence est porteuse de signification. Piret, Nizet et Bourgeois (1996) ont éprouvé une méthode d'analyse structurale du discours en s'appuyant sur les structures sémantiques du discours qui opérationnalisent ces principes de significations et d'interprétation du réel. Nous l'explicitons en annexe 2.

Cette approche par l'analyse sémantique du discours répond de façon adéquate à l'étude du champ de la représentation de l'objet. D'abord, elle permet le respect de l'évocation par les acteurs, du phénomène tel qu'ils se le représentent avec les éléments symboliques, les valeurs, les croyances, les modes d'action et de communication assignée. D'une part, ces valeurs associées rendent compte de l'importance attribuée au phénomène représenté. D'autre part, la position relative des objets représentés dans la structure et leur « richesse » fournissent une autre interprétation de l'importance d'un élément dans la représentation. Ensuite, l'analyse comparée des modèles de représentations observés dans les représentations sociales des groupes de sujets étudiés constituent une approche du consensus entre les acteurs de positions sociales distinctes face au phénomène étudié.

2.3.2. Théorie du noyau central

La théorie du noyau central (Abric, 1984, 1987, 1989, 1994a et b) complétée par celle des éléments périphériques de Flament (1987, 1989, 1994) présente un modèle intéressant quant à l'opérationnalisation de la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961). Cette conception définit les représentations sociales comme des ensembles sociocognitifs organisés et régis par des règles propres de fonctionnement. L'organisation des éléments est porteuse de signification et les relations qu'ils entretiennent sont hiérarchiques. Ce modèle innove en affirmant que toute représentation présente deux composantes : un noyau central et un ensemble d'éléments périphériques au noyau. Ces deux entités se distinguent par leur nature et les fonctions complémentaires qu'elles remplissent dans la représentation. Déjà dans la théorie de Moscovici (1961), le noyau central des représentations sociales possède une fonction générique de la représentation. L'hypothèse de la présence d'un noyau dans les représentations sociales ou autres types de représentations n'est pas nouvelle. Abric (1994a) fait référence à la théorie de l'attribution (Heider, 1927) et à l'étude des perceptions sociales (Asch, 1946).

Ce modèle minimaliste des représentations sociales se concentre sur l'organisation et le fonctionnement des représentations. Au-delà des apports théoriques, ce modèle tire sa valeur heuristique de la richesse des méthodes de recueil et d'analyse, développées. Pris isolément, il présente par contre, une certaine pauvreté dans l'analyse sémantique des représentations sociales et dans l'étude des prises de position, inhérente à la théorie des représentations sociales telle qu'on l'a présentée précédemment.

Cette théorie affirme que la représentation se structure autour d'un **noyau central**, fondamental à sa définition. Le caractère incontournable et nécessaire des éléments qui le composent est le critère d'appartenance au noyau. Le noyau central détermine à la fois la signification et l'organisation interne de la représentation (Abric, 1994 a et b) et constitue sa partie stable et cohérente. De plus, il se montre indépendant du contexte immédiat. De là, il tire son caractère **inconditionnel**. Il constitue la partie commune à une collectivité et reste marqué par sa mémoire collective. C'est lui qui comporte les éléments normatifs de la représentation et représente l'évidence voire la réalité pour cette collectivité. Il remplit deux fonctions :

- Une fonction d'organisation de la représentation. C'est en effet autour de lui que va s'organiser la représentation.
- Une fonction génératrice de sens. C'est lui qui va fournir les principes d'interprétation des autres éléments de la représentation.

Les **éléments périphériques** sont en étroite relation avec le noyau central. Leur pondération et valeur sont déterminées par celui-ci. Ils remplissent néanmoins quelques fonctions fondamentales:

- Ils acceptent des transformations et constituent ainsi, la partie plus mouvante, accessible, concrète de la représentation. Ils sont aussi plus sensibles aux conditions immédiates de la concrétisation de la représentation. Dans ce sens, ils sont **conditionnels**. Ils participent de la sorte à la résistance au changement du noyau central en le protégeant des variations temporelles et lui garantissant sa stabilité.
- Ils autorisent les modulations inter-individuelles et inter-groupes et permettent aussi une plus grande appropriation individuelle de la représentation.
- Ils comprennent les éléments opératoires, prescripteurs de comportements par rapport à l'objet.

Ce modèle rend compte des contradictions apparentes dans la théorie des représentations sociales et notamment leur relative stabilité et mouvance, leur caractère consensuel et variable selon les positions sociales, leur caractère descriptif, normatif et prescriptif de comportement. La présence d'un noyau central comme base commune et normative de la représentation ou comme élément inconditionnel a été illustrée par Moliner (1989).

Ce qui distingue les éléments du noyau central des éléments périphériques est plus son **inconditionnalité** que la **saillance** des éléments qui le composent. Les éléments périphériques se montrent plus conditionnels aux événements immédiats de la production de la représentation. Ainsi, deux éléments

d'une représentation peuvent avoir le même degré de saillance mais différer par leur conditionnalité. C'est ce que montre entre autres Moliner (1992), Poutoux (1991), Mannetti et Tanucci (1993) quand ils étudient la conditionnalité des éléments périphériques et la nécessité des éléments centraux dans l'étude des représentations sociales de l'amitié, de l'entreprise, du travail.

Cette voie de recherche a également exploré l'influence réciproque entre la pratique et les représentations sociales. D'une part, certains ont démontré l'influence des pratiques sur les transformations des représentations sociales et comment cette connaissance sociale tire parti des pratiques. Guimelli et Jacobi (1990) dans l'étude des nouvelles pratiques des infirmières et les représentations du métier. D'autres ont recherché l'influence des représentations sur les pratiques (Jodelet, 1989b, Morin *In* Abric, 1994a, Abric *In* Abric, 1994a). Abric (1994a) conclut à propos que les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement et qu'« il serait vain de chercher si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse. (...) Tantôt elle la précède, l'informe et la met en forme ; tantôt elle la rend légitime en la justifiant » (Autes, 1985 *In* Abric, 1994a).

2.3.3. Étude du Consensus

L'étude des représentations sociales implique d'une part l'étude de son objet et d'autre part celui du consensus que celle-ci mobilise. Ce principe maintes fois répété (Moscovici, 1986, Jodelet, 1989a, Clémence, Doise, Lorenzi-Cioldi, 1994), est négligé lorsque l'étude des représentations sociales se centre exclusivement sur sa structure et ses mécanismes de transformation. Flament (1994a : 47) en vient à affirmer l'autonomie d'une représentation sociale à partir du moment où elle possède un noyau central. Les représentations sociales sont celles d'un objet pour un sujet. Sa fonction identitaire rend compte à ce propos, de la manière dont les sujets se rassemblent autour d'une idée commune à laquelle ils adhèrent. Elles traduisent un accord, une pensée commune, partagée entre des individus et des groupes. Cependant, elles permettent les prises de distance, les ré-interprétations plus individuelles et acceptent les différences au sein même de ce consensus. Elles ne représentent donc pas une pensée unique, indépendante des sujets mais bien une pensée consensuelle, intersubjective montrant des éléments d'accord univoque et d'autres autour desquels il y a disparité des avis.

Le concept consensus de Moscovici et Doise (1992) convient pour traduire cette idée d'accord entre individus ou groupes qui acceptent en son sein la différence et le désaccord. Le consensus est selon eux, nécessaire quand les hommes veulent s'associer, décider ou agir ensemble. Il ne relève pas de l'imposition mais de l'exploration des points de vue et des possibles solutions à travers l'échange et la délibération. Son processus comprend les critiques réciproques, les compromis, les désaccords, les sacrifices. Une fois consenti, par conviction ou en confiance, il est l'œuvre de tous et accepté par tous. Ce qui fait sa force n'est pas le degré d'accord mais plutôt la participation et l'engagement de chacun dans le processus. L'étude du consensus, suivant cette définition se centre sur la position des acteurs dans le champ de la représentation sociale plutôt que sur l'homogénéité des réponses des sujets. Elle sera présente pour chacune des études du champ de la représentation et de l'organisation de celle-ci.

Chacune des méthodes d'analyses proposées, dispose de moyens pour mettre en évidence le consensus entre les groupes définis. L'analyse structurale fournit des modèles et structures de représentations. Les structures de chaque groupe de sujets peuvent être comparées. La théorie du noyau central a développé des techniques de repérage des positions des acteurs dans la représentation. C'est ce que proposent spécifiquement les méthodes factorielles regroupées dans l'ouvrage de Doise et autres (1992) qui traduisent l'étude du consensus par celle de la similitude des prises de positions individuelles autour des enjeux communs.

2.3.4. Stratégies de recherche

Les travaux présentés ici confortent l'idée d'étudier les représentations sociales comme connaissance sociale validée par les pratiques et les interactions sociales. Les trois groupes d'acteurs définis antérieurement possèdent une expérience différenciée de l'enseignement primaire mais sont supposés

faire partie d'un même corps professionnel. La question posée est d'observer si l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques varie dans leurs représentations sociales respectives. La période de réformes éducatives actuelles induit des changements dans les modèles d'enseignant et d'enseignement, propices à l'étude de ces représentations.

L'originalité de la thèse réside dans le fait que son objet ne concerne pas directement l'étude des représentations sociales, leur structure et leur mode de fonctionnement. Leur étude est un moyen de mettre en évidence l'importance d'un phénomène en s'appuyant sur la connaissance sociale des acteurs concernés par le problème de la thèse : l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. C'est en cela que les représentations acquièrent un statut théorico-méthodologique.

L'intelligence émotionnelle est un phénomène nouveau dont la propagation du concept n'est pas très étendue au moment du recueil des données. L'étude des représentations sociales ne garantit pas de rencontrer, dans le champ des représentations sur les pratiques pédagogiques, l'information recherchée. La stratégie choisie afin de saisir les représentations sociales des acteurs, est de retourner la question de recherche et d'examiner les représentations sur les pratiques pédagogiques, les compétences professionnelles des enseignants et ensuite, celles qu'induit l'intelligence émotionnelle.

Une *hypothèse préalable* fait état de la présence du phénomène d'intelligence émotionnelle dans les représentations sociales sur les pratiques pédagogiques et compétences des enseignants : la présence de compétences faisant partie de la définition théorique de l'intelligence émotionnelle –définie au chapitre 1- sera vérifiée avant d'explorer les représentations sociales sur l'intelligence émotionnelle. L'objet de cette deuxième question est de dégager les significations associées et les valeurs associées à l'objet des représentations sociales et d'explorer l'importance attribuée à l'intelligence émotionnelle comme habileté et compétence émotionnelle.

Une *hypothèse annexe* concerne la concordance entre la définition théorique de l'intelligence émotionnelle et celle définie dans les pratiques pédagogiques. Les représentations sociales font partie des connaissances de sens commun des objets sociaux et se distinguent des connaissances scientifiques ou expertes des mêmes objets. Leur étude entraîne la question des différences entre connaissance sociale et connaissance scientifique. Le rapport entre ces deux modes de connaissance produits et valorisés différemment constituent inévitablement un objectif annexe à la recherche lorsqu'on étudie scientifiquement la connaissance sociale d'un objet émis par le monde scientifique. En effet, l'intelligence émotionnelle a d'abord été mise en évidence dans des revues à destination scientifique avant d'être vulgarisée.

Une première étude centrée sur l'analyse sémantique tente de répondre à ces questions. L'importance de l'intelligence émotionnelle est traduite dans ce cadre d'analyse, par les valeurs et qualificatifs associés aux objets présents dans la représentation et à la position dans les structures de signification qui mettent en évidence des modèles d'interprétation. Le consensus entre groupes d'acteurs est étudié par comparaison de ces modèles et structures. L'objectif de la seconde étude est de mettre en évidence l'importance relative des composantes de l'intelligence émotionnelles dans les pratiques pédagogiques. Une fois connues les représentations des acteurs sur les pratiques pédagogiques et l'intelligence émotionnelle, la question de son importance dans les pratiques pédagogiques peut être explorée spécifiquement : la représentation de l'intelligence émotionnelle est éprouvée en rapport avec les pratiques pédagogiques et compétences des enseignants. S'appuyant sur la théorie du noyau central, la question peut être traduite ainsi : quelles compétences émotionnelles sont centrales dans les pratiques pédagogiques ? Lesquelles sont périphériques ? Quel est le consensus autour de ces représentations ?

2.4. Perspectives et hypothèses

Les représentations sociales constituent dans cette recherche un moyen théorique et méthodologique de répondre à la question qui nous intéresse : elle se rapporte à l'importance de l'intelligence émotionnelle. Nous avons vu en parcourant ce chapitre que cette théorie des représentations favorise de fondements

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

stables tant théoriques qu'empiriques. La richesse des voies de recherche est accréditée par l'étendue croissante de son champ d'étude à des objets les plus divers, par la profusion de questions théoriques et par la production d'instruments propres de recueil et d'analyse.

La fonction de production de savoir commun des représentations sociales motive principalement notre étude. Nous cherchons à recueillir et analyser ce savoir socialement ancré et constitué. L'influence des pratiques professionnelles sur ce savoir et réciproquement l'influence de ces représentations sur les pratiques des enseignants, justifient également ce choix. C'est donc un savoir socialement ancré et produit à travers les expériences et les interactions sociales des acteurs pédagogiques que ces représentations sociales nous fournissent. Elles nous renseignent ainsi de l'importance de l'intelligence émotionnelle et valident la pertinence de l'étude de l'intelligence émotionnelle des enseignants. De plus, elles révèlent des indicateurs affectifs des compétences professionnelles des enseignants.

La définition des représentations sociales que nous avons adoptée comporte deux facettes indissociables : les représentations sociales constituent une forme de connaissance socialement élaborée et partagée qui participe à la construction du réel pour une collectivité et qui oriente les conduites. Elles sont par-là, à la fois représentation d'un objet et représentation d'un sujet. On ne peut pas définir une représentation sans dévoiler son contenu ni les acteurs qui la véhiculent. Dans ce sens, son étude comporte nécessairement l'étude du contenu des représentations et du consensus des acteurs qui y adhèrent. Les questions et hypothèses qui guident cette recherche sont à reformuler dans ce sens.

Le plan de recherche définit deux études : l'une a pour objectif de dévoiler le champ des représentations, l'autre étudie leur organisation. Les questions et hypothèses de la recherche sont reformulées dans la perspective méthodologique de chaque étude. Elles se trouvent respectivement aux points 2.3. des chapitres 5 et 6. Chacune des études apporte des éléments de réponse tant sur le contenu et l'importance de l'intelligence émotionnelle que sur le consensus autour de ceux-ci. L'interprétation et la mise en relations des résultats respectifs des deux études, fournissent des éléments de réponses et des voies d'interprétations pertinentes pour la compréhension de l'importance de l'intelligence émotionnelle et des compétences émotionnelles dans les pratiques pédagogiques.

La question du rapport entre connaissance scientifique et connaissance sociale du phénomène d'intelligence émotionnelle traverse les études empiriques. Cette question se rajoute aux questions principales de la thèse. Il n'est pas évident que les représentations sociales de l'intelligence émotionnelle correspondent au construit. Dans les études successives, on procède à la comparaison entre les éléments de définition issus des construits théoriques et sociaux. Malgré ces différences probables, les indicateurs fournis par ces représentations sont pris en compte pour proposer un construit d'intelligence émotionnelle, validé socialement.

Enfin, outre l'intérêt de l'objet de la thèse, l'exploration méthodologique et épistémologique liée aux méthodes de recueil et d'analyse nous a particulièrement motivés. Les références méthodologiques seront explicitées tout au long du développement des études planifiées.

Seconde partie. Professionnalisation de l'enseignant et intelligence émotionnelle.

Étudier l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques n'implique pas au premier abord la question de la professionnalisation des enseignants. Cette perspective se justifie à plusieurs égards. D'abord, les pratiques enseignantes sont au centre des réformes éducatives actuelles. Ce chapitre a pour objet d'éveiller l'intérêt pour la question de l'intelligence émotionnelle dans le cadre des transformations actuelles des pratiques pédagogiques. Il présente aussi les concepts qui sont utilisés dans la partie empirique et pose par-là les jalons des interprétations qui en seront extraites. Enfin, il cherche à rassembler les antécédents théoriques et empiriques qui confortent le problème que nous nous proposons d'examiner.

Ce chapitre présente les modèles d'enseignant auxquels nous faisons allusion tant dans la partie théorique que dans la partie empirique. Plusieurs modèles de pratiques sont définis par les sciences de l'éducation. Celui d'**enseignant professionnel** s'avère être le plus étudié actuellement. C'est également celui qui prévaut dans les politiques éducatives actuelles. Ces dernières font à leur tour l'objet des préoccupations de la sociologie de l'éducation.

La question de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques des enseignants aurait pu être abordée sans questionnement sur le débat politique des nouvelles pratiques enseignantes et des réformes éducatives. Elle peut l'être sans détour par des questions sociologiques puisqu'elle traite le sujet d'un point de vue psychopédagogique. Nous devons donc justifier ce choix pour répondre à la question de l'importance d'une intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques.

Pourquoi ce détour ?

Nous envisageons trois types de réponses à cette question.

- La première considère le contexte dans lequel a mûri l'intuition qui est à la base de cette thèse. La question que l'on pose est née dans un contexte de changements de politiques éducatives et des réponses apportées par les pédagogues dans ce contexte. Notre expérience au Chili nous a appris au moins que les conceptions de l'éducation et de l'enseignant ne sont pas atemporelles. Elles correspondent à des conceptions du monde situées dans un contexte socioculturel.

Certains considèrent que l'acte d'enseigner est un phénomène naturel qui se caractérise par des éléments immuables et intrinsèquement définis. De même, la fonction enseignante possède ses caractères propres et universels. Par contre, d'autres considèrent que l'enseignement est conditionné par les courants et modèles qui se succèdent. Il y aurait autant de formes d'enseignement que de contextes dans lesquels ils s'inscrivent. Le modèle d'enseignement d'une époque peut dans ce cas, être à l'antipode d'un modèle d'une autre.

Aussi, les questions scientifiques supposent des intérêts dont elles veulent se garder. Pourtant, elles sont situées dans des paradigmes identifiables. La recherche en éducation, tout comme son objet, fait partie de relations sociales qui les motivent et les engagent. Quand ces sciences de l'éducation se veulent sciences d'action et sciences humaines, elles servent à leur insu ou non des idéologies et des intentions. Leur définition préalable les circonscrit et garantit l'objectivité de la recherche.

- L'éducation est au cœur des débats politiques actuels mais elle est aussi au carrefour de différents champs de recherche qui réveille une vieille question : sciences de l'éducation ou science de l'éducation ? Tout en respectant les principes d'un certain réductionnisme méthodologique lié à l'objet de recherche, nous ne pouvons négliger les autres perspectives qui considèrent également ce même objet. Prenant également en compte que l'éducation est une science orientée vers

l'action, ces différentes perspectives qui traitent du problème posé, permettent de le replacer dans un contexte d'interprétation au moment des conclusions. Sans ce détour, les résultats perdraient en pertinence et validité écologique.

Nous aurions pu nous limiter aux définitions de l'intelligence émotionnelle et des pratiques pédagogiques pour mener cette recherche. Nous savons par ailleurs que ces questions relatives aux compétences de l'enseignant constituent un enjeu pour sa professionnalité⁷⁰ et de sa professionnalisation⁷¹. Or, le problème de la professionnalisation de l'enseignant ne s'arrête pas à sa professionnalité. La perspective sociologique met en garde le chercheur contre sa naïveté, qui au nom de l'objectivité, néglige les implications de sa recherche. Nous évoquons donc ces questions.

- De plus, notre but n'est pas de faire une thèse sur l'intelligence émotionnelle en soi, ni de rechercher les qualités de l'enseignant qui améliorent son exercice et son efficacité. Nous cherchons à mettre en évidence une relation entre un construit - l'intelligence émotionnelle - et les pratiques pédagogiques et à observer en quoi ce construit apporte une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques dans un contexte de professionnalisation de l'enseignant.

La méthode choisie consiste à recueillir les représentations sociales d'acteurs pédagogiques sur les pratiques pédagogiques et l'intelligence émotionnelle. Dans ce cas, vérifier à quels modèles de pratiques ces représentations font allusion, devient une étape nécessaire dans le processus d'analyse de ces représentations. En soi, la description des modèles véhiculés dans ces discours politiques, sociologiques et pédagogiques servent de référence pour interpréter les représentations des acteurs. Et de voir si les représentations font allusion aussi à un enseignant professionnel, réflexif, compétent et guide des apprentissages ou à un modèle concurrent, lorsqu'ils se réfèrent à l'intelligence émotionnelle.

Plan de la partie.

Pour répondre à ces objectifs, nous avons envisagé plusieurs manières de présenter les antécédents qui plaident pour une considération de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques.

Trois discours entremêlés se disputent la question de la professionnalisation de l'enseignant.

Le discours politique institue un modèle d'enseignant à coup de décrets et communiqués : celui en vigueur est dénommé professionnel. Il porte sur la voie publique la question des changements éducatifs, des réformes des programmes et de la formation de l'enseignant. Dans notre travail, cette question est abordée au Chili et en Communauté française de Belgique. Malgré les distances géographiques et historiques qui les séparent, ces deux régions esquissent une solution pédagogique assez semblable. Nous montrons comment le modèle d'enseignant professionnel est traduit dans ces deux contextes. A cette fin, une étude comparative des politiques éducatives de ces deux systèmes et du modèle d'enseignant que ces politiques esquissent, inaugure cette partie.

Le discours sociologique rappelle que la volonté de reconnaître l'enseignement comme une profession n'est pas récente. L'analyse de ce discours établit les limites des concepts apparentés à la professionnalisation de l'enseignant tout en pointant les incohérences qui parcourent cette volonté de professionnaliser l'enseignant : faire de l'enseignant un professionnel, n'assure pas le fait de reconnaître l'enseignement comme profession. En même temps, ce discours révèle la particularité de ce mouvement qui reconnaît à l'enseignant sa spécificité à partir de sa professionnalité et de ses attitudes professionnelles. Ce discours est abordé en relation avec l'analyse du discours politique. Ce n'est pas

⁷⁰ La professionnalité renvoie à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et capacités utilisées dans l'exercice professionnel. (Bourdoncle, 1991, Paquay et alii, 1996). On peut l'assimiler à l'ensemble des compétences professionnelles. C'est aussi une des dimensions de la profession et de la professionnalisation. (voir à la section 3.2.)

⁷¹ La professionnalisation se réfère en résumé, au processus de constitution d'une activité professionnelle en profession. Elle comprend trois dimensions : le processus de reconnaissance sociale de la profession, l'amélioration des capacités et savoirs de la profession et la socialisation des membres de la profession. . (voir section 3.2.)

l'objet principal de la thèse. Dès lors, l'esquisse de ce discours s'arrête au recadrage sociologique de la question. Ces deux discours, politique et sociologique, forment le troisième chapitre : « l'enseignant professionnel au centre des réformes éducatives ».

Une fois cette mise au point, le quatrième chapitre procède à l'analyse du discours pédagogique et parcourt les modèles pédagogiques sur lequel les réformes actuelles s'appuient. L'enseignant professionnel est qualifié de compétent, de réflexif et de guide des apprentissages. Une fois définis ces concepts et leurs implications pour les pratiques pédagogiques, la question de l'intelligence émotionnelle est soulevée :

- Parmi les compétences attendues de l'enseignant, retrouve-t-on des indices se référant de près ou de loin à l'intelligence émotionnelle ? Comme ressource mobilisée dans les compétences ? Peut-elle être inférée dans certaines familles de situations de pratiques de classe ?

On ne peut pas avancer a priori que le concept d'intelligence émotionnelle soit évoqué parmi les compétences attendues de l'enseignant. On prendra comme référence la définition de l'intelligence émotionnelle proposée en fin du premier chapitre pour identifier des allusions à l'intelligence émotionnelle. Une exploration des aspects émotionnels dans la classe a fait l'objet de nombreux travaux (Assaél et Neumann, 1991, Meyor, 2002, Lafortune et Mongeau, 2002, Espinosa, 2003). Les incorporer dans le modèle de compétence n'est pas contradictoire en vertu du caractère mobilisateur des compétences.

- La réflexion sur les pratiques intègre-t-elle des processus d'intelligence émotionnelle ? Les émotions font-elles partie des objets de réflexion des enseignants ?

Considérer la réflexion de l'enseignant est l'aboutissement d'un courant qui reconnaît l'effet médiateur de la pensée des enseignants sur leurs pratiques. C'est aussi concevoir la pensée de l'enseignant à l'intersection entre la pratique et les théories qui la guident et qu'elle produit. C'est en révisant la question de la réflexion dans la pratique et sur la pratique que sera traitée celle de l'importance de l'intelligence émotionnelle.

- Enfin, les principes pédagogiques actuels et les conceptions du savoir qu'ils impliquent, valorisent des apprentissages construits, significatifs et intégrés. Dans ce cadre, l'enseignant devient un professionnel de l'apprentissage, un créateur de situations pédagogiques, un « professionnel des significations partagées » comme le résume Altet (1996).

Dès lors pour assurer des apprentissages significatifs pour l'élève, des apprentissages qui reconnaissent ses valeurs culturelles, ses intentions, ses projets personnels, l'enseignant peut-il ignorer les émotions que suscite la relation pédagogique ? Se sert-il des émotions pour assurer les apprentissages ? Qu'en dit la littérature concernant la construction des apprentissages en classe ?

Cette introduction a éveillé, nous espérons, votre intérêt pour le problème que nous nous posons. Les questions guident notre recherche théorique. Celles-ci dépassent les ambitions de la thèse et des études empiriques planifiées pour répondre de l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Néanmoins, elles ont l'avantage de poser le cadre théorique et d'ouvrir les perspectives des interprétations qui seront faites au terme de ce travail.