

3.2. Analyse et interprétation des discours des professeurs d'Universités.

Le recueil des discours de ces acteurs a été réalisé par entretiens individuels. Les discours des professeurs ont été analysés intégralement (annexes 7.A à G). C'est la condensation de l'ensemble des représentations qui guide notre analyse. Néanmoins, certaines représentations particulières d'un des professeurs, viennent parfois illustrer nos propos en raison de leur pertinence. Nous avons aussi choisi de développer comment les représentations des professeurs se condensent dans les premiers exemples. Pour ne présenter ensuite que leur condensation.

3.2.1. Pratiques de l'enseignant : quel modèle, quelles compétences ?

3.2.1.1. LES MODÈLES D'ENSEIGNANT.

Deux modèles d'enseignants se dégagent de l'analyse structurale : un modèle d'enseignant professionnel et un modèle d'enseignant traditionnel. Le premier est considéré comme l'idéal à atteindre. Il est qualifié d'« idéal, bonnes pratiques, professionnelles ; il est rare de le rencontrer (c17, b48, f20, b36) », le second est plutôt dévalorisé par les professeurs bien qu'il corresponde plutôt à la réalité actuelle (« le commun, ce que je vois (c6, c12, c17, e20, b34, a52, a56) ». Cette dichotomie se retrouve chez tous les enseignants d'université sans grandes disparités.

Tableau 5.7 : Condensation des représentations sociales des professeurs d'université: les modèles d'enseignants.

Axes principaux	références	Réalité 1	Les pratiques pédagogiques	Réalité 2	Références
		(+)		(-)	
Type de pratique	C17, B48, A17, F20, B36.	Bonnes pratiques, professionnelles.		Pratiques normales ¹ , (non professionnelles).	A56, C17
Qualification.	A71, C6, E20, E42, E14, E52, B34	Comme elles devraient être.		ce que je vois	C6, C12, C17, E20, B34, A52, A56
(Axe temporel)	A56, D3, D11, E11, B34	Pratiques futures, modèle actuel		Pratiques actuelles, modèle ancien	E11, A56, A83
(Représentativité).	A52, A56 C17, E52, E57.	Dans quelques collèges.		Le professeur commun, en classe	A52, C12, B34
(Présence d'un projet éducatif).	A47, C4, B36	Projet éducatif et intention pédagogique.		En dehors de tout projet éducatif.	C4.
(Objectifs pédagogiques).	A32, A33, C4, C12, A34, B51, E26, D3, D7, D13, G28, G36	Favoriser les apprentissages intégraux, constructifs, significatifs.		Transmetteur de matière, en dehors du processus d'apprentissage, sépare apprentissage de la formation.	A32, A83, B34, C4, E44, D7, G36
(Actions pédagogiques).	A69, C4, C12, G26, F23, F27	Planifie, conduit l'apprentissage, évalue, oriente et coordonne les événements dans la classe		Sans planification, improvisée.	A50, A53, B36, B42.
Rôle du professeur (en classe)	A83, D3, D7, D13 E44 F23, F28, F27, G18	Accompagnateur, animateur de groupe, aide, stimulant, guide, contrôle par la suite.		Protagoniste, copule : il entre et dicte la classe.	A56, A88, A89
(Statut entre théorie et pratique pédagogique).	A45, B34, B48, C26., F34, C11, C19, E24, D11, D17, G16	La théorie est discutée et éprouvée empiriquement par l'enseignant, ses actions sont fondées théoriquement, remise en question, formation continue		Enseignant ignorant.	B34, C19., D11
Spectre de préoccupation	A75, C12, F20, F22.	(Fait preuve de) travail avec les collègues, entre départements, travail global, avec plusieurs orientations, avec contacts, réunions.		(Fait preuve d'un travail caractérisé par) une seule orientation : seulement donner sa matière. Il a peur d'être observé.	A101, F20.
Destinataires.	A45, F20.	Plusieurs destinataires : enfants, parents, collègues, départements		Seulement les élèves.	F20.
(Réalité géopolitique).	B43	Dans d'autres pays.		Au Chili.	A56, A83A66, A83, A84.

Les structures des modèles d'enseignant répondent à une logique parallèle. Les codes et réalités correspondent assez bien entre professeurs, les qualificatifs abondent dans le même sens. Les

¹ Traduction de « regulares » : régulières, normales

représentations s'avèrent parallèles et redondantes. Il nous semble assister à un discours partagé, éprouvé et largement véhiculé parmi les professeurs de l'université. Tous semblent lors de l'entrevue, « connaître leur leçon » et la réciter. Une présentation en tableau (tableau 5.7) a été choisie pour illustrer la condensation de leurs représentations en raison de ce parallélisme.

Avant toute chose, nous observons que le modèle valorisé positivement par les acteurs est imprégné de prescriptions traduites par l'emploi du verbe devoir (a71, b43, c6, d3, d11, e20, 42, 14, 52, g16, 26, 38, 45,...). De la sorte, ils reconnaissent que les pratiques professionnelles telles qu'ils les décrivent, correspondent à un idéal et à un discours (a17, b30, c6, d3, 11, e20) bien distinct de la réalité. Cet aspect est également mis en évidence quand ils posent la question: « définir l'enseignant tel que je le vois ou tel qu'il devrait être ? (c6, e11-22) ». Dans ce cadre, le modèle professionnel est jugé comme peu réaliste (b34, c12, d17, e38) par ces professeurs, compte tenu de la contingence du travail de l'enseignant et ce, particulièrement dans le contexte national chilien (a56, 83, b79, d32, g16).

D'après eux, cet écart entre la réalité et les pratiques actuelles est à mettre en relation avec le contexte de réforme qui, par définition, introduit des transformations dans les prescriptions faites au système enseignant. « Le modèle ancien est celui de l'enseignant traditionnel, la réforme amène un nouveau type d'enseignant (a56) ». Ils attribuent ces changements nécessaires à la crise que traverse l'éducation et au changement de société : « Les enfants ont changé : ils ont d'autres stimulations externes dont les nouveaux moyens de communication (b44, a70, a73, e17) ; ils ne sont plus obéissants (b44, e44) » Le modèle d'enseignant idéal qui est proposé est donc relativement nouveau (a56, e11).

Ils décrivent la tâche de l'enseignant comme difficile (a137, d17, e44) et stressante (b69). Le nouveau modèle complexifie la tâche et agrandit le spectre de préoccupations (a38, 46, b34, f22, g12). Alors que l'enseignant traditionnel se satisfait du seul fait d'enseigner devant les enfants (f22), les activités de l'enseignant professionnel s'étendent sur plusieurs lieux : la classe (e11, g12, b32), hors de la classe (a39, f22, b32) à des moments distincts : de préparation, de classe, d'évaluation (a40), de réunion (a24). De plus, ces activités se combinent avec des interlocuteurs distincts : les élèves, les collègues, l'administration de l'école, la communauté éducative, les parents. (a24, b34, f20, g36).

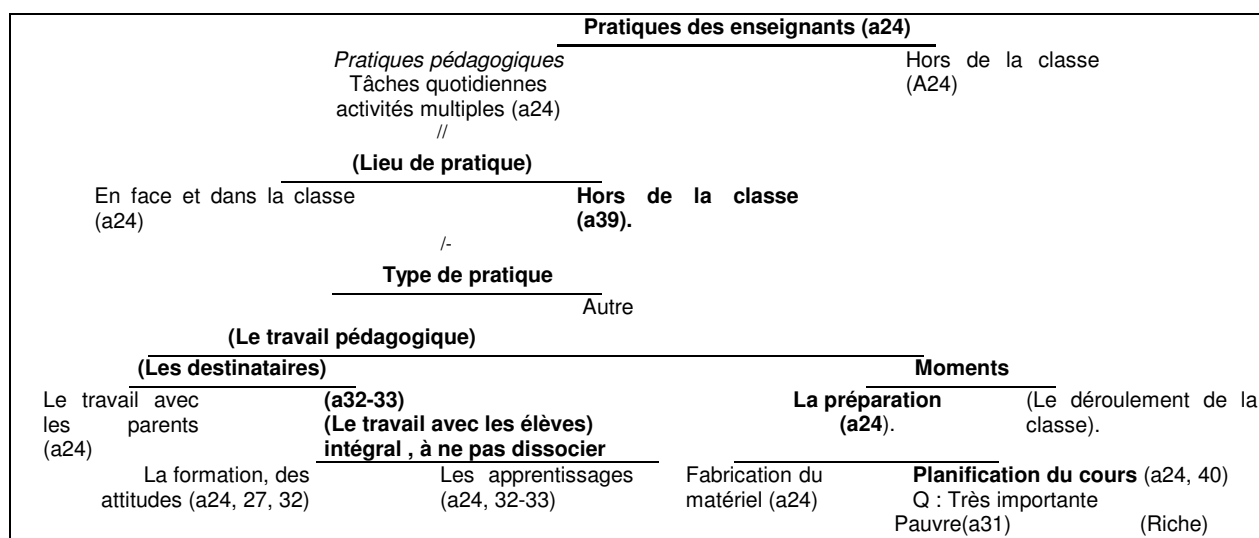


Figure 5.17 : Structure hiérarchisée (professeur d'université A (A24, 27-32)) - Extrait des représentations sociales des professeurs d'université : Complexité des pratiques pédagogiques. La structure hiérarchisée comprend des ramifications qui reflètent la complexité de la tâche enseignante. Notons à propos que les axes « lieux de travail » et « type de pratiques » se croisent (/-) pour montrer que le travail pédagogique dépasse l'enceinte de la classe.

L'enseignant « moyen », « commun » (b34, c6, 12, 17, e20) ne répond pas à l'idéal de l'enseignant professionnel (b34, c6, e14, 42, 20, 52). Il reste que le modèle de l'enseignant traditionnel, celui du transmetteur de savoirs (b34, 44) est celui qui prévaut dans la réalité et dans la plupart des collègues (c6, 12, 17, e20). Ce modèle d'enseignant correspond aux pratiques suivantes : « le professeur entre et dicte la classe » (a56, 50), l'enseignant dicte (e44, a56), copie au tableau (b44, e26), récite la matière telle qu'il la

connaît (e68, 106, d3, 7, 11, 13). Il régule les élèves (b44) par une discipline de type autoritaire (b40, e26, g38). Quant aux élèves (b44), ils reproduisent (e6), copient (e28), récitent (b44) et travaillent en silence (b34, d13). Les élèves sont assis en file (e26), la discipline règne dans la classe ; il n'y a pas de conversation ni de discussion, pas de matériel (e50), pas de conflit ni interpersonnel (d13) ni cognitif (g30). La matière à apprendre est prête, l'élève ne doit pas la « travailler » ni la réfléchir ni la construire. Le professeur reste le maître dans sa classe, placé devant ses élèves (f20), il a un rôle « protagoniste » (a73, f23). Il n'a pas de connaissance personnalisée de ses élèves, pas de personnalisation de son travail (a54). Il ne partage pas ses expériences didactiques (c26, e68) avec d'autres enseignants.

Certaines contraintes sont invoquées pour comprendre ce modèle dévalorisé. D'abord, ils évoquent des facteurs liés aux élèves : le milieu socioculturel des élèves (e44, 28), le nombre d'élèves par classe (g38, e26, b69). Ensuite, des conditions de travail : les conditions économiques des enseignants (e66, 68), le manque de reconnaissance sociale (b40, d1, 2, g28) dont ils souffrent, leur salaire médiocre (a62, 138), le matériel mis à leur disposition (e50), le manque de temps attribué pour le travail individuel et collectif (a53, e68), la répartition de leurs journées sur plusieurs établissements (a53-54), le climat des établissements (e92, 94)..

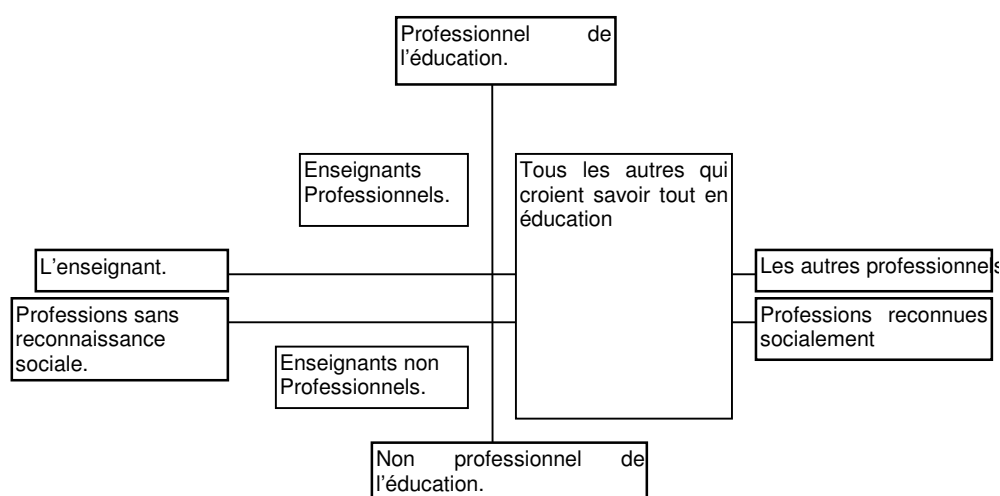


Figure 5.18. : Structure croisée - Extrait des représentations sociales des professeurs d'université : Professionnels de l'éducation.

La figure 5.18. met en évidence la contradiction relative au professionnalisme de l'enseignant. La structure croisée définit un axe vertical et deux axes horizontaux parallèles. L'axe vertical distingue les professionnels de l'éducation des non professionnels de l'éducation. A l'horizontal un premier axe distingue les enseignants des autres professionnels et un second décrit le degré de reconnaissance sociale de la professionnalité. Les autres professionnels en jouissent et pas les enseignants. Le croisement montre que quelle que soit l'attitude professionnelle ou pas de l'enseignant, il n'est pas reconnu comme professionnel alors que les autres professions jouissent de cette reconnaissance et s'autorisent même à se prononcer dans le champ éducatif. A ce niveau, la distinction entre professionnels de l'éducation et non professionnels disparaît.

De plus, le professeur rencontre des difficultés d'ordre économique et personnel (a134), générées par le manque de moyens dans l'école (a134), par des problèmes administratifs et structurels (a134). Certains en concluent que « *son unique satisfaction est celle que lui procure l'amour des enfants et le fait de les voir apprendre* (a138) ». Ces facteurs jouent contre la professionnalisation de l'enseignant. Dans ce sens, on dit souvent aux futurs enseignants : « *Tu aurais pu faire quelque chose de mieux ; tu avais de bons résultats à l'école !* (d1) ». Aussi, le fait que « *monsieur tout le monde* (b40) » s'autorise légitimement à émettre des principes éducatifs, ne favorise pas la reconnaissance de cette spécificité chez l'enseignant. Ce manque de reconnaissance sociale est, selon les professeurs d'université, injuste car « *il n'a pas ce qu'il mérite* » (d2).

De plus, les sujets interrogés regrettent que le professeur « commun » ne lise pas (e66, 68) ; qu'il ne se perfectionne pas (e24, 82) ; que ses connaissances restent lacunaires (b40, c19, c12) quel que soit le point de vue disciplinaire, didactique ou pédagogique. Ils se plaignent de la réticence des enseignants face à l'autocritique (a101) et au travail collectif (c26, e68). Selon eux, il n'y a pas chez l'enseignant de

« volonté de changer » ; il reste réduit à « rester passif, à accomplir ce qu'on lui dit de faire » (b40).

Certaines hypothèses sont avancées par les professeurs pour comprendre cette résistance au changement. D'abord, une contradiction apparaît entre la promulgation de l'autocritique comme compétence professionnelle et un système d'évaluation des enseignants basé sur la sanction (a102). Ensuite, l'enseignant aurait assimilé une culture autoritaire dans un système où il cherche à survivre en répondant aux demandes qui lui sont faites avec le moins de problèmes possibles (b40).

Dans leurs représentations, la vocation seule ne suffit pas à faire un bon professeur. Le professionnel est celui qui « *naît et se fabrique (se rénove)* () ». L'importance de la formation – comprenant la formation continuée – se révèle dans la figure 5.19. résultant de la condensation des analyses :

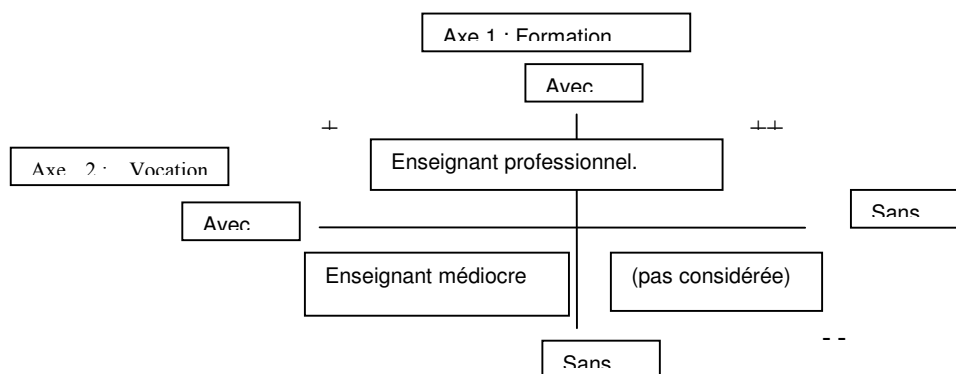


Figure 5.19.: Structure croisée - Extrait des représentations sociales des professeurs d'université : L'enseignant professionnel entre vocation et formation.

Dans cette figure, l'axe de formation et de vocation se croisent. Les pôles du premier axe décrivent la présence (avec) ou absence (sans) de formation de l'enseignant. Les pôles du second axe décrivent la présence (avec) ou l'absence (sans) de vocation chez l'enseignant. De ce croisement, se distinguent deux réalités : l'enseignant professionnel défini par la formation qu'il entreprend et l'enseignant médiocre, guidé par sa seule vocation.

Selon les professeurs d'université, rencontrer un enseignant qui corresponde au modèle de l'enseignant professionnel est rare mais possible : on le trouve en général dans certains collèges favorisés (c17, e54), à plus forte raison, privés (a61) où l'enseignant jouit de certaines commodités : de moyens économiques (a61), de reconnaissance dans l'établissement (a63), d'élèves favorisés socio-culturellement (c17). Mais il ne faut pas généraliser, la réalité reste hétérogène (b34) et on rencontre également de bons professeurs dans le réseau municipal plus défavorisé (a61-65), qui se « donnent à fond ».

Pour résumer l'analyse de ces représentations, le modèle d'enseignant professionnel s'avère être le plus valorisé par les professeurs d'université. Il se distingue d'un enseignant traditionnel qui reste le modèle rencontré mais non souhaité par ces acteurs. La valorisation positive de l'enseignant professionnel acquiert dans ces représentations, un caractère normatif. Il est exprimé notamment par le caractère idéal et peu commun de ce type d'enseignant dans le système éducatif chilien. Ils identifient plusieurs facteurs médiateurs ou contraignants le professionnalisme : le contexte politique, la culture d'établissement et le manque de reconnaissance sociale.

3.2.1.2. LES COMPÉTENCES DE L'ENSEIGNANT

La présentation exhaustive des structures qui ont permis la mise en évidence de ces réalités et leurs interprétations, dépasserait les limites raisonnables. En effet, cette partie vise à présenter le contexte de sens des représentations sociales de l'intelligence émotionnelle. Elle ne constitue pas le centre de nos intérêts.

On peut avancer que le modèle d'enseignant professionnel exige plus qu'on observe :

- La maîtrise des **savoirs à enseigner**, c'est à dire une connaissance approfondie et réactualisée des

contenus constitue une priorité du bon enseignant. Elle se caractérise par une connaissance « non passive », « active », « renouvelée », « en profondeur » (b34, c10, 8, g26, d7, f34). Elle implique une appropriation personnelle (b64) qui en fait une **connaissance professionnelle**. Elle autorise la flexibilité des pratiques (f70) et leur enrichissement en suscitant la discussion et les interactions. Elle implique également une culture générale étendue (g14)

- Une « connaissance conceptuelle des **méthodologies pédagogiques et didactiques** (c10, 20) ». Elle s'appuiera sur des fondements (« fundamentada ») théoriques et empiriques. Mais une connaissance conceptuelle ne suffit pas, l'enseignant doit arriver à sa propre synthèse (b67), à adhérer à un modèle (b64) qu'il peut ajuster (d7), au mieux générer (c11, d7) et éprouver empiriquement (c11, b65).
- Un enseignant professionnel possède des bases théoriques (« fundadas ») (b36, c26, d11, g36) qui sous-tendent son action pédagogique: elles reposent sur ses connaissances qui sont remises en question continuellement grâce à sa capacité **de réflexion, de critique et d'autocritique** (a99, b36, 53) : « Il a des pratiques basées empiriquement qu'il cherche à comprendre et à découvrir ce qu'il y a derrière (c20) ». Pour cela, « il se pose des questions : (b44) ». Cet enseignant est « à la recherche d'explications afin de remettre en question ce qui se passe en classe (b53) ». « Il est capable de réfléchir et faire de la recherche sur sa propre classe, quotidiennement, pour **innover** (a100) ». Dans ce sens, la formation continuée en tant qu'inquiétude permanente de perfectionnement (f34) », est citée par plusieurs professeurs (e24, 66, 68, f34, 46, g16) comme source de réflexion et d'innovation. Au quotidien, cet enseignement « *fondé* » se concrétise dans la planification (A). **L'enseignant professionnel** y est considéré comme un « expert en dispositif curriculaire (g28, c12) ». C'est dans ces processus d'enseignement-apprentissage que l'innovation est valorisée (a56, g28, 40, f36-38, 46) et que l'enseignant exprime son **autonomie** (f46). dans le but d'améliorer ses pratiques (c17).
- Le fait de « **planifier, gérer la classe, évaluer** (c4, g26) » constitue des compétences au travers desquelles les qualités de l'enseignant professionnel s'expriment. En effet, le professionnel est aussi « celui qui n'improvise pas (a50, b36) ». Elle doit prendre en compte aussi bien la manière de conduire l'apprentissage que les caractéristiques des enfants (a40, 45). C'est dans ce sens que l'on parle de *conduire* l'apprentissage (a42).
- **La flexibilité** (D11, F46, F36, F38) se réfère à l'adaptation à l'émergence des situations : « Il s'adapte à de nouvelles situations émergentes (F36-38), des situations émergentes de la vie quotidienne (G36) ; il doit « profiter du moment (G36) ». « L'enseignant s'adapte, prend des décisions efficaces (C26, C28, F46), fait des choix autonomes (D11, F46) ». Une deuxième acceptation de la flexibilité se réfère à contextualiser les pratiques, les ajuster aux différences, à l'hétérogénéité des élèves (C28). Ils font alors référence à une flexibilité humaine (g32). Elle se rapporte aussi à une flexibilité cognitive, liée à une connaissance en profondeur des concepts (f70) que l'on a déjà mis en relation avec la connaissance du disciplinaire ».
- C'est un guide des **apprentissages, fidèle à une perspective constructiviste** (e26). Nous y voyons deux volets. Le premier met l'accent sur les apprentissages cognitifs que les expressions suivantes illustrent : « pensée élaborée » (c8), « travail de l'erreur (b49) », « découvrir (e26) », « matériels (e26) ». Un modèle **constructiviste** d'élève actif est présent dans ce modèle où « l'élève va chercher les voies, en se stimulant, en s'arrangeant ; recherche tout seul et développe son intérêt (g30) ». Il se combine à une orientation **interactionniste** quand ils décrivent un enseignement modèle qui suscite la discussion, interpelle les élèves (f70) où « les enfants sont à l'œuvre, discutent entre eux, bougent (d13) ». Le second insiste sur le sens des apprentissages (b44, e26) : « recherche d'intérêt (g30) », « relier les contenus avec la vie de l'élève et la vie sociale (b44) ». Le rôle de l'enseignant dans ce modèle consiste à « détecter les préconceptions des élèves (c32) », à « laisser de l'espace pour que les élèves pensent (c32) », à « observer les interactions des enfants, observer comment ils traitent les données (b51) ». L'enseignant fait également « des hypothèses sur les traitements des données par les élèves, sur leur interventions et en tire le maximum (b49) ». C'est dans ce cadre que se résume « l'élève au centre des préoccupations (d3, d11) de l'enseignant ». Tout ceci contribue à générer des apprentissages

autonomes (e26, d13) où les élèves sont captivés à résoudre les tâches proposées² et « enthousiastes (d13) » dans leurs apprentissages.

- Gérer l'hétérogénéité de son public. Dans les représentations sociales des professeurs d'université, elle se réfère à « gérer l'**hétérogénéité** des élèves (c17, b66) » en termes de difficultés, de personnalités (g46) des élèves. L'enseignant doit être attentif aux caractéristiques de chaque enfant (d7), « il doit connaître ses élèves: leurs difficultés et leurs habiletés (a96) », pour planifier (A), pour conduire les apprentissages (b, c), pour « individualiser les apprentissages (a96) », et pour conduire le groupe (d11). Ainsi, ils mettent l'accent sur un **enseignement personnalisé** et centré sur l'élève comme individu (a45, f36) où l'enseignant est attentif comme une maman (g38), en continu (c32).
- **Les compétences relationnelles** (c17, b66) apparaissent associées aussi bien aux moments d'enseignement, de travail collectif dans l'établissement et hors de l'établissement. Parmi celles-ci, la compétence de communication (f32) est fortement valorisée dans la relation pédagogique. D'abord, elle met en jeu la « relation enseignant – élève (g28, f36, 50, b66) ». Ensuite, la relation didactique car, comme le déclare un de ces professeurs d'Université : « nous, les enseignants nous communiquons à travers le geste, la parole, le regard (b81) ».
- **La gestion du groupe.** Nous associons à ces compétences relationnelles les compétences de gestion de groupe et de « leadership » (a94) aussi bien face aux élèves que face aux parents (a94).
- Des compétences liées à la question de la **discipline**. L'enseignant doit manier un concept de discipline (E92) et avoir un style disciplinaire (c34). Tout comme ses pratiques orientées aux apprentissages, ce style disciplinaire est sujet à remise en question : il doit justifier³ ses attitudes (d17). Le style disciplinaire valorisé qui intègre des limites (g40) consensuées (c34). Dans ce sens, sa discipline se caractérise par la fermeté (d17) et la maturité (d17) sans être pour autant « autoritaire (e26, G38) », ni blessante.
- **Favoriser l'estime personnelle et le développement de la personne** chez l'élève (f36, b34, a32, 26), son autonomie (e26) ainsi que son insertion sociale et familiale (b34, 53) fait partie des missions de l'enseignant au même titre que les apprentissages.
- Il se manifeste comme une **personne** (g30, 32, 33), « qui se manifeste entièrement humainement (b75). Ce modèle se compose de plusieurs facettes d'abord c'est un professeur « humain » dans le sens où il se trompe (g18). Ensuite, c'est une personne d'influence : il irradie (g33) ; il illumine (g33) ; il est comme une fenêtre ouverte (g33) ; il montre le chemin (g33) ; il marque l'élève. Pour leur part, « *les enfants se sentent bien* (g36) ».: Ainsi, on « *reconnaît un professeur qui a du talent dans l'affectif ; on le sent* (g33) ». Dans ce contexte de sens, le professeur est considéré comme un « *artiste* (g33) ».
- Un **climat adéquat aux apprentissages**. : Ainsi, il générer un climat (c32, d11) où les enfants travaillent avec plaisir et avec enthousiasme (d13) » et c'est également celui qui « génère un climat de confiance (g36) », « climat positif, agréable (c32, d11, g38). La gestion affective du climat de classe est justifiée essentiellement par la sensibilité du public : les enfants sont perméables au climat⁴ (b81) », « les enfants ont de l'intuition, on transmet ce qu'on ressent (b68) »⁵. Il permet que l'élève « réponde, s'intéresse (g38, 40) ». Dans une perspective d'apprentissage actif, la gestion du climat favorise un élève qui « *ose demander, poser des questions* (g36) ». Il permet également d'affiner les « *habilités critiques, créatives et méta cognitives* » de l'élève dans ses apprentissages (e106). Aussi,

² Traduit de l'expression : « *empeñados a resolver* (D13) »

³ Le mot employé est « *disciplina fundada* », discipline avec fondements théoriques. Ce professeur fait référence aux mêmes compétences de réflexion, critique et expérimentation évoquées dans le modèle du praticien réflexif tels que ces professeurs le définissent

⁴ « *Los niños chupan el clima* » dans le texte dont la traduction littérale serait « les élèves sucent le climat ».

⁵ On peut inférer à ce niveau que le niveau fondamental est en jeu et se poser la question s'il en était de même en secondaire ?

l'élève est motivé et concentré à résoudre les problèmes qui lui sont posés (« *empeñado a resolver* »). // « *aprend avec goût* ». Enfin, il favorise la gestion consensuée des relations disciplinaires (« *Conflic negociado, regulado* »).

- **La responsabilité professionnelle** (g33) : il est « conscient de son rôle (f46, 48, a112) », face **aux autorités** (b40, 48, 53), dans sa pratique de classe (g33). Cette éthique de la profession est garante de l'autonomie professionnelle (d11). Elle fait allusion à la dignité, à la vocation (a112) et l'amour de ce que l'on fait (a106). C'est une nécessité pour une pratique réflexive critique, (a105, 112) et innovante (a124). Elle est aussi évoquée dans la responsabilité de sa formation continuée (a116, a119).
- Le travail collectif de l'enseignant fait partie selon eux, du travail de l'enseignant professionnel. Il implique un dialogue avec ses collègues (c12, e68) et un perfectionnement collectif (c17). Il implique l'ensemble de la communauté scolaire (f20). Dans ce sens, il relève la diversité d'interlocuteurs avec lesquels les enseignants sont amenés à entrer en relation (a24).. Ainsi les pratiques éducatives mettent en relation l'enseignant avec plusieurs interlocuteurs (b66), au-delà de l'établissement (f34 et 36), notamment les parents. Ainsi l'enseignant est appelé à « collaborer avec les parents (g30, 36, a95, f20) et les « conduire à un terrain d'entente (a95) » plus qu'à une relation purement administrative (g36).
- Une attention particulière aux questions d'**estime personnelle du professeur** lui-même surtout dans les (mauvaises) conditions dans lesquelles travaillent les enseignants du fondamental. « Il est **persévérant**, insiste (g36), se motive et résout les problèmes (f54) ». L'enseignant du fondamental se doit de « travailler (b40) » son estime personnelle et veiller à « s'admirer mais ne pas s'annuler (b51) ». Les nouvelles demandes faites à l'enseignant, renforcent cette dimension : être réflexif exige « avoir une capacité à se poser des questions insoupçonnées et même divergentes, à prendre des positions fermes (b51). L'ouverture à la communauté scolaire fait qu'il doit rester « solide face aux parents, aux autorités (b49) ».

Vu la richesse de ces représentations, nous n'avons fait qu'énumérer les compétences que les professeurs attribuent au modèle d'enseignant professionnel qu'ils valorisent. Leur énumération suffit à montrer leur diversité. Elles répondent à la complexité des pratiques pédagogiques et le changement de modèle pédagogique que le contexte de réforme instaure. **L'enseignant professionnel**, tel qu'ils le dénomment, reste un idéal qui s'observe peut-être ailleurs, s'observera plus tard. Au Chili, il est réservé aux « bons collègues ». Le modèle d'apprentissage prôné est celui d'apprentissages activement construits par les élèves dans des situations interactives et significatives. Il développe également la formation personnelle éthique et sociale des élèves. L'enseignant fait preuve de connaissances approfondies et personnellement construites disciplinaire et pédagogiques. Sa professionnalité s'exprime dans l'exercice de questionnement et de recherche active sur ses pratiques ; elle se nourrit de formation continue (perfectionnement). Ainsi cet exercice de réflexion critique favorise l'autonomie de l'enseignant et sa créativité. Il permet d'assurer des interactions plus riches aussi de répondre à l'émergence des situations. Il se montre donc flexible, attentif à l'hétérogénéité des élèves ; il fait preuve de compétences relationnelles, d'humanité, de personnalité et enfin de gestion du climat qui favorise les apprentissages et la résolution consensuée des conflits.

Parmi ces compétences, la plupart font mention de **dimensions affectives**. Ainsi, celles-ci font partie de la flexibilité de l'enseignant, de ses compétences relationnelles avec les élèves, ses collègues et les parents, de la gestion de la discipline et des conflits en classe, de la formation personnelle de l'élève, de son humanité. Elles interviendraient là où on les attend moins : dans l'acquisition de connaissances pédagogiques (adhésion), dans la médiation des apprentissages en leur « donnant du sens, dans la gestion de l'hétérogénéité de la classe, dans la gestion du climat d'apprentissage, dans le développement de sa professionnalité.

On les retrouve dès lors dans :

- **Un rapport pédagogique** et particulièrement dans la gestion du climat d'apprentissage et dans la construction des apprentissages.

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

- **Un rapport au savoir** où l'enseignant adhère à certaines conceptions théoriques et didactiques.
- **Un rapport à l'élève** pris en particulier
- **Un rapport disciplinaire** et à la gestion du groupe-classe.
- **Un rapport à la professionnalité** où il veille à son estime personnelle et à son statut d'enseignant

Nous notons cependant que certains enseignants insistent davantage sur les compétences de planification (A), de formation (C) ou de personnalité (B, G). Ces tendances ne sont pas exclusives. Au contraire, les modèles de pratiques, d'enseignant, de compétences de chacun des professeurs, se recouvrent facilement. La condensation (annexe 7.) montre des représentations dont les structures parallèles révèlent selon nous, un discours rodé et partagé.

Avant d'approfondir la question des compétences affectives et leur rapport avec l'intelligence émotionnelle, nous vérifions dans quelle mesure les modèles véhiculés par les professeurs d'université correspondent à ceux que génèrent les politiques éducatives.

3.2.1.3. COMPARAISON AVEC LES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET AVEC LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE.

Les professeurs d'universités interrogés conçoivent selon nous, un modèle d'enseignant proche des discours politiques et scientifiques sur le sujet. Dans les représentations des professeurs d'université, le modèle du praticien réflexif professionnel apparaît de toute évidence. La référence à la **professionnalisation** est présente dans presque tous les discours (a17, b34, c30, d1, e64, f46⁶). Nous avançons que cette représentation de l'enseignant professionnel organise les représentations des pratiques pédagogiques des professeurs d'université.

Toutes les catégories qui définissent l'enseignant professionnel dans les politiques éducatives, se retrouvent dans les représentations des professeurs. La question de l'autonomie pédagogique et didactique des enseignants, de la production curriculaire, de la formation permanente, de la critique et l'autocritique sur ses pratiques s'avèrent convergentes à travers les analyses des différents professeurs. La question de la réflexion traverse leur discours et touche les différents aspects des pratiques pédagogiques de l'enseignant. La réflexion, la formation sous forme de perfectionnement continu et le sens des responsabilités professionnelles synthétisent la professionnalité de l'enseignant. Néanmoins, l'enseignant professionnel implique la question de la reconnaissance sociale et économique des enseignants qui ne semble à leurs yeux résolue.

Un autre argument nous enjoint à penser que leur modèle converge avec celui des politiques. Tant les justifications locales qui font appel à la situation du Chili que des raisons plus générales et culturelles comme le changement de mentalité et du rapport au savoir, sont évoquées pour rendre compte des changements pédagogiques. Pourtant ils ne font pas systématiquement référence à ces politiques. Seul les discours (A, C et G) font référence explicitement aux politiques éducatives qui inscrivent le modèle.

Le tableau de comparaison 5.8. met en évidence les convergences et divergences avec les discours politiques revus au chapitre 3. Il rassemble des extraits des réalités mises en évidence dans l'analyse des représentations sociales qui ont été récemment décrites.

Le modèle tel qu'il est véhiculé par les discours politiques et pédagogiques, se retrouve dans les représentations des professeurs d'université. Tant leur position sociale liée à la recherche en éducation et à leurs activités enseignantes que leurs activités de consultation auprès du ministère de l'éducation permettent de comprendre cette convergence de points de vue. Par contre, certaines compétences ou attributs des enseignants sont relevés par les professeurs d'université et absents comme tels dans les directives politiques ou les prescriptions pédagogiques.

⁶ Seul, le professeur G n'en fait pas mention spontanément.

Tableau 5.8. : Compétences et rôles de l'enseignant professionnel.

*	Selon les discours politiques et pédagogiques.	Selon les représentations sociales des professeurs d'universités.**
1.	Maîtrise des savoirs	Connaissance approfondie, réactualisée, active, appropriée, ...
	Maîtrise didactique	Propre synthèse personnelle d'un modèle didactique auquel il adhère.
	Production de curriculum, innovation pédagogique	Concrétise sa réflexion dans la planification, la production de curriculum et l'innovation.
	Enseignement centré vers l'apprenant	L'élève cherche des solutions, discutent, se motivent, bougent,... L'enseignant fait le lien entre les apprentissages et les la vie de l'élève. Les élèves sont captivés, enthousiastes dans leur tâche scolaire. Développement de l'estime personnelle, de l'autonomie, de l'insertion sociale et familiale des élèves.
	Enseignement centré vers les apprentissages	Perspective constructiviste des apprentissages : travail de l'erreur, apprentissage en profondeur, par découverte, avec du matériel..
	Compétence pédagogique : relation pédagogique	Compétence de leadership, de gestion des groupes, du climat de classe, de la discipline et des conflits.
	Flexibilité, adaptation	S'adapte à l'émergence des situations, s'adapte, prend des décisions efficaces, choix autonomes.
	Justifier son action pédagogique, enseignant chercheur ; Réflexion	Il cherche ce qu'il y a derrière ses pratiques, se pose des questions ; capable de faire de la recherche sur sa propre classe, enseignement fondé sur une réflexion des bases théoriques. Remise en question de ses connaissances en utilisant ses compétences de réflexion, critique et auto critique. Créatif et autonome.
	Gérer l'hétérogénéité	Gérer l'hétérogénéité du public en termes de difficultés, de personnalités dans le cadre d'un enseignement personnalisé.
	Eveil culturel	Culture générale de l'enseignant.
	Compétences relationnelles	Relation enseignant-élève : « nous communiquons à travers le geste, la parole, le regard».
	Travail collectif	Compétences relationnelles dans le travail collectif au sein de l'établissement, dialogue et perfectionnement collectif avec l'ensemble de la communauté scolaire (notamment les parents).
2.	Rôle dans et au-delà de l'établissement	Compétences au-delà de l'établissement.
3.	Conscience professionnelle	Responsabilité professionnelle face à l'autorité, conscient de son rôle, responsabilité de réflexion.

*Le modèle de l'enseignant professionnel a été défini au terme de la revue des discours politiques et pédagogiques, à travers trois axes: spécialiste des apprentissages (1), acteur participatif au sein de son établissement et sa localité (2) et professionnel conscient de son professionnalisme (3). Nous avons détaillé le premier point puisque notre objet d'étude est centré sur les pratiques pédagogiques.

** Nous reprenons des expressions issues de l'analyse des représentations sociales.

Les professeurs d'université insistent sur la **séquence de planification, gestion des interactions** en classe et **évaluation du travail des élèves**. De ces trois étapes qui rythment le travail scolaire, ils regrettent la part pauvre laissée à la planification de la classe. Cette observation est peut être à mettre en relation avec le phénomène de « professeurs taxi » qui caractérise la profession enseignante au Chili. Les enseignants cumulent des charges horaires dans plusieurs établissements et passent leur temps sur les trajets entre école, délaissant la préparation de classe. Rappelons que l'enseignant traditionnel est traduit par « celui qui passe la matière », « entre et dicte » et ne prépare pas son cours.

La gestion du climat apparaît comme un élément distinct de la gestion de l'hétérogénéité et de la gestion de la discipline de classe. En plus d'être attentif à l'individu élève et à sa formation, l'enseignement est centré sur le climat et le groupe classe comme un élément à part entière. Cette gestion n'est pas exclusive à la gestion de la discipline et des conflits mais cherche à favoriser des conditions d'apprentissages. Elle est à mettre en relation avec une conception socio-constructiviste où l'enseignant devient un régulateur des interactions en classe et des conditions d'apprentissage.

Nous remarquons aussi qu'ils intègrent des modèles antérieurs à celui de l'enseignant professionnel. D'abord, ils insistent sur la planification d'objectifs et d'une certaine façon, sur la pédagogie de la maîtrise. Ils développent les processus de traitement cognitif qui interviennent dans l'interaction en classe. Ensuite, ils font allusion à la formation de la personne de l'élève et du professeur, de l'estime personnelle et d'un climat affectif propices à ceux-ci. Ils insistent aussi sur l'authenticité des personnes et font allusion à un enseignant artiste. Ces références aux modèles antérieurs confirment l'idée d'intégration que l'on retrouve dans les discours pédagogiques. Notons toutefois que certains professeurs privilégient une des sphères de compétences du modèle (planification, cognitive, personnelle ou artiste) plutôt que l'ensemble.

La professionnalité de l'enseignant est donc reconnue autant dans sa conscience professionnelle que dans l'exercice de réflexion sur sa pratique. Ils mettent en avant l'intégration des compétences qui définissent son expertise. Enfin, la sphère d'action de l'enseignant dépasse la classe et s'ouvre à l'établissement et la communauté scolaire.

3.2.2. Représentations sociales de l'intelligence émotionnelle.

3.2.2.1. QUAND ON LEUR POSE LA QUESTION DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE.

Les représentations de l'intelligence émotionnelle répondent à la question posée : quelle serait l'intelligence émotionnelle de l'enseignant dans les pratiques pédagogiques ?

La présentation des représentations s'effectue ici à partir de l'analyse des représentations du professeur B. Celle-ci est choisie comme référence en raison de la richesse et la complexité de son contenu. Les autres professeurs viennent compléter ou nuancer cette représentation dans les figures suivantes. Cette présentation progressive permet de mettre en évidence les concordances et divergences entre ceux-ci, qui alimentent le consensus sur l'intelligence émotionnelle. La figure 5.20. montre la représentation du professeur B en structures hiérarchiques. Elle est complétée par les autres représentations (figure 5.21).

Le professeur (B) met en évidence les processus que l'intelligence émotionnelle sous-entend. Ainsi, il est défini comme l'analyse des aspects affectifs (b79) (« se demander pourquoi », « d'où viennent les émotions », « comprendre mes propres émotions ») en regard à l'analyse de l'information dont serait responsable l'intelligence rationnelle (b78).

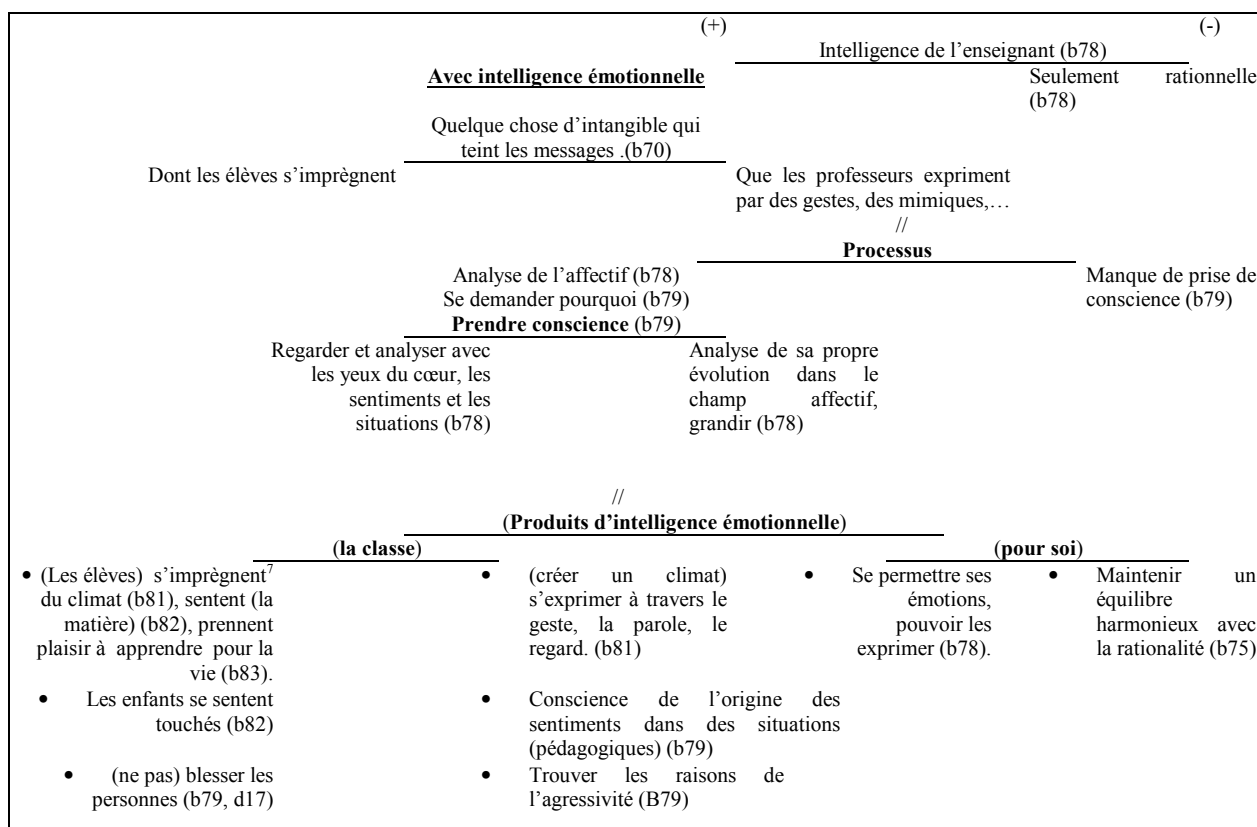


Figure 5.20: Structures parallèles et hiérarchisées. Extrait des représentations sociales du professeur B : L'intelligence émotionnelle.

⁷ Dans le texte « *los niños chupan el clima* », qui se traduit littéralement par « les enfants sucent le climat » et qui est traduit ici par « les enfants s'imprègnent du climat ».

Dans la représentation, l'intelligence émotionnelle porte sur deux objets distincts : les situations pédagogiques et le professeur lui-même. Les bénéfices de cette analyse émotionnelle est la prise de conscience des aspects émotionnels et se traduit dans l'expression des émotions en classe, « elle est, ce qui intangible, teint les messages (b78) », « permet de sentir la matière et à y prendre plaisir (b83)» qui fait des apprentissages significatifs où « les enfants se sentent touchés (b82) ».

Dans ce modèle (figure 5.20.), l'intelligence émotionnelle apparaît comme complémentaire à l'intelligence rationnelle. La représentation définit trois bénéficiaires : l'enseignant lui-même, la classe où se distinguent l'élève et ce que nous avons dénommé le climat. Elle oppose un enseignant qui fonctionne avec intelligence émotionnelle et intelligence rationnelle (sous-entendue) à un enseignant qui ne fonctionne exclusivement qu'avec intelligence rationnelle. Ce dernier cas est dévalorisé dans le sens où « si (cet enseignant se révèle) être un expert en développement intellectuel ou a lu énormément, s'il a une capacité d'analyse et dit des choses intéressantes, il n'aide pas à sentir la matière et à y prendre plaisir- ce qui est plus important pour la vie-(b82) et ne permet pas d'apprendre de manière fluide ».

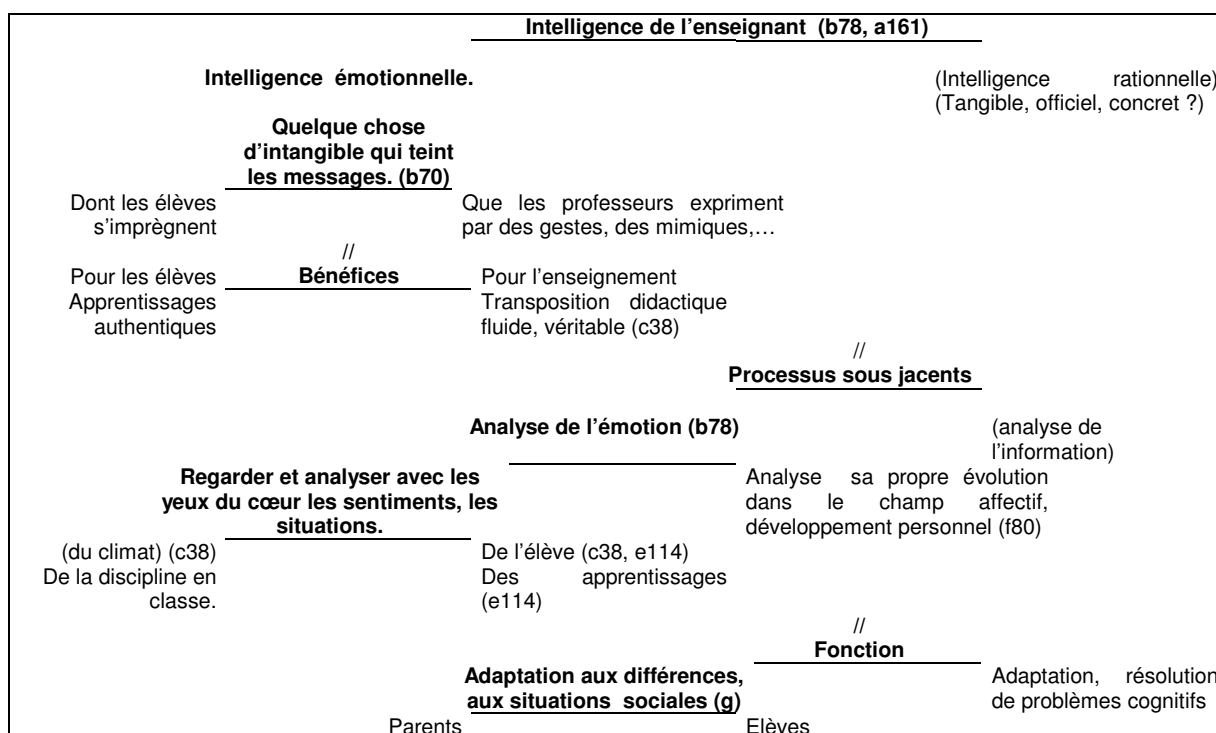


Figure 5.21 : Structure hiérarchisée - Extrait des représentations sociales du professeur B complété par les représentations des autres professeurs d'Université.

La complémentarité des intelligences émotionnelles et rationnelles se retrouve chez le professeur C qui complète les processus impliqués dans l'intelligence émotionnelle, en insistant sur la « prise de conscience des a priori, des erreurs et pièges affectifs (c37)» dans la relation d'apprentissage. Ainsi, l'intelligence émotionnelle favorise le rapport de l'élève avec la matière à travers lequel il se développe personnellement : « faire croître l'autre dans la matière (c37) ». Les professeurs C (c38) et B (b83) concordent sur les bénéfices de l'intelligence émotionnelle qui rendent la transposition didactique et les apprentissages plus fluides, sensibles, authentiques.

Ce modèle s'enrichit de celui du professeur E selon lequel l'intelligence se réfère à la fois aux apprentissages et à la discipline qui forment l'axe de la préoccupation de l'enseignant. Un professeur avec intelligence émotionnelle est celui qui d'une part, oriente les apprentissages cognitifs en tenant compte du plaisir de l'élève à apprendre (e114) et d'autre part, met en place un mode de résolution de conflit non autoritaire, basée sur la discussion (e120).

Le professeur F reconnaît comme le professeur B, les bénéfices de l'intelligence émotionnelle pour

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

l'enseignant en termes d'équilibre personnel. Selon lui, l'intelligence émotionnelle renvoie à « une prédisposition favorable au développement du bien être personnel (f80) » et à un équilibre personnel résultant entre l'affectif et le cognitif (f84, b78) de l'enseignant ; ce qui lui permet de structurer les échanges, se montrer flexible, d'être capable d'écoute envers les élèves et d'empathie (« comprendre et se mettre à la place des élèves »).

Quant au professeur A, il conçoit l'intelligence comme mode d'adaptation (a161). L'intelligence émotionnelle permet l'adaptation aux situations émotionnelles et sociales (a171) face à différentes personnalités et acteurs (a172) : élèves et parents. Elle s'oppose à l'intelligence rationnelle qui permet de s'adapter et résoudre des problèmes cognitifs. En soi, utiliser cette intelligence permet de faciliter l'enseignement et l'apprentissage en raison de la différenciation de style qu'elle implique (a175).

Une autre interprétation de l'intelligence émotionnelle –celle du professeur G- centre cette habileté sur l'apprenant et l'assimile à l'intelligence multiple. Comme le professeur précédent, il lui attribue la reconnaissance des différents styles d'apprentissages et d'habiletés chez les élèves. Il met également en évidence son rôle dans l'adaptation de l'enseignant à l'hétérogénéité et une approche individuelle des élèves. Cette reconnaissance des différences oblige l'enseignant à mettre place de nouvelles stratégies et innovations pédagogiques (g46). Sa conception est à rapprocher de celle de Gardner (1983) en ce qu'elle se définit par la multiplicité de talents. La figure suivante (figure 5.22) montre le croisement des bénéfices perçus tant pour les apprentissages que pour le bien être personnel, tant pour l'élève que pour les enseignants. Quatre implications apparaissent au croisement des axes. En ce qui concerne les apprentissages, on trouve un enseignant capable de percevoir, analyser, exprimer ses émotions, qui par-là, acquiert flexibilité et faculté d'adaptation en classe. Des apprentissages authentiques, significatifs pour les élèves. Du côté du bien être personnel, on retrouve un enseignant équilibré et des élèves qui « croissent à travers leur apprentissage ».

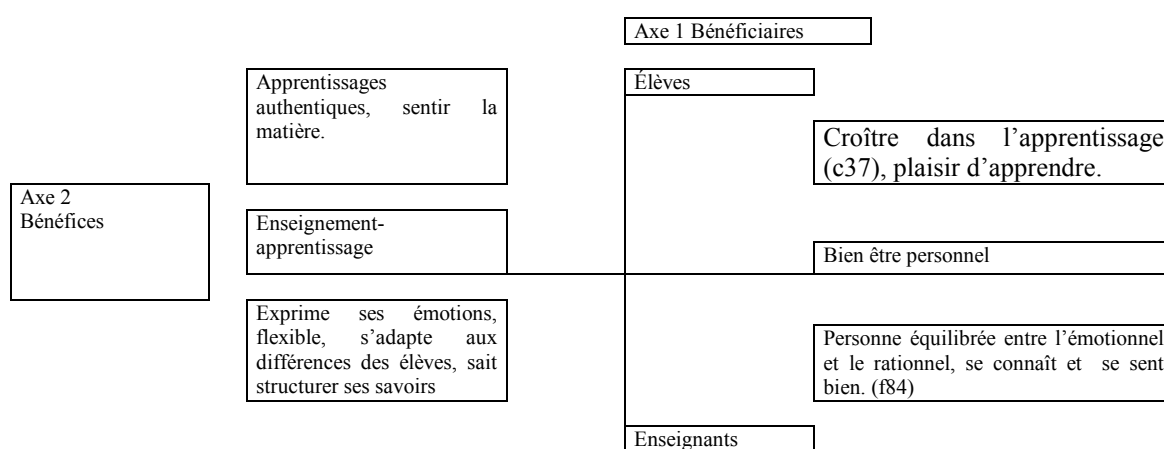


Figure 5.22. Structure croisée –Extrait des représentations sociales des professeurs d'université: Bénéfices et bénéficiaires de l'intelligence émotionnelle : Le premier axe définit les bénéficiaires de l'intelligence émotionnelle et distingue les enseignants et les élèves. Le second axe définit les bénéfices de l'intelligence émotionnelle et identifie les processus d'enseignement- apprentissage et le bien-être personnel. Du croisement de ces deux axes ; quatre réalités sont mises en évidences : des apprentissages authentiques, des enseignants flexibles et centrés sur les élèves, le plaisir d'apprendre et un enseignant équilibré.

Si on approfondit l'analyse des représentations sociales de l'intelligence émotionnelle, on obtient la structure 5.23. Ainsi, l'intelligence émotionnelle couvre selon ces professeurs, les processus d'orientation de l'attention, d'analyse, de questionnement, de mise en relation, de recherche de cause, de prise de conscience, d'adaptation aux éléments affectifs en ce qui concerne la classe, l'élève et l'enseignant lui-même.

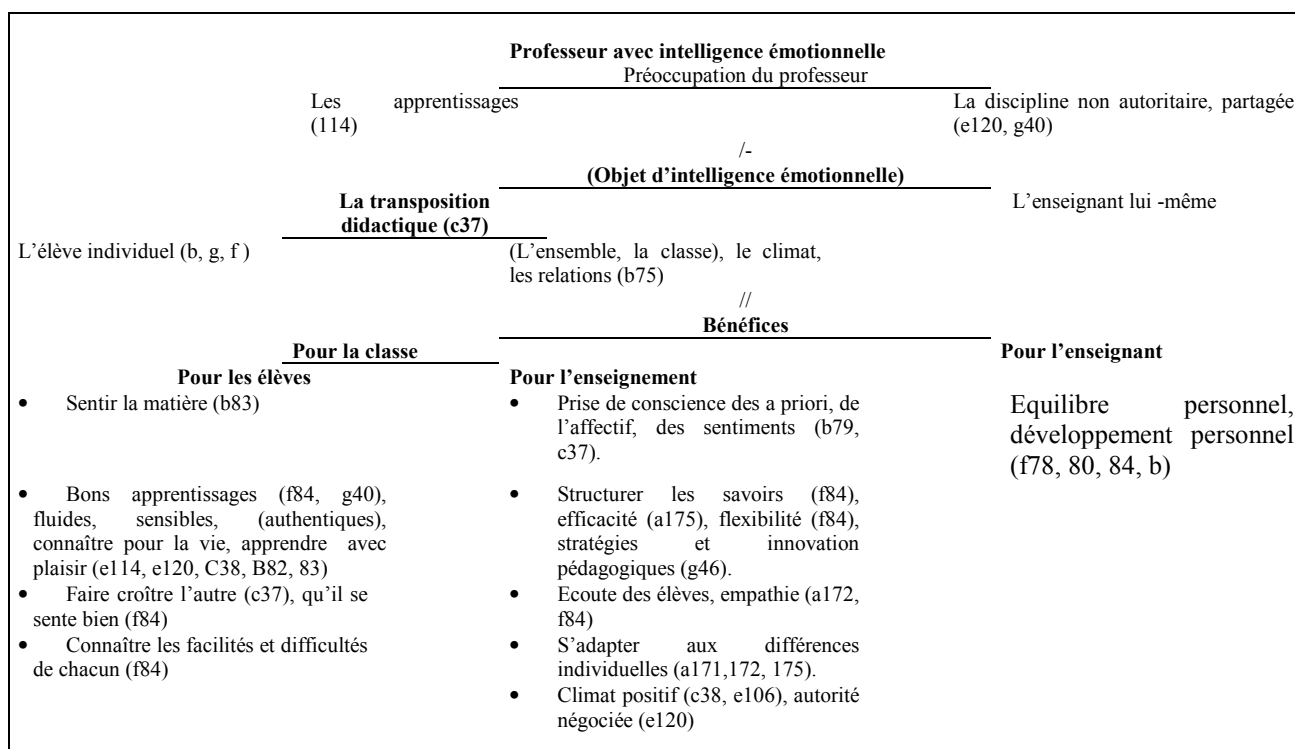


Figure 5.23 : : structures parallèles et hiérarchisées - Extrait des représentations sociales des professeurs d'université : L'intelligence émotionnelle.

Cette intelligence émotionnelle **bénéficie à plusieurs intervenants** de la relation pédagogique : l'enseignant et les élèves. Les élèves sont considérés individuellement en respectant leurs différences et collectivement comme classe ou climat. L'intelligence émotionnelle sert aussi bien les aspects de développement personnel, de bien être et équilibre que des aspects scolaires. Parmi ces derniers, les professeurs relèvent les aspects disciplinaires et les apprentissages. Ces distinctions n'enlèvent pas le caractère intégré de ces bénéfices puisqu'ils relèvent « qu'apprendre fait croître l'humain ». Ils font ainsi allusion tant à la qualité des apprentissages qu'à la construction de la personnalité. L'enseignement se révèle plus authentique, assuré de « toucher l'élève » et plus individualisé puisque l'enseignant s'adapte à chacun. L'enseignement semble plus « structuré » et s'avère offrir des apprentissages « pour la vie ». Quant à la discipline, elle est négociée, « partagée et non autoritaire ». L'intelligence émotionnelle se manifeste via l'expression des enseignants en classe qui représentent les contenus : via le geste et la parole. Elle se traduit également par l'attitude d'écoute et d'empathie envers les élèves, et au niveau des élèves, par le plaisir d'apprendre qui se ressent.

Les professeurs évaluent **l'importance de l'intelligence émotionnelle** en rapport avec des compétences cognitives confondues avec le manque d'intelligence émotionnelle. Ces dernières sont apparemment peu valorisées au vu des qualificatifs négatifs ou restrictifs employés à leur propos : « blesser (d17), manquer de (b79), interruptions (b83), seulement (e106) ». Par contre, des qualificatifs positifs sont associés à l'intelligence émotionnelle : « une aide (g40), tout réussit (g40), bons résultats (f84), se sentir bien (e114, 120), climat positif (e106), importante (d32), favorable (f80) ». Il va sans dire que ces qualificatifs apparaissent alors que notre objet de recherche a été dévoilé. On n'exclut pas un effet de désirabilité sociale. Néanmoins, cette valorisation positive de l'intelligence émotionnelle se retrouve chez tous les professeurs interrogés indépendamment.

Il nous semble que les professeurs d'université ont voulu insister sur l'importance d'un équilibre entre les deux versants affectifs et cognitifs dans les pratiques pédagogiques. C'est ce qui apparaît dans la figure croisée 5.24. Ils distinguent l'érudit de l'enseignant équilibré. L'absence de description manifeste d'un enseignant sans intelligence rationnelle montre que ces réalités sont inconcevables pour les professeurs d'université. Dans ce cas, l'intelligence émotionnelle est interprétée comme complémentaire, nécessaire

mais non suffisante pour assurer des apprentissages authentiques.

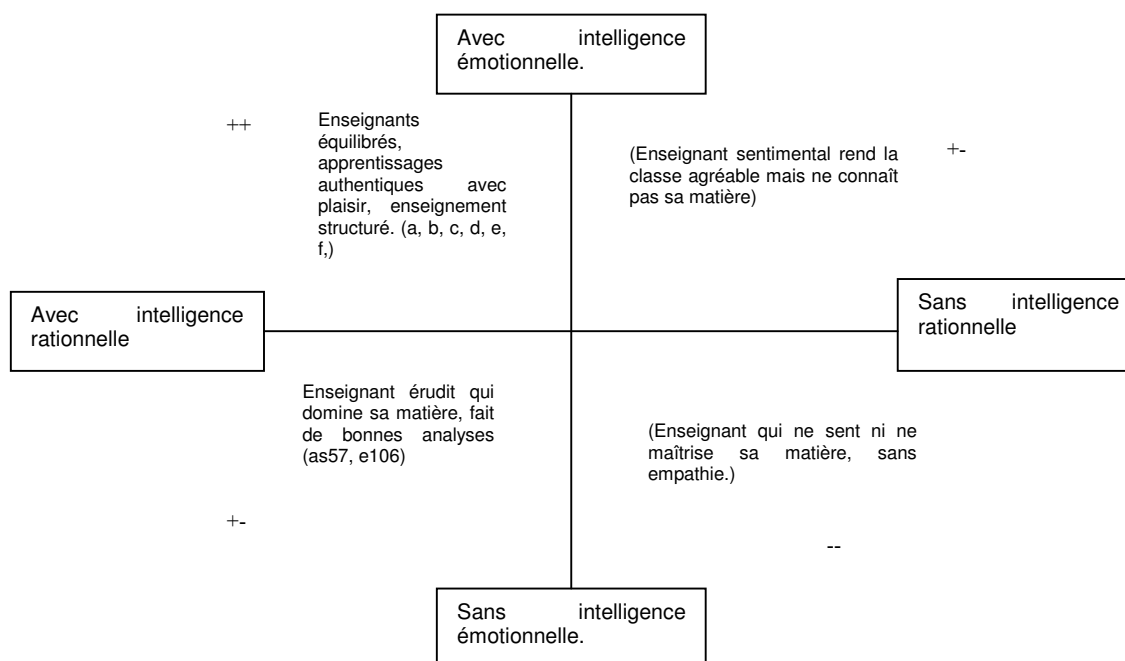


Figure 5.24. : Structure croisée - Extrait des représentations sociales des professeurs d'université : l'enseignant doté ou pas d'intelligence émotionnelle ou rationnelle.

Dans la figure, les deux axes qui forment la structure croisée ci-dessus, représentent la possession d'un type d'intelligence rationnelle ou émotionnelle. Le croisement des deux axes décrit quatre types d'enseignants possibles dont deux sont manifestes dans les discours.

Pour vérifier l'effet inducteur qui pourrait avoir influencé les professeurs, nous pouvons regarder dans quelle mesure il est possible d'identifier des composantes d'intelligence émotionnelle dans l'analyse des représentations sociales sur les pratiques pédagogiques.

3.2.2.2. L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE DANS LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Pour ce faire, nous n'explicitons pas l'ensemble des structures de représentations. Nous nous contentons d'identifier les aspects qui nous semblent pertinents en regard de la définition qu'ils donnent de l'intelligence émotionnelle et/ou de la définition théorique proposée au terme du premier chapitre.

- L'intelligence émotionnelle comme **expression des émotions**.

L'enseignant professionnel dont la tâche est de guider les apprentissages et le développement personnel est amené pour ce faire, à exprimer aussi bien ses connaissances que ses émotions (b51). Cette conception distingue le professeur qui exprime ses émotions de celui, froid, intellectuel qui reste très formel.

- L'intelligence émotionnelle comme gestion des émotions, **gestion de la personne**. Les enseignants de l'université conçoivent que les émotions se travaillent et se gèrent.

« Un professeur qui n'a pas cultivé son être (ses états d'âme),... » ; « cultiver son être, travailler ses peurs, ses rages, euphories (b69) ».

Elle est impliquée dans la durée et est donc à la base d'un processus d'éducation, d'entraînement, de

culture des états émotionnels. Cette éducation des émotions est mise en relation avec la transformation de la personnalité : «Un travail sur l'être (b75) pour se manifester humainement »

- La gestion des émotions se réfère également à la gestion du moment, à l'adaptation face à des événements surgissant dans la classe. Elle favorise la **flexibilité** de l'enseignant et son adaptation à l'**hétérogénéité** des élèves.
- L'intelligence émotionnelle comme valorisation des **émotions positives** : les émotions positives sont préconisées comme étant les émotions à exprimer dans la classe : « Un professeur est engagé dans la tâche éducative, c'est une tâche d'effort, mais gaie » ; Le professeur « le passe bien » ; « Je ne peux imaginer un prof qui le passe mal (b68) » .
- L'intelligence émotionnelle comme gestion des émotions et adaptation aux **relations interpersonnelles** : l'enseignant est amené à côtoyer plusieurs types de personnes avec qui il doit adapter sa manière d'être. Il doit faire preuve de compréhension, d'empathie : « un travail sur l'être pour manier les relations (b75) ; l'empathie (c34) ».
- L'intelligence émotionnelle comme émotion en relation au rapport **au savoir disciplinaire** : « Rien ne sert de lire sans transformation intérieure (b76) » ; « adhésion à des concepts (b64) ».
- L'intelligence émotionnelle comme gestion du **climat et des apprentissages** : Le professeur C met en relation les compétences de l'enseignant en affectivité, en transposition didactique et d'empathie (c34). Il oppose ces compétences aux compétences cognitives et disciplinaires (matière). Il lui associe aussi les habiletés de communication, de générer un climat d'apprentissage, d'avoir un style de conduite de l'ordre dans la classe. Ils y font référence quand il s'agit de créer un climat positif d'apprentissage (g38, 40). Enfin, le sens des apprentissages intègre les aspects affectifs que l'enseignant est sensé mobiliser.
- Le recours à l'intelligence émotionnelle dans les relations pédagogiques et didactiques est justifié par la **nature affective de l'enfance** : « Les enfants ont une capacité d'intuition et savent quand les personnes sont fausses,... (b68). ».
- L'intelligence émotionnelle comme compétences dans la gestion de la **discipline en classe** : L'enseignant « sans préoccupation pour les facteurs affectifs » (amène le) « chaos, l'indiscipline ou l'insécurité. Il ne trouve « pas de confiance, pas de respect, mais des cris, de la déqualification (g40) ». C'est dans ce sens qu'est comprise l'expression : « avoir un style de conduite disciplinaire (c34) »

- L'intelligence émotionnelle en relation à un **professionnel autocritique et réflexif**

Le professeur B met en relation autocritique, flexibilité et réflexion avec d'une part le développement personnel du professeur (b53, b66) : « Je ne peux faire une transposition théorie-pratique sans me compromettre, je dois me développer beaucoup dans l'être, être flexible, autocritique, réflexif. Cela permet une meilleure intégration théorie-pratique ». Il met également en relation l'estime de soi et le professionnalisme de l'enseignant (b51) ». Cette estime de soi se travaille selon lui ; elle demande un effort personnel à exprimer des émotions positives: « de s'efforcer, d'être gai (b68) » mais aussi à ne pas se laisser influencer et submerger par les difficultés (g36, b51, f54)

En ce qui concerne l'importance de l'intelligence émotionnelle, nous estimons que les catégories d'intelligence émotionnelle que ces représentations nous dévoilent s'avèrent riches et diversifiées. Elles incluent l'expression, la réception des émotions et leur traitement symbolique. Elles sont impliquées autant dans la formation personnelle de l'élève que dans les aspects disciplinaires de la classe. En ce qu'elles nous intéressent, elles font référence directement aux apprentissages des élèves. A ce propos, la gestion d'un climat propice et du sens des apprentissages sont prépondérants. Enfin, elles font partie intégrante de la professionnalité de l'enseignant. Elles sont aussi objet de réflexion et de questionnement. Elles font partie de la conscience professionnelle de l'enseignant qui y recourt pour faire reconnaître son

statut.

Nous concluons sur l'importance de l'intelligence émotionnelle. Au regard des qualificatifs, l'intelligence émotionnelle est plutôt valorisée. Davantage par les professeurs qui mettent en avant les compétences affectives (B, G) que les enseignants qui privilégient les compétences de connaissances, de réflexion et de perfectionnement des enseignants (C).

Quelle que soit la position des professeurs, tous valorisent un équilibre entre compétences cognitives et affectives. Tous sauf le professeur G. qui penche pour les compétences affectives. Cependant, parmi les compétences qu'ils attribuent spontanément à l'enseignant, aucune ne représente spécifiquement des compétences émotionnelles. Elles apparaissent plus cognitives, plus méthodologiques relevant de savoirs et savoir-faire méthodologiques. Par contre, à la lecture de ces compétences, on s'est rendu compte que chacune d'elle implique ces compétences émotionnelles.

Enfin, le construit d'intelligence émotionnelle telle qu'ils se la représentent est riche et nuancé. Il est surtout situé dans les pratiques pédagogiques et fait allusion aux compétences de l'enseignant qu'ils ont déclinées comme les compétences attendues de l'enseignant : flexibilité, réflexion et gestion du climat.

Ces observations sont autant d'arguments pour attester de l'importance qu'attribuent les professeurs à l'intelligence émotionnelle dans les pratiques enseignantes et spécialement, en ce qui nous intéresse, dans les pratiques pédagogiques. Leurs représentations nous montrent également qu'elle fait partie de leur professionnalité.

3.2.2.3. COMPARAISON AVEC LE CONSTRUIT THÉORIQUE

le tableau 5.9 rappelle le construit présenté en fin de chapitre 1 et permet d'apprécier la concordance entre le construit théorique et les représentations sociales des acteurs sur l'intelligence émotionnelle telle qu'ils la définissent. La catégorisation des axes sémantiques issus des représentations en fonction du construit est quelque peu arbitraire. C'est le sens accordé à l'axe sémantique ou élément de disjonction dans la structure entière qui est pris en compte pour sa catégorisation.

Cette conception de l'intelligence émotionnelle recouvre en grande partie le construit théorique que l'on a proposé en fin de premier chapitre. L'exercice de confrontation des deux conceptions théorique et représentationnelle nous autorise à penser que leur conception d'intelligence émotionnelle est pertinente dans les pratiques pédagogiques.

Le relevé de ces processus relevé par les professeurs rejoint le modèle de Mayer et Salovey (1997). Il favorise les questions de traitement de l'émotion dans un but d'adaptation. En autres, l'intelligence émotionnelle sert l'adaptation aux apprentissages. En ce sens, elle favorise la pensée. Cette dimension de l'intelligence émotionnelle est particulièrement développée chez ces auteurs. Par contre, ils ne mentionnent pas les questions de bien-être personnel ou d'équilibre vital comme fin en soi. Dans ce sens, ils s'écartent de la position de Goleman (1995/1996).

Cependant, ils reconnaissent que les bénéfices de l'intelligence émotionnelle, s'observent également au niveau des attitudes telles que le regard, l'écoute, travailler avec goût,... On retrouve enfin, l'équilibre personnel de l'enseignant et le bien-être de l'élève comme bénéfice ultime de l'intelligence émotionnelle. En cela, la conception des professeurs d'université s'assimile à celle plus large et mixte de Goleman (1995/1996).

Enfin, les professeurs d'université révèlent avoir une conception de l'intelligence émotionnelle comme forme d'intelligence sur des objets particuliers : les émotions, les sentiments et l'affectif. Cette interaction entre qualité d'intelligence est mise en relation, du moins par le professeur F, avec les styles d'apprentissages et l'hétérogénéité des élèves. Il rejoint Gardner (1983) quand il met en évidence ses formes d'intelligence comme processus de traitement d'information mais également comme mode de transposition didactique. Enfin, on retrouve des traces d'intelligence sociale chez le professeur A qui

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

conçoit l'intelligence émotionnelle comme une forme d'adaptation aux situations sociales et aux différents interlocuteurs de l'enseignant.

Le construit des professeurs se distingue quelque peu du construit théorique. D'abord, les catégories qu'ils émettent sont larges et non exclusives. Par exemple, le fait de questionner ses émotions englobe selon l'interprétation qui en est faite la perception, l'identification et l'analyse des émotions. De même, « écouter les élèves et l'empathie » recouvrent le fait de percevoir les émotions des autres, les identifier et les comprendre. Malgré la référence aux signifiés de l'analyse structurale, l'attribution des catégories reste quelque peu arbitraire.

Nous remarquons ensuite que le construit des professeurs ne font aucunement allusion à la production de connaissance si ce n'est par l'analyse et la prise de conscience des aspects émotionnels de la relation pédagogique. Par contre, le construit est recouvert dans sa dimension traitement de l'information. Les différents aspects y sont reconnaissables. C'est surtout dans la dimension adaptation que les professeurs sont les plus prolifiques.

Parmi les apports originaux des professeurs, la gestion du climat s'avère être un point crucial dans les nouvelles compétences enseignantes. Elle apparaît comme un élément d'attention particulier distinct des élèves pris individuellement. Ils y font référence dans la création de situations pédagogiques et le sens des apprentissages.

La gestion affective qu'exige le statut professionnel est mentionnée tant pour défendre son statut que pour persévérer dans un milieu maussade et difficile. Cette réalité émerge des représentations sociales comme un élément récurrent et assez important pour que tous les acteurs mentionnent le problème de reconnaissance du statut professionnel de l'enseignant et les conditions difficiles de leur milieu de travail. Nous appelons la notion de « résilience » pour opérationnaliser cette capacité d'adaptation de l'individu dans des conditions menaçantes ou stressantes (Klohn, 1996).

Tableau 5. 9. Dimensions de l'intelligence émotionnelle et représentations sociales des professeurs.

Dimensions de l'intelligence émotionnelle.	Définition.	Sous dimensions.	Axes sémantiques relatifs à l'intelligence émotionnelle.
A. Traitement de l'information émotionnelle.	Processus mentaux impliqués dans le traitement des émotions.	1. Processus d'orientation et de perception des éléments émotionnels.	Capable d'écoute envers les élèves et d'empathie.
		2. Processus de reconnaissance et d'identification des émotions Dont distinguer le vrai du faux et identifier la complexité des éléments affectifs.	Prise de conscience des a priori, des erreurs et pièges affectifs
		3. Méta humeur / régulation.	Prise de conscience des aspects émotionnels
		4. Processus d'expression des émotions.	Expression des émotions en classe.
B. Production de connaissance émotionnelle.	Production de connaissance par réflexion émotionnelle.	5. Symboliser, représenter les émotions et les sentiments.	
		6. Nommer les sentiments et émotions.	
		7. Construire des catégories des émotions.	Il y a des émotions à exprimer et d'autres à éviter.
		8. Avoir et utiliser une mémoire affective.	
		9. Elaborer des hypothèses, faire des relations entre situations et sentiments et les interpréter ;	Analyse et prise de conscience des aspects émotionnels, réfléchir et se questionner sur ses émotions.
		10. Planifier, anticiper les aspects émotionnels entre situations et sentiments et les interpréter.	
C. Adaptation.	Intelligence émotionnelle orientée aux pratiques pédagogiques.,	11. Apprentissages.	Permettre de sentir la matière et à y prendre plaisir ; la transposition didactique et les apprentissages sont plus fluides, sensibles, authentiques. Créer un n climat .
		12. Formation et socialisation de l'élève.	Faire croître l'autre dans la matière (c37), mode de résolution de conflit non autoritaire.
		13. Planification et préparation de la classe.	
		14. Prise de décisions en classe, action en classe	Structurer les échanges, oriente les apprentissages cognitifs
		15. Résolution créative de problèmes (innovation)	Nouvelles stratégies et des innovations pédagogiques, fonction d'adaptation et de résolution de problèmes émotifs et sociaux.
		16. Résilience et motivation des élèves	
		17. Estime personnelle	Croître à travers la matière.
		18. Prise en compte des éléments socioculturel de l'élèves et de l'unité scolaire.	
D. Produits.	Attitude, conduites ;	1. Expression des sentiments.	Elle teint les messages
		2. Implication et engagement personnel.	Les élèves se sentent touchés
		3. Ouverture à la vie émotionnelle.	
		4. Bien être, équilibre personnel	Bien être personnel, équilibre personnel.

3.3. Analyse et interprétation des discours des étudiants.

Nous analysons ici les représentations des étudiants du programme de l'enseignement fondamental de l'Université pontificale catholique du Chili (PUC). Leur point de vue nous intéresse en tant que futurs enseignants primaires. La retranscription de la discussion et son analyse intégrale se trouvent respectivement en annexes 6 et 7.H.

3.3.1. Pratiques de l'enseignant : quel modèle, quelles compétences ?

3.3.1.1. MODÈLES DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Les modèles de pratiques pédagogiques que partagent les étudiants interrogés distinguent un modèle centré sur la pratique de classe d'un modèle centré sur les théories enseignées pendant leur formation (h12, 14, 16). Le tableau 5.10 décrit ce rapport théorie-pratique dans une structure parallèle. La pratique est dans leur modèle, régulée par les contingences particulières de la classe. Quant à la théorie, elle constitue une référence secondaire dont ils remettent en cause la validité : « *On a déjà tout oublié* (h18) ». Pour eux, elles sont obsolètes (h23). Ce premier décalage entre théorie et pratique est individuel, il s'établit entre la théorie apprise pendant les études et la pratique que l'enseignant développe en classe. Un deuxième décalage est perceptible, entre les grandes théories héritées des sciences de l'éducation et celles que l'enseignant produit dans l'exercice de sa fonction (voir figure 5.26).

Tableau 5.10. Structures parallèles – Extrait des représentations sociales des étudiants : pratiques pédagogiques.

Axes	Réf.	+	Pratiques pédagogiques	-	Réf.
Objet des pratiques pédagogiques	(h4,12,16)	Mener à bien ce qu'on nous a enseigné mettre en pratique, appliquer les techniques.		La théorie, les techniques, ce qu'on voit (au cours)	(h12, 16)
Types de techniques		Des autres techniques (non apprises)		Les techniques apprises	(h11)
Type de pratiques	(h12)	Propre, s'approprier		Exécution limitée, précise	(h12)
Principe de pratique	(h11)	Création (de techniques)		Limitée, ce qu'on doit faire.	(h11)
Ressources, habiletés de l'enseignant	(h15, 16)	La manière d'affronter les choses, de prendre des décisions		Tout ce qui s'apprend	(h15,16)
Ressources des enseignants	(h18,22)	Intuition, on a tout oublié		(De mémoire)	
Type d'élèves, de collège auquel s'appliquent les pratiques pédagogiques	(h15).	Dans une classe particulière, dans ce qu'est la vie, dans un collège particulier, avec un certain type d'élèves		(n'importe lesquels, image idéale de l'élève)	
Déterminant de la pratique	(h17)	Circonstances, changements		Ce qu'on voudrait appliquer, du discours ⁸	(h17)
Qualificatif	(h18)	Concret		Abstrait	(h18)
Résultats		(Fonctionne)		Ne marche pas, déficient	(h14, 17)
Axe temporel	(h5, 11)	Un jour, plus tard		(maintenant)	
Attente de la pratique		(Incertitude)		Confortable, amusant	(h17)
Conception des élèves	(h25)	Changent		Ne changent pas	(h25)

Ce tableau est le résultat de la condensation de l'analyse structurale des discours des étudiants. Le corpus de discours sur lequel s'appuie cette structure et le détail de l'analyse des représentations sociales se trouvent respectivement en annexes 6h et 7h.

Dans la pratique, ils valorisent le changement et l'adaptation : varier, changer de techniques, prendre des décisions, modifier ses plans. Les pratiques réelles se distinguent par leur **flexibilité** (h12,16,17). Ils y associent l'appropriation personnelle de la théorie et la production de nouvelles techniques. La **créativité** de l'enseignant constitue une expression de son autonomie en raison de la distance qu'il prend par rapport aux normes apprises. Ces qualités reposent essentiellement sur l'intuition des enseignants.

La pratique de classe se caractérise par le changement et la particularité des circonstances : elle n'est pas généralisable ni à l'ensemble des élèves ni aux classes ni aux établissements. Elle subit également les changements qui s'observent dans la société: « *Les enfants ont changé ; ils sont complètement différents* (h17, 23) ».

⁸ Traduit de l'expression « puros retos » : « que du discours »

Les pratiques telles qu'elles sont conçues en théorie sont dévalorisées. Ils les qualifient de limitées (h11), déficientes (h14) ou rigides (h15). Elles ne répondent pas non plus à l'hétérogénéité du milieu scolaire (h15, 16, 17). De plus, les théories enseignées sont assimilées à des ensembles de techniques toutes faites (« *Ils nous enseignent différentes techniques, par exemple, le constructivisme, la piagétienne,...* (h12) » qu'ils considèrent comme univoques, unilatérales et normatives (h11). En raison de ces attributs, les théories limitent la **créativité** de l'enseignant (h12). En revanche, ils valorisent l'appropriation des théories et l'intérêt de l'enseignant à « *créer des techniques propres* (h12) ». Cette appropriation fait partie selon eux, de la professionnalité de l'enseignant. Par contre, la pédagogie, conçue comme compétences affectives, humaines et de communication, ne fait pas partie de cette professionnalité. C'est ce que montre la figure ci-dessous (figure 5.25). Notons tout de même que ces connaissances disciplinaires sont nécessaires mais non suffisantes pour répondre aux exigences du métier. Ainsi, la professionnalité seule tout comme la pédagogie seule laisse une impression de carence.

« *Il y a des professeurs (...) qui font la classe, et surtout en secondaire, qui n'ont pas de connaissances de pédagogie mais bien de tout ce que sont les mathématiques – ils sont très bons, professionnels- mais il leur manque tout ce qui se rapporte à la pédagogie –ce qui est centré sur (...) l'affectif, l'humain, communiquer.* (h118).⁹ ».

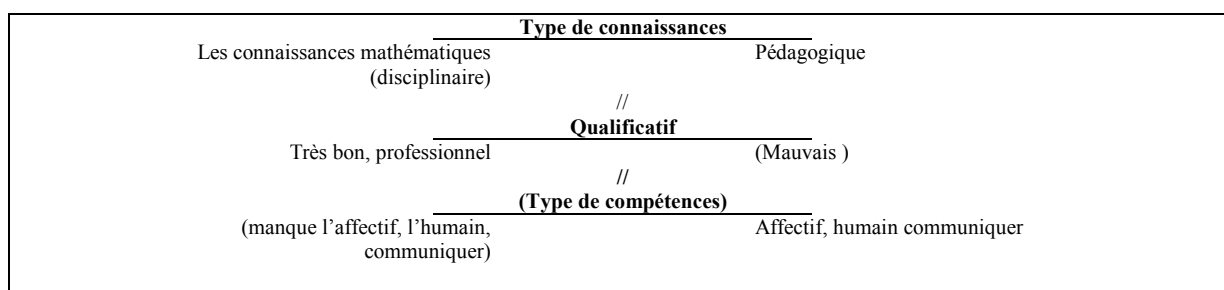


Figure 5.25 Structures parallèles Extrait des représentations sociales des étudiants – type de connaissance des enseignants ;

La théorie est dévalorisée par les étudiants à plusieurs égards : ils les considèrent comme obsolètes (h11, 14, 25) et non adaptées aux circonstances de la classe. La principale raison invoquée est le changement de public (h25) et de culture sous jacente. Comme le montre la figure 5.26, les étudiants opposent les théories personnelles de l'enseignant aux grandes théories enseignées. Les premières sont qualifiées d'adaptatives, les autres, d'obsolètes.

« *J'ai su que, ..., ces théories de Piaget par exemple, elles ont été faites il y a 15, 10 ans ou peut-être plus.* (h23)»¹⁰

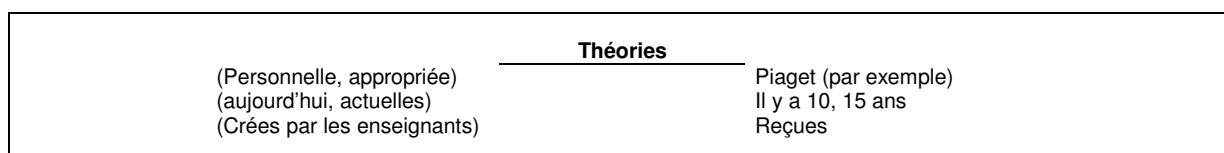


Figure 5.26 : Disjonction. Extrait des représentations sociales des étudiants : théories désuètes

Au terme de cette description, on peut dire que les représentations sociales des étudiants s'articulent autour de deux modèles de pratiques pédagogiques : l'une qu'ils qualifient de théorique et l'autre de réelle. C'est au second type de pratiques qu'ils aspirent même si ce sont les premières qu'on leur enseigne. Pour eux, les pratiques pédagogiques reflètent une tension entre ce que la théorie exige de faire et ce que les circonstances particulières rencontrées en réalité rendent possible. Leur défi est de pouvoir

⁹ "Hay profesores que hacen clase (...) sobretudo en secundaria, no tienen conocimiento pedagógico pero si de las matemáticas. Son muy buenos profesionales, pero le falta lo que es pedagogía- lo afectivo, lo humano comunicar."

¹⁰ « Supe que los niños estan cambiando, esas, esas teorías de Piaget, por ejemplo, son hace quince años, diez años, mucho más ».

répondre aux exigences particulières et de pouvoir s'y adapter. Pour cela, ils font appel à la capacité de se former et de s'approprier de nouveaux cadres théoriques et à leur capacité de créativité et de prise de décision en classe.

Les étudiants partagent une vision sur ces pratiques pédagogiques et s'y identifient tout en les considérant au futur (h5,11). Ils entrevoient à propos la difficulté d'articuler la théorie sur les pratiques, telle qu'on leur enseigne et la pratique telle qu'ils savent qu'ils la rencontreront.

Lorsqu'on leur pose la question des pratiques pédagogiques, ils ne font aucune référence explicite à la professionnalisation des enseignants. Plus tard dans l'entretien, ils baptisent de **professionnel**, l'enseignant qui connaît et étudie. Dans ce cas, l'enseignant professionnel correspond à un modèle relativement dévalorisé. Cette question sera approfondie dans la section sur les compétences des enseignants.

3.3.1.2. MODÈLES D'ENSEIGNANTS.

Le modèle d'enseignant qui s'impose dans leurs représentations, est celui d'un guide **des apprentissages** (h29) qu'ils mettent en relation avec les propositions de la **réforme** (h42). Cette image se distingue d'un modèle révolu (phrase au passé) de professeur protagoniste, mû par un sentiment de supériorité (h50, 54) et qui croit avoir toujours raison (h34, 42). Ce modèle d'enseignant révolu est aussi représenté par celui «*qui enseigne (h31, 90) et copie au tableau*» (h90) », «*immobile du haut de son estrade (h70, 58)* ». Ces modèles sont décrits dans les structures parallèles présentées dans le tableau 5.11.

Tableau 5.11. Structures parallèles – Extrait des représentations sociales des étudiants : Type d'enseignants.

Axes	Réf.	+	Type de professeur	-	Réf.
Style de pratique.	(h29)	Conducteur de la situation d'apprentissage, guide.		(Fonctionne) par autorité.	(h32)
Technique d'enseignement.	(h29, 31)	Faire en sorte que, présenter des situations, fournir des outils.		(Parle) « ce que dit l'enseignant ».	(h42)
Attitude de l'enseignant face aux élèves.	(h37)	A un rôle affectif.		(Il est neutre).	
Conception des élèves.	(h31)	Il est capable.		(Il n'est pas capable).	
Style d'apprentissage.	(h31)	Apprend par ses propres moyens.		Apprend avec ce qu'on lui donne.	(h31)
Matériels d'apprentissage.	(h31)	Sur des problèmes.		(Sur du texte).	
Conception de la classe (des élèves).	(h34, 36)	Tous les élèves pensent différemment, ont différents savoirs, viennent avec des (histoires) choses différentes.		Un seul groupe, ne peut se contredire.	(h36, 42)
Contexte sociopolitique.	(h42, h90)	Maintenant, il y a la réforme, c'est en train de changer.		(Avant la réforme), toujours la même chose.	(h90)
Conception de la société	(h90)	Pas toujours la même.		(Ne change pas).	
Qualificatif.	(h34)	L'idéal.		(Le réel).	
Conditions nationales économiques.	(h55)	Difficile dans ce pays.		(Facile dans ce pays).	
Attitude de l'enseignant.	(h90)	Ouvert au changement.		(Fermé au changement).	

Le modèle d'enseignant valorisé par les étudiants, a pour fonction **de fournir des situations** d'apprentissage (h29, 32, 44), des situations-problèmes (h31) et des conflits cognitifs (« *le défi* » h106), en accord avec les intérêts des élèves (h44). L'enseignant fait en sorte que les élèves apprennent en leur laissant un espace de découverte. Les outils et solutions sont ceux que les élèves trouvent (h31) et non les siens. Les élèves sont amenés à établir mentalement des relations et à se questionner (h104), à se rendre compte de leurs apprentissages (h104) et à exploiter leurs erreurs (h108). Les **apprentissages** résultants de ces nouvelles pratiques pédagogiques, s'avèrent significatifs (h44, 105). Leur sens comporte deux dimensions : pour la première, l'élève est touché et ces apprentissages car lui serviront plus tard. « *Le professeur doit lui enseigner que cela lui sert pour la vie* (h104) ». Cette approche a aussi comme avantage de motiver les élèves (h106). A cette conception, la seconde entrevoit un enseignant attentif aux différences individuelles des élèves dans leurs apprentissages (h34, 36). Notons au passage que cette attention contient explicitement une connotation affective (h37). Le rôle de l'enseignant reste dans la

conception de ces futurs enseignants, de fournir des situations et des opportunités d'apprendre à l'instar de l'enseignant traditionnel, transmetteur de matière et de réponses toutes faites. Ce modèle d'enseignant reste pour les étudiants un modèle idéal auquel ils espèrent correspondre un jour. Dans le contexte national de changement qui se dessine, ce modèle d'enseignant est caractérisé par une attitude d'ouverture aux propositions de réforme éducatives.

Les arguments invoqués pour justifier un changement de modèle d'enseignement font de nouveau référence aux changements de société (h90) ; plus spécifiquement, au changement dans le rapport au savoir qui est exprimé à travers la constatation selon laquelle « *les enfants ont changé* (h25) » et que l'enseignant doit rester à jour par rapport aux changements technologiques et culturels (h49, 55). C'est aussi en référence à ces changements culturels qu'ils associent la réforme du système éducatif (h42, 90) et qu'ils justifient les transformations du métier de l'enseignant.

Comme il a été question antérieurement, la professionnalité de l'enseignant est, dans leurs représentations, associée à la connaissance disciplinaire plutôt qu'à des compétences pédagogiques : didactiques et affectives (de communication, d'humanité, d'établissement de climat d'apprentissage) (h111, 118, 143). Par contre, ils attribuent à l'enseignant, la spécificité de combiner des connaissances didactiques et disciplinaires à des connaissances pédagogiques. Ces dernières comportent des aspects affectifs, de communication, des connaissances humaines. C'est ce que montrent les figures 5.25 et 5.27. lues sous l'angle de la professionnalité.

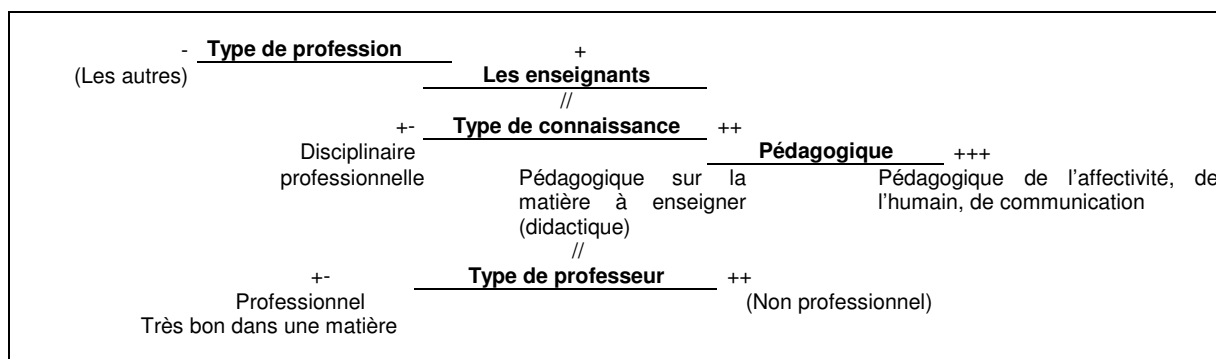


Figure 5. 27. Structure hiérarchique – Extrait des représentations sociales des étudiants : professionnel et profession.

A propos du métier, ils évoquent aussi la question des conditions de travail des enseignants. Elles sont perçues comme difficiles en raison de leur situation économique (h55). Seuls l'intérêt et la vocation pour le métier les poussent le choisir et à y rester (h83). Ils relèvent aussi le manque de temps dont souffrent les enseignants, combiné aux problèmes économiques. Ces conditions mettent en péril la capacité de perfectionnement et de mise à jour de leurs connaissances (h55). La raison invoquée pour expliquer cette situation, est contextuelle : « dans ce pays (h55,h80) ». Dans la figure 5.28., ils relèvent la contradiction qu'ils perçoivent dans la situation professionnelle des enseignants : d'une part des études longues et d'autre part des conditions économiques peu enviables.

« Si tu étudies, c'est par vocation ; personne n'étudie, quatre, cinq ans, peu importe, et ne gagner même pas un peso (H83) ».¹¹

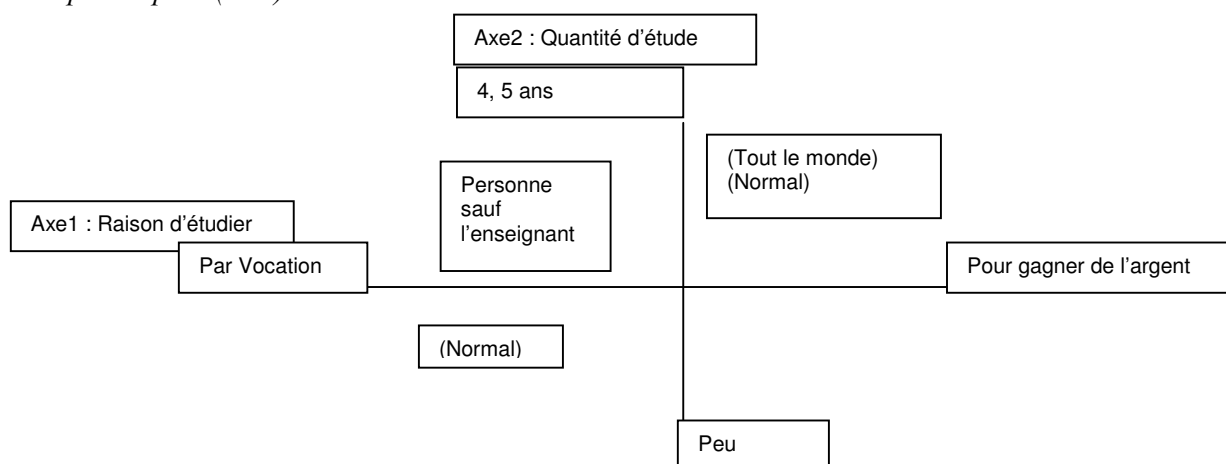


Figure 5.28. Structure croisée – Extrait des représentations sociales des étudiants : Vocation des enseignants.

Dans la figure, les deux axes qui forment la structure croisée ci-dessus, représentent respectivement la quantité d'étude investie et les raisons du choix d'étude. Le croisement des deux axes décrit quatre types de logiques. Les logiques « normales » représentent une certaine cohérence entre raison du choix d'étude et investissement dans les études. L'enseignant ressort comme un cas particulier qui investit beaucoup dans les études et en attend peu financièrement. C'est un cas atypique. Le quatrième cas n'est pas envisagé.

A la lecture des discours des étudiants sur les pratiques pédagogiques et l'enseignant, nous sommes surpris par la pauvreté des discussions qui s'engagent et leur courte durée. Leurs représentations se traduisent par des structures parallèles et peu hiérarchisées. Ce type de représentations peu complexes nous conduit à émettre l'hypothèse de la présence d'un discours et de représentations bien établis. Nous nous posons plusieurs questions à ce propos. Reproduisent-ils le discours qu'ils entendent de la part de leurs professeurs ? Dans ce cas, ils reproduisent un discours théorique qu'ils considèrent par ailleurs obsolète ? La suite de l'analyse pourra confirmer ou infirmer cette intuition.

En bref, le modèle d'enseignant auquel ils aspirent, s'articule parfaitement au modèle de pratique qu'ils valorisent. D'une part, ils décrivent un enseignant passif qui applique sans questionnement les recommandations qui lui sont faites. D'autre part, ils valorisent un enseignant qui s'adapte autant aux changements circonstanciels et à l'hétérogénéité de la classe qu'aux changements contextuels qu'apportent les réformes éducatives. Dans ce cadre, ils entrevoient le passage d'un modèle de transmetteur de savoirs à un producteur de situations d'apprentissage, d'un enseignant centré sur le savoir à un enseignant centré sur les apprentissages.

Par contre, la professionnalité de l'enseignant est entrevue comme un attribut des connaissances. Elle se restreint à la part d'appropriation des connaissances mais n'englobe pas la totalité de ses compétences. Elle semble complémentaire à l'autre facette de son métier qui traite de l'humanité des apprentissages.

En ce qui concerne la position des étudiants, nous pouvons avancer quelques éléments qui confirment la position hybride des élèves. Ils perçoivent la tension entre la théorie qu'ils reçoivent à l'université et les pratiques circonstanciées qui les attendent. D'une part, ils affirment que les modèles enseignés sont dépassés et valorisent un modèle de pratiques emprunt de réalité. Ils entrevoient les pratiques comme un défi à relever auquel la formation initiale les prépare peu. Dans ce sens, ils s'identifient davantage à ces futures pratiques qu'aux modèles qu'ils reçoivent et rejettent les modèles tout faits qu'ils reçoivent à l'université et valorisent la pratique réelle. D'un autre, ils récitent le modèle d'enseignant qu'on leur a enseigné comme le modèle qu'ils voudraient appliquer dans le futur. On peut donc avancer que la position des étudiants se situe au niveau des pratiques de classe mais leur connaissance de ces pratiques reste idéale ; qu'ils s'identifient aux enseignants en classe (« nous les enseignants (h55,80,15) ») et s'y voient dans leur futur.

¹¹ « Si no que estudias, es por vocación, nadie estudia una carrera de cuatro o cinco años - lo que sea - para ganar ni un peso despues » (h83).

3.3.1.3. COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Les compétences qu'ils reconnaissent à l'enseignant tel qu'ils le conçoivent répondent au modèle d'enseignant guide des apprentissages. Sans décrire la totalité des structures de représentations sociales des étudiants, nous citons les compétences en les mettant en rapport avec le modèle opposé d'enseignant traditionnel.

Dans l'ensemble, ils décrivent un enseignant dynamique mentalement et physiquement (h44). Ses compétences concernent :

- La **flexibilité** ou faculté d'adaptation de l'enseignant aux contingences de la classe, est associée à sa présence d'esprit. Ces facultés sont valorisées dans un mode d'enseignement interactif de classe : « *Il rétro alimente la classe ; est alerte et attentif* (h44, 49) ». « *Il s'adapte et (reste) prêt à répondre ou réagir dans ses interventions des élèves* ». « *Les enfants peuvent nous surprendre avec leurs réponses* (h47) ». Cette flexibilité répond à deux déterminants principaux : d'une part à des facteurs liés aux élèves (h44, 47) et d'autre part, à des facteurs liés aux changements culturels (« *nécessités du monde* (h49).»)
- La **créativité** : il est créatif en tant que créateur de situations d'apprentissages (h44) et de production de nouvelles techniques dans un processus d'appropriation de modèles pédagogiques (h118).
- Il possède une **culture générale** large et actualisée (h49, 50, 53) : il est éveillé intellectuellement ; il est studieux et cherche à approfondir ses connaissances (h49, 55) : « *il aime l'intellectuel* (h49) ». Il actualise ses connaissances dans tous les domaines (h50, 49) y compris dans les nouvelles technologies (H49). Face au savoir, l'enseignant ne sait pas tout, il commet des erreurs (h50, 52). Cette attitude devant le savoir le rend humain. Devant un problème, il cherche des solutions (h50, 55) avec les élèves (h90). Ils conçoivent que l'erreur soit humaine (h50, 53). Les étudiants associent ces compétences à l'attitude de l'enseignant ouvert au changement. Dans le cas inverse, l'enseignant qui ne se remet pas à jour « *reste à la traîne des changements technologiques et culturels. Il est perdu* (h49) ».
- Des compétences de **communication** : il doit savoir communiquer (h44). De ce point de vue, les élèves insistent sur les aspects théâtraux de l'activité enseignante. Il joue sa classe, pose et module sa voix (h58, 62, 74), communique à travers l'expression du visage (h68, 69, 70), des gestes, de la main (h68, 69). Ce jeu interprétatif, a pour fonction principale « *d'embrayer* »¹² les élèves, de les motiver (h74, 79), d'« *enthousiasmer les élèves* » (h72). Mais aussi de souligner les points importants de son enseignement (h74) et d'attirer l'attention des élèves (h66, 71, 105). « *Il doit avoir la capacité de maintenir l'attention des élèves (...), de le motiver à apprendre* (h105) ».
- Le **mouvement** corporel (h58) est présent dans ce jeu théâtral : « *Il se déplace dans la classe* (h74) ». A l'inverse, l'enseignant traditionnel reste sur l'estrade (h58).
- Des **compétences émotionnelles** : « *Il manie l'affectif* » (h58) et s'exprime avec émotion (h67, 66, 68, 58). Ce qu'il enseigne doit toucher les enfants (h58). « *en lisant une lecture, (...) les émouvoir* (h74) ».

Ces compétences émotionnelles servent plusieurs objectifs :

- Elles cherchent à toucher les élèves dans leurs apprentissages. Dans ce cadre, ils parlent aussi « *d'embrayage affectif* » pour motiver les élèves et renforcer la relation de confiance sur laquelle se fonde leur enseignement. (h107). La confiance et la motivation sont également mises en rapport avec le renforcement de l'estime personnelle des élèves à cultiver pour ne pas les décourager (h107). Ce processus qui met en jeu confiance, estime personnelle et motivation, permet de les rendre autonomes dans leurs apprentissages (« *qu'ils se rendent compte de ses erreurs* (h107) »); « *que cela lui sert pour plus tard* (h104) ».
- L'amour des enfants se réfère à la compréhension affective des intérêts des élèves et de ce qu'ils

¹² « Enganchar (h74) » dans le texte, traduit textuellement par embrayer. Nous le traduisons par brancher les élèves ou enclencher le processus d'apprentissage.

pensent. Pour comprendre l'élève, il *sent* ce que pense l'élève, « *a le feeling* (h57, 58) » comme le montre la figure 5.26. Ce « feeling » va de pair avec une attention personnalisée (h109) et une attitude d'écoute.

« *Un professeur qui ne sent aucun affect pour un enfant ne va pas pouvoir le comprendre, ni voir ce qu'il pense, de sentir ce qu'il pense, ne va pas sentir ce qu'il apprend* (h57)»¹³.

Type d'enseignant	
Avec affect	Aucun affect
//	
Comprendre	
L'élève	(rien)
Voir ce qu'il pense	(la matière)
Sentir ce qu'il pense	
Sentir ce qu'il apprend	

Figure 5.29. Structure parallèle- Extrait des représentations sociales des étudiants : affection et apprentissages.

- Ces compétences sont comprises aussi dans le jeu théâtral des enseignants : il « *joue* » avec les enfants sur un mode émotionnel et théâtral pour rendre plus attrayant la classe mais également pour motiver les élèves à rester attentif et attirer leur attention tout au long de ce processus dynamique et exigeant d'apprentissage par situations-problèmes.
- **Le leadership** et direction de groupe (h62, 59) apparaît comme une compétence liée au savoir communiquer grâce à laquelle il gère les aspects de discipline en classe (h58).
- **La motivation personnelle** prend la forme de conviction, d'amour du métier : « *être toujours motivé* (h79, 89) ». Dans ce sens, l'enseignant doit garder la conviction de changer et améliorer la société (h79, 80, 84, 85, 86) sans quoi, il perd l'amour, l'admiration de son métier et devient amer voire frustré (h80, 89, 87).

Le modèle qui en résulte est celui d'un enseignant complet (h101, 102) qui intègre les aspects affectifs et cognitifs. Il enseigne autant le goût d'apprendre (h104) que des compétences cognitives (H104), affectives et éthiques (H104) à l'élève. C'est ce que la figure 5.30. montre.

¹³ Un profesor que no, que no sienta ninguna, ninguno, afecto, ninguna, nada por un niño – jamás va a poder entender un niño, no va a poder pensar como un niño, (no) va a poder tratar de, tratar de ver lo que piensa él, tratar de sentir lo que piensa él. ».

« ... cherchant la qualité humaine, il est capable de former, ..., compléter l'intellectuel avec l'affectif, et de cette manière de faire en sorte que l'enfant acquiert le goût d'apprendre, plus que tout, pas apprendre par obligation mais apprendre à être meilleur, parce qu'apprenant et sachant plus, ils vont pouvoir être meilleur (H104). »¹⁴

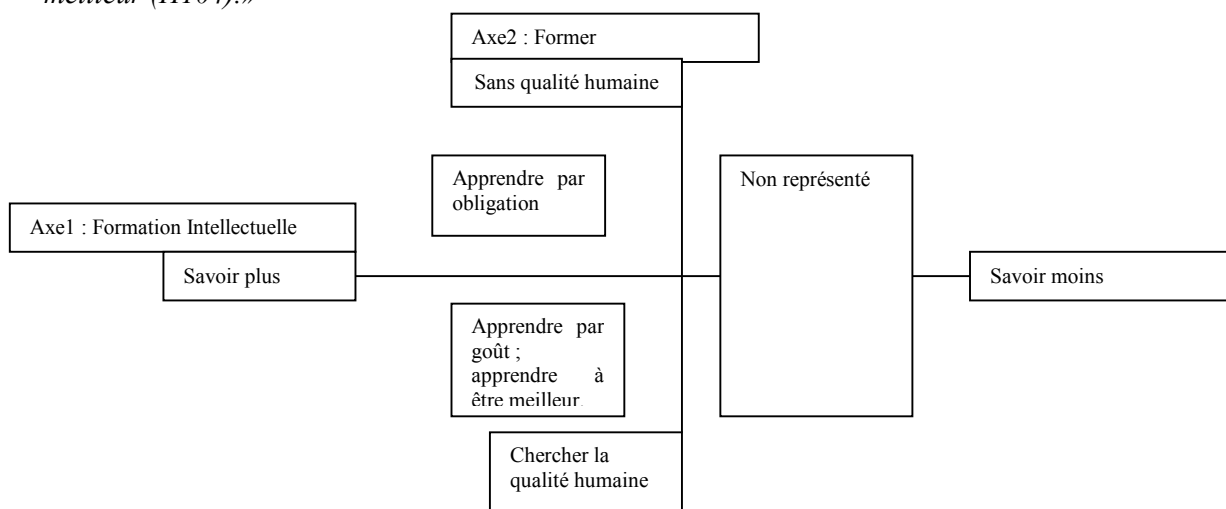


Figure 5.30. Structure croisée- Extrait des représentations sociales des étudiants : formation intellectuelle et humaine.

L'exercice de réflexion n'est pas explicitement présent dans les discours des étudiants. Elle apparaît implicitement acquise et « allant de soi » par les étudiants. Ils en font part sans vouloir mettre en évidence cette problématique (h22).. Ils parlent de « ré appropriation des connaissances théoriques et techniques ». Cette dernière définit la professionnalité de l'enseignant mais ne suffit pas à définir le bon enseignant. Ainsi, le modèle d'enseignant auquel les étudiants aspirent se caractérise par son approche socio-constructiviste. Il est caractérisé par sa culture générale mais aussi sa flexibilité, sa créativité et son humanité (h118, 104). Celle-ci fait référence à l'intégration (« c'est impossible de les séparer (h116, 117)») de ses compétences à la fois multiples et spécialisées, à la fois cognitives, éthiques et affectives.

Une lecture superficielle des représentations des étudiants, amènerait à conclure que **les compétences affectives** ne font pas partie de la professionnalité de l'enseignant. Ce qu'ils se représentent derrière la professionnalité ne correspond pas au modèle idéal de l'enseignant. Le modèle qu'ils dénomment « professeur professionnel » reste limité aux seules composantes intellectuelles du métier. Ils le dévalorisent. Par contre ils valorisent le modèle opposé qui tient compte à la fois des aspects didactiques humains.

L'importance de ces facteurs affectifs est établie également en fonction de leur présence mais aussi de la richesse de description des compétences et phénomènes affectifs en classe. Ces facteurs sont présents, minutieusement décrits et mis en relation directement avec les apprentissages. Les compétences affectives servent la pédagogie active, créative et humaine ainsi que la formation personnelle, éthique et cognitive de l'élève. Ainsi, donner du sens aux apprentissages et motiver les élèves garantissent des apprentissages de meilleure qualité. Dans la balance, ils nous semblent complémentaires aux habiletés plus cognitives. Quelles que soient les compétences relevées, il nous semble que les facteurs cognitifs, affectifs et même éthiques sont imbriqués dans leurs représentations des pratiques pédagogiques.

¹⁴ Yo creo que buscando la calidad humana, es capaz de , de, de formar, de formar, yo creo, no sé como – no, no lo quiero enfocar solo como cognitivamente sino que aprendiendo más que todo – van a poder ser mejores, yo creo que es eso. » (h103).

3.3.1.4. COMPARAISON AVEC LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Les modèles de pratiques pédagogiques qu'ils valorisent et le modèle d'enseignant auquel ils aspirent, se confondent assez bien aux modèles socioconstructivistes véhiculés par le discours des sciences pédagogiques et par le discours politiques. A propos, il justifie leurs représentations en référence à des changements culturels et sociaux qui constituent les arguments repris dans les textes politiques. Aussi, ils font référence explicitement à la réforme éducative pour appuyer leur propos. Même s'ils ne désignent pas leur modèle idéal comme un enseignant professionnel, le modèle qu'ils préconisent lui correspond.

Tableau 5. 12. Compétences et rôles de l'enseignant professionnel.

1.		Selon les représentations sociales des étudiants.**
	Maîtrise des savoirs	L'enseignant professionnel maîtrise, met à jour et s'approprie des connaissances disciplinaires.
	Compétences didactiques	La pédagogie implique des compétences didactiques.
	Production de curriculum, innovation pédagogique	Il est créatif, créateur de situations pédagogiques. Il produit de nouvelles techniques.
	Compétences pédagogiques : Enseignement orienté vers l'apprenant (facilitateur, guide)	« Guide des apprentissages » (h29, 31, 32,) h111. Il fournit des situations problèmes, fait en sorte que ses élèves apprennent. Il amène l'élève à établir des relations mentalement, à se questionner, à exploiter ses erreurs. La question du sens et l'utilité est évoquée à ce propos.
	Créateur de situations pédagogiques	« Crée des situations problèmes » (h29, 31).
	Gérer l'hétérogénéité	« Tous les élèves pensent différemment » (h34, 36).
	Flexibilité	L'enseignant est flexible et s'adapte aux contingences de la classe.
	Fonder son action pédagogique ; Enseignant chercheur	Les étudiants dévalorisent les théories pédagogiques enseignées et la professionnalité se définit par rapport à ces modèles théoriques. Ils évoquent l'appropriation des modèles théoriques.
	Réflexion, critique, autocritique	Ils font allusion sommairement à l'analyse des pratiques sous l'expression « analyser ce qu'il a fait (h22) ».
	Eveil culturel	Cette dimension n'est pas mentionnée. Quand ils parlent de culture générale, ils font référence aux connaissances encyclopédique des enseignants.
2.	Rôle dans et au-delà de son établissement	L'établissement est conçu par les enseignants comme un facteur conditionnant les pratiques enseignantes mais pas comme un champ d'action de l'enseignant.
3.	Conscience professionnelle	La seule dimension évoquée est celle d'ouverture au changement (h90) et la formation des enseignants. Le travail collectif, la conscience professionnelle et l'autonomie des enseignants ne sont pas abordées. Ils font mention à la motivation professionnelle à maintenir.

*Le modèle de l'enseignant professionnel a été défini au terme de la revue des discours politiques et pédagogiques, à travers trois axes: spécialiste des apprentissages (1), acteur participatif au sein de son établissement et sa localité (2) et professionnel conscient de son professionnalisme (3). Nous avons détaillé le premier point puisque notre objet d'étude est centré sur les pratiques pédagogiques.

** Nous reprenons des expressions issues de l'analyse des représentations sociales.

L'analyse du modèle de pratiques et d'enseignant des étudiants au regard de celui des politiques éducatives et du discours pédagogique montrent certaines équivalences mais aussi un glissement de sens sur la professionnalité de l'enseignant.

D'abord, l'enseignant professionnel des étudiants ne recouvre qu'une partie de ce que les politiques et pédagogues entendent par professionnel. Ils le limitent à l'appropriation de connaissances théoriques. Par contre, ils le distinguent de l'enseignant pédagogue, réflexif et compétent où la spécificité de l'enseignant se situe dans la mobilisation de compétences didactiques, disciplinaires et humaines. Au-delà des termes utilisés, c'est bien le modèle d'enseignant valorisé par les autorités politiques et pédagogiques qu'ils valorisent à leur tour : un enseignant pédagogue et compétent. Cependant, le travail de réflexion, le travail collectif, le travail au sein de l'établissement et de la communauté scolaire, l'autonomie professionnelle ou même la conscience professionnelle de l'enseignant, toutes ces dimensions sont absentes de leurs représentations.

En conclusion, les étudiants privilégient le même modèle d'enseignant que les politiques éducatives et les théories pédagogiques. Ce modèle est incomplet et ne comprend pas la partie réflexive du modèle politique. Par contre, ils l'opposent à un modèle qu'ils disent révolu et qu'ils dénomment paradoxalement professionnel. Ce dernier modèle s'apparente en partie au modèle d'enseignant réflexif. Il recouvre l'appropriation des connaissances théoriques mais non pédagogiques de l'enseignant.

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

3.3.2. Représentations sociales de l'intelligence émotionnelle.

Dans la première partie des entretiens, l'objet de la recherche n'a pas été évoqué. Le concept d'intelligence émotionnelle a été introduit au terme de l'entretien. Ces deux étapes dans le plan d'entretien permettent de vérifier si ce qu'ils désignent par intelligence émotionnelle se retrouve parmi les compétences présentes dans leurs représentations sur les pratiques pédagogiques et les habiletés des enseignants.

3.3.2.1. QUAND ON LEUR POSE LA QUESTION DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE...

Les étudiants sont restés timides et scolaires sur cette question qui leur a semblé peut-être trop théorique et académique.

A première vue, l'intelligence émotionnelle est selon les étudiants, relative à **l'organisation de la conduite face à des stimuli émotionnels** : « *C'est comme conduire les émotions. Je ne sais pas si les émotions mais tout ce qui a à voir avec l'affectivité, les sentiments, comme une bonne conduite (des émotions).*¹⁵ » (h128). Elle implique la conduite des émotions (h135) et la prise de conscience des émotions (h135). Cette habileté varie d'une personne à l'autre et fluctue au cours de la vie.

La figure 5.31. illustre que l'intelligence émotionnelle reste intuitive. Pour cette raison, elle ne participe **pas à la professionnalité de l'enseignant mais le devrait** (h143). Enfin, on notera que selon eux, elle intervient dans les raisonnements cognitifs. L'affectivité et les émotions sont impliquées dans le traitement de l'information.

« *Je crois que nous, les professeurs, nous le faisons plus par intuition ; mais il serait important de le voir, selon un principe plus professionnel, approfondir plus le thème serait très intéressant.* » (h143).¹⁶

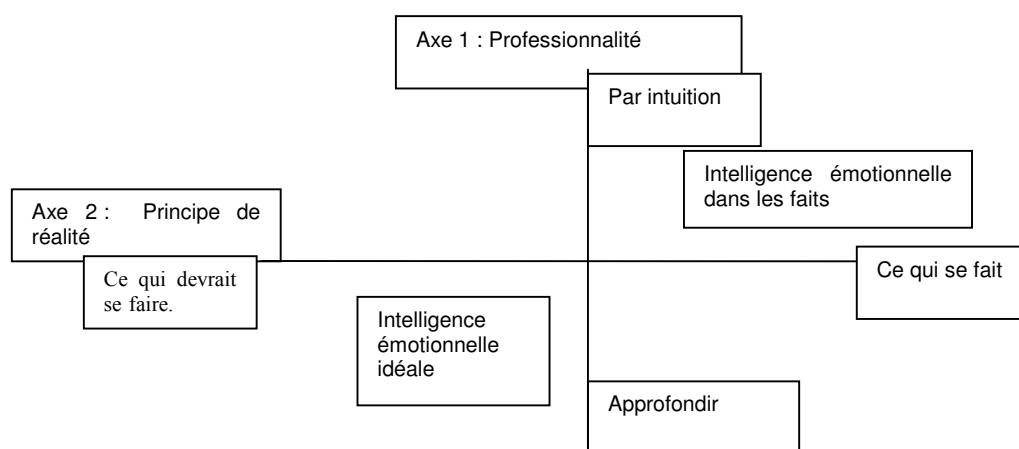


Figure 5.31. Structure croisée- Extrait des représentations sociales des étudiants : Intelligence émotionnelle et professionnalité.

L'importance de l'intelligence émotionnelle en regard au contenu de leurs représentations est plutôt décevante. Les étudiants déclarent ne rien connaître sur le sujet. Ils se retranchent derrière leur rôle d'élèves et transforment la discussion en un jeu de questions-réponses scolaires (h129). On peut en conclure que l'induction par le terme d'intelligence émotionnelle n'active aucune représentation sociale. Dans ce cas, on assiste à ce que Flament (in Guimelli, 1994 :114) appellerait une « représentation non autonome ». Les étudiants ne partagent pas une représentation commune de l'intelligence émotionnelle.

¹⁵ « Es como conducir las emociones, no sé si las emociones. Pero todo lo que tenga que ver con la afectividad, con los sentimientos, es como, una buena conducción. »

¹⁶ « Yo creo que (...) los profesores lo hacemos por intuición. (...) pero sería importante que lo vieramos a, en líneas más, profesionales, más, profundizar el tema sería sumamente interesante. »

Le plan d'entretien en entonnoir se justifie donc d'autant plus pour ce groupe. Seules les représentations sur les pratiques enseignantes peuvent fournir de l'information sur ce que représente l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques.

3.3.2.2. L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE DANS LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

- Nous avons déjà relevé dans les représentations des pratiques pédagogiques (voir section 3.3.1.2 de ce chapitre), les compétences relatives à **l'expression des émotions et leur « maniement »** (h58). Nous avons également vu que **la capacité de comprendre ce que sentent les élèves** (h57, 58), que nous rapprochons d'une compréhension empathique, entrent dans l'évaluation de leurs apprentissages. Ces habiletés font partie de la définition de l'intelligence émotionnelle telle que nous l'avons définie.
- Grâce à ces habiletés, « il arrive à toucher » les élèves et à les émouvoir (h44, 105). Les étudiants y voient une fonction dans l'établissement d'une relation de **confiance entre les élèves et l'enseignant** (h107). Cette relation constitue selon eux, le ciment de la **motivation** des élèves à apprendre et de leur **engagement** dans les tâches proposées (h72, 74, 79, 104, 107). Celle-ci joue sur l'autonomie des **apprentissages** (h107) et sur **l'estime personnelle** des élèves (h107). Elle contribue également à donner **du sens aux apprentissages** (h44, 105) et à les **individualiser** (h37).
- Ils l'associent aussi à la compétence de **communication** qu'ils mettent en évidence, où le **jeu théâtral**, l'expression à travers la voix, les gestes, le corps sont invoqués comme médiateurs de transmission des éléments à enseigner (h58, 68, 72, 79). Leurs fonctions principales concernent l'orientation et le maintien de l'attention des élèves et de leur motivation aux apprentissages. Ainsi, l'enseignant y trouve le moyen de rendre le cours plus attrayant et d'« engancher » c'est à dire embrayer, enclencher, brancher les élèves sur son cours (h74).
- C'est avec le premier sens associé à la motivation du groupe-classe que nous connectons les compétences de « **leadership** » et **direction de groupe**. Ces compétences sont orientées plus spécifiquement au problème de discipline en classe. La question du climat de classe reste peu évoquée mais elle l'est en relation à un enseignant plus humain et affectif qu'érudit (h111, 118). Enfin, la **motivation ou plutôt de démotivation de l'enseignant dans sa propre carrière professionnelle** est évoquée par les étudiants. Elle met en jeu ses émotions : la démotivation de l'enseignant en fait un enseignant frustré, amer qui ne croit plus à ses premières convictions. Néanmoins, la relation entre cet état affectif et l'efficacité de leur enseignement n'est pas mise en cause dans les représentations sociales des étudiants.

Nous avons déjà insisté sur l'importance de ces compétences précédemment (section 3.3.1.2). Plusieurs indicateurs laissent valider **son importance** comme instrument de motivation, de bonne relation en classe, comme facteur d'estime personnelle mais surtout comme support des apprentissages. En bref, les étudiants mettent ces compétences au centre des pratiques pédagogiques et secondairement en rapport avec l'estime personnelle. Les étudiants ont insisté à plusieurs reprises sur l'intégration des compétences de l'enseignant. Ainsi, à la question sur la spécificité des enseignants, ils répondent par le pilotage des apprentissages. Quant à ses habiletés, ils répondent par « l'amour de l'enfant », la compréhension empathique et l'expression émotive et théâtrale. Aussi, la distinction entre un modèle d'enseignant érudit et froid apparaît assez clairement comme l'anti-modèle d'un bon enseignant humain et cultivé (h118, h137). Enfin, lorsque nous leur posons le dilemme entre facteurs cognitifs et affectifs, il leur est impossible de séparer les aires affectives et cognitives de l'enseignement (h116, 118).

Les compétences affectives prennent dans ces représentations **deux sens**.

- Le premier est en relation avec l'habillage de son enseignement, avec la **motivation des élèves** comme avec l'orientation de l'attention des élèves. Ces compétences sont tournées vers l'ensemble de la classe. Elles sont plus instrumentales dans le sens où elles visent à assurer l'engagement des élèves

dans leur travail sur base de la confiance ainsi établie et favorisent des apprentissages plus significatifs (« touchent les élèves »).

- Le second sens fait référence à un enseignement individualisé, à la capacité d'écoute, de prendre en compte ses sentiments pour la compréhension de l'élève et de ses apprentissages. Cette évaluation de l'élève dans ses apprentissages ne se fait pas seulement sur le mode cognitif mais implique des éléments affectifs.

Ces compétences émotionnelles **retiennent trois objets d'application** : la classe ou le groupe classe comme un ensemble, l'élève comme individu et l'enseignant lui-même. Elles répondent à **plusieurs buts** : apprentissages, estime personnelle, relation de confiance. Elle **mobilise l'intelligence** dans le sens où elles sont conduites intuitivement mais pourraient l'être de manière réfléchie (« approfondie »).

3.3.2.3. COMPARAISON AVEC LE CONSTRUIT THÉORIQUE.

L'importance que les étudiants accordent à ces compétences nous autorise à les retenir et à les mettre en relation avec notre construit d'intelligence émotionnelle même si les étudiants ne font pas le lien entre la conduite des émotions telle qu'ils définissent l'intelligence émotionnelle et les compétences affectives qu'ils placent au centre des compétences pédagogiques de l'enseignant. Le tableau suivant (5.13) présente les catégories du construit d'intelligence émotionnelle que les étudiants identifient directement ou indirectement à travers les compétences affectives.

Le construit d'intelligence émotionnelle n'est pas couvert par les représentations des étudiants. La composante production de connaissance est la plus ignorée. Par contre, l'ensemble des composantes de traitement de l'émotion est bien identifié. L'intelligence émotionnelle est comprise comme la perception, l'identification, la régulation et l'expression des émotions. Ces compétences s'orientent à l'adaptation des pratiques pédagogiques à rendre les apprentissages significatifs, à engager les élèves, à assurer la confiance des élèves et le leadership de l'enseignant. Elles favorisent également l'estime personnelle de l'élève. Ces processus sont perceptibles dans le jeu théâtral de l'enseignant et l'engagement des élèves. Quant au bien être et à l'équilibre personnel, nulle allusion à ces variables n'est observée dans les représentations sociales des étudiants.

Ils évoquent d'autres sphères de compétences émotionnelles. Le leadership et la direction du groupe-classe, la communication interpersonnelle dont une attention personnalisée à l'élève. Ils émettent la question de l'estime personnelle de l'élève. Enfin, elle s'applique également à la gestion de la carrière professionnelle.

Sans réduire les autres sphères de compétences, on peut conclure que les étudiants perçoivent dans leurs représentations, la présence et l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Elle semble nécessaire mais non suffisantes à des pratiques centrées sur des apprentissages actifs et significatifs. Elle devrait même faire l'objet de la réflexion de l'enseignant.

Tableau 5. 13. Intelligence émotionnelle et représentations sociales des étudiants.

Dimensions de l'intelligence émotionnelle.	Définition.	Sous dimensions.	Axes sémantiques relatifs à l'intelligence émotionnelle.
Traitement de l'information émotionnelle.	Processus mentaux impliqués dans le traitement des émotions.	• Processus d'orientation et de perception des éléments émotionnels.	Sentir ce que les élèves comprennent ; comprendre ce que les élèves ressentent ; avoir le feeling.
		• Processus de reconnaissance et d'identification des émotions Dont distinguer le vrai du faux et identifier la complexité des éléments affectifs.	
		• Méta humeur / régulation.	Réguler ses émotions ; les manier et les conduire ¹⁷
		• Processus d'expression des émotions.	Il exprime ses émotions et émeut la classe.
Production de connaissance émotionnelle.	Production de connaissance par réflexion émotionnelle.	• Symboliser, représenter les émotions et les sentiments.	Jouer sa classe.
		• Nommer les sentiments et émotions.	
		• Construire des catégories des émotions.	
		• Avoir et utiliser une mémoire affective.	
		• Elaborer des hypothèses, faire des relations entre situations et sentiments et les interpréter.	Ils émettent la possibilité d'approfondir le maniement des émotions.
		• Planifier, anticiper les aspects émotionnels entre situations et sentiments et les interpréter.	
Adaptation.	Intelligence émotionnelle orientée aux pratiques pédagogiques.	• Apprentissages.	Rendre les apprentissages significatifs ; toucher les élèves. Brancher les élèves pour les motiver à apprendre, pour attirer leur attention.
		• Formation et socialisation de l'élève.	Leadership pour assurer la discipline en classe.
		• Planification et préparation de la classe.	
		• Prise de décisions en classe, action en classe	
		• Résolution créative de problèmes (innovation).	Créer des situations pédagogiques.
		• Résilience et motivation des élèves.	Motiver les élèves dans leur s apprentissages L'enseignant se motive.
		• Estime personnelle	Travailler son estime personnelle.
Produits.	Attitude, conduites ;	• Expression des sentiments.	Il joue sa classe, communique avec le corps, les gestes, sa voix,...
		• Implication et engagement personnel.	Engagement et motivation des élèves.
		• Ouverture à la vie émotionnelle.	
		• Bien être, équilibre personnel.	

¹⁷ Ce qu'ils définissent comme intelligence émotionnelle.

4. Consensus et discussion

L'étude du consensus est abordée à partir des questions qui guident notre démarche. Le but est de mettre en avant les convergences et divergences entre acteurs. De plus, cette étude donne l'occasion d'interpréter les représentations des acteurs en regard aux théories des pratiques pédagogiques et de l'intelligence émotionnelle. Nous avons posé des questions guides d'analyse de ces représentations. Celles-ci sont quelque peu réorganisée pour répondre à la richesse de leurs contenu et de leur logique propre.

4.1. Compétences émotionnelles : définition théorique et sociale.

4.1.1. *COMPÉTENCES EMOTIONNELLES EN THÉORIE.*

L'étude du consensus sur les représentations sociales des acteurs vise à mettre en évidence les sphères de compétences émotionnelles les plus consensuées de celles qui restent spécifiques à un groupe particulier. De la sorte, nous retenons dans le construit d'intelligence émotionnelle que nous proposons, les éléments les plus importants aux yeux des acteurs.

Comparons d'abord ce qu'ils retiennent du construit théorique avant d'aborder les dimensions qui émergent leurs représentations. Il serait fastidieux et sans intérêt de détailler les expressions qui recouvrent les différentes dimensions du construit pour chaque groupe d'acteurs. Elles sont détaillées dans chaque analyse des représentations.

On retiendra que le construit théorique est inégalement recouvert par les représentations sociales des acteurs. Les trois groupes reconnaissent les processus mentaux impliqués dans le traitement des émotions : **l'attention** aux émotions, leur **régulation** ou maniement et leur **expression** sont clairement identifiées par les trois groupes. **L'identification** des émotions n'est pas évidente. Cependant, ils reconnaissent l'importance de distinguer les « bonnes » émotions des autres ou les pièges et erreurs affectives.

A la première lecture, la catégorie de production de connaissance est peu présente dans leurs représentations. La **planification et l'anticipation** des émotions, la **mémoire affective**, la **dénomination des émotions** sont totalement absentes de leurs représentations. Comme on l'a déjà signalé, la **construction de catégories** d'émotions est sous-jacente à la distinction entre émotions positives et les autres. Par contre, **l'analyse et la réflexion** sur les émotions fait partie des représentations sociales de tous les acteurs. C'est même en général l'élément qui résume l'intelligence émotionnelle et articule les autres éléments de leurs représentations sur l'intelligence émotionnelle. L'enseignant analyse ses propres émotions, celles de l'élève et aussi celles du climat de classe. Le fait de **représenter les émotions en un jeu scénique** fait partie selon les étudiants et enseignants de la transmission didactique. Seules ces deux catégories de production de connaissance, sont relevées par les acteurs. Elles nous semblent cruciales. D'abord, nous voyons dans la **réflexion** et l'analyse, la reconnaissance de la professionnalité de l'enseignant et par-là, la reconnaissance d'une réflexion sur l'émotion. Ensuite, le jeu théâtral, la **représentation** de « la matière » à enseigner par le geste et la parole et à travers l'émotion atteste le statut symbolique de l'émotion dans leurs représentations. De plus, ce jeu théâtral est compris comme stratégie d'enseignement pour créer un climat d'apprentissage, pour engager les élèves ou attirer leur attention. Dans ce sens, il constitue une sorte de stratégie d'enseignement qui mobilise l'intelligence émotionnelle. On le considère dès lors comme une **production de connaissance** émotionnelle.

L'intelligence émotionnelle est surtout comprise par les acteurs comme **facteur d'adaptation**. Ils font référence alors à la **flexibilité** de l'enseignant qui dans le modèle pédagogique valorisé, devient un médiateur d'apprentissage. Ce nouveau modèle augmente les interactions et diminue le caractère prévisible de la classe. La classe est ressentie comme plus complexe et difficile. Dans ce cadre, l'intelligence émotionnelle intervient dans toutes les catégories sauf une fois encore la planification de la

classe. Malgré l'insistance de certains professeurs d'université sur la planification de la classe, ils ne font aucunement référence à cette dimension quand il s'agit de la planifier. L'intelligence émotionnelle est mobilisée en classe, lorsqu'il faut prendre des décisions, créer des situations qui « branche les élèves », créer un climat d'apprentissage, sentir ce qu'ils ont compris, régler un conflit, improviser. Elle est particulièrement associée à la **gestion de l'interaction** en classe et à l'émergence des situations. :

- En rapport aux apprentissages, on retrouve plusieurs dimensions que recouvrent ces expressions : création d'un climat propice, de confiance nécessaire aux apprentissages, engager les élèves dans leurs apprentissages, structuration des savoirs, faire comprendre, donner du sens aux apprentissages en touchant les élèves, ... Les dimensions de cette catégorie dépassent nos attentes. Les acteurs associent systématiquement intelligence émotionnelle et apprentissages spontanément chez l'élève ; chez l'enseignant dès qu'on le spécifie.
- En rapport à la formation et socialisation de l'élève, l'intelligence émotionnelle est associée à la résolution de conflits négociés en classe. Elle l'est aussi indirectement dans la compétence de leadership de l'enseignant qui gère une discipline négociée et le respect des uns envers les autres.
- En rapport à la résolution créative de problème. Cette catégorie est centrée sur la création de situations pédagogiques, la plupart du temps improvisées selon les circonstances de la classe.
- En rapport à l'estime personnelle de l'élève. L'estime personnelle de l'élève mais aussi la sienne font partie de leur préoccupation. C'est un objet d'attention qui est appréhendé à travers les apprentissages pour les élèves et la carrière professionnelle pour l'enseignant.
- En rapport à la motivation et l'engagement. « L'embrayage affectif » est le terme qui pour les enseignants, représente l'ensemble des compétences affectives. Il est repris par les étudiants comme une des compétences de l'enseignant. Il consiste à donner confiance aux élèves, à attirer leur attention, à les toucher pour qu'ils s'engagent dans les apprentissages. Les professeurs d'université parlent davantage de création d'un climat de confiance, authenticité où les élèves osent répondre et poser des questions.
- En rapport à l'hétérogénéité des élèves. Elle est mentionnée par les trois groupes, en termes de différences de rythme d'apprentissage et de personnalité.

Quant aux **produits**, on notera que la notion de **bien être personnel** et d'équilibre est absente de leurs représentations de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. La recherche de bien-être n'est pas une fin en soi pour l'enseignant. Il cherche plutôt une ouverture aux aspects émotionnels de la relation pédagogique. Ils la mettent en rapport avec le fait de « grandir » dans la relation pédagogique et d'apprentissage aussi bien pour les élèves que lui-même. Ils cherchent surtout que les élèves se montrent engagés dans leurs apprentissages et « travaillent avec plaisir ».

4.1.2. COMPÉTENCES EMOTIONNELLES ÉMERGENTES.

En dehors des catégories prévues dans le construit théorique, les acteurs mettent en avant certaines compétences propres aux pratiques enseignantes.

Pour les professeurs d'université, l'enseignant devient un **professionnel du climat d'apprentissage**, qu'il génère et manie intentionnellement. Pour les enseignants, il est le professionnel du dispositif curriculaire qui cherche de façon permanente à « **brancher** » ses élèves. Enfin, les étudiants le décrivent comme un concepteur de situations qui cherche l'intérêt de ceux-ci. Cette gestion du climat et du groupe combinée à une attention personnalisée des élèves, requiert des compétences cognitives d'agilité mentale, relationnelles et interpersonnelles, orientées vers l'autre, en l'occurrence l'élève. Elle exige aussi des compétences que nous appellerons émotionnelles ou affectives. Elles concernent l'expression, la maîtrise, l'adaptation, la manipulation, la représentation théâtrale mais aussi la perception, la prise de conscience et l'analyse des émotions dans la classe. L'importance de cette compétence se mesure à la place qu'elle occupe dans les représentations. D'une part, elle est reconnue sous ses différentes dénominations, comme compétence de l'enseignant professionnel et ce, dans chaque groupe d'acteurs. D'autre part, les enseignants rassemblent les compétences émotionnelles de l'enseignant sous cette dénomination **d'embrayage affectif**.

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

Ils mentionnent enfin la question du **rapport au savoir** entre l'élève et la discipline enseignée et l'enseignant et la matière qu'il enseigne. Ces rapports sont empreints d'émotions et font l'objet d'intelligence émotionnelle.

4.1.3. COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ET PROFESSIONNELLES.

Les habiletés et compétences émotionnelles font partie selon nos hypothèses de la professionnalité des enseignants. Dans les troisième et quatrième chapitres, nous avons défini la professionnalité autour de l'exercice de réflexion sur les pratiques pédagogiques.

La réflexion, la critique et l'autocritique apparaissent comme une dimension importante de la professionnalité des enseignants, on le retrouve dans leurs représentations. A ce niveau également, les compétences « affectives » sont mobilisées. Nous y percevons deux composantes. D'abord, la réflexion implique un regard sur soi tel un reflet de ses émotions et ses attitudes. Elle concerne la propre personne de l'enseignant et son estime personnelle. Il concerne surtout ses propres sentiments et émotions dans les interactions pédagogiques. Ensuite, cet exercice de réflexion est inclus dans la « transposition didactique », l'évaluation des apprentissages, la conception de situations pédagogiques où, comme on l'a montré, ses compétences affectives sont engagées. L'intention principale de cette attitude réflexive vise essentiellement à améliorer son enseignement.

En ce sens, nous avons vu que la dimension de réflexion sur ses émotions, celles des élèves et du climat, est une des dimensions organisant la représentation sociale de l'intelligence émotionnelle. Cette réflexion sur les émotions est orientée à améliorer les situations d'apprentissage et de favoriser les conditions d'apprentissages des élèves. Elle participe alors l'autonomie professionnelle de l'enseignant et sa professionnalité.

D'autre part, les acteurs demandent aux enseignants primaires de « fonder » théoriquement et expérimenter leurs émotions et attitudes. Là aussi, ils y voient un rôle du « sentir » dans le processus de réflexion sur les pratiques pédagogiques dans le sens de « regarder avec ses émotions ». Dans ce sens, l'émotion n'est pas seulement un objet de réflexion mais fait partie du processus même de réflexion et suppose un processus de pensée.

Quant à son professionnalisme, nous venons d'aborder dans les compétences émergentes des représentations sociales celle de résilience. Elle intervient dans le flot des difficultés pédagogiques, sociales et financières de l'enseignant. D'autres compétences émotionnelles sont évoquées dans le but d'assurer le statut professionnel de l'enseignant : pour prendre position face aux théories pédagogiques, face aux programmes d'enseignement, face aux autorités, face aux parents.

La responsabilité professionnelle de l'enseignant se situe dans l'exigence permanente qu'il s'impose et qui se traduit par la réflexion sur les pratiques et le perfectionnement qu'il institue. Nous avons vu dans les représentations sociales des acteurs que cette exigence est appliquée dans toutes les sphères de compétences y compris les compétences affectives.

Enfin, un dernier axe de l'enseignant professionnel demande à l'enseignant d'ouvrir ses pratiques **au-delà de la salle de classe** et de se compromettre à de nouvelles instances. Le travail collectif avec ses collègues, la communication avec les parents, son engagement dans des activités locales fait de l'enseignant un personnage de **relation interpersonnelle** de communication professionnelle et publique. A ce niveau encore les compétences affectives et émotionnelles sont mises à l'épreuve aussi bien comme intégrantes des compétences de communication et leadership que comme compétence personnelle dans la

prise de position.

Ces différents aspects de professionnalisme et professionnalité analysés à la lumière de l'intelligence émotionnelle plaide en faveur d'une reconnaissance de la mobilisation de cette intelligence dans les pratiques professionnelles de l'enseignant et en particulier en référence aux pratiques pédagogiques.

4.2. Quel modèle d'enseignant, Quelles compétences sont mises en évidence ?

On observe **un consensus** entre les conceptions des trois types d'acteurs : un enseignement centré sur les élèves qui favorise la construction d'apprentissages significatifs. Il suppose un élève actif, en interaction, qui mobilise ses compétences dans des situations d'apprentissages complexes et stimulantes. Dans ce modèle, l'enseignant devient un guide, une figure secondaire. Son rôle est de présenter des situations d'apprentissages et de mobiliser les énergies des élèves (l'attention, les habiletés mentales, les motivations). On constate que l'enseignant est également conçu comme compétent. Les situations complexes et émergentes auxquelles il est confronté exigent de lui l'intégration de dimensions de ses connaissances et de ses savoirs-faire.

Tous opposent leurs conceptions de l'enseignement à celle du **professeur classique**, qui « passe » la matière, qui lit ou la dicte et où les élèves assis en rang copient et mémorisent. Pour les enseignants en fonction, cette situation relève de la survie ; pour les formateurs d'enseignant, c'est la réalité malheureuse de la plupart des établissements ; pour les futurs enseignants, ce modèle est révolu. Cet enseignant est décrit comme passif et résigné par les formateurs d'enseignants. Les enseignants en fonction le considèrent comme peu exigeant de lui-même, de ses élèves, de l'établissement.

Le **modèle** décrit par les professeurs d'université s'apparente selon nous, au modèle politique et scientifique que nous avons mis en évidence dans la partie théorique. Ils avancent d'emblée le terme d'enseignant professionnel dont la professionnalité s'inscrit dans la réflexion et le perfectionnement permanent de sa pratique et dans la combinaison des compétences liées à sa fonction. Il n'est pas étonnant que ce discours reproduise en grande partie le discours véhiculé par les instances politiques. Les professeurs sont en effet, également une source d'inspiration de ces politiques éducatives. On y distingue les fonctions de pédagogue-didacticien, d'acteur social au sein de son établissement et d'enseignant conscient de son professionnalisme. Ce modèle est plus nuancé dans les deux autres cas.

Contre toute attente, **la professionnalité** est déprécié par l'étudiant. Celui-ci correspond à un modèle d'enseignant efficace et savant mais dépourvu d'affectivité. Par contre, elle est valorisée chez l'enseignant en fonction. Elle correspond alors à l'exigence continue sans relâche et à tout point de vue, de l'enseignant face à sa fonction. La conscience professionnelle n'apparaît donc pas chez eux comme une compétence supplémentaire mais une attitude qui traverse l'ensemble des compétences qui seront mises en évidence. On retrouve aussi dans leurs discours, les trois axes du modèle de l'enseignant compétent (flexible), réflexif et professionnel (exigeant). Leur modèle est plus centré sur la classe et les aspects hors classe restent périphériques dans leurs représentations de leur métier.

Tant chez les enseignants en fonction et chez les étudiants, on retrouve cette idée de mobilisation de compétences multiples et intégrées qui renvoie à la conception d'un **enseignant compétent**. Elle se traduit par la faculté d'adaptation et de **flexibilité** à la transposition didactique et pédagogique dont il devient le spécialiste. Elle est présente dans la conception l'intégration des versants cognitifs et affectifs des habiletés des enseignants.

En somme, les représentations sociales des acteurs semblent refléter les changements de modèles que les politiques éducatives et les changements sociaux véhiculent. Ces résultats apparaissent aussi confirmer les observations de Tedesco et Tenti (2003) qui récemment mettent en évidence à partir des représentations d'instituteur, la propension d'un nouveau rôle définit comme « facilitateur d'apprentissage » plutôt que de « transmetteur de culture ». Ces données confirment que dans leurs représentations, du moins, les acteurs se positionnent dans le contexte de professionnalisation de l'enseignant associé au paradigme d'enseignement-apprentissage socio constructiviste, cohérent avec

celui que le contexte politique prône.

4.3. Construit théorique et social : compatibles ?

Dans l'introduction, nous nous sommes posé la question de la concordance entre la conception scientifique de l'intelligence émotionnelle et celle des acteurs pédagogiques. Nous avons évoqué aussi les différentes logiques dans la construction des catégories du réel, entre les approches scientifiques et sociales.

Les catégories qui conforment les représentations sociales n'ont pas comme **critère de validité** l'exhaustivité et l'exclusivité. Ces qualités seraient plutôt l'apanage de catégories scientifiques. Une autre différence tient à l'utilité de ces construits. Les représentations ont un caractère fonctionnel et pragmatique alors que les construits scientifiques cherchent l'universalité. Lorsqu'on compare celles-ci à celles-là, une part d'arbitraire intervient. C'est le sens du contexte dans lequel les catégories de représentations sont inscrites qui guide leur classification. Par ailleurs, certaines réalités sont dénommées différemment par les acteurs alors qu'elles recouvrent les mêmes réalités une fois resituée dans leur contexte. L'exemple le plus flagrant se trouve chez les étudiants qui dénomment « professionnel », le contre-exemple du modèle d'enseignant que les autres groupes dénomment justement professionnel. Les modèles qu'ils valorisent sont semblables dans leur contenu mais leurs étiquettes portent à confusion. Pour les mêmes raisons, nous avons rapproché les compétences de gestion de climat d'apprentissage, chères aux professeurs des compétences d'embranchement affectif des enseignants et étudiants. Ce que ces deux réalités recouvrent et leurs fonctions s'apparentent suffisamment pour les assimiler.

Quant au sens de l'intelligence émotionnelle, nous avons vu que le construit social recouvre assez bien le construit théorique. Les catégories sociales sont plus ambiguës, plus larges, moins précises. Par contre, elles sont situées dans les pratiques pédagogiques et opérationnalisent le construit tout en lui donnant un sens plus global. Par exemple, la prise de conscience suppose déjà perception, identification, réflexion et production de connaissance.

Ces glissements de sens rendent difficile de présenter les réalités relevées dans les représentations sociales dans un tableau récapitulatif.

En comparaison avec les concepts des auteurs qui traitent de l'intelligence émotionnelle, on observe que leurs conceptions sont proches de celles de Gardner (1983) et celle de Mayer et Salovey (1997). Lorsqu'ils évoquent la question des talents et de la reconnaissance des différences individuelles dans le traitement des informations, ils se réfèrent aux théories de Gardner et à l'intelligence multiple. Dans ce cas, ils traitent de l'intelligence émotionnelle des élèves auxquelles l'enseignant doit être attentif. Dès qu'on aborde celle de l'enseignant, c'est la conception de Mayer et Salovey (1997) qui prévaut. Cette conception calquée sur la production de connaissance et les processus mentaux de traitement de l'émotion nous a servi de fil conducteur pour proposer un construit théorique. Ce construit s'avère correspondre à celui des acteurs. Les quatre dimensions de leur construit sont au centre des représentations de l'intelligence émotionnelle :

- La perception et l'expression des émotions : ces compétences sont relevées par les acteurs parmi les compétences de l'enseignant professionnel et parmi les habiletés que suppose l'intelligence émotionnelle. Ils insistent même sur l'écoute du vécu des élèves, la perception du climat de classe, l'attention à ses propres émotions. Ils mettent en avant l'expression des émotions dans un jeu théâtral de l'enseignant pour faciliter les apprentissages et assurer une relation de confiance authentique ;
- La régulation réflexive des émotions résume pour certains acteurs la définition d'intelligence émotionnelle : les professeurs la conçoivent comme la prise de conscience et questionnement sur les émotions. Rappelons que la réflexivité est au centre de la professionnalité des enseignants.
- La compréhension et l'analyse des émotions sont citées comme telles dans les représentations sociales. Cependant les réalités que recouvrent les catégories théoriques (nommer, interpréter, reconnaître les émotions et leurs relations) – ce que nous avons intitulé production de connaissance –

sont absentes des représentations des acteurs. Ils privilégient les aspects d'adaptation à des situations pédagogiques. Or, cette catégorie fait allusion à la production de connaissance émotionnelle comme une fin en soi. Les représentations sociales font états de connaissances pragmatiques situées dans un contexte.

- Facilitation de la pensée. Cette catégorie n'a pas été reprise comme telle dans notre construit. Nous avons argumenté ce choix dans le chapitre premier consacré à la revue du construit d'intelligence émotionnelle. En résumé, l'adaptation de l'intelligence émotionnelle à une pensée rationnelle ne se justifie pas plus que l'adaptation de cette intelligence à d'autres centres d'intérêts. Le nôtre est celui des pratiques pédagogiques et donc des pratiques enseignantes qui favorisent les apprentissages. Nous avons vu combien cette catégorie est riche de nuances dans les compétences qui impliquent l'intelligence émotionnelle.

La question 2.b. pose le modèle d'intelligence mobilisé par les acteurs. Contre toute attente, le construit de Goleman (1995/1996), plus populaire et plus large n'est pas celui qui prévaut dans les représentations sociales. Il présente un construit applicable à la vie quotidienne qui privilégie l'équilibre personnel et le bien-être social. Cette dimension est reconnue par les professeurs d'université comme un des bénéfices de l'intelligence émotionnelle. Cependant, lorsque cette dimension est replacée dans leurs représentations, elle s'avère secondaire. Elle sert davantage à assurer un enseignement de qualité mais n'est pas recherchée en soi. Elle n'est par contre pas mentionnée par les deux autres groupes.

4.4. Quel consensus autour de ces questions?

Le consensus autour du construit d'intelligence émotionnelle et la richesse des représentations des acteurs sur le thème nous permettent de conclure sur l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Elle représente une réalité dans leurs représentations pas encore établie au moment du recueil. L'équivalence entre les réalités soulevées dans leurs représentations des compétences professionnelles et des compétences relevant de l'intelligence émotionnelle permet d'affirmer que cette intelligence participe à la professionnalité de l'enseignant. Elle est mobilisée de façon récurrente dans les diverses sphères d'action de l'enseignant et fait l'objet de réflexion. Elle est aussi impliquée dans la gestion de la carrière professionnelle.

Nous avons vu que les représentations sociales de l'intelligence recouvrent les catégories du construit théorique dans son ensemble. Elles **émettent certaines compétences particulières** aux pratiques pédagogiques : la gestion du climat, la résilience des professeurs, le rapport au savoir. Sont aussi particulièrement valorisées : la création de situations pédagogiques, l'interprétation théâtrale des émotions, la gestion de l'hétérogénéité, enfin la réflexion, constituent les catégories les plus saillantes. Elles seront introduites dans le construit d'intelligence émotionnelle.

Les trois positions d'acteurs nous donnent des perspectives différenciées des conceptions de l'enseignement, du rôle de l'enseignant, de ses compétences et de sa professionnalité. L'objet des représentations sociales n'est pas tout à fait identique dans les trois cas : Les enseignants formateurs d'enseignant se réfèrent davantage à l'enseignant commun. Ceux-ci qui exercent dans la plupart des cas, dans les réseaux municipaux et subventionnés auxquels ils opposent un enseignant idéal, professionnel, réflexif, créatif et responsable. D'après eux, on ne le rencontre que rarement mais il existe, de préférence dans des établissements privilégiés. Cette position induit chez eux, un discours normatif de l'enseignant. Ils parlent au conditionnel et ponctuent leurs discours de « devoir » et « devrait ». Cet enseignant idéal nous l'avons rencontré. En effet, les enseignants en fonction se décrivent comme tels et partagent un modèle d'enseignant auquel ils disent ressembler. Leurs représentations du modèle idéal d'enseignant sont accompagnées d'exemples extraits de leurs propres expériences. Enfin, les futurs enseignants se réfèrent quant à eux, à l'image qu'ils ont de leurs maigres expériences passées et futures. Leur modèle converge vers le modèle d'enseignement décrit par les deux autres groupes même s'ils ne le dénomment pas comme tel. Ces trois positions convergent vers un même modèle d'enseignant : un enseignant professionnel.

4.5. Intelligence émotionnelle, que privilégier ?

Nous reprenons dans la définition des pratiques pédagogiques, la distinction que font ces acteurs. Il nous semble en effet évident dans ces représentations, que leurs actions sont destinées à la fois à l'élève comme individu particulier et au groupe-classe dont les interactions conforme un climat. Leur personne elle-même fait également l'objet d'attention en classe. Dans les aspects affectifs comme dans les autres, l'enseignant prend une position méta. Sa propre personne composera le troisième axe de l'intelligence émotionnelle.. Enfin, la préoccupation spontanée des acteurs pour la formation de l'intelligence émotionnelle des élèves nous invite à considérer cet objet. Dans ce sens, le construit d'intelligence émotionnelle comprend quatre axes :

- Traitement des émotions
- Production de connaissance
- Adaptation à des situations pédagogiques
- Attitudes, conduites résultantes

Nous reproduisons le construit auquel nous avons aboutit au terme de cette étude en fin de chapitre (tableau 5.14). Il reprend les catégories du construit théorique et le nourrit des représentations sociales des acteurs. Au total 78 indicateurs traduisent les dimensions de l'intelligence émotionnelles appliquées à l'enseignant, à l'élève, la formation de l'élève et le climat de classe.

5. Synthèse et Discussion

Notre but dans cette première analyse est de dégager le sens attribué par les acteurs pédagogiques à l'intelligence émotionnelle.

L'analyse des représentations sociales a fourni les catégories qui organisent la réalité des acteurs. D'après leur découpage de la réalité pédagogique, ils distinguent les compétences affectives des enseignants comme éléments de leurs compétences professionnelles. Nous avons démontré d'une part, comment elles mobilisent l'intelligence émotionnelle et d'autre part, comment elles participent à la professionnalité et au professionnalisme des enseignants.

L'importance qu'ils lui accordent est à la mesure des qualificatifs qu'ils lui assignent et de la place qu'elle occupe dans les représentations des pratiques pédagogiques. Elle s'avère complémentaire et intégrée aux autres compétences dans les situations pédagogiques complexes et émergentes auxquelles sont confrontés les enseignants. Elles font partie de sa flexibilité, de la réflexion et de l'exigence professionnelle qui traverse l'exercice enseignant de bonne qualité.

Dans ce sens, nous pouvons répondre aux hypothèses de la thèse et avancer sans que l'intelligence émotionnelle est identifiée et valorisée par les acteurs pédagogiques comme habileté et compétence parmi les compétences de l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques ; que la régulation des aspects affectifs de la classe font partie intégrante des situations pédagogiques ; que ces aspects sont l'objet de réflexion dans le cours de la classe. Certains éléments plaident en faveur d'une réflexion avec émotion. En ce sens, on peut concevoir des pratiques réflexives avec émotion. Les facteurs émotionnels n'apparaissent pas comme des éléments perturbateurs des apprentissages mais contribuent à l'engagement des élèves et au climat de classe favorable à ces apprentissages. Enfin, la préoccupation constante de l'enseignant d'amélioration de ses pratiques pédagogiques est reconnue comme élément de sa professionnalité. Là encore, elle concerne aussi une pratique réflexive avec et sur l'émotion. Ces éléments plaident en faveur d'une valorisation de l'intelligence émotionnelle. Lorsqu'ils mettent en relation ces éléments avec un modèle d'enseignant professionnel, médiateur, réflexif et compétent et l'opposent à un modèle d'enseignant traditionnel, savant, reproducteur et insensible, on ne peut qu'affirmer l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques telles qu'elles sont alors conçues.

Maintenant, cette affirmation n'est pas essentielle. Le but de la question n'est pas d'y répondre par oui ou non mais d'apporter des éléments qui enrichissent le construit et le rendent opératoires dans les pratiques pédagogiques. Cette étude a aussi pour objectif d'enrichir le construit d'intelligence émotionnelle. Au terme du chapitre, la présentation du construit illustre la richesse des représentations sociales des acteurs sur leur compétence à distinguer, comprendre et réguler ses propres émotions, les émotions des élèves et du climat de classe et à utiliser cette information produite pour favoriser les apprentissages et assurer la formation de l'élève, notamment celle de l'intelligence émotionnelle.

Le modèle de l'enseignant professionnel, compétent et réflexif est bien présent dans les représentations des acteurs pédagogiques. Comme un idéal pour certains, comme un fait pour d'autres. C'est bien dans le cadre de ce modèle d'enseignant professionnel qu'est valorisée l'intelligence émotionnelle. La complexité et l'émergence des situations qui résulte d'un enseignement socioconstructiviste mobilise de nouvelles compétences de l'enseignant : la flexibilité, la création de situations pédagogiques, la gestion de l'hétérogénéité de la classe, la gestion de l'engagement des élèves, la gestion des interactions en classe sont autant de compétences qui cherchent à produire des apprentissages significatifs pour les élèves. L'ensemble des compétences mobilise d'une certaine façon l'affectivité et les émotions des intervenants. Certaines s'avèrent spécifiquement émotionnelles : « l'embrayage affectif ».

Les aspects affectifs de la relation enseignant-élève sont mise en avant dans la littérature sur le métier d'enseignant et notamment lorsque l'enseignant se définit comme pédagogue (chapitre 2 et 3). Dans ce cas, ils répondent à des objectifs d'ordre socioaffectif. Nous avons voulu mettre en évidence que les pédagogies axées sur l'élève et ses apprentissages incluent également ces aspects. Les représentations des enseignants montrent que ces modèles pédagogiques renforcent la mobilisation de compétences émotionnelles. De plus, elles montrent que celles-ci entretiennent la professionnalité de l'enseignant.

D'aucun pourrait avancer que la mise en évidence de l'intelligence émotionnelle et des compétences qui la mobilisent représente un retour à un modèle personnaliste de l'enseignant. Les représentations sociales des acteurs montrent que ce modèle est toujours présent mais qu'il est intégré au même titre que d'autres modèles : l'artiste qui donne force par sa créativité et son authenticité, l'artisan qui improvise et bricole des solutions, le rationnel qui planifie et prend des décisions efficaces, le technicien, applicateur de techniques apprises. On peut même entrevoir un fonctionnaire qui reproduit le discours des autorités tout en s'en défendant. Le modèle d'enseignant professionnel intègre ces modèles et les dépasse en y introduisant deux notions celle de réflexion et de compétence.

Pour terminer, établir les compétences de l'enseignant et leur importance à partir de l'étude des représentations sociales suppose la validité de la connaissance pratique et partagée de ces acteurs. Reconnaître leur validité, c'est aussi reconnaître la professionnalité des acteurs pédagogiques, qui au cours de leurs pratiques réfléchissent, construisent et communiquent les principes de leurs actions pédagogiques. Nous insistons pour reconnaître la pertinence des informations que révèlent ces représentations afin d'établir des référentiels de compétences et proposer des construits opérationnels dans un contexte particulier, ici celui des situations pédagogiques.

Indicateurs d'intelligence émotionnelle de l'enseignant dans les pratiques pédagogiques

Cette matrice d'indicateurs est le résultat du croisement de la définition de l'intelligence émotionnelle produite au terme de la révision de la littérature sur l'intelligence émotionnelle et des analyses des représentations sociales des acteurs pédagogiques. Nous avons indiqué la provenance principale de ces indicateurs. Pour chaque dimension et sous dimensions, nous avons cherché à opérationnaliser les indicateurs.

* provient de l'analyse théorique (Partie 1., chapitre 1)

** provient de l'analyse des représentations sociales (Partie 3. Chapitre 5.)

*** généré par le chercheur.

Tableau 5.14. Indicateurs d'intelligence émotionnelles dans les pratiques pédagogiques

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

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

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

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

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