

Chapitre 3. L'enseignant professionnel au centre des réformes éducatives.

3.1. Étude comparative des discours politiques : le cas du Chili et de la Communauté française de Belgique.

Le phénomène de la professionnalisation de l'enseignant et la problématique de l'enseignant professionnel sont observés aussi bien au Chili, où se situe notre recueil de données qu'en Communauté française de Belgique où est présentée cette thèse. Le débat sur la professionnalisation de l'enseignant au Chili, a suscité chez nous, la question de l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Cette question a été posée à l'origine de ce travail thèse, dans le cadre de la réforme éducative menée au Chili. Poser le cadre politique dans lequel est posée la question de recherche est pertinent si nous considérons que la question de l'importance de l'intelligence émotionnelle n'est pas indépendante des modèles de pratiques qui sont mobilisés par les politiques éducatives contemporaines. Il l'est également lorsque nous étudions les représentations sociales sensibles aux périodes de changement.

Cependant, il nous semble que cette réforme et les modèles qu'elle mobilise, ne sont pas particuliers à la situation chilienne. Réformer les systèmes éducatifs serait plutôt un dénominateur commun des systèmes occidentaux pour ne pas dire mondiaux. La comparaison directe de ces deux contextes nationaux, le Chili et la Communauté française de Belgique, s'est justifiée d'abord par les circonstances de la thèse. Au-delà de la comparaison anecdotique des systèmes auxquels nous sommes confrontés, l'exercice dévoile l'étendue de ces réformes qui s'avèrent dépasser les contextes nationaux. D'abord, il nous montre que chacun de ces pouvoirs législatifs est confronté à un environnement de décision plus large : la région latino-américaine et ibéro-américaine pour le Chili, la Communauté européenne pour la Communauté française de Belgique. Il nous montre aussi à quel point l'idée d'un enseignant professionnel est partagée dans des contextes sociohistoriques aussi différents que ceux-ci. Les modèles d'éducation qui sont portés par ces réformes sont semblables alors que leur motivation et leur justification se réclament de besoins locaux.

D'aucuns pourraient affirmer que derrière ces discours convergents se cachent des réalités différentes et que les similitudes s'arrêtent aux termes employés. Nonobstant, ces faits et coïncidences ouvrent pour ce travail de nouvelles perspectives. L'analyse des politiques visant à professionnaliser l'enseignant permet de déterminer dans quelle mesure le sens donné au modèle d'enseignant professionnel et aux compétences qu'on lui réclame, dans les différents contextes sociopolitiques, dépasse le simple discours et fait allusion à des modèles d'enseignement et d'enseignant, identiques. L'intérêt de cette comparaison réside dans les similitudes et les divergences que l'on peut observer dans les modèles d'éducation proposés dans ces deux milieux géopolitiques. Elle veut démontrer que la problématique de cette recherche - l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques des enseignants - concerne des systèmes éducatifs autres que celui du Chili, notamment dans les systèmes qui entrent dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignant. La Communauté française de Belgique fait partie de ceux-ci. De cette façon, ce chapitre tente d'étendre la validité de la recherche à d'autres contextes que celui restrictif du Chili, une fois l'importance de l'intelligence émotionnelle démontrée en relation avec la question de la professionnalisation de l'enseignant.

L'étude des contextes sociohistoriques se fait par analyse des cadres législatifs respectifs. Notre intention est d'identifier les modèles d'enseignant véhiculés dans ces contextes et de les comparer. Nous commencerons par décrire le contexte dans lequel ils s'établissent et d'en saisir les orientations. Nous terminons en décrivant le modèle d'enseignant professionnel tel qu'il est conçu dans les politiques éducatives de ces contextes. Ce modèle peut être comparé à celui véhiculé par le discours pédagogique. Il permet ensuite de vérifier si le modèle d'enseignant véhiculé par les acteurs pédagogiques lui correspond. En ce sens, il esquisse un cadre pour corroborer nos hypothèses et constater si c'est à ce modèle que les acteurs font référence quand il donne de l'importance à l'intelligence émotionnelle.

3.1.1.Objectifs

La question qui nous occupe, revient à savoir si le courant de professionnalisation de l'enseignant constitue une particularité nationale du Chili ou un courant qui dépasse ses frontières. Le modèle d'enseignant professionnel au Chili est-il comparable à celui de la Communauté française de Belgique? Renvoient-ils au même modèle d'enseignant malgré les distances et les différences sociopolitiques qui séparent ces deux entités législatives?

Cette étude analyse les contextes sociohistoriques du Chili et de la Communauté française de Belgique autour de l'instauration des réformes éducatives et présente comment se présente la question de la professionnalisation de l'enseignant et appréhende le modèle d'enseignant divulgué.

3.1.2.Cadre méthodologique

Pour répondre aux objectifs posés, nous procédons par analyse des contenus des discours politiques et par comparaison de ceux-ci. Toutefois, avant de discuter des modèles d'enseignant et des réformes éducatives, quelques précisions quant au cadre méthodologique s'avèrent nécessaires.

L'analyse comparée de systèmes éducatifs correspond à l'objet principal d'une discipline qui a établi ses critères de scientificité : l'éducation comparée. D'après cette discipline, la validité scientifique d'une comparaison n'est pas évidente. La comparaison¹ se définit comme une opération mentale qui génère de nouvelles connaissances grâce au processus de formation de catégories et de concepts. Ceux-ci sont établis à partir de principes de distinctions et de ressemblances reconnues dans les objets appréhendés. Pour que la comparaison prenne une valeur scientifique, Francesc (1993) relève les conditions auxquelles doit répondre une étude qui se prétend comparative. Une première condition est de définir a priori les objectifs et les hypothèses de travail, les procédures et le matériel employés, la méthode de comparaison et les concepts soumis à la comparaison. La prise en considération des intentions et des limites de la comparaison constitue une autre condition. La troisième définit la pierre angulaire de la scientificité de la comparaison : le «tertium comparationis». Conformément à ce principe, deux objets indépendants ne peuvent être soumis à comparaison que s'il en existe un troisième par rapport auquel ceux-ci peuvent être «équi-comparés». La rigueur de la méthode tient dans la définition de ces objets de comparaison et des indicateurs de comparaison (Grawitz, 2001). Pour répondre à ces conditions, nous définissons nos intentions, la démarche et le matériel utilisés ainsi que les critères choisis avant de procéder à la comparaison.

La comparaison des systèmes éducatifs auxquels nous nous référons pourrait servir plus d'un objectif : historiques, économiques, politiques, pédagogiques, ... Toutefois, cette comparaison reste secondaire dans ce travail de thèse. La question qui nous préoccupe principalement est, ne l'oublions pas, celle de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Quelques précisions permettent de circonscrire les limites de notre démarche. Les fonctions que l'éducation comparée a tenté de remplir à travers ses différents paradigmes, sont nombreuses (Schriewer et Pedro, 1993) : fonction explicative, prescriptive, écologique, donner sens ou rendre aux phénomènes leur intelligibilité. Le but de notre démarche n'est pas explicatif dans le sens où nous ne cherchons pas des éléments déterminants le phénomène de la professionnalisation de l'enseignant dans les contextes sociohistoriques. Notre démarche ne prétend ni être prescriptive sur les mesures à prendre ni prédictive des réformes mises en place. Elle prétend rendre compte des politiques éducatives actuelles, les resituer dans un contexte international afin de rendre plus intelligible la question qui nous préoccupe : l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Dans ce sens, elle peut être qualifiée de perspective écologique. Par ailleurs, ces observations sont mises en rapport avec le discours de la recherche en éducation afin de découvrir le sens du phénomène étudié dans ces contextes et de délimiter les interprétations qui sont faites au terme de notre travail.

¹ Nous nous sommes basés sur un travail présenté dans le cadre de la «candidatura al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación», (1997) *Discusión epistemológicas en educación comparada : características, posiciones y relevancia*, Santiago : s/e. Ce travail est basé notamment sur Schriewer (1993) et Marquez (1972).

Pour circonscrire l'analyse aux besoins de la recherche, cinq dimensions ont été retenues. Elles constituent autant de référents par rapport auxquels les systèmes sont comparés :

- Le contexte historique des systèmes éducatifs et la structuration des pouvoirs de décisions de l'éducation et de son administration.
- La justification des réformes et les motifs annoncés.
- Les objectifs annoncés des systèmes éducatifs et les concepts-clefs qu'ils mobilisent : le modèle d'enseignement, le modèle d'enseignant.
- L'environnement international dans lequel se situent ces deux systèmes éducatifs.
- Les sources scientifiques auxquelles ils font référence.

Le choix des textes répond à deux objets : les réformes éducatives et la formation des enseignants dans le cadre de ces réformes. Le matériel utilisé est extrêmement dépendant de la disponibilité des textes qui varie selon les contextes analysés. Ceci explique leurs disparités. Nous avons privilégié les textes de lois, les circulaires et les rapports officiels publiés. Ont été pris en compte en fonction de leur disponibilité et de leur pertinence, les déclarations publiques parfois rapportées par des journaux ou disponibles sur le réseau internet, les documents de travail préparatoires aux lois et les brochures de divulgation de ces lois. Pour saisir l'étendue de ces discours et leurs origines, nous nous sommes aussi référés aux citations faites dans ces textes. Le choix des textes des organismes internationaux ont suivi la même logique. Ils viennent corroborer ou nuancer les analyses des situations sociopolitiques établies. Des références provenant de la littérature scientifique sur ces systèmes et réformes viennent appuyer les descriptions et analyses avancées. Afin de faciliter la lecture, les références aux différents documents sont codées et les annotations sont placées en bas de page. La liste exhaustive des textes et leurs codes se trouve en annexe 3.

Il reste à préciser la définition des concepts utilisés. Ce chapitre est destiné dans son ensemble à poser le cadre de la problématique de la thèse. Les concepts utilisés sont présentés selon trois approches : politique, sociologique et pédagogique. Les concepts de professionnalisation de l'enseignant et d'enseignant professionnel sont abordés dans le discours sociologique en rapport avec celui de profession. Dans le discours pédagogique, ces concepts sont mis en rapport avec ceux de compétences, de réflexion et de construction des apprentissages. La présentation de la thèse est régie par les contraintes linéaires inhérentes à l'écriture sur papier. Elle oblige de présenter certains points avant d'autres. Nous avons choisi de commencer par le discours politique. Nous nous référons aux deux autres parties de ce chapitre pour la définition de ces concepts. Nous présentons d'abord le contexte chilien, puis celui de la Communauté française de Belgique avant de passer à leur comparaison.

3.1.3. Analyse des politiques éducatives

3.1.3.1. LA RÉFORME ÉDUCATIVE AU CHILI À LA RECHERCHE D'APPRENTISSAGES SIGNIFICATIFS ET INTÉGRÉS.

- **Contexte historique et structuration du système éducatif.**

La réforme chilienne est annoncée le 12 mars 1995 quand le gouvernement « renouvelle son engagement envers la réforme éducative » (CH-EDUC-95) et promulgue un ensemble de mesures² ciblées et progressives de modernisation du système éducatif. Elle vient après une période d'analyse des nécessités du système éducatif pendant laquelle le gouvernement commande des études de qualités du système éducatif aux universités du pays. Cette réforme bien qu'initiée sous le régime dictatorial à travers la LOCE³, reste une des mesures principales du gouvernement de transition. On peut affirmer qu'elle est

² Ces mesures sont organisées en programmes et l'ensemble du programme est dénommé « MEjoramiento de la Calidad Educativa » ou MECE, traduit par « amélioration de la qualité éducative ». Il existe un programme MECE pour le fondamental, un pour l'enseignant secondaire et un dernier pour l'enseignement supérieur (MECE-SUP).

³ LOCE, Ley Organica Constitucional de Enseñanza (Loi organique constitutionnelle de l'enseignement) du 10 mars 1990 fixe les objectifs

portée essentiellement par le gouvernement qui le diffuse dans le système éducatif. Elle est divulguée à grands coups médiatiques⁴ auprès de la population.

Le système éducatif chilien peut être qualifié de marché libéralisé. Dans les années quatre-vingts⁵, une réforme administrative de l'enseignement a procédé à la municipalisation du système public et à l'ouverture d'un marché d'éducation privé et payant. Une troisième modalité administrative, le « privé subventionné » jouit de la liberté pédagogique de l'enseignement privé tout en étant subventionné par l'Etat. L'enseignement privé et subventionné est composé d'un ensemble peu structuré d'établissements dont l'autorité pédagogique est assurée par le promoteur de l'école. Pour l'enseignement fondamental, les établissements publics et donc municipaux, représentent 57,7% de la population scolaire; l'enseignement subventionné en représente 33,8 % et les institutions privées payantes 8,4% (CH-EVA-00).

La décentralisation du système public est d'abord administrative. On assiste à ce niveau, plutôt à une déconcentration du système dans les années quatre-vingts (Rodriguez, 1987). La décentralisation du curriculum se confirme par la suite lors de la formulation des objectifs fondamentaux et de contenus minimaux assez généraux pour que chaque établissement génère ses propres plans et programmes (CH-LOCE-90). Malgré cette volonté de décentralisation, le ministère garde un rôle de régulation du système. Dans les faits, les décisions pédagogiques restent l'objet du pouvoir central. Ainsi, la certification des études passe par une épreuve nationale⁶, externe à l'établissement. La formulation des programmes, la supervision de l'enseignement et la régulation de la formation continuée des enseignants sont assurées par l'Etat. Aussi, certaines recherches montrent que les établissements ressentent comme une contrainte la liberté pédagogique consentie par cette décentralisation⁷.

Le système éducatif est fortement stratifié et la ségrégation sociale qui le parcourt est « légitimé » (CH-EVA-00, CH-PLAN-01, CH-CASEN-90, 98)⁸. La décentralisation de l'éducation vers des pouvoirs privés, concerne essentiellement la population à indices socio-économiques élevés, tandis que les couches sociales moyennes et inférieures fréquentent essentiellement l'enseignement public. Cette stratification du système éducatif se double d'un découpage géographique, du moins dans la capitale, où la commune de résidence est associée au niveau socio-économique des habitants. Les résultats obtenus aux mesures nationales de la qualité de l'éducation (SIMCE)⁹ confirment l'effet de ségrégation qui existent entre les modalités administratives des établissements. Ces mesures favorisent la renommée des établissements privés puisqu'elles ne tiennent compte de l'origine socio-économique des élèves que récemment. Malgré la volonté de la réforme à parer ces effets de discrimination sociale liée à la sélection économique, sociale et pédagogique des élèves dans les établissements, le cadre légal autorise, du moins n'interdit pas, l'exclusion scolaire et la sélection formelle des élèves (CH-EVA-00)¹⁰.

La réforme éducative passe par une refonte des programmes d'enseignement sans remettre en question la structure administrative des établissements. Sa mise en place est progressive et cherche à favoriser une adhésion active de la part des établissements. Les mesures sont rassemblées en programmes présentés

fondamentaux et contenus minimaux (CH-LOCE-90). Cette loi reconnaît aux établissements la liberté d'enseignement et de proposer leurs propres plans et programmes tant que ceux-ci répondent aux objectifs et contenus généraux.

⁴ La réforme est annoncée par discours présidentiel à la télévision nationale, à travers des campagnes de sensibilisation à la télévision et par voie d'affichage notamment dans le métro.

⁵ La constitution approuvée le 11 septembre 1980 et réformée en novembre 1991, reconnaît la liberté d'enseignement (art. 19, N° 10 et 11). La loi n°1-3063 de 1980 procède à la municipalisation de l'enseignement public.

⁶ « Prueba de Aptitud Académica (PAA) » traduite par épreuve d'aptitude académique. Le classement à cette épreuve donne droit à l'accès et au choix des études supérieures.

⁷ Mena, Vizcarra y Catalán (1998-2000) mènent une recherche sur l'implantation de stratégies de créativité dans la gestion administration et pédagogique de l'établissement : au niveau de la direction, du corps professoral et du comité des élèves et du personnel administratif. Nos observations réalisées dans ce cadre de recherche et dans le cadre de l'évaluation des PME (Convenio MINEDUC-PUC, 1998), nous amènent à constater le désarroi des enseignants face à la liberté pédagogique qui leur est laissée sinon imposée par la réforme.

⁸ L'enseignement privé payant accueille 0,5% du premier quintile de revenus par famille et 53% du cinquième quintile de revenus, l'enseignement public accueille 75, 3 % du premier quintile et 18,9% du cinquième quintile de revenus. Le premier quintile de revenus par famille représente les revenus les plus bas, le cinquième quintile, les revenus les plus élevés (CH-CASEN-98).

⁹ SIMCE : « Sistema de Medición de la Calidad de la Educación », traduit par système de mesure de la qualité de l'éducation. Les résultats sont disponibles sur <http://www.MINEDUC>.

¹⁰ L'examen d'entrée est une pratique normale et acceptée dans le système éducatif chilien depuis l'école maternelle, dans toutes les modalités éducatives, publiques comprise (CH-EVA-00)

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

indépendamment les uns des autres. Les établissements sont appelés à y concourir moyennant la présentation de projets circonstanciés. Tous les réseaux, publics, privés subventionnés et payants, prennent part aux concours proposés.

- **Justification des réformes et motifs annoncés.**

La réforme est présentée en concordance avec la période de démocratisation et de transition post-dictatoriale. La politique de démocratisation promeut une ouverture internationale au niveau économique, social et culturel. A cette ouverture est associée l'idée de progrès et de modernité. La réforme de l'éducation est perçue comme un vecteur de progrès économique et social¹¹.

La modernisation de l'éducation cherche à répondre à cette volonté. La recherche d'une main d'œuvre qualifiée est présentée comme moyen d'atteindre le progrès économique. Ce besoin se fait ressentir en rapport avec la massification des moyens de communication, l'avancée des connaissances à laquelle le pays doit répondre pour se maintenir sur le marché international. Ensuite, l'idée est de parvenir à une plus grande équité dans la distribution de l'éducation et de répondre à la pluralité des identités socioculturelles du pays. Dans ce sens, la réforme tend à favoriser la participation, la citoyenneté et la mobilité sociale. Ces trois axes - modernité, équité et citoyenneté - deviennent dans les textes, les garants de la gouvernabilité et de la modernisation des modes de production. Cette question est d'autant plus accrue que les questions de fréquentation scolaire et d'accès au système éducatif secondaire et supérieur sont toujours d'actualité (CH-CASEN-98, CH-EVA-00). L'équité du système éducatif n'est pas étrangère à un progrès économique. La conformation de la citoyenneté est perçue comme condition de progrès dans un pays démocratique. A l'inverse, le progrès économique est présenté comme une garantie de bien être pour tous.

- **L'environnement international**

La réforme au Chili n'est pas isolée dans cette région du globe. Elle s'inscrit dans une vague de réformes du système éducatif des pays d'Amérique Latine et des Caraïbes qui vise à améliorer la qualité de l'éducation dans la région. La plupart des références de cette réforme sont produites par des experts chiliens travaillant pour des institutions internationales. La CEPAL¹², l'UNESCO et la Banque mondiale soutiennent le processus de réforme au Chili et dans les pays voisins. Ces réformes puisent dans ces références, les principes qui guident leurs réformes¹¹. Les gouvernements ibéro-américains font de l'éducation un objet de sommet international¹³ où elle devient une priorité pour leurs gouvernements.

- **Les objectifs annoncés des systèmes éducatifs et les concepts-clefs qu'ils mobilisent : modèle d'enseignement, modèle d'enseignant.**

La LOCE (CH-LOCE-90) établit un curriculum en termes d'objectifs fondamentaux et de contenus minimaux (OF-CMO). Parmi les objectifs de la réforme chilienne, on retrouve :

- l'orientation personnalisée de l'élève afin qu'il acquière une indépendance de critère et la capacité de sélectionner les possibilités d'action sociale qui lui convienne ;
- la stimulation de l'autonomie dans les apprentissages;

¹¹: "L'éducation, au même titre que la génération et l'usage social de la connaissance, est invitée à exprimer une nouvelle relation entre le développement et la démocratie. Elle doit opérer comme articulation entre les deux, en fonction de la participation de la citoyenneté et la croissance économique » (INT-CEPAL/UNESCO-92, p.142). Selon le « Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena » (CH-CTA-94), deux des trois défis principaux pour l'éducation est d'améliorer la compétitivité économique du pays et de créer les bases sociales pour la modernisation de celui-ci : Après l'épuisement d'un modèle économique basé sur le faible coût de la main d'œuvre et sur l'abondance des matières premières », succèdent des « nouveaux modèles de l'organisation du travail et des formes émergentes de l'organisation sociale (qui) sont orientées vers l'amélioration de la qualité de la vie », liées à « l'avance scientifique et technique et les effets de l'universalisation de l'économie, des communications, et de l'information. », ce qui implique des « nouvelles demandes au système éducatif ». Se référer aussi à Namó de Mello, 1992, (INT-UN-92).

« ... Varios países en América latina, se han planteado con la transición y consolidación de la democracia, lo que ubica al tema de estas políticas (educativas) en un contexto de gobernabilidad democrática » « Plusieurs pays en Amérique latine se sont engagés dans la transition et consolidation démocratique, ce qui situe le thème de ces politiques (éducatives) dans le contexte de la gouvernabilité démocratique » (INT-OEI-96).

¹² Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (ONU).

¹³ La « Cumbre Ibero-americana » (sommet ibéro-américain) s'est déroulée en 1996 à Santiago dont l'objet central était l'éducation.

- une formation intégrale (mentale, affective et physique) d'autant plus importante que la modernité implique des changements que l'élève devra affronter (CH-CTA-94).

La définition des OF-CMO (CH-OFCM-96, 98) conseille explicitement un changement dans les méthodes pédagogiques. Elle met en avant des méthodes différenciées et centrées sur l'élève. On retrouve dans les différents textes préparatoires à la réforme et complémentaires à celle-ci (CH-EDUC-98; CH-OFCM-96, 98.; CH-CTA-94; CH-EDUC-99a, 99b, 99c), ces concepts : compétence et intégration des connaissances, construction des savoirs, apprentissage actif et significatif, construction de connaissances individuelles, collectives et en collaboration, apprendre à apprendre, résolution de problèmes, activités de recherche, pensée critique et abstraite, intégration de savoir, savoir-faire, jugement et attitudes, apprentissage tout au long de la vie, apprentissage-outils pour la vie réelle. Les aspects culturels sont également envisagés à travers la revalorisation tant des cultures autochtones¹⁴ que des cultures juvéniles et citadines¹⁵.

- **Les sources scientifiques.**

Le programme MECE est enrichi d'une large littérature sur la construction des apprentissages. On reconnaît l'influence de Coll (1990, 1991, 1995), inspirateur de la réforme espagnole, des références à la construction des apprentissages, des schèmes de pensée (concept piagétien) et de leur médiatisation par les instruments culturels (Vygotski, 1934/1988). Ils font référence également à la perspective cognitive (Beas, 1994) et sociocognitive (Villalón, 1994) des apprentissages. Les concepts d'apprentissages significatifs, de négociation de sens, de contexte de signification, d'interaction, de cartes conceptuelles, d'intégration des apprentissages, sont récurrents. Des experts sont invités fréquemment¹⁶. Dans le cadre des programmes « MECE-SUP »¹⁷, on a eu l'opportunité d'écouter Gardner (1983), Zeichner (1993), Feuerstein (1980) et Labarrere (1997). En outre, les partenariats¹⁸ avec les universités européennes (belges, françaises et espagnoles) et nord américaines (Canada, USA) sont encouragées dans le domaine éducatif depuis les réformes. Mesurer l'impact de ces échanges n'est pas notre propos. Les évoquer met en évidence l'importance attribuée à ces sources scientifiques dans la programmation de la réforme éducative. Cela montre aussi, la diversité des courants d'influence et enfin, la variété d'origines géographiques de celles-ci.

3.1.3.2. LA RÉFORME DES PROGRAMMES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE : L'AVÈNEMENT DES COMPÉTENCES.

- **Contexte historique et structuration du système éducatif.**

L'organisation de l'éducation en Belgique doit sa particularité au pacte scolaire de 1959¹⁹ qui reconnaît la liberté pédagogique aux pouvoirs organisateurs et la liberté du choix d'établissement aux parents. Plusieurs réseaux subventionnés par l'Etat (puis les Communautés²⁰), se partagent l'espace éducatif : le

¹⁴ La loi 19.252 reconnaît la diversité ethnique et la valorisation des ethnies Mapuches, Aymara, Rapanui, Atacameña, Colla, Kwashkar y Yámana.

¹⁵ Certains programmes du programmes MECE visent à incorporer la culture juvénile à l'école par l'intermédiaire d'Activité de Libre Choix (ACLE).

¹⁶ Sur le site internet (en février 2002) du ministère de l'éducation, on retrouve six témoignages de conférenciers externes. Les Universités invitent régulièrement des « experts », des théoriciens à témoigner des réformes ou modèles expérimentés.

¹⁷ « Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior » traduit par Amélioration de la qualité de l'éducation supérieure (MECE SUP). Ce programme est notamment destiné à la formation des futurs enseignants. (1999)

¹⁸ Il est difficile de citer de manière exhaustive les collaborations inter-universitaires dans leur ensemble. Il n'est pas inscrit dans notre projet d'en faire une description objective. Prenant l'exemple de l'UCL, les collaborations entre autres, avec le PIIIE et le CIDE se concrétisent par des échanges académiques et par la tutelle de doctorats et postdoctorats. Ces collaborations ne sont pas exclusivement le fait de l'UCL. Le programme de doctorat de la faculté d'éducation de la PUC entretient des liens étroits avec le Québec (Université de Laval) et la France (Université Paris V-La Sorbonne). Notons aussi que la dotation annuelle pour la recherche en éducation a connu une augmentation dès les premières années de réformes éducatives dont les bourses de séjour à l'étranger et de perfectionnement. Voir le site de Fondecyt (« Fondo nacional de desarrollo científico y tecnológico » : <http://www.fondecyt.cl>)

¹⁹ La liberté pédagogique est déjà inscrite dans la Constitution du 17 février 1831.

²⁰ Depuis 1989, les Communautés française, flamande et germanophone ont succédé aux droits et obligations de l'Etat. Seuls la fixation de l'obligation scolaire, le régime des pensions du personnel enseignant et les conditions minimales de délivrance des diplômes demeurent de la

réseau de la Communauté française de Belgique, le réseau des communes et provinces et enfin, le réseau libre dont le libre confessionnel, apparenté à un système privé non payant. Ce dernier représente les pouvoirs organisateurs libres des établissements qui y adhèrent. L'enseignement public communal représente environ 46% des élèves de l'enseignement primaire. Les établissements du réseau libre se partagent environ 42% de cette population. Les autres réseaux organisent cet enseignement pour les 12% restants (La Communauté, 10%, les provinces, moins de 2%). Les établissements libres non confessionnels représentent une minorité dans l'enseignement fondamental.

Le système éducatif en Communauté française (CFB) se caractérise par une décentralisation des pouvoirs éducatifs qui par ailleurs se réorganisent en réseau fortement structuré. Les établissements sont coordonnés par des intermédiaires propres à chaque réseau qui leur procure une assistance logistique, légale et pédagogique. Les objectifs d'enseignement promus par décret sont traduits en programmes par ces réseaux. Chaque réseau possède ses référents pédagogiques, ses centres de formation continue et son corps d'accompagnateurs pédagogiques. On note que si la certification des études relève des établissements, elle est homologuée par les pouvoirs centraux.

La concertation autour des orientations et prises de décision s'est instituée où de nombreux interlocuteurs ou partenaires sociaux sont impliqués. Ce « montage composite », comme le qualifient Dupriez et Maroy (1999 :11), articule diverses formes de coordination et divers acteurs. On notera à ce propos, que la tendance en Communauté française de Belgique est à la régulation centrale de ces « combinaisons subtiles » d'un système assez décentralisé. On assiste actuellement à une transformation de cette liberté pédagogique, au départ confessionnelle en une liberté propre à un marché de l'éducation. Vandenberghe (1998) met en évidence l'instauration d'un quasi marché éducatif de fait. Dans ce contexte, le libre choix des établissements tend à conformer le paysage éducatif en une carte socio-économique des élèves et accentue l'hétérogénéité entre établissements et filières éducatives. Cette problématique repose les préoccupations d'équité qui traverse le système scolaire (Zachary et Dupriez, 1999).

Dans ce système composite, assez décentralisé, la tendance actuelle est à la régulation centrale des plans et programmes (Dupriez et Maroy, 1999). Cette re-centralisation se manifeste par la promulgation d'un ensemble de décrets cohérents, légiférant divers aspects de l'enseignement dont les objectifs pédagogiques et les compétences attendues de l'enseignant (CFB-DEC-95, CFB-DEC-97, CFB-DEC-01a et b).

- **La justification des réformes et motifs annoncés.**

La réforme de la Communauté française de Belgique est justifiée par la problématique de la discrimination sociale qui traverse les parcours scolaires. Ce constat repose la question de l'égalité des chances et celle de l'institution scolaire. Dubet et Martucelli (1996 repris dans Dupriez et Maroy, 1999) font état de l'affaiblissement de la conception moderne et forte de l'école qui se portait garante de la rationalité et la croyance dans le progrès engendré par la croissance- idée maîtresse de « l'institution scolaire²¹ ». Cette « crise de l'école »²² mobilise et génère les multiples débats²³ et suscitent quelques aménagements du système. Les assises de l'enseignement (Journal des Agoras, 1995) en constituent un moment privilégié. Elles aboutissent sur le décret de « L'école de la réussite²⁴ » qui prétend répondre à l'hétérogénéité des demandes qui sont faites au système éducatif et à la massification de l'éducation. Ces débats montrent que la structuration des prises de décisions pédagogiques en CFB s'effectue par ajustements locaux et successifs où les partenaires sociaux sont impliqués.

compétence fédérale. Les Communautés sont, en Belgique, responsables de tous les autres aspects de l'enseignement.

²¹ Le concept d'« institution scolaire » est repris de Dubet et Martucelli (1996). Le concept résume ici le consensus autour des idées et valeurs que représente et institue l'école : affirmation de la rationalité, égalité des chances, croyance au progrès. Ces valeurs sont instituées dans l'école qui assume le rôle d'émancipation des personnes et d'avènement de la modernité. Dupriez et Maroy (1999) reprenant Derouet (1992) et Bastenier (1998) montrent que ces valeurs attribuées à l'école sont partagées tant en Belgique qu'en France jusque dans les années septante.

²² Le discours sur la crise de l'école est traité par Dupriez et Maroy (1999); Carton (1991); Bastenier (1998); Derouet (1992).

²³ Les recommandations de La Commission Société-Enseignement à la Fondation Roi Baudoin (1994) constitue un de ces lieux de débat.

²⁴ C'est le nom donné au décret du 14 mars 1995 (CFB-DEC-95) relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental.

Dans ce cadre, l'accès à la connaissance est considéré comme un droit de tous les citoyens. C'est donc la question de l'équité en termes d'égalité des chances et des résultats qui motive formellement les réformes. Elle se retrouve dans les missions de l'enseignement décrétées le 24 juillet 1997 qui comprennent celles « d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et prendre une place active dans la vie sociale, économique et culturelle » (art. 6). « La tendance à négliger la simple accumulation de connaissances pour favoriser l'acquisition par l'élève de stratégies de pensée et d'outils de travail intellectuel » (INT-EURY-95 : 59) correspondent aux recommandations européennes.

- **L'environnement international.**

L'idée de concurrence internationale et l'inscription de l'éducation comme vecteur de croissance est tenue en Communauté française de Belgique. La perte de sens et la crise que traverse l'institution scolaire remet plutôt en question l'idée de progrès (Bastienier, 1998 ; Derouet, 1992)²⁵. Ce discours correspond plutôt à une époque révolue, celle qui a assisté à l'apogée d'une idée moderne de l'école. Jusque dans les années soixante, elle est restée assez cohérente et a fait de l'école une institution reconnue et indiscutable. Aujourd'hui, on assiste plutôt à un questionnement de ce modèle de l'école qui présente des difficultés à répondre à la diversité des demandes qui lui sont faites et des publics qui la côtoient²⁶.

Pourtant les ministres européens de l'éducation (INT-COM-00)²⁷ ont défini le rôle de l'éducation à la fois en termes de développement social et économique. Le concept de qualité et d'indicateurs de qualité (INT-QUA-00) des systèmes d'éducation apparaît dans leurs recommandations. On mesure à quel point l'éducation joue un rôle pour ces décideurs dans la concurrence économique internationale et la question de la globalisation de l'économie (Delattre, 2000).

Ainsi, en Europe, des similitudes dans les réformes s'imposent dans la gestion pédagogique et administrative, dans l'organisation du curriculum et de la formation des enseignants (CE-EURY-95, CE-EURY-00, CIEP, 2002). Ce mouvement dépasse les Communautés européennes puisqu'en Suisse, au Québec en Argentine ou en Chine, des réformes similaires sont en cours (Dionnet et alii, 2002 ; Pelletier, 2001 ; Lenoir, 2000, Tedesco et Tenti, 2003, Caldwell, 2003). Ce constat nous amène à poser la question des influences européennes sur les transformations du système éducatif : la motivation de ces réformes se fonde sur la définition de nécessités locale mais le mouvement de réforme semble dicté aussi par une volonté européenne.

- **Les objectifs annoncés des systèmes éducatifs et les concepts-clefs qu'ils mobilisent : modèle d'enseignement, modèle d'enseignant.**

Dans ce contexte national et international, la réforme éducative en Communauté française de Belgique passe par une refonte des programmes qui tient compte de l'indétermination à laquelle l'éducation prépare les élèves et d'autre part, tend à engager les élèves dans un apprentissage de longue durée (INT-CCE-00). Les concepts clés sont explicitement définis dans le décret du 24 juillet 1997 : compétences disciplinaires, transversales, terminales, évaluation formative et sommative, pédagogie différenciée, pilotage. Le modèle pédagogique fait référence à la création de situations d'apprentissages, à des activités de découverte, de production et création, aux savoirs transmis et construits par l'élève, à la mobilisation de savoirs et savoir-faire, à la participation active des élèves aux activités de classe et extérieures (culturelles et sportives) ; enfin, aux nouvelles technologies. Le décret cite également le lien à

²⁵ Pour Bastenier (1988), l'école en Belgique s'est inscrite dans une perspective d'affirmation de la rationalité et de progrès engendré par la croissance. Son rôle majeur fut de combattre l'ignorance, ce qui correspond à la fois à un projet politique (l'intégration de citoyens avisés) et économique (la préparation des travailleurs nécessaires à la société industrielle). Ce projet commun autour d'une école participant à l'avènement de la modernité d'est généralisé dans les années soixante.

²⁶ Les décrets adoptés en 1997 et 2001 (CFB-DEC-97, CFB-DEC-01a et b) concernant les missions prioritaires de l'enseignement et la formation des enseignants, établissent un contrat clair entre l'école et la société. Le système éducatif reconnaît l'hétérogénéité de son public et donc des demandes qui lui sont faites. Cette hétérogénéité constitue une richesse mais aussi un défi. (CFB-CEF-72), CFB-CIRC-01).

²⁷ Dans le communiqué final de la 4^{ème} conférence des ministres européens de l'éducation, de Bucarest (INT-COM-00 :1), on peut lire : « the role of education in both societal and economic development means that education has to be treated in economic terms as an investment » et plus loin, « the need to prepare citizens to live and work in a knowledge based society,... ».

établir entre les apprentissages et la vie quotidienne des élèves, leur insertion sociale et à la poursuite des études. Deux concepts deviennent clés de la réforme : les compétences et le sens des apprentissages. Ce dernier aspect reste implicite dans le décret mais se dévoile dans l'opérationnalisation des plans et programmes (Demoustier, 2000, Tonus, 2001). Quant à l'enseignant, il est modélisé à travers un référentiel de compétences (CFB-CIRC-01) qui met en évidence six axes de sa professionnalisation : c'est un acteur social, un chercheur, un maître instruit, un pédagogue, une personne de relation, et un praticien réflexif.

- **Les sources scientifiques auxquelles ils font référence.**

Si les textes de lois ne font pas référence aux experts pédagogiques, certaines circulaires sont plus explicites. Les concepts employés trahissent les conceptions socioconstructivistes et sociocognitives des apprentissages qu'ils véhiculent. La circulaire de la Ministre Dupuis (CFB-CIRC-01) regorge de citations de Lang (1999), Donnay (2001), Rey (1996), Beckers (1998), Develay (1994), Perrenoud (1994, 1999). Elle se réfère également à Paquay et alii (1996) et Altet (1994). Les avis du CEF²⁸ sont truffés de références scientifiques dont on ne peut établir ici la liste.

3.1.3.3. COMPARAISON DES DEUX MODÈLES

Au Chili, on invoque la modernisation de l'éducation liée à l'essor économique et social du pays dans un contexte de démocratisation et d'ouverture internationale, associant tous les citoyens à cet élan. Dans ce sens, la paix sociale est présentée à la fois comme condition et bénéfice de la modernisation des modes de production : les questions de citoyenneté, de mobilité sociale de gouvernabilité restent au centre du discours sur les politiques éducatives. Ces questions d'autant plus accrues que le système éducatif est fortement stratifié selon l'origine socio-économique et culturelle des élèves.

En Communauté française de Belgique, le coût social de l'échec scolaire réveille la question de la discrimination sociale dans un système démocratique où l'accès à l'éducation et la mobilité sociale paraissent acquis formellement. L'origine de la crise de l'école est attribuée à l'hétérogénéité des publics scolaires, suite à l'allongement de l'obligation scolaire et à la massification de l'accès aux niveaux supérieurs. Cette crise dont les symptômes se lisent dans les problèmes d'autorité et du sens de l'école, repose les problèmes de légitimité du système éducatif.

Les réformes respectives engagées au Chili et en Communauté française de Belgique s'appuient sur une **justification locale de réformes**. Au Chili, une période d'observation et de définition des nécessités de modernisation du système éducatif précède la mise en place de chaque programme de réforme. Elle a été relayée par des Universités et équipes de recherche locales et a été éclairée par des experts nationaux. Elle est aussi inspirée de témoignages d'expériences éducatives étrangères. On les retrouve tant dans les lieux de décisions gouvernementaux que dans les universités et les établissements. Cette importation « pédagogique » est reconnue par certains (Rodriguez, 1997) comme une tradition au Chili, qui a vu plusieurs courants externes mobiliser le système éducatif. De plus, les mesures d'encouragement pour des séjours à l'étranger d'enseignants (« pasantías ») perpétuent cette importation de solutions pédagogiques extérieures qui s'intègrent ensuite dans le paysage local. En Communauté française de Belgique, une période de concertation, de recherches de solutions pour remédier aux problèmes de la « crise de l'école » a également précédé la mise en place des réformes. L'appel à des experts nationaux, à un débat socialement relayé²⁹ est d'usage. Un regard plutôt tourné vers l'intérieur caractérise ces prises de décisions.

²⁸ Conseil de l'éducation et de la Formation de la Communauté française de Belgique.

²⁹ On fait référence aux acteurs sociaux consultés dans la préparation des mesures ministérielles. Le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) est composé d'un ensemble d'organisations reconnues par arrêté. Ce conseil émet des avis préparatoires en matière d'éducation. Les commissions d'avis, où sont représentés les acteurs sociaux, le conseil de l'Éducation et de la Formation constituent un de ces lieux de débat. Par ailleurs, Maroy (2001) fait référence aux travaux de réflexion déjà engagés depuis 1989 avec appel d'experts tels que P. de Lansherare. Les commissions d'avis, où sont représentés les acteurs sociaux, le conseil de l'Éducation et de la Formation constituent un de ces lieux de débat.

Malgré la justification locale et les modes d'inspiration pédagogique différenciés, dans les deux cas, les réformes éducatives puisent leurs motivations **dans le même registre**. Ils invoquent les avancées scientifiques, technologiques et des modes de communication qui ont transformé les modes de production de connaissances et la circulation de l'information : en résumé, un nouveau rapport au savoir. Cette nouvelle conception des savoirs modifie à son tour celle sur l'enseignement. Cette idée se retrouve dans les discours qui font état des défis de l'éducation à l'aube du XXI^{ème} siècle³⁰, des trésors cachés dans l'éducation (Delors, 1996) ou encore de la construction d'une Europe ou d'un monde de la connaissance (INT-COM-97). A ce propos, on notera que tant les textes chiliens que ceux de la Communauté française de Belgique font référence directement au passage de l'enseignement de savoirs encyclopédiques au modèle inscrit dans la formule du « apprendre à apprendre »³¹ légitimée par le rapport de l'UNESCO (INT-CEPAL/UNESCO-92 :) : « l'école inculque le goût et le plaisir d'apprendre, la capacité d'apprendre et apprendre la curiosité de l'intellect ».

L'école en mutation est celle d'une **société en mutation**, particulièrement pour les systèmes éducatifs concernés par cette «**ouverture du monde**». Elle se traduit par des transformations du rôle de l'éducation dans la socialisation, de la formation personnelle et de la formation instrumentale des citoyens. Elle passe d'un modèle de transmission de savoirs, savoir-faire et savoirs être normés à la préparation aux changements constants et à l'accélération des connaissances : l'enseignement est orienté à l'appréhension de nouvelles connaissances dans un apprentissage tout au long de la vie et à la construction de lignes de valeurs dans un contexte d'explosion des normes sociales et culturelles, enfin à l'établissement d'une identité personnelle et sociale dans un monde multiculturel. Ces nouvelles orientations se sont matérialisées autour de réformes des systèmes d'enseignement dont les axes principaux se retrouvent dans plusieurs systèmes éducatifs. Des réformes sont soutenues notamment par la Banque Mondiale³² ou l'UNESCO (Tedesco, 1993) dans des régions du monde autres que les deux systèmes qui nous intéressent.

Les axes principaux qui rencontrent un consensus³³ à travers les systèmes éducatifs peuvent être déclinés de la façon suivante :

- Un double mouvement de centralisation et décentralisation où l'établissement devient l'unité de base pédagogique et administrative du système éducatif, régulés au niveau central.
- Une ouverture de l'école vers le monde socioculturel et économique et une participation de la société (locale) dans l'école.
- Un enseignement par cycles d'apprentissages centré sur des parcours individuels différenciés.
- Un curriculum défini par une structure minimale mais intégrative et pragmatique.
- Une pédagogie socioconstructiviste et centrée sur l'apprenant.
- Une transformation des métiers de l'enseignement (enseignant, directeur, conseiller pédagogique, inspecteur) : caractérisée par un travail collectif au sein de l'établissement, de nouveaux rôles dans et hors de l'établissement.

Cette comparaison nous amène à penser que les réformes éducatives actuelles concordent en raison des référents communs auxquels elles font appel malgré l'apparente construction locale de ces décisions politiques. Nous ne cherchons pas ici à comprendre les modalités de ces échanges. D'autres s'en chargent (Ferrer, 2003). Dans les deux cas, en Communauté française de Belgique et au Chili, les réformes ont été précédées respectivement d'assises de l'enseignement ou d'étude des besoins avant d'annoncer les lois et nouveaux programmes. Force est de constater que le résultat de cette recherche locale converge **vers un seul modèle véhiculé au niveau international**. En ce qui concerne le modèle

³⁰ Cette expression provient à la fois des titres des textes du Comité Técnico Asesor (CH-CTA-94), Los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI, et de celui de Schiefelbein, E., and others (1994), Improving the quality of primary Education in Latin America y the Caribeam : Toward the 21st Century. Perrenoud, (1999) Savoir enseigner au XXI^{ème} siècle, Brasília.

³¹ On retrouve cette idée autant au Ministère de la Communauté française de Belgique (CFB-CIRC-01 :9) qu'au Chili (CH-CTA-94 : ii ; Arellano, 2000, p.14).

³² Voir World Bank Institute (1998). Lire aussi la page WEB de « The World Bank Group » : <http://www.worldbank.org> (page consultée le 19 novembre 2001).

³³ L'idée de consensus autour de ces principes sont inspirés des travaux suivants : Commission Européenne, Eurydice (INT-EURY-95), OCDE (INT-OCDE-96).

d'enseignant proposé par ces réformes, nous montrons jusqu'à quel point l'idée d'un enseignant professionnel est partagée et ce qu'il implique.

Reprenant ce que nous avons émis, le tableau suivant systématise et résume nos observations.

Tableau 3.1. : Caractéristiques des systèmes éducatifs en Communauté française de Belgique et au Chili.

Critères	Chili	Communauté française de Belgique
Degré de centralisation	Déconcentration et décentralisation récentes (depuis 1980).	Décentralisation ancienne (depuis 1831).
Structuration du curriculum	En voie de décentralisation.	En voie de centralisation (régulation de l'Etat).
Modalités administratives	Trois modalités : l'enseignement public (57.7% de la population scolaire primaire et secondaire), privé payant (8.4%), privé subventionné (33.8%).	Trois modalités financées par l'Etat : l'enseignement de la communauté, l'enseignement des villes, communes et provinces et le réseau libre dont le confessionnel (+50% du public scolaire).
Structuration administrative	Verticale et hybride : entre le ministère de l'éducation et l'établissement ou le « sostenedor » ³⁴ (municipal ou privé).	En « montage composite » où sont représentés les acteurs sociaux.
Type de marché éducatif	Marché légal, formel et accepté.	Quasi-marché de fait, informel et « honteux ».
Curriculum	Objectifs fondamentaux et contenus minimaux.	Socles de compétences.
Justification	• Modernité, progrès économique et social ; • Changement culturel et du rapport au savoir ; • Amélioration de la qualité et de l'équité du système éducatif : accès, opportunité et acquis ; • Constatation d'une ségrégation accrue et légitimée selon le niveau socio-économique des élèves, les filières éducatives et modalités administratives des établissements.	• Crise de l'éducation ; • Changement culturel et du rapport au savoir ; • Combattre l'iniquité dans les opportunités et acquis ; • Constatation de ségrégation selon le niveau socio-économique des élèves, les filières et les établissements dans les réseaux.
Courant pédagogique	Sociocognitif et constructiviste-apprentissages significatifs.	Sociocognitif et constructiviste : compétences.
Référents internationaux	Région ibero-américaine, OEI, Banque Mondiale, Unesco, CEPAL.	Communautés européennes, OCDE.
Inspiration pédagogique	Tournée vers l'extérieur : référents étrangers.	Tournée vers l'intérieur : référents locaux.
Modèle d'enseignant	Enseignant professionnel pédagogue et réflexif	

3.1.3.4. L'ENSEIGNANT EN VOIE DE MODÉLISATION

Le modèle d'enseignant est partagé par des systèmes éducatifs aussi éloignés que celui du Chili et de la Communauté française de Belgique tant dans son contenu que dans la manière de formuler ce contenu. Les discours sur un modèle d'enseignant sont présents au niveau international. L'analyse des textes légaux et apparentés montre comment la fonction de l'enseignant est modélisée dans ces textes.

- **La question de l'enseignant devient une question soulevée par les instances politiques comme condition de succès de la réforme éducative.**

Au Chili, le renforcement et la redéfinition du rôle de l'enseignant est inscrit en toutes lettres³⁵ dans la réforme. Celle-ci a notamment pour stratégie l'ouverture d'un espace de type nouveau dans les écoles et

³⁴ Peut être assimilé au pouvoir organisateur

³⁵ Dans CH-EDUC-98, le développement professionnel des enseignants est annoncé comme un des 4 piliers de la réforme.

dans le système, pour favoriser la mobilisation et l'exercice de la capacité du corps enseignant à participer et produire des solutions afin d'améliorer les apprentissages (CH-INV-93). Une mesure visant à récompenser les enseignants est instituée sous la forme du « prix d'Excellence enseignant »³⁶. Le renforcement du statut de l'enseignant est aussi souligné par l'Unesco dans son rapport (Blanco, 2001).

En Communauté française, on reconnaît également que « la réussite du décret de l'école repose pour une bonne part sur les enseignants » (CFB-CEF-72- : 122).

Aussi, en Europe, la place prépondérante de l'enseignant est mise en évidence. L'OCDE (INT-OCDE-95 :1) affirme que « tout profit qu'un élève peut tirer d'une politique éducative résulte de l'action stimulante de l'enseignant ». Déjà en 1990 (INT-OCDE-95), les ministres de l'éducation européens déclarent qu'un personnel enseignant compétent, motivé, capable de s'adapter est le facteur le plus important de la qualité de l'enseignement.

- **La fonction enseignante est décrite sous un ensemble de compétences attendues. Ce profil d'enseignant est alors dénommé professionnel :**

Le ministère de l'éducation au Chili (CH-CONw-01) a défini de nouvelles étapes pour la réforme dont celle de définir un « Marco de Referencia de buena docencia », c'est-à-dire « un cadre de référence de bon enseignement ». Celui-ci comprend 20 critères de compétence réunis en 4 domaines dont la préparation à l'enseignement, l'apprentissage des élèves, l'enseignement en vue de l'apprentissage de tous les élèves et les responsabilités professionnelles.

Ces compétences avaient été soulevées par les experts consultés (CH-INV-93) qui décrivent l'enseignant professionnel comme :

- Un médiateur efficient pour produire des apprentissages significatifs chez ses élèves ;
- un médiateur efficient dans un champ spécifique de connaissances ;
- un médiateur efficient dans divers contextes socio-économiques ;
- il a une capacité de prendre des décisions efficaces dans la résolution de problèmes éducatifs, qui se présentent dans l'école ;
- ces décisions sont justifiées sur bases de fondements théoriques solides ;
- il a une capacité de réflexion et instrumentale suffisante pour être un chercheur permanent de sa propre pratique dans la recherche continue d'une amélioration de son action pédagogique ;
- pour cela, il sera suffisamment créatif ;
- il aura une capacité de dialogue avec ses collègues ;
- et participera à la sélection et à l'adaptation des curricula pertinents, dans des projets d'innovations pédagogiques pour élever la qualité de l'éducation dans sa classe et dans son unité scolaire.

En ce sens, Pascual (1995) rapporte les critères retenus pour évaluer le développement professionnel de l'enseignant au Chili : la maîtrise des contenus, l'actualisation des contenus, la maîtrise des méthodologies d'enseignement et de stratégies d'apprentissage, la capacité d'orienter les élèves, la capacité d'autonomie professionnelle, la capacité de travail en équipe au sein de la communauté éducative et la capacité de créativité professionnelle. Plus tard, Arzola et Pascual (2000), font la révision des demandes faites au professeur dans cette réforme : ils y distinguent une pratique basée sur la réflexion, l'autonomie, la flexibilité, la capacité à générer individuellement et collectivement des réponses adéquates à leur contexte scolaire, qui permettent une construction sociale d'apprentissages significatifs.

Il est surprenant de constater que ces grands axes se retrouvent quasiment point par point dans les projets de la Communauté française de Belgique quand elle définit un « enseignant professionnel, autonome et responsable » (CFB-DEC-01a et b, CFB-CEF-71-00). Les décrets concernant la formation initiale des enseignants (CFB-DEC-01a et b) émettent treize compétences. La circulaire fait appel au modèle

³⁶ « Premio de Excelencia Docente » est un programme qui récompense les cinquante meilleurs enseignants de l'année. Au SNED, « Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente », traduit par système d'évaluation du développement enseignant dans le réseau subventionné se traduit par une rémunération proportionnelle au rendement et l'excellence professionnelle. Par ailleurs, il existe une reconnaissance du mérite enseignant via concours. MINEDUC, http://www.mineduc.cl/reforma_desarrollo/premios.htm

d'enseignant professionnel de Paquay et alii (1996) pour les classer. Ce modèle intégrateur comporte six axes qui sont les modèles d'enseignant-personne, d'enseignant-chercheur, d'enseignant-acteur social, de pédagogue, de praticien, et de maître instruit (CFB-CIRC-01).

Dans les deux cas, les circulaires ministérielles définissent des compétences attendues des enseignants et les systématisent dans une classification porteuse de sens. Au Chili, cette classification tourne autour de quatre objets : l'enseignement, l'apprentissage des élèves, l'équité des apprentissages et le professionnalisme enseignant. Celle de la Communauté française de Belgique fait appel à l'intégration de six paradigmes d'enseignant.

Un tableau comparant les compétences des enseignants dans ces deux systèmes de mettre en évidence les similitudes dans le profil d'enseignant des deux contextes :

Tableau 3.2. Les compétences des enseignants en Communauté française de Belgique et au Chili.

Compétences	Communauté française de Belgique ⁽ⁱ⁾	Chili ⁽ⁱⁱ⁾
Maîtrise des savoirs	Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires (compétence 4).	Maîtriser les contenus, et les actualiser dans un champ spécifique de connaissances (2, A1).
Maîtrise didactique	Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique (compétence 5).	Maîtriser les méthodologies d'enseignement et de stratégies d'apprentissage. Orienter les élèves (2, A3).
Production de curriculum, innovation	Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler (compétence 10). Le titre du référentiel de compétences fait référence à « être actif et créateur en classe ».	Générer individuellement et collectivement des réponses adéquates à leur contexte (1). Il est créatif et innovant (1).
Enseignement orienté vers l'apprenant	(Il possède un vaste savoir pédagogique centré sur l'élève apprenant ³⁷). Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe (compétences 1).	Connaître les caractéristiques les connaissances et les expériences de ses élèves (2, A2).
Enseignement orienté vers les apprentissages	* (« ... plus une simple transmission.... Amener chacun à construire des apprentissages solides... » ³⁸).	Communiquer et préciser les objectifs (C1) ; faire preuve de rigueur et rendre accessibles les contenus de la classe (C3) ; maximiser le temps d'apprentissage, promouvoir le développement de la pensée (C5).
Compétence pédagogique	Planifier, gérer, et évaluer des situations d'apprentissages (compétence 12).	Posséder des stratégies d'enseignement structurées et significatives pour les élèves (2, C2). Être un médiateur efficace pour produire des apprentissages significatifs chez ses élèves. Favoriser une construction sociale d'apprentissages significatifs. (1)
Évaluation	*Évaluer les situations d'apprentissages. (compris dans les compétences pédagogiques).	Évaluer et réguler le processus de compréhension et d'appropriation des contenus par les étudiants (auto évaluation) (C6).
Flexibilité	(les compétences se définissent comme capacité à engendrer des réponses inédites et pertinentes à une situation inattendue et singulière ³⁹).	Il a une capacité de prendre des décisions efficaces dans la résolution de problèmes éducatifs, qui se présentent dans l'école. (1)
Fonder son action pédagogique ; Enseignant chercheur	Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir (compétence 11).	Ses décisions sont justifiées sur bases de fondements théoriques solides. Réfléchit systématiquement sur sa pratique (2, D1).
Réflexion	Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée (compétence 13).	Avoir une capacité de réflexion instrumentale suffisante pour être un chercheur permanent de sa propre pratique dans la recherche continue d'une amélioration de son action pédagogique : Être créatif et innovant (1).
Gérer l'hétérogénéité	Une meilleure adaptation aux publics scolaires ³⁵ .	Générer individuellement et collectivement des réponses adéquates à son contexte; dans divers contextes socioéconomiques(1) ; titre de (2, A) : curriculum pour que tous les étudiants réussissent des apprentissages de qualités.
Éveil culturel	Faire preuve de culture générale pour éveiller les élèves au monde culturel.(compétence 6).	Non présent à ce niveau.

³⁷ (CFB-CIRC-01:18). Cette compétence est sous entendue dans le modèle présenté sous l'enseignant pédagogue où « l'enseignant est amené chaque jour à initier, gérer, réguler des situations d'apprentissage, à les évaluer ».

³⁸ Cette compétence n'est pas explicitement décrite dans ce texte mais sous-entendue dans l'ensemble des compétences émises. On la retrouve dans la circulaire(CFB-CIRC-01 : 9).

³⁹ Cette compétence est reprise au Chili comme cas particulier sous le terme flexibilité, adaptation. En Communauté Française de Belgique, la flexibilité croise l'ensemble des compétences définies, nous l'identifions dans la définition même de compétence adoptée dans le texte (CFB-CIRC-01 :14).

Compétences relationnelles	Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession (compétence 7).	Non décrite explicitement mais comprise dans (2, A2, D2, D4).
Travail collectif	Travailler en équipe au sein de l'école compétence (compétence 9).	Travailler en équipe. Construit des relations professionnelles et d'équipe avec ses collègues.(2, D2)
Rôle dans et au-delà de l'établissement	Entretenir un partenariat efficace avec l'institution, les collègues, les parents d'élèves (compétence 2).	Établir des relations de collaboration et de respect avec les parents(2, D4).
Conscience professionnelle	Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle que définie dans les textes légaux (compétence 3). Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne (compétence 8).	Faire preuve d'autonomie professionnelle, au sein de la communauté éducative et la capacité de créativité professionnelle (1). Faire preuve de responsabilité professionnelle (2, D) et dominer l'information sur la profession, le système éducatif et les politiques en vigueur. (2, D5)

(i) CFB-DEC-01a, définissant la formation initiale des instituteurs et des régents

(ii) Le texte de base sur lequel nous nous sommes appuyé est disponible sur <http://mineduc.cl/reforma.html>, consulté en décembre 2001. Le « cadre de référence du bon enseignement » classe les compétences en quatre dimensions notées de A à D : création de curriculum, création de climat adéquat, centration sur les apprentissages, responsabilités professionnelles. Les catégories issues de ce référentiel sont marquées d'un (2). Les catégories marquées d'un (1) proviennent du « Consorcio de investigadores » (CH-INV-93).

Au-delà des modèles qui justifient les classifications de compétences, il est aisé de constater que les principales compétences qui décrivent la fonction enseignante se retrouvent dans les deux systèmes. Ces compétences ne concernent pas seulement les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Comme le soulignent Cattonar et Maroy (2000), Maroy (2001) pour la Communauté française de Belgique et Arzola et Pascual (2000) pour le Chili, elles désignent explicitement le professionnalisme et la professionnalité de l'enseignant et ouvre son action en dehors de la classe. L'analyse de ce modèle d'enseignant sera l'objet de la section 3.3.

Dans cette section, nous voulons souligner que le fait de décrire les compétences des enseignants est de plus en plus explicite dans les textes officiels. Dans ce cadre, la question de l'évaluation de l'enseignant, jusqu'alors sujet- tabou, se profile. Elle est explicite au Chili à titre individuel ; elle est ressentie en Communauté française de Belgique (Paquay coord, 1998), . On retrouve cette volonté de réguler la fonction enseignante dans les recommandations de l'UNESCO, l'OCDE (INT-OCDE/UNESCO-01), l'O.E.I. qui émettent régulièrement des recommandations sur les réformes et mesures prises à cet égard. Ces organismes mettent en évidence les conditions de professionnalisation de l'enseignant telles que la rémunération, la reconnaissance sociale, la formation initiale et continuée mais aussi un ensemble de critères du bon enseignant.

Dans ce sens, l'OCDE (INT-OCDE-95 :14) attend des enseignants :

- Une connaissance de leur domaine de spécialisation et du contenu des programmes ;
- un savoir-faire pédagogique ;
- un pouvoir de réflexion et d'aptitude autocritique, considéré comme le signe distinctif du professionnalisme des enseignants ;
- de l'empathie définie comme la capacité à s'identifier aux autres et de reconnaître leur dignité ;
- une compétence de gestionnaire face à la diversité de leurs responsabilités.

Cette volonté d'émettre des critères de pratiques enseignantes se retrouve également dans les recommandations européennes (INT-QUA-00) où la formation initiale et continue des enseignants constitue un des seize indicateurs de qualité de l'éducation. Selon le rapport, les pays de la Communauté européenne disposent de « la formation et l'expérience des enseignants pour assumer ce rôle et statut des enseignants en mutation » (p.47). Ce rapport conseille également que « les pays élaborent des critères liés aux compétences des enseignants » (p. 48).

• **Outre la définition du contenu du modèle d'enseignant, les modalités de cette définition sont similaires dans tous les cas. On en soulignera trois.**

- Dans les deux cas, le modèle d'enseignant est inscrit en toutes lettres dans les textes de lois qui détaillent les compétences dont doivent faire preuve les enseignants.

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

- Dans les deux contextes, les supports de divulgation des lois sont parsemés de références à des experts en sciences de l'éducation contemporains.
- L'ensemble des compétences définies est rassemblé sous un dénominateur commun comme s'il faisait un tout indissociable. Dans les deux contextes, ce modèle d'enseignant est baptisé « enseignant professionnel ». Outre son nom, cette dénomination forte permet de rendre à l'ensemble des compétences définies, une image de cohérence et d'unité. L'enseignant professionnel est défini par cet ensemble de compétences qui semblent à la fois nécessaires et suffisantes. La section suivante (I.2.) discute des limites de cette dénomination au regard du discours sociologique.

3.1.4. En guise de conclusion

Cette brève analyse des discours politiques témoigne de l'extension du modèle de l'enseignant professionnel au-delà des histoires et des caractéristiques particulières aux réalités nationales ou régionales. Ils se retrouvent dans les deux contextes sociohistoriques que nous avons « choisi » d'analyser alors que les justifications que ces deux contextes avancent diffèrent. Il semble que ce modèle relève plutôt d'un contexte international caractérisé par un certain consensus autour de conceptions du rapport au savoir, des rapports sociaux et économiques. Ces deux exemples de professionnalisation de l'enseignant représentent deux manières de traduire une même volonté de professionnaliser l'enseignant dans des contextes sociohistoriques différents.

Dans les deux contextes analysés, on retrouve une volonté de mettre au centre du débat des réformes l'enseignant et les pratiques enseignantes ainsi qu'une tendance à définir le rôle et les compétences des enseignants. Par contre, la question de l'évaluation des enseignants n'est pas posée partout de la même façon, elle n'est pas envisagée en Communauté française de Belgique (CFB) mais est effective au Chili.

La comparaison montre que ces deux systèmes éducatifs sont aussi éloignés que différents. Entre la vieille démocratie européenne et le renouveau démocratique chilien, entre les rouages complexes des prises de décisions politiques belges et la verticalité des décisions du gouvernement chilien ; entre la décentralisation historique de réseaux pédagogiques en CFB et la déconcentration éparse de l'organisation de l'éducation au Chili ; entre les discours réparateurs des discriminations sociales en CFB et la recherche d'équité dans une société stratifiée socioéconomiquement au Chili ; entre le discours de la modernité chilienne et un discours à la recherche de l'intégration des individualités et des différences ; entre le marché libéral légitimé de l'éducation chilienne et le quasi marché indécant de l'éducation en CFB, on ne trouve que peu de similitudes.

En contraste, le modèle d'enseignant professionnel nous apparaît dans les textes, comme étonnamment convergent et unique quels que soient les contextes sociohistoriques ou les problèmes éducatifs rencontrés. Alors qu'on insiste sur des solutions locales à des nécessités locales, un seul modèle apparaît pour répondre à cette diversité.

Il est non seulement semblable dans son contenu, décrit dans les tableaux 3.1. et 3.2. mais aussi dans la manière de le définir.

- Dans les deux cas, le modèle d'enseignant est inscrit en toute lettre dans les textes de lois qui détaille les compétences dont doivent faire preuve les enseignants.
- L'ensemble des compétences définies est rassemblé sous un dénominateur commun comme s'il faisait un tout indissociable. Ce modèle d'enseignant est baptisé « enseignant professionnel ».
- Les textes politiques sont justifiés en référence aux apports nationaux ou internationaux contemporains des sciences de l'éducation.
- Les modèles se justifient à la fois à partir de nécessités locales et à partir de référents internationaux qui véhiculent le modèle.

- La définition des compétences de l'enseignant participe à un double processus de modélisation de la fonction et de régulation de la fonction qui se concrétise par des modes d'accès⁴⁰ ou d'évaluation de l'exercice enseignant ou des équipes éducatives (surtout au Chili).

Nous ne cherchons ni les raisons ni les conséquences de cette convergence de discours. Simplement, nous la soulignons pour faire apparaître que l'intérêt de cette thèse concerne aussi bien le modèle de l'enseignant professionnel de la Communauté française de Belgique que celui du Chili. L'analyse des principes de cette professionnalité engagée dans les réformes met en évidence les compétences et habiletés dont les enseignants professionnels doivent faire preuve. Elle met également en évidence des modèles pédagogiques socioconstructivistes similaires. Dans ce cas, l'étude de l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques revêt un autre sens dans ce contexte de réforme. Le contexte de professionnalisation de l'enseignant est celui dans lequel nous voulons éprouver nos hypothèses. La question qui se pose est d'évaluer dans quelle mesure les conclusions de cette recherche peuvent dépasser le contexte national du Chili et s'étendre aux contextes qui mobilisent le modèle d'enseignant professionnel.

Un autre souci concerne l'origine de la définition du modèle d'enseignant proposé. Alors même que le modèle incite à une identité forte de la profession de l'enseignant, tout indique que les critères de professionnalisation de l'enseignant sont émis par des instances externes à la profession elle-même : les politiques d'une part, les experts d'autre part. Les décrets et les textes légaux prescrivent à la fois des compétences relatives à l'autonomie de l'enseignant et à sa capacité de critiquer les fondements théoriques et scientifiques en éducation, de réfléchir sur sa pratique. En même temps, la conformité aux prescriptions est émise comme condition de professionnalité. Le paradoxe est évident. Soit l'enseignant est reconnu comme praticien réflexif et autonome, il est libre alors de se référer ou pas au modèle unique qui lui est prescrit ; soit l'autonomie de l'enseignant est réduite à la création de situations pédagogiques en classe et la réflexion, à une simple technique pour améliorer la pratique enseignante. Cette question sera développée dans la section suivante qui analyse ces réformes au regard des notions sociologiques de profession et de professionnalisation.

Nous décrivons ensuite le modèle d'enseignant qu'édictent ces textes légaux et clôturons le chapitre en vérifiant si certaines des compétences émises font référence à l'intelligence émotionnelle : ces références à l'intelligence émotionnelle, formelles ou informelles, fournissent déjà une évaluation de l'importance de cette intelligence dans les pratiques pédagogiques prescrites dans la rhétorique politique. Ainsi, l'importance que lui accordent les enseignants dans la partie empirique peut être mise en regard avec l'importance qui lui est accordée dans les prescriptions. Pour ce faire, nous vérifions également en quoi le(s) modèle(s) d'enseignant et de pratiques valorisé(s) dans les représentations des enseignants correspond ou fait référence au modèle d'enseignant promulgué par le discours politique. L'approfondissement de la description du modèle est donc nécessaire.

Cette analyse se poursuit autour de trois questions :

- Que recouvre la professionnalisation au regard de la sociologie des professions ?
- Quel recouvre le modèle d'enseignant professionnel dans les politiques de réformes actuelles.
- Comment se pose la question de l'intelligence émotionnelle dans les réformes éducatives.

⁴⁰ La Communauté française de Belgique établit « le serment de Socrates » comme mode d'accès symbolique à la profession (CFB-CIRC-01).

3.2. Que recouvre la professionnalisation au regard de la sociologie des professions?

Est-ce un pléonasme de qualifier de professionnel, l'enseignant appelé communément professeur ? La relation entre les deux termes - professeur/professionnel - est très discutée alors qu'ils paraissent phonétiquement et étymologiquement si proches. Le « professionnel » est celui qui est reconnu comme détenant un savoir. « Professer »⁴¹, c'est déclarer ses savoirs et ses croyances, publiquement. La présence d'un rapport au savoir est évidente dans les deux cas. Mais ces rapports ne sont pas équivalents. La profession se définit par l'exclusivité du savoir et le secret. La transmission de ce savoir est régie par des modes d'accès restreints. Par contre, l'enseignant a pour vocation de transmettre tout le savoir qu'il détiendrait, à tous équitablement. Cette dénomination enseignant professionnel pourrait paraître en deuxième lecture, paradoxale.

Dans ce cadre plusieurs questions restent en suspens : Quel savoir fait de l'enseignant, un professionnel ? Est-ce le savoir qu'il enseigne ou le savoir sur la pratique d'enseignement ? Le savoir sur sa pratique suffit-il pour considérer sa pratique comme une profession ? Former des enseignants professionnels fait de l'enseignement une profession ? Qu'est-ce qui le définit spécifiquement comme professionnel ? Qui le définit comme professionnel ? Enfin, de quel type d'enseignant se distingue l'enseignant professionnel ? Parmi ces savoirs, y a-t-il des connaissances émotionnelles ? Ces connaissances font-elles partie de la professionnalité enseignante ? L'intelligence émotionnelle, est-elle mobilisée dans les pratiques enseignantes ? dans la réflexion sur la pratique ? Intervient-elle dans la production de connaissance sur les pratiques ? Dans ce cas, peut-on la considérer comme ressource d'expertise professionnelle ? Toutes ces questions mettent en relation l'intelligence émotionnelle et la professionnalisation de l'enseignant. Poser ce problème nous impose à nous concentrer sur la professionnalité de l'enseignant.

Toutefois, nous considérons que la professionnalisation de l'enseignant ne se réduit pas à sa professionnalité. Un professionnel ne se définit pas seulement par l'acquisition de compétences professionnelles : le concept de profession implique d'autres dimensions. Dans ce cas, une révision des concepts de profession, de professionnel, de professionnalité, de professionnalisme et de professionnalisation, s'avère utile pour délimiter leurs apports à la compréhension des pratiques pédagogiques. Ces précisions justifient également leur utilité dans le cadre de l'analyse des représentations sociales menée dans le cadre de ce travail.

3.2.2. Les dimensions de la professionnalisation

Dès l'abord de la littérature sur les professions (Bourdoncle, 1991, 1993, 1994 ; Lemosse, 1989), il est aisé de reconnaître deux grandes tendances historiques données au sens de profession :

- La première, de tendance anglo-saxonne et commune aux systèmes plus décentralisés, donne à la profession, un sens social à l'autonomie professionnelle. On la définit en termes d'autonomie par rapport à l'Etat et aux systèmes sociaux.
- La seconde, de tendance francophone et commune aux systèmes centralisés, associe à la profession, un sens intellectuel de l'autonomie professionnelle. On reconnaît une profession à partir du moment où un savoir propre à la profession, voire exclusif, se constitue.

Ces deux tendances constituent un axe autour duquel se définissent les professions. Et ces deux éléments, social et savant, deviennent quasi indissociables et feraient d'un exercice professionnel, une profession. Autour de cet axe, la sociologie des professions a établi des critères⁴² pour reconnaître une profession. L'aspect normatif qui se dégage de ces critères établit une définition restrictive de la profession. Dans ce cas, une profession ne sera reconnue comme telle que si elle remplit les conditions définies par ces critères.

⁴¹ Dictionnaire Petit Larousse, 1989

⁴² Ces critères sont abondamment commentés par Bourdoncle (1991,1993,1994), Lemosse (1989). Nous les évoquons dans l'annexe 4.

Les critères recouvrent des aspects différents. Parallèlement aux éléments cités auparavant, on retrouve deux tendances:

- La première met en évidence les conditions sociales de l'autonomie professionnelle : le statut, le prestige social, la reconnaissance sociale, l'utilité sociale, le contrôle social de l'accès à la profession, le pouvoir du corps professoral.
- La seconde insiste sur les aspects intellectuels de l'autonomie professionnelle : son expertise, son autorité en la matière, sa production de connaissances originales et exclusives, la formation des professionnels.

Ces deux tendances mettent en tension le concept de profession que l'on retrouvera plus tard dans celui de professionnalisation.

La professionnalisation étymologiquement se rapporterait à un processus historique (Tenorth, 1988) par lequel une activité professionnelle (au sens large) devient une profession (au sens strict). Dans ce cas, la recherche s'évertue à établir les critères de professionnalisation dans le but soit de vérifier si une activité professionnelle répond aux critères de profession soit d'analyser les stratégies développées par les professions dans leur constitution. Par déduction, si la déprofessionnalisation se réfère à la perte de statut et de prestige de la profession, la professionnalisation devrait évoquer le gain en prestige et statut de la profession se référant ainsi à une connotation de profession plutôt que de simple gain de professionnalisme. Le concept ne s'arrête pas à ce sens. Hoyle (1980 et 1983 *In* Bourdoncle, 1991) établit cette distinction :

- La professionnalisation désigne la stratégie et la rhétorique déployée par le groupe de professionnels pour revendiquer une élévation dans l'échelle sociale (Tenorth, 1988).
- Elle désigne aussi le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession et une plus grande efficacité individuelle et collective.

On y perçoit la double approche des professions : autonomisation sociale et intellectuelle. Bourdoncle (1991) en ajoute une troisième :

- La socialisation des individus au sein de la profession et le respect des normes et procédures établies par la profession.

Les sociologues se sont intéressés au premier sens de la professionnalisation. Une perspective socioépistémologique s'est penchée sur la professionnalisation en tant que constitution d'un savoir propre à la profession. Quant à l'acquisition de savoirs et compétences nécessaires à l'exercice professionnel, cette nouvelle retraduction de la professionnalisation est plutôt le produit de formateurs de terrains et de l'influence du secteur industriel. Cette dernière est donc orientée vers la formation professionnelle d'une part et vers la constitution d'un savoir pédagogique d'autre part. Le troisième sens de professionnalisation est traité dans ses différentes composantes : la socialisation des individus au sein de la collectivité, l'identité professionnelle et la carrière professionnelle.

Aux trois sens de professionnalisation, correspondent trois concepts.

- Le professionnisme, selon Bourdoncle (1991 : 76), correspond à l'«acquisition de statut social». Il désigne spécifiquement l'état que les militants et activistes de la profession cherchent à faire reconnaître quant au statut social de la profession. C'est un terme péjoratif qui désigne plus l'excès de recherche de reconnaissance que l'état de statut social. Ce terme anglophone est peu, sinon pas utilisé en français.
- La professionnalité (Bourdoncle, 1991 ; Paquay et alii, 1996) renvoie à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisées dans l'exercice professionnel. Elle désigne l'acquisition ou la détention d'attitudes, de savoirs et de compétences propres à la profession.
- Le concept de «socialisation professionnelle» souligne le rapport de l'individu aux conventions de valeurs et normes du collectif professionnel : les processus d'insertion professionnelle, d'adhésion aux valeurs et

normes que la profession désigne (Grawitz, 2001). On trouve également les questions de la carrière de développement professionnel, la formation initiale et surtout continue de l'enseignant, l'identité professionnelle des enseignants, leurs représentations du métier et leur vécu.

Ainsi, une large littérature⁴³ aborde les différents aspects liés à la professionnalisation de l'enseignant.: l'autonomie et la responsabilité professionnelle, le statut professionnel, le développement de la carrière professionnelle, l'identité professionnelle des enseignants, la (dé)professionnalisation, les savoirs professionnels, les pratiques professionnelles des enseignants, les compétences pédagogiques, la formation initiale et formation continue. Une perspective sociopolitique étudie les facteurs sociaux et politiques. Une perspective épistémologique et psychopédagogique étudie son rapport au savoir et les compétences professionnelles y compris la formation des enseignants.

Il n'est pas question ici de revoir l'ensemble de ces apports. Leur évocation permet de situer notre objet dans le champ de recherche sur la professionnalisation de l'enseignant et de préciser les concepts qui seront utilisés dans la recherche.

3.2.3. Quelques définitions

Deux axes permettent de comprendre les connotations liées aux termes employés.

- Le premier oppose l'étendue de la définition : stricte ou large.
- Le second oppose une conception collective à une conception individuelle.

Ainsi, le terme de « **profession** » selon les usages, fait référence à l'exercice professionnel au sens large ou au contraire, est réservé à des pratiques qui répondent à des critères pré-définis⁴⁴. Au sens large, la profession se distingue de l'amateurisme ou de l'activité récréative. Dans ce cas, la profession s'associe au concept de métier. Au sens strict, elle se distingue du métier. On réserve alors le terme de profession à un exercice qui répond à certains critères théoriques et socioculturels notamment d'autonomie, de reconnaissance et de prestige social, d'expertise et d'autorité en une matière. La notion de profession a un sens collectif en ce qu'il fait référence à un groupe social identifié autour de valeurs, normes, comportements et savoirs constitués collectivement. L'accès à la profession soumis à la maîtrise des connaissances et d'un droit d'accès délivré par le corps professionnel. Les exemples typiques restent l'ordre des médecins et des avocats.

Le « **professionnalisme** » désigne ce qui est reconnu comme qualité professionnelle chez un individu, dans l'exercice de son activité professionnelle (au sens large) : responsabilité, service, autonomie, maîtrise individuelle des connaissances liées à l'exercice de son métier, voire production de connaissances. Le professionnalisme fait aussi appel aux dimensions éthiques de la profession : responsabilité, conscience professionnelle. Le professionnalisme a un sens plus individuel : faire preuve de professionnalisme, ne signifie pas nécessairement le fait d'appartenir à une profession. C'est un terme qui qualifie l'exercice d'un individu et est plutôt valorisant.

«**Professionnel**», nom ou adjectif, fait référence selon le contexte, au sens restrictif ou élargi de la profession. Le professionnel se réfère soit à l'appartenance à une profession, soit au professionnalisme d'un individu.

Nous avons vu que la **professionnalisation** recouvre trois dimensions : La première fait référence au processus de constitution d'une activité professionnelle en profession. La professionnalisation correspond selon cette définition au sens large et collectif de la profession. La seconde, désigne

⁴³ Les prétentions de ce travail ne peuvent répondre à une revue systématique et exhaustive sur le sujet. Citons tout de même, Boudoncle (1991, 1993, 1994) qui offre une revue critique de la professionnalisation fondée sur une analyse sociologique. Il fait état (1991) des premiers travaux sur la professionnalisation et particulièrement sur la professionnalisation de l'enseignant. Il cite à ce propos, Liberman, M., qui, en 1956 a initié cet intérêt. Quant à Ibero (1989), il nous offre une large revue de la littérature hispanique sur le sujet. Lemosse (1989), offre une revue sur le sujet dans les pays anglo-saxons. Tenorth (1988) recommande la revue de Moore (1970). Lessard (1999) esquisse un débat sur professionnalisation, déprofessionnalisation, re-professionnalisation.

⁴⁴ Se référer à l'annexe 4.

également le processus d'amélioration des capacités et des savoirs pour une plus grande efficacité individuelle ou collective. Dans ce cas, elle est comprise comme phénomène collectif ou individuel mais ne répond pas une conception stricte de profession. Enfin, la troisième dimension relative à la socialisation et l'identité professionnelle, joue sur le rapport entre l'individu et la collectivité de la profession.

La professionnalisation ne se confond donc pas avec la **professionnalité**. Cette dernière se réfère à la dimension intellectuelle de l'autonomie professionnelle. Elle fait partie des dimensions de la professionnalisation. Elle comprend l'ensemble des savoirs et capacités propres à la profession. Elle résulte de la constitution d'un savoir commun, institué au sein de la communauté professionnelle et de compétences reconnues comme spécifiques à la profession. Elle se réfère à la fois aux savoirs et compétences détenues individuellement et collectivement. Elle s'acquiert via le suivi d'une formation initiale et continue, spécifiques, et s'enrichit de l'expérience professionnelle. Elle se traduit par l'obtention d'un diplôme certificatif des compétences professionnelles donnant droit à l'accès à la profession. Tout en la distinguant des autres dimensions de la profession ou de la professionnalisation, elle contribue à l'autonomie et la reconnaissance sociales et à la socialisation des membres de la collectivité professionnelle. D'une certaine façon, invoquer la question de l'intelligence émotionnelle en rapport à la professionnalisation de l'enseignant s'inscrit dans cette dimension de professionnalité. Cette question revient à se demander en quoi l'intelligence émotionnelle contribue à la constitution d'un savoir propre à la profession enseignante.

Les réformes éducatives du Chili et de la Communauté française de Belgique présente un modèle d'enseignement professionnel : quelle(s) dimension(s) privilégie le modèle d'enseignant professionnel dans ces réformes? Pour y répondre, les axes définis s'avèrent utiles et permettent de formaliser nos interprétations des phénomènes observés. Ils permettent également d'identifier le sens donné aux termes de professionnel, profession ou professionnalisme rencontrés dans les discours des enseignants. Le recueil des représentations sociales sur les pratiques pédagogiques et les compétences des enseignants soulèvent ces questions.

3.2.4. La professionnalisation dans les réformes éducatives.

Les réformes actuelles de l'enseignement et dans la formation des enseignants semblent croire à la professionnalisation de l'enseignant. Nous avons montré l'ampleur du phénomène précédemment (chapitre 3.1.1.) On y montre que les politiques éducatives s'accordent sur un modèle d'enseignant professionnel dont les compétences sont décrites avec précision. Sur base des définitions des concepts de professions et de professionnalisation, présentées récemment, nous analysons ce que recouvre la professionnalisation enseignante dans les politiques éducatives décrites au Chili et en Communauté française de Belgique.

L'intérêt actuel est de former un professeur professionnel, compétent, autonome, réflexif, apte à répondre aux demandes sociales qui lui sont faites. Ce nouveau modèle d'enseignant s'accompagne de la **diversification** et de la **régulation** de sa fonction.

Dans la section suivante (3.3), nous montrons que les missions de l'enseignant s'étendent au-delà du pédagogique et de la classe. La gestion de l'établissement, le collectif enseignant, les relations avec les parents voire les acteurs sociaux sont inscrits dans ses compétences. Nous établissons trois axes de professionnalisation de l'enseignant : spécialiste des apprentissages, acteur dans son établissement et conscient de son professionnalisme.

La régulation des activités enseignantes se traduit à travers divers dispositifs. On relève d'abord l'élaboration de **référentiels** de compétences et d'**indicateurs** d'évaluation des performances individuelles - en tout cas au Chili -. Ensuite, l'accès à la profession est repris comme une stratégie de professionnalisation où il est accompagné de cérémonies imitant celui des ordres professionnels. La

Communauté française a instauré un serment mais cet accès n'a été ni conçu ni régi par le corps professoral. En outre, on assiste à une redéfinition de la formation initiale et continuée des enseignants. La professionnalisation de l'enseignant se résume par un modèle qui se veut unique et universel, autour duquel se forme un consensus international. Ce modèle vise à la fois à transformer les pratiques pédagogiques et à les régulariser. Ces observations ont déjà été soulevées. Au Chili, Pascual (1995), Arzola et Pascual, (2000) décrivent le nouveau modèle idéal et les changements pédagogiques institutionnels qu'il impose. En Communauté française de Belgique, Cattonar et Maroy (2000) et Maroy (2001) parlent de convergence des discours (des politiques, acteurs sociaux, experts pédagogiques) vers le modèle d'enseignant réflexif et mettent en évidence la volonté de régulation des pratiques pédagogiques à travers une stratégie de conversion identitaire des enseignants.

UNE PROFESSIONNALISATION CENTRÉE SUR LA PROFESSIONNALITÉ.

On peut dire aussi que le mouvement de professionnalisation de l'enseignant assimile la professionnalisation à un processus d'acquisition d'expertise professionnelle et insiste fortement sur sa professionnalité. En effet, le modèle d'enseignant réflexif, pédagogue ou compétent se réfère aux savoirs professionnels mobilisés dans les activités enseignantes. La professionnalité s'appuie sur le rapport aux savoirs professionnels : savoirs pédagogiques, savoirs disciplinaires et autres savoirs⁴⁵. Elle engage une double exigence⁴⁶ par rapport à ces savoirs. D'une part, elle se réfère à la formation, source de savoir dont l'exigence est d'être ancrée dans les pratiques. D'autre part, aux savoirs sur lesquels se fonde la pratique. La professionnalité de l'enseignant n'est pas seulement reproductive et technique mais suppose la production de savoirs, au sens collectif et individuel. L'enseignant est amené à produire des solutions pour répondre aux situations complexes et quotidiennes. L'ajustement de la théorie et la pratique est donc au centre de cette professionnalité. Elle se concrétise par la capacité de réflexion dans les pratiques qui fait de l'enseignant un producteur de connaissances.

INDIVIDUALISATION DE LA PROFESSIONNALISATION

Cette professionnalité est sensiblement différente de celle qui est définie dans le cas des professions. Une tendance **individualiste** plutôt que collective s'y dessine. On parle essentiellement de compétences à acquérir et à mobiliser et d'adaptation de l'enseignant aux situations particulières de sa classe. L'évaluation des performances éducatives ou la constitution d'indicateurs dans certains contextes renforcent cette impression de responsabilisation des individus enseignants sur les apprentissages de leurs élèves. Par contre, la constitution d'un savoir propre à l'éducation institué collectivement, l'institution de l'éducation comme science, brillent par leur absence. L'autonomie intellectuelle et la professionnalité ne sont pas considérées comme « un espace socialement reconnu et constitué par ses membres » (Lessard, 1999 : 5) mais défini par décret, circonscrite à l'activité de l'établissement ou de la classe, inscrite dans une recherche de l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Il en va de même pour le caractère collectif de la production du savoir pédagogique. Il est présent mais assimilé à des compétences de travail pédagogique collectif au sein des établissements. Par contre, il n'est pas question de participation des enseignants ou de détermination de la part des enseignants des conditions d'enseignement, de ce que Hugues (1958 *In* Bourdoncle, 1993) appelle « licence ». Les débats sur les enjeux politiques, sur les contraintes sociales liées à la professionnalisation se passent en dehors des propositions de professionnalisation.

Quant aux critères sociaux de professionnalisation, certains sont réduits à des compétences comme par exemple, l'autonomie professionnelle. L'enseignant doit faire preuve d'autonomie dans sa classe pour adapter ses pratiques aux particularités de son public par exemple. Il n'est pas question comme le souligne Mangez (2000) ou Arzola (1995) de la maîtrise des enjeux politiques et sociaux qui traversent

45 Pour une revue succincte des types de savoirs et connaissances de l'enseignant : Tardif et Lessard, 1999 :367 retracent et catégorisent les savoirs enseignants à partir de leur origine..

46 On retrouve le double axe du rapport aux savoirs des professions : processus de rationalisation des pratiques d'une part et constitution d'une base de savoir qui s' « autonomise ».

l'activité enseignante. Enfin, les valeurs qui définissent la professionnalisation sont différentes que celles qui déterminent la profession. L'altruisme, le service rendu à la collectivité sont des concepts absents des politiques de professionnalisation. Ces valeurs paraissent même déprofessionnalisantes en ce qu'elles sont assimilées à un enseignant peu réflexif : l'enseignant agissant par vocation. Les attitudes valorisées chez le professionnel se rapportent à sa responsabilité individuelle : sa conscience professionnelle.

Un autre phénomène observé est celui de **l'instrumentalisation** de la professionnalité enseignante. Les compétences apparaissent comme autant de techniques d'amélioration des pratiques et les mesures prises pour favoriser cette professionnalité, comme autant de moyens pour atteindre les missions fixées par décret quels qu'ils soient. Ces critères sociaux qui faisaient d'une activité, une profession (le prestige social, la reconnaissance sociale, l'identité professionnelle), sont pensés comme des facteurs médiateurs des objectifs poursuivis. Les programmes de formation initiale et continue y contribuent. L'instauration d'un serment en Communauté française de Belgique ou d'une évaluation des enseignants au Chili, la reformulation des programmes de formation et la définition d'indicateurs, sont considérés comme des moyens de revalorisation du métier. Ces mesures prétendent répondre au malaise des enseignants et à la perte de reconnaissance sociale du métier. Dans ce sens, un enseignant identifié au nouveau modèle ajustera ses pratiques à celles attendues.

PROFESSIONNALISATION, DEUX DIMENSIONS INDISSOCIABLES : COLLECTIVE ET INDIVIDUELLE, INTELLECTUELLE ET SOCIALE.

Dans ce cadre, la professionnalisation dans les textes légaux ne recouvre pas entièrement la définition présentée antérieurement. Elle ne désigne pas le processus de « construction d'une identité sociale et à la constitution d'une autonomie », à « l'espace reconnu comme spécifique qui met en jeu la responsabilité intellectuelle et éthique de ses membres » qui conduit une activité professionnelle à se constituer en profession (Lessard, 1999).

Elle se centre essentiellement sur la professionnalité de l'enseignant et sa dimension intellectuelle : l'enseignant professionnel est un enseignant qui mobilise ses savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui réfléchit sur sa pratique, innove et adapte ses pratiques au particularité de son public scolaire. Parmi ces savoirs, ce sont davantage les savoirs pédagogiques et didactiques qui sont placés au centre de la professionnalité. De plus, les mesures prises à l'égard de l'enseignant et notamment la constitution d'un référentiel confère à la professionnalisation un caractère instrumental et individuel. Pourtant, la professionnalisation implique par définition l'articulation des dimensions identifiées (professionnalité, professionnisme et socialisation). Elle implique aussi une double dimension individuelle et collective de ses caractères : prestige, autorité, reconnaissance, savoir, compétence, ... Ces critiques sont soulevées dans la littérature. La question de la professionnalisation enseignante ne se résout pas au niveau technique mais reste un problème politique. Cattonar et Maroy, (2000), Arzola, (1995) soulèvent l'injonction paradoxale que comporte la conversion identitaire des enseignants ou la prescription d'autonomie tout en réduisant celles-ci à une technique pédagogique. De même, il est contradictoire de définir à la fois les compétences des enseignants uniquement à partir de travaux scientifiques, extérieurs à la pratique enseignante et de considérer les enseignants comme compétents, c'est-à-dire producteurs de connaissances valides et pertinentes pour l'action pédagogique. Prendre en compte uniquement les connaissances d'experts pédagogiques sur la profession et en déduire les principes de la formation des enseignants, annule en même temps, l'expertise professionnelle qu'on leur reconnaît. Dans ce sens, on retrouve le paradoxe qui traverse la professionnalisation des enseignants.

Le fait de poser le problème de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques nous fait prendre position, presque à notre insu, dans ce débat. L'analyser sous l'angle des représentations des enseignants nous donne une autre position dans ce même débat. Les conclusions d'une telle analyse peuvent s'avérer propices à l'exercice professionnel. La mise en évidence de l'intelligence émotionnelle et de ses rapports avec les pratiques pourraient déboucher sur des référentiels de compétences émotionnelles et d'indicateurs de qualité de l'enseignement. Compte tenu du fait que le concept d'intelligence émotionnelle est historiquement inscrit dans une tradition individualiste des habiletés

intellectuelles, notre démarche pourrait sembler jouer dans ce sens. Pourtant, notre démarche ne s'arrête pas là.

Les représentations sociales⁴⁷ constituent un savoir particulier. D'abord, il s'agit d'un savoir d'expérience nourri par les pratiques sociales et les interactions sociales. De plus, elles sont considérées comme un savoir collectif partagé par une communauté de membres qui s'identifient autour de valeurs, croyances et comportements communs. Rechercher l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les représentations des acteurs pédagogiques prétend puiser dans les connaissances d'expérience et connaissances construites collectivement chez les enseignants. Dans ce sens, l'approche de l'importance de l'intelligence émotionnelle s'appuie sur un savoir expert et collectif propre à une profession : enseignante. La recherche des compétences propres aux enseignants - en l'occurrence les compétences émotionnelles - s'appuie ici sur l'expertise professionnelle des enseignants. Elle établit la pertinence de telles compétences au regard des représentations sociales des enseignants, définies comme savoir collectif d'expérience. Elle valide ces compétences par la confrontation d'hypothèses théoriques aux données empiriques - bien que subjectives - : les représentations sociales des enseignants. L'approche de notre objet - l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques - à travers les représentations d'acteurs, tente de répondre à la double implication présente dans la définition de la professionnalisation : sociale et intellectuelle, individuelle et collective.

3.2.5. En guise de conclusion

Les réformes actuelles s'appuient sur la professionnalité enseignante pour garantir les transformations des systèmes éducatifs et du rapport au savoir. Le modèle qui est proposé comme seule solution pour répondre aux missions de l'enseignant est celui de l'enseignant professionnel. La professionnalisation de l'enseignement s'est centrée essentiellement autour des compétences pédagogiques des enseignants mettant en exergue ses savoirs, leur mobilisation et leur production moyennant réflexion. Comme nous l'avons démontré, ces savoirs et compétences identifiées et modélisées nous apparaissent à certains points de vue, réduits à leurs dimensions instrumentales et individuelles. La revue sur les critères de profession nous apprend que la professionnalisation de l'enseignant correspond très peu au mouvement historique que parcourt une activité professionnelle et qui la rend autonome et reconnue socialement.

Ce constat nous concerne pour deux raisons. D'abord, reconnaissant l'expertise des enseignants sur leurs pratiques, nous analysons l'importance de l'intelligence émotionnelle à travers leurs représentations sociales. La recherche sur ces représentations⁴⁸ (Abric, 1994a) a démontré comment les connaissances comprises dans ces représentations sont le fruit d'une interaction sociale, d'une construction collective et d'une double relation d'influence : elles orientent les pratiques et les pratiques les modèlent. Analyser les représentations sociales des acteurs et évaluer l'importance de l'intelligence émotionnelle se limite à la rhétorique sans en mesurer ce qu'il en est effectivement dans les pratiques. Par contre, elle justifie la pertinence du problème de recherche et garantit aux résultats leur validité écologique dans la compréhension de la spécificité des pratiques enseignantes. La seconde raison fait référence à la nature de l'intelligence étudiée. D'aucuns se demandent l'intérêt d'étudier les aspects émotionnels des pratiques lorsque ceux-ci sont considérées a priori à l'opposé de pratiques réfléchies et donc professionnelles (Mialaret, 1995 ; Zeichner, 1993). Pourtant, nous soutenons l'hypothèse d'une professionnalité qui n'exclut pas l'émotion mais au contraire, l'incorpore faisant d'elle une source de savoirs pédagogiques et de compétences professionnelles. On peut montrer alors que la réflexion, les savoirs issus de cette pratique et les compétences mobilisées dans la pratique, sont concernés par des facteurs émotionnels, plus encore, une intelligence émotionnelle.

D'après les référents sociologiques que nous venons de décrire, notre travail se limite à la professionnalité de l'enseignant. Celle-ci est une des dimensions qui définissent la professionnalisation. On reconnaît dès lors que les compétences de l'enseignant ne suffisent pas à faire de l'enseignant un professionnel. D'autres enjeux sont impliqués. Un de ceux-ci est l'autonomie et l'autodétermination de la profession. Il

⁴⁷ Voir chapitre deux : les représentations sociales.

⁴⁸ Le chapitre 2 fait état de la recherche sur les représentations sociales et de la relation entre pratiques et représentations.

nous a semblé alors que les enseignants en raison de leurs connaissances professionnelles ont leur mot à dire dans les profils de compétences qui décrivent leurs pratiques et que la définition de l'expertise professionnelle doit les prendre en considération. L'étude des représentations sociales se fonde sur cette reconnaissance de la connaissance professionnelle des enseignants sur leurs pratiques.

3.3. Le modèle de l'enseignant professionnel dans les politiques de réformes actuelles.

Nous avons montré précédemment le consensus véhiculé autour de la figure de l'enseignant aujourd'hui. Nous analysons maintenant ce modèle qui nous servira de guide pour l'analyse des représentations sociales. Il nous semble pertinent d'esquisser ce modèle à travers trois dimensions qui le définissent : un spécialiste de l'apprentissage, un acteur participatif dans l'établissement et sa localité et enfin, un professionnel conscient de sa professionnalité.

Le choix de ces trois axes est le résultat de notre analyse des textes relatifs aux réformes éducatives et des publications qui en font l'analyse et/ou la critique. Ainsi, Maroy (2001) et Arzola et Pascual (2000) aboutissent également à ces distinctions. Ce choix est également lié à l'objet de notre recherche – l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques-. Nous nous intéressons particulièrement aux pratiques pédagogiques et à ce que l'intelligence émotionnelle mobilisée dans ces pratiques, peut leur apporter. Les politiques de réforme éducative actuelles s'intéressent aux pratiques pédagogiques. Elles insistent aussi sur l'intelligibilité de ces pratiques. Au-delà des pratiques de classe, elles introduisent des principes d'action des enseignants dans et hors de leur établissement. Aussi, ces trois axes permettent une lecture des compétences professionnelles de l'enseignant à partir des objets sur lesquels sont censées porter son attention : la classe, son professionnalisme et enfin, la vie scolaire et sociale hors de la classe. Cette classification nous permettra ainsi de nous centrer sur le rapport entre les pratiques pédagogiques et l'intelligence émotionnelle mobilisée dans ces pratiques et dans sa professionnalité. Nous écarterons a priori les pratiques « hors classe ».

Notre but dans cette section, est d'estimer à quel point l'enseignant professionnel tel qu'il est modelé par les autorités éducatives renchérit la dimension rationnelle des pratiques pédagogiques ou par contre, accepte au sein de sa professionnalité, une dimension émotionnelle en l'occurrence basée sur l'intelligence émotionnelle. Ce chapitre fait état également du modèle de l'enseignant, de sa transformation et sa diversification. Pour ce faire, nous illustrons ces dimensions d'extraits de textes politiques de ces deux contextes nationaux et d'organismes internationaux. Les données de la littérature en vigueur viennent étayer nos observations et interprétations.

3.3.1. Un spécialiste de l'apprentissage.

- Les **savoirs disciplinaires** restent une des priorités des compétences de l'enseignant. Dans la formation initiale et continuée, le législateur de la Communauté française de Belgique (CFB-CIRC-01) envisage un renforcement disciplinaire et considère l'envie d'apprendre de l'enseignant comme une compétence essentielle. Pour le législateur chilien, la maîtrise des contenus disciplinaires reste un des 20 critères proposés (CH-CTA-94, CH-CONw-01).

Cette question de la maîtrise disciplinaire est à mettre en relation avec le statut du savoir à l'aube du 21^{ème} siècle. Le savoir est considéré comme un capital dont la détention conditionne le développement socio-économique mais aussi comme instable et non fini puisqu'il s'actualise au fur et à mesure que les progrès scientifiques s'accroissent. Le rapport et l'accès au savoir en sont donc modifiés. La révolution scientifique et technologique qui s'ensuit produit de nouveaux concepts, valeurs et comportements qui modifient les façons de percevoir la réalité et sa logique d'analyse (Arzola y Pascual, 2000). Ces changements sont concrétisés notamment dans une des directives européennes (INT-COM-97, INT-CCE-00) qui considère que « l'apprentissage » se fait « tout au long de la vie » et que l'école est appelée à préparer à ces échéances. L'enseignant est donc tout aussi concerné par ces directives que les apprenants.

Le savoir disciplinaire de l'enseignant trouve un autre statut. D'abord, il est situé entre le savoir scientifique-expert et celui du savoir commun (Gallego, 1994). Il ne correspond pas à celui du savoir scientifique, d'ailleurs devenu impossible à appréhender individuellement. Il n'est pas celui du savoir commun, mélange de connaissances, croyances et généralisations abusives. Il est un savoir qui se situe au-delà du savoir commun, plus correct, plus crédible, plus ample, plus précis, plus valide, plus fiable mais il reste en deçà du savoir scientifique constamment actualisé.

Un autre facteur de changement du statut de la connaissance de l'enseignant réside dans les offres de voies d'accès à la connaissance. L'enseignant n'a plus le monopole du savoir et devient une source de connaissance parmi d'autres. L'ère de la communication, des médias et des technologies de l'information (CFB-CIRC-01) offre une variété d'informations qui dépasse celle que l'enseignant possède. En raison de cette inflation de l'offre d'information, l'enseignant trouve sa spécificité dans la médiation des informations. Il est considéré comme un facilitateur d'accès à la connaissance qui guide les apprenants à décoder et à structurer l'information plus qu'à l'emmagasiner. Il devient aussi un spécialiste des processus pédagogiques et didactiques plus qu'un savant. On passe d'un modèle du maître instruit et savant à celui du modérateur de connaissance.

- L'enseignant devient un professionnel de la **transposition didactique**, plus qu'un professionnel de la discipline⁴⁹. Au Chili, on attend de lui un style d'enseignement efficace (CH-CONw-01). En Communauté française de Belgique, on attend de lui qu'il initie, gère et régule les apprentissages (CFB-CIRC-01). On notera une tendance plus grande sur la mise en place de stratégies de formation et d'évaluation liées aux apprentissages significatifs au Chili et une tendance à la mise en situation complexe appelant une intégration et une mobilisation des compétences en Communauté française de Belgique.

En Communauté française de Belgique, l'enseignant mobilise des compétences (CFB-CEF-72) : identification de la situation de départ des apprenants, fixation et formulation d'objectifs, sélection des contenus d'enseignement, structuration et planification des contenus d'enseignement (en lien avec les compétences transversales et disciplinaires), détermination d'une méthodologie adaptée et le choix ou l'élaboration des outils d'apprentissages efficaces, utilisation efficace des techniques de gestion des apprentissages et enfin, choix de démarches d'évaluation formative et certificative. Il est dit aussi que le processus sera analysé et évalué en vue de son amélioration. Au Chili (CH-CNw-01), il organise les objectifs et contenus de manière cohérente par rapport au cadre curriculaire et en fonction des particularités de ses élèves. Il aura aussi des compétences liées à la médiatisation de cette sélection de contenus, habiletés, valeurs et attitudes, à travers ses propres interprétations et comportements (Arzola y Pascual, 2000).

- Ainsi, en ce qui concerne les processus pédagogiques (enseignement-apprentissage), les propositions s'accordent sur l'image d'un **enseignant guide, facilitateur** d'apprentissage, et d'un gestionnaire-décideur de stratégies pédagogiques.

Au Chili, la Loi Organique Constitutionnelle d'éducation (LOCE) du 10 mars 1990 a établi un curriculum en termes d'« Objectifs fondamentaux et contenus minimaux » qui donne à l'enseignant un rôle de facilitateur d'apprentissage. Ces textes de loi sont enrichis par une large littérature⁵⁰ sur la construction des apprentissages et notamment les travaux de Coll (1987, 1990, 1991, 1995). Ces travaux mettent en avant la construction de sens et l'interaction sociale dans les apprentissages. On les retrouve dans les documents de supervision régionale (CH-EDUC-99a, b, c). Le processus d'enseignement apprentissage est considéré comme une **négociation de sens** dans l'interaction enseignant-élève et entre pairs. Dans ce cadre, les pratiques sont situées dans des contextes de sens dont font partie la **famille et l'environnement**

⁴⁹ OCDE/Laderrière, P., 1994, p.25 : « l'enseignant, ..., n'est pas le spécialiste d'une ou plusieurs disciplines mais le spécialiste de la transposition didactique de cette discipline dans le contexte particulier du niveau ou du type d'enseignement où il est affecté et en rapport avec des stratégies diverses d'enseignement et d'apprentissage ».

⁵⁰ Villalón (1994) reprend Newman et al (1989), Moll (1993), Edwards et Mercer (1991). On trouve aussi l'influence de Bruner (1988), Gardner (1991), Feuerstein, (1980) dans Beas (1994).

socioculturel des élèves. Les curricula, écrits en termes d'objectifs et contenus minimaux, laissent un espace de décisions sur les moyens et sur les contenus. Ils confèrent alors à l'enseignant un rôle dans la **création d'un curriculum** pertinent et pragmatique selon le contexte et niveau dans lequel il travaille.

Sa mission essentielle, au Chili, est d'enseigner aux élèves à apprendre dans une perspective socioconstructiviste (CH-CTA, 1994). La littérature qui analyse les textes émanant du ministère de l'éducation souligne également que l'enseignant est conçu comme un facilitateur d'apprentissage qui stimule la capacité de raisonnement et de conceptualisation ; qui favorise l'autonomie cognitive en stimulant les initiatives d'auto apprentissage (Pinto, 1995). Il doit faire en sorte que les élèves et lui-même soient des participants actifs du processus éducatif (Arzola y Pascual, 2000). Ses compétences relèvent de l'animation des processus de formation en classe, de la communication, de l'analyse et du maniement des interactions en classe.

La Communauté française de Belgique, (CFB-DEC-97, CFB-CIRC-01, CFB-COM-01), définit aussi la professionnalisation de l'enseignant autour de la capacité du maître à **faciliter l'apprentissage des élèves**. Parmi les compétences (CFB-CEF-72-00, CFB-DEC-01 a et b) de l'enseignant, on retrouve celles d'organiser, guider et accompagner l'apprentissage et le développement personnel de l'apprenant, **de planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage**. Le sens et **l'autonomie** dans les apprentissages sont également au programme. Mais on insiste plus sur les compétences à développer et les situations d'intégration d'apprentissage que sur leur signification.

- Une forte tendance à **gérer l'hétérogénéité** des apprenants assure une école de la réussite.

Cette préoccupation de l'hétérogénéité se pose, à notre avis, de façon différente, dans les deux cas choisis. En Amérique latine, l'hétérogénéité culturelle est importante. Au Chili, la loi reconnaît sept ethnies natives⁵¹. Cette hétérogénéité culturelle est circonscrite géographiquement et relativement faible en comparaison aux autres pays de la région. La volonté de répondre et de prendre en considération l'hétérogénéité culturelle vise à respecter la diversité culturelle au niveau national par la rédaction de programme bilingue pour ces communautés. L'autonomie donnée aux établissements et aux enseignants dans la programmation curriculaire rend possible la construction de curricula locaux qui complètent les objectifs minimaux et transversaux communs par une perspective pertinente au contexte socioculturel. Cependant, le problème de diversité culturelle se situe au niveau des régions géographiques plus qu'au niveau des établissements ou des classes. Le système libéralisé des établissements et la présence de modalités administratives associées aux niveaux socio-économiques du public scolaire, la sélection formelle et acceptée des élèves, pratiquée par les établissements dès les niveaux préscolaires, contribuent à rendre les établissements et les classes plutôt homogènes. Néanmoins, un enseignant est parfois confronté quotidiennement à plusieurs publics. Le phénomène des « professeurs-taxi », qui assument des horaires composites dans plusieurs établissements est un problème qui se pose au gouvernement et qui serait résolu en partie par l'instauration de la journée complète.

Pour Arzola et Pascual (2000), la justification de cette nouvelle compétence de l'enseignant face à l'hétérogénéité, se justifie d'une part, par la massification de l'éducation et sa décentralisation et d'autre part, par l'adhésion d'une pédagogie centrée sur l'apprenant. Ainsi, « la flexibilité » de l'enseignant renvoie à sa capacité à répondre aux différentes réalités sociales et culturelles tout comme à sa capacité à intégrer dans le travail scolaire les élèves, avec leurs différences. Il devra donc : « adapter les contenus et objectifs à la nécessité, intérêts, rythmes et styles cognitifs, des étudiants afin qu'ils réussissent et acquièrent des apprentissages significatifs et de l'autonomie dans leur propre processus d'apprentissage » (Arzola et Pascual, 2000 :3).

En Communauté française de Belgique, le problème de l'hétérogénéité des classes devient un des piliers de la réforme où l'« école de la réussite » est déclarée (CFB-DEC-95). La massification de l'accès à l'éducation, l'allongement de la scolarité obligatoire et de la scolarité « qualifiante » sont des facteurs qui confrontent les enseignants à des publics qui ne fréquentaient plus l'école lorsqu'elle était réservée à une

⁵¹ Mapuches, Aymara, Rapanui, Atacameña, Colla, Kwashkar y Yámana.

élite (Dupriez et Maroy, 1999). La volonté d'une pédagogie centrée sur l'apprenant et l'individualisation de l'action pédagogique d'une part, la volonté de la réussite de tous les élèves et les actions mises en place pour l'égalité des chances d'autre part, justifieraient cette insistance sur la compétence des enseignants à gérer l'hétérogénéité des publics scolaires.

- La **réflexion et la créativité** de l'enseignant constituent les compétences qui permettent de répondre aux exigences de changement et d'innovation. D'une certaine façon, l'innovation y devient une fin en soi où les pratiques innovantes deviennent synonymes de bonnes pratiques.

Au Chili, on identifie «l'autonomie à générer des solutions flexibles aux divers contextes éducatifs» (CH-CTA, 1994) ou de proposer et développer des processus d'action conséquentes, en accord au contexte et en collaboration avec d'autres professionnels (Gysling, 1993). Dans les compétences attendues de l'enseignant en Communauté française de Belgique, on retrouve celles de « faire preuve de créativité » (CFB-CEF-72 : 130), « être un chercheur apte à innover » (CFB-CIRC-01 :15), être actif et créatif (CFB-CIRC-01 :14). Au niveau des Communautés européennes, on trouve celle de « chercher des solutions »⁵². On constate aussi que la notion de compétence suggère celle de créativité. Selon Rey (repris dans CFB-CIRC-01), « un aspect intéressant de la notion de compétence est sa capacité à engendrer une réponse inédite et pertinente à une situation inattendue et singulière ».

Cette vision d'un enseignant innovant se combine à celle de l'enseignant **réflexif et autonome** : la relation entre la théorie et la pratique est inscrite dans les compétences de réflexion de l'enseignant aussi bien en Communauté française de Belgique qu'au Chili (CH-CTA-94 :63, CFB-CIRC-01 :18). Elle met également en jeu la question de la formation initiale et continue de l'enseignant.

Selon le rapport préparatoire à la réforme au Chili (CH-CTA-94 :11), c'est « le professeur plus que la méthode qui est le facteur essentiel de la réussite pédagogique, si on respecte sa liberté professionnelle et la liberté de l'établissement à développer ses propres modalités d'enseignement ». Ainsi, l'enseignant devient, « un agent du changement pédagogique » (Pinto, 1995:310); en combinant réflexion et innovation, il améliore ses savoir-faire pédagogiques. Le développement de cette disposition réflexive implique une révision critique de la situation et des conditions avec lesquelles il compte l'affronter pour une capacité de décider de l'action à suivre en accord avec la situation particulière (Arzola et Pascual, 2000).

Dans le modèle du praticien réflexif de la Communauté française de Belgique, l'enseignant est caractérisé par sa capacité d'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats ; ce qui lui permet d'inventer des pratiques adaptées à toutes les situations d'enseignement, décrites comme instables, complexes et variées (Cattonar et Maroy, 2000).

3.3.2. Un Acteur participatif dans l'établissement et sa localité.

- l'enseignant développera les compétences qui définissent sa professionnalité, au-delà de sa classe, en interaction avec ses collègues et **au sein de l'établissement**.

Au Chili, on retrouve cette dimension déjà dans le texte préparatoire (CH-CTA-94 : 57, 59, 60, 61). « La construction d'une partie importante du curriculum scolaire fait partie du nouveau rôle de l'enseignant au même titre que le travail en équipe et l'autonomie dans le processus éducatif » (Rodriguez, 1996). On exige qu'il développe sa « capacité professionnelle dans l'élaboration de projets éducatifs, de plans et de programmes ». On attend de lui qu'il « adapte l'enseignement aux différentes réalités locales et qu'il génère des réponses éducatives spécifiques » (Arzola y Pascual, 2000 :2). Il devient un « collaborateur principal dans l'élaboration institutionnelle du curriculum où avec d'autres instances de l'établissement; il participe activement à l'élaboration d'un curriculum en classe » (Pinto, 1995 :310).

⁵² Laderrière, 1994, p.25 : « en s'appuyant sur des normes d'écoute, de dialogue, de coopération et d'information, l'enseignant pourra élaborer, mettre en œuvre et modifier si le besoin s'en fait sentir, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage les plus adéquates » ; p.28 « en ce qui concerne la co-gestion des institutions éducatives, n'est ce pas aux professionnels...d'être suffisamment créatifs pour trouver des solutions, modifier l'environnement d'exercice de ses fonctions ? ».

En Communauté Française de Belgique, l'enseignant « situera sa propre offre de formation dans l'offre globale et sera attentif aux relations à établir entre les disciplines » (CFB-CEF-72-00 :130). Il agira comme membre actif dans une **équipe d'enseignants** » (CFB-CEF-72-00 :128). A propos, Dupriez (2003) discute la question de l'isolement et du travail en équipe des enseignants. Toujours en Communauté française de Belgique, l'« agir collectif » devient un des principes fondateurs de la professionnalité de l'enseignant (CFB-DEC-01a et b): « agir comme membre actif d'une équipe pédagogique en participant à des structures de concertation, mettre en œuvre des projets ou des dispositifs éducatifs, participer à des réseaux de recherche et de production de matériel pédagogique » (CFB-CEF-72-00 :133). Il participe dans les missions de l'école et notamment « à la vie de son quartier, ou de son village, et de sa commune, et s'y intègre de manière harmonieuse notamment en ouvrant ses portes au débat démocratique » (CFB-DEC-97). Au Chili⁵³, l'enseignant est invité à participer également au projet pédagogique de l'établissement et de se porter membre actif de la communauté éducative dans sa rédaction et mise en place : de situer l'offre de formation de l'établissement par rapport à des convictions éducatives et le public auquel il est destiné. Cette réflexion critique suppose l'échange avec ses pairs, un travail de coopération et en équipe (Arzola y Pascual, 2000).

Dans les deux systèmes, le spectre des compétences des enseignants va au-delà de la classe et des actions liées proprement dites aux processus d'enseignement-apprentissage. Ces compétences nouvelles des enseignants, du moins nouvellement établies dans les discours légaux, apparaissent en convergence avec un double mouvement de centralisation/décentralisation pédagogique et administrative où l'unité annoncée serait l'établissement. Le projet pédagogique concrétise cet engagement collectif des enseignants dans leur établissement.

- Cet agir collectif au niveau de l'établissement dépasse ses murs. **Les parents, les acteurs sociaux**, deviennent un pôle de l'action éducative. L'élève n'a plus le monopole de l'attention de l'enseignant même si une tendance à la pédagogie individualisée s'instaure.

Au Chili, les parents en particulier deviennent des vecteurs des spécifications locales qui s'imposent comme interlocuteurs privilégiés (CH-CTA-94). « L'enseignant est un articulateur entre l'institution éducative et les autres institutions formatives locales. Il animera cette articulation. Il stimule d'autres domaines plus amples qui sont en rapport avec l'emploi, le développement socio-économique et culturel ; un dialogue éducatif qui comprend de nouveaux interlocuteurs : scientifiques, artistes, industriels, familiaux » (Pinto, 1995 :310).

En Communauté française de Belgique, une des neuf compétences retenues concerne l'agir comme acteur social et de participation à la vie sociale de la cité (CFB-CEF-72-00 :134). Le décret (CFB-DEC-01a et b) précise qu'il entretient avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficace. Plusieurs travaux montrent l'importance des relations entre l'établissement et la famille et le rôle de l'enseignant comme médiateur entre ces deux instances (Mangez, 2002). Il agit également symboliquement comme formateur de valeurs par la mobilisation de connaissances en sciences humaines, l'information sur le rôle de l'enseignement au sein de l'institution scolaire mais aussi des institutions communautaires et enfin, par le développement d'une culture générale importante.

3.3.3. Un professionnel conscient de son professionnalisme.

- **Producteur de connaissance**

L'articulation entre la théorie et la pratique est inscrite comme priorité de la formation initiale des enseignants mais aussi comme attitude quotidienne des enseignants au cours de leur exercice. Une attention particulière pour rapprocher l'enseignant des nouveautés et des « découvertes » en matières

⁵³ via le projet pédagogique d'établissement et les heures prévues de (GPT) « groupes professionnels de travail »

pédagogiques favorise la professionnalisation de l'enseignant. Dans ce sens, l'enseignant est invité à prendre part à la production et circulation de la théorie et de la pratique.

Au Chili, il est un chercheur participatif en quête de connaissance scientifique en vue de l'améliorer (CH-CONw-01). Il génère des connaissances et de l'auto perfectionnement à partir de sa pratique. Le professeur comme chercheur de sa pratique, se transforme en un participant actif dans la production de connaissance professionnelle en relation avec l'enseignement, l'apprentissage et l'éducation (Arzola et Pascual, 2000).

En Communauté française de Belgique, on attend qu'il remette régulièrement en question ses connaissances et ses pratiques et les actualise. Il est aussi défini explicitement comme un chercheur (CFB-CIRC-01) qui met en question ses pratiques et les renouvelle. Il s'appropriera la démarche scientifique pour construire un dispositif pédagogique, le tester, le modifier en fonction des résultats observés.

- **Responsable**

Au Chili, les responsabilités professionnelles définissent un des 4 axes des critères de professionnalisme proposés à la consultation nationale (CH-CONw-01). Parmi celles-ci, on distingue : la réflexion sur les pratiques, la construction de relations professionnelles avec les collègues mais aussi avec les parents, l'orientation des élèves et enfin, l'actualisation de ses connaissances sur la profession et les politiques en vigueur. Nous soulignons que l'ouverture curriculaire initiée avec la réforme au Chili, donne à l'enseignant un espace d'autonomie qui lui permet d'adapter les programmes de base au contexte particulier dans lequel il est inséré. Cette autonomie par rapport aux manuels est « doublée de responsabilité » (CH-CTA-94 :38). Celle-ci se concrétise notamment par les procédures d'évaluation des enseignants : le SNED - le système national d'évaluation des enseignants (CH-SNED-01). Ainsi, Arzola y Pascual (2000) relève la responsabilité de l'enseignant des résultats de ses élèves, responsable de ses décisions sur les apprentissages, basée sur la reconstruction systématique, continue et actualisée de sa connaissance professionnelle et sur la réflexion critique de sa pratique.

En Communauté française de Belgique, la responsabilité, l'éthique et la déontologie (CFB-CIRC-01) font parties intégrantes du modèle de l'enseignant professionnel. On n'y parle pas d'évaluation externe mais plutôt de qualité inhérente au statut professionnel. Dans ce sens, la formation des enseignants prévoit la mesure des aspects éthiques liés à la formation (CFB-DEC-01a et b).

- **Autonome**

Dans les textes légaux des deux contextes, l'autonomie de l'enseignant s'exprime dans l'espace d'intervention que ces mêmes textes lui réservent : la classe et en particulier les dispositifs pédagogiques, son établissement et enfin, ses relations avec les partenaires éducatifs.

Au Chili, l'autonomie de l'enseignant met en jeu « sa capacité de décision et d'adaptation » (CH-CTA-94 :11). Elle est synonyme de « capacité d'organiser les objectifs et contenus » (CH-CONw-01) et de « création d'un climat propice ». On la retrouve également de façon individuelle ou collective dans la conformation des projets pédagogiques des établissements.

- **Carrière professionnelle**

La carrière professionnelle de l'enseignant apparaît au Chili, du ressort des enseignants. L'une des compétences recommandées, est de maîtriser l'information sur sa profession, le système éducatif et les politiques en vigueur (CH-CONw-01).

En Communauté française de Belgique, le décret sur la formation des enseignants (CFB-DEC-01) prévoit comme compétence, le fait d'être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et d'exercer la

profession telle qu'elle est définie dans les textes légaux. Elle prévoit également que l'enseignant organise sa propre formation continuée dans le cadre des lois prévues à cet effet.

- **Collectif professionnel, identité professionnelle**

La sensibilité collective traverse les discours politiques sur les compétences des enseignants et stimule sa fibre identitaire. Elle est induite par le rôle professionnel imputé à l'enseignant dans les textes et aux références à la profession d'enseignant. Il se concrétise, du moins en Communauté française de Belgique par l'instauration du « serment de Socrate » (CFB-CIRC-01), promesse publique de professionnalisme, en regard des cérémonies qui conditionnent l'accès à la profession au sein des professions les plus prestigieuses. Le décret (CFB-DEC-01a et b) souhaite aussi que les enseignants déploient un travail collectif, c'est à dire en équipe au sein de son établissement.

On retrouve ces principes dans les textes chiliens, notamment en ce qui concerne le travail collectif autour du projet pédagogique de l'établissement (CH-CTA-94). L'image de l'enseignant professionnel rompt avec l'image de l'enseignant seul en classe. Dans ce cadre, la construction de son identité professionnelle et estime personnelle sont inscrites au programme des réformes. On espère en Communauté française de Belgique que cette prise de conscience professionnelle sera forte (CFB-CIRC-01). Au Chili, on estime qu'elle s'alimente d'une estime personnelle solidement constituée, qui permet un dialogue interprofessionnel. (Arzola y Pascual, 2000)

3.3.4. En somme....

Nous avons décrit dans cette section, le profil de l'enseignant tel qu'il est dessiné par les autorités des deux contextes politiques. L'enseignant professionnel apparaît dans les deux cas, comme le modèle de référence idéal et universel pour répondre aux besoins actuels en éducation. L'enseignant puise sa professionnalité dans une attitude réflexive sur ses propres pratiques. Il est défini à partir d'un ensemble de compétences se référant aussi bien à la classe, qu'en dehors de la classe mais se référant également à la gestion de sa profession. Dans ce modèle, nous avons identifié trois sphères de compétences : un spécialiste des apprentissages, un acteur social dans l'établissement et sa localité, un professionnel conscient de son professionnalisme.

A priori, on pourrait penser que faire de l'enseignant un praticien réflexif et de surcroît, compétent, attise exagérément la fibre rationnelle et intellectuelle de la pratique enseignante. En effet, elle puise son professionnalisme quasi exclusivement dans son expertise et sa réflexion. Nous avons vu dans la section précédente (3.1.2.) que la professionnalisation de l'enseignant s'appuie sur sa professionnalité et puise son professionnalisme quasi exclusivement dans ses compétences et sa réflexion, sa formation et ses connaissances pédagogiques. Mais force est de constater que l'image d'un enseignant à la fibre relationnelle est également présente dans ce modèle. Davantage lorsque son cercle de relations s'ouvre aux parents, aux collègues et aux acteurs éducatifs, en plus des élèves. En effet, sont définies parmi les compétences de l'enseignant, celles de communication, de relations professionnelles mais aussi de relations personnalisées avec les élèves. Elle l'est aussi lorsque parmi ses compétences, on lui attribue celles d'empathie (INT-OCDE-95), de juste interprétation des situations vécues (CFB-CIRC-01) ou de connaître les caractéristiques des élèves (CH-CONw-01). La question qui se pose alors est de savoir si ces dernières compétences relationnelles, engagent des formes d'intelligence émotionnelle, selon ces textes. Cela nous permettrait de comparer les compétences « légales » en relation à celles que les acteurs pédagogiques identifient.

Avant cela, il nous faut encore vérifier spécifiquement l'aspect des compétences émotionnelles de l'enseignant, mises en évidence dans ces textes politiques. Ensuite, nous analysons les apports scientifiques qui médiatisent ces normes légales (Chapitre 4.). Ces apports permettent de comprendre les implications de la définition de l'enseignant professionnel comme praticien réflexif, compétent et créateur de situations d'apprentissages. Et de voir, comment le problème de l'intelligence émotionnelle se pose alors dans le modèle actuel de l'enseignant et comme spécificité professionnelle.

En somme, le modèle de l'enseignant professionnel tel qu'il est décrit précédemment montre que les deux contextes ont produit un modèle assez similaire pour les confondre. En plus de leur similitude, ce modèle permet d'évaluer dans quelle mesure les représentations sociales recueillies dans la partie empirique de la recherche correspond au modèle d'enseignant professionnel ou fait plutôt appel à un modèle concurrent.

3.4. Intelligence émotionnelle et réformes éducatives.

Nous ne prétendons pas trouver explicitement dans les axes et critères définis dans ces réformes, l'énoncé du concept d'«intelligence émotionnelle». Parmi les compétences recommandées dans les textes légaux, nous pouvons par contre reconnaître celles qui y font référence de près ou de loin et d'en analyser l'intérêt. L'intelligence émotionnelle⁵⁴ se définit selon Salovey et Mayer (1989-1990), comme l'habileté à guider ses émotions et celles des autres, à les discriminer et utiliser l'information ainsi produite pour guider ses pensées et actions. Elle suppose un ensemble d'habiletés qui contribuent à la compréhension des émotions et à leur expression, à leur régulation et à leur utilisation adéquate dans des situations problématiques.

En éducation, l'étude de l'intelligence est associée traditionnellement à celles des apprentissages. Dans ce cas, elle est conçue comme objectif ou support d'apprentissages. Elle représente l'intelligence des élèves et fait partie des objectifs d'apprentissages. Nous avons choisi de voir ce que le construit d'intelligence émotionnelle apporte à la compréhension des pratiques pédagogiques des enseignants et en l'occurrence dans le modèle circonscrit actuellement dans le cadre des réformes des systèmes éducatifs.

Reprenant le modèle d'enseignant professionnel décrit dans la section précédente, il est possible de distinguer trois voies d'approche de l'intelligence émotionnelle dans ces politiques éducatives :

- un acteur social,
- un spécialiste de l'apprentissage,
- un professionnel conscient de son professionnalisme.

3.4.1. Acteur Social

C'est en tant qu'acteur social que le rapport à la définition de l'intelligence émotionnelle est le plus explicite. En Communauté française de Belgique, on attend des enseignants qu'ils soient capables d'entrer en relation avec tous les élèves, d'entrer en relation avec leurs parents, avec leurs collègues et les autres acteurs de l'école. Ceci « les engage, comme professionnels, à pouvoir dépasser leurs réactions spontanées, leurs émotions, leurs préjugés » (CFB-CIRC-01). La référence à l'habileté à réguler les émotions est directement mise en relation avec sa professionnalité et avec les compétences relationnelles de l'enseignant. Dans ce sens, nous inférons qu'elle soit présente du moins implicitement, dans les compétences décrétées en 2001 (CFB-DEC-01a et b) selon la formule : « Développer les compétences relationnelles liées à la profession » et « travailler en équipe au sein de l'école ». En effet, pour travailler en équipe, en concertation, « il faut apprendre à identifier son rapport à l'autorité et au pouvoir, à l'échec. Ceci suppose des cours de psychologie, de la relation de la communication, de gestion de conflits » (CFB-CIRC-01).

Par contre, au Chili, si les mêmes compétences relationnelles sont mises en évidence, elles ne font pas référence aussi explicitement à l'intelligence émotionnelle. Par inférence, nous pourrions cependant entrevoir des *utilisations* de l'intelligence émotionnelle dans des compétences attendues de l'enseignant telles que « créer un climat positif pour tisser des réseaux sociaux positifs entre tous les intervenants : enfants, parents, professeurs, éducateurs, directeurs, ... » (CH-EDUC-95) ou « d'établir un climat de relations d'acceptation, d'équité, de confiance, de solidarité, et de respect en classe »; enfin, « de construire des relations de collaboration avec et respect avec les parents » (CH-CONw-01).

⁵⁴ Le chapitre un est consacré à la définition de l'intelligence émotionnelle.

3.4.2. Un spécialiste de l'apprentissage

Nous nous attendions à identifier des habiletés liées à l'intelligence émotionnelle en relation avec l'axe « spécialiste de l'apprentissage » de l'enseignant. La référence au maniement des émotions n'y est pas explicite. En effet, on pourrait l'inférer à partir de l'habileté à motiver les élèves (CH-CTA-94) ou encore à mettre en relation les contenus des programmes avec les expériences de vie des élèves et de les rendre ainsi significatifs (CH-CON-01, CH-CTA-94).

Par contre, le législateur regrette que les relations en classe entre maître et élève telles qu'elles sont observées aujourd'hui, soient impersonnelles et froides (CH-CTA-94). Enfin, il met en évidence dans les objectifs d'apprentissage, la « maturité émotionnelle et affective de l'élève (CH-CTA-94) » et propose parmi les compétences de l'enseignant, celle de « favoriser chez l'élève, la connaissance et le maniement de l'affectivité propre afin de trouver un équilibre émotionnel (CH-CTA-94) » comme objectif transversal se référant à la « croissance et l'affirmation personnelle ».

Nous attendions une référence plus explicite à des habiletés de type intelligence émotionnelle dans les compétences orientées sur ces apprentissages en ce qu'elle s'appuie sur des méthodes pédagogiques de type **constructiviste**, qui incorporent le sens et la significativité des apprentissages. De notre point de vue, ces pédagogies impliquent chez l'enseignant des compétences fondées sur une intelligence émotionnelle. Nous relevons simplement que nous pourrions l'inférer une fois que « le professeur devient un guide et un formateur de la personne, qu'il est capable de transformer la route de l'apprentissage en aventure et le savoir en instrument créatif pour que l'élève arrive à comprendre la nature et la société, se comprendre soi-même et grandir » (Arellano, 2000⁵⁵). Nous ne pouvons nous résoudre au fait que l'enseignant pour y parvenir soit dépourvu de l'habileté à comprendre, identifier, réguler les émotions (propres et des autres) et à les utiliser à des fins de motivation et spécifiquement d'enseignement. Dans ce sens, autant Salovey et Mayer (1989-1990) que Gardner (1983) appuient leurs thèses d'exemples pris chez l'enseignant : ils citent l'orientation de l'attention de l'élève à travers l'émotion, la régulation des émotions pendant les activités d'apprentissage ou encore l'interprétation des réactions émotionnelles propres ou de ses élèves au cours des interactions en classe. Nous la voyons particulièrement opportune dans la « gestion du climat propice aux apprentissages » quand sont citées les compétences de « créer un climat de confiance, de solidarité, de respect » (CH-CON-01) pour favoriser des apprentissages.

3.4.3. Un professionnel conscient de son professionnalisme

Nous nous attendions également à percevoir des indices d'intelligence émotionnelle dans l'axe de l'enseignant professionnel conscient de sa professionnalité. En effet, les législateurs parlent d'une prise de conscience d'une identité forte à la profession et de se projeter dans un avenir professionnel. Au Chili, on accuse la situation médiocre de reconnaissance sociale des enseignants (Blanco, 2001) en la mettant en rapport notamment avec le manque d'un climat professionnel, humain propice au développement de la personne au cours de sa carrière (Arellano, 2000). Il font donc état implicitement d'un manque de réflexion sur ces aspects « humains ». Selon la théorie, l'intelligence émotionnelle implique une composante réflexive (Salovey et Mayer, 1989-1990), qui concerne la prise de conscience et la régulation des émotions. Il serait à notre sens également intéressant de mettre en relation cette composante réflexive, avec celle qui est présentée comme centrale du modèle de l'enseignant professionnel.

Le tableau ci-dessous (tableau 3.3.) clôture ce repérage exploratoire. Il pointe les champs de pratiques où l'intelligence émotionnelle serait mobilisée. À la lecture de ce tableau, les politiques éducatives entrevoient peu de possibilités à la mobilisation d'une intelligence émotionnelle dans les pratiques professionnelles des enseignants. Nous verrons si le discours pédagogique réserve à ces compétences et intelligence plus d'importance dans la professionnalisation de l'enseignant avant de le vérifier dans les représentations sociales des acteurs pédagogiques. Ce tableau permet aussi de préciser les objectifs de la

⁵⁵ Ministre de l'éducation entre 1994 et 1999

recherche et rappeler que nous nous intéressons aux pratiques pédagogiques essentiellement. Les pratiques liées à l'établissement et à la localité en sont exclues.

Tableau 3.3. Compétences des enseignants et intelligence émotionnelle.

Modèle d'enseignant professionnel	Compétences de l'enseignant	Compétences émotionnelles suggérées par les textes.
1. Spécialiste des apprentissages		
	Maîtrise des savoirs.	
	Compétences didactiques.	
	Compétences pédagogiques : enseignement orienté vers l'apprenant (facilitateur, guide).	X (favoriser un climat de classe, motiver les élèves, interpréter le vécu des élèves, empathie).
	Créateur de situations pédagogiques.	X (apprentissages significatifs, relation enseignant-élève).
	Gérer l'hétérogénéité.	
	Flexibilité.	
	Fonder son action pédagogique ; Enseignant chercheur, réflexif.	
2. Acteur participatif dans l'établissement et sa localité		
	Création du curriculum, projet éducatif.	
	Travail collectif.	X
	Compétences relationnelles (parents, acteurs sociaux).	X (relation de collaboration et respect avec les parents).
3. Conscient de son professionnalisme		
	Producteur de connaissance.	
	Responsable, Conscience professionnelle.	
	Autonome, identité professionnelle, estime personnelle.	
	Sensibilité collective.	X

X : indique que la compétence a été identifiée dans les textes légaux consultés (voir annexe 3)

Le chapitre suivant rapporte le discours des experts et des sciences pédagogiques sur l'enseignant professionnel. Nous avons vu que l'enseignant valorisé par les politiques, se concentre sur ses compétences, en particulier pédagogiques et de réflexion. Le chapitre suivant revoit et définit au regard des sciences de l'éducation, la notion de compétence, de guide des apprentissages et de réflexion. Il rassemble des antécédents appuyant l'hypothèse de l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques.

3.5. Perspectives et hypothèses

Les grands axes de la professionnalisation de l'enseignant se recouvrent dans des contextes aussi différents que le sont la Communauté française de Belgique et le Chili. Dans les deux cas, la justification de la transformation du modèle d'enseignant appelle des arguments se référant à l'ouverture à un monde de concurrence productive et économique, à la transformation de la relation au savoir, à la transformation des rapports sociaux. Ces arguments communs aux systèmes étudiés expliquent en partie ces similitudes. Néanmoins, l'insistance faite au Chili sur la justification de la réforme et des transformations du métier de l'enseignant puise des arguments dans un processus de stabilisation de la démocratie, de modernisation et d'ouverture au monde, commun aux pays latino-américains. En Communauté française de Belgique, la professionnalisation de l'enseignant trouve sa justification essentiellement dans la crise de l'école face à la multitude des demandes qui lui sont faites, à la question de l'égalité des chances et du problème de l'hétérogénéité des résultats en Belgique. Les justifications et les contextes locaux se différencient, mais on y retrouve le même discours : un enseignant réflexif, autonome, innovant, centré sur la pédagogie et l'élève, ouvert et orienté par les demandes socioculturelles locales, actif et engagé collégialement dans son établissement, en interaction avec divers acteurs.

On peut inférer que la mise en application de ces textes, les interprétations qui en seront faites, la portée de ces changements dans ces deux contextes se différencient. Notre but n'est pas de comprendre les implications de ces transformations dans des systèmes politiques distincts. Il consiste plutôt à montrer à quel point la thématique engagée dans la thèse peut, sous quelques conditions, être généralisée à d'autres contextes.

On retiendra que l'enseignant professionnel reste un modèle, promu par une volonté politique de façonner et d'orienter les enseignements et apprentissages. Un certain consensus autour des compétences de l'enseignant est effectif entre les discours politiques de régions du monde éloignées et de contextes sociohistoriques différents. Elles sont véhiculées par des organismes internationaux et des institutions politiques supranationales. Ce consensus autour du modèle de l'enseignant professionnel est également supporté par le discours scientifique. C'est ce que nous développons à la suite.

Le modèle d'enseignant professionnel proposé insiste sur la dimension d'expertise intellectuelle de la profession et peu sur celle de l'autonomie et de la reconnaissance sociale que celui-ci implique. Ainsi, il devient un modèle de professionnalité plus qu'un modèle de profession. Les questions de compétences, de réflexion, de savoirs pédagogiques, de formation sont au centre des débats sur la professionnalisation enseignante. La définition légale de l'exercice enseignant sous forme de référentiels et d'indicateurs d'évaluation a plusieurs implications. Outre le fait qu'elle diminue l'autonomie collective de la profession enseignante et l'instrumentalise, elle se centre sur professionnalité enseignante comme gage de professionnalisation. La question des compétences et de la capacité réflexive des enseignants et de son expertise pédagogique est mise en exergue. L'étude de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques enseignantes se pose dans ce cadre de la professionnalité des enseignants.

Nous posons **l'hypothèse** selon laquelle la professionnalité de l'enseignant n'exclurait pas l'émotion et incorporerait l'intelligence émotionnelle comme source de réflexion et de compétence pédagogique. Pour apporter quelques éléments à cette hypothèse, on vérifiera dans les représentations sociales des acteurs, la présence de compétences émotionnelles et de processus se référant à la réflexion sur les émotions qui traversent les pratiques pédagogiques. L'étude des représentations sociales ne fournit qu'une information subjective des pratiques pédagogiques. Néanmoins, selon la théorie des représentations sociales⁵⁶, elles représentent un savoir collectif, pragmatique et d'expérience, construit dans les pratiques et les interactions quotidiennes. En reconnaissant leur validité comme connaissance professionnelle, leur étude donne de la pertinence aux informations récoltées et analysées.

Nous avons proposé d'analyser le modèle établi d'enseignant professionnel sous trois axes : un spécialiste des apprentissages, un acteur participatif dans l'établissement et sa localité et un professionnel conscient de son professionnalisme. Ce modèle permet de vérifier comment le modèle d'enseignant professionnel tel qu'il est conçu par les politiques est représenté par les acteurs politiques. Il permet de voir si les acteurs se réfèrent à ce modèle lorsqu'ils décrivent les compétences émotionnelles de l'enseignant et valorisent l'intelligence émotionnelle. Nous posons d'abord **l'hypothèse** que les représentations des acteurs pédagogiques sur les pratiques pédagogiques valorisent un modèle d'enseignant professionnel. Selon cette même hypothèse, elles véhiculent les catégories qui définissent un spécialiste des apprentissages, un acteur participatif dans l'établissement et sa localité et un professionnel conscient de son professionnalisme.

Dans ces textes politiques, la référence à l'intelligence émotionnelle n'est pas explicite mais elle peut être inférée en relation aux axes définis. Elle est présente dans l'axe de l'enseignant participatif et celui du spécialiste des apprentissages. Nous posons **l'hypothèse** que les acteurs pédagogiques reconnaîtraient des compétences émotionnelles à l'enseignant, essentiellement dans ce dernier axe relatif aux apprentissages et les reconnaîtraient comme compétences professionnelles. Nous espérons que les acteurs seront plus prolifiques et nuancés que les politiques quant aux manifestations de cette intelligence émotionnelle; qu'ils valoriseront ces compétences émotionnelles et les attribuent au modèle d'enseignant professionnel ; enfin, que leur représentations de l'intelligence émotionnelle répondront aux compétences émotionnelles qu'ils reconnaissent à l'enseignant professionnel.

Le chapitre suivant (chapitre 4.) développe les antécédents qui appuient nos intuitions selon lesquelles les modèles pédagogiques socioconstructivistes mobilisent les compétences affectives et émotionnelles des enseignants. Il permet d'étayer ces hypothèses fort générales.

⁵⁶ Se référer au chapitre deux.

Chapitre 4. Un enseignant compétent, réflexif et médiateur.

L'enseignant professionnel est au centre des politiques éducatives. Celles-ci soutiennent une transformation des pratiques pédagogiques et édictent des mesures de professionnalisation de l'enseignant. Ces politiques font appel aux apports des sciences de l'éducation. Pour leur part, les courants pédagogiques font état des recherches sur les méthodes d'enseignement. Elles se centrent actuellement sur les compétences des enseignants et la réflexion sur les pratiques pédagogiques pour favoriser la construction d'apprentissages actifs et pertinents.

Ces travaux aboutissent sur un **modèle d'enseignant, appelé professionnel** qui peut être décrit à partir de trois grandes dimensions :

- Les **compétences** des enseignants
- La **réflexion** des pratiques pédagogiques
- Une centration sur les apprentissages où l'enseignant est considéré comme un spécialiste des apprentissages.

Ces travaux ont en commun la reconnaissance de la **complexité** de la tâche enseignante et son intégration dans des contextes à dimensions multiples et variables. Par exemple, Tardif et Lessard (1999), dans leur étude du quotidien des enseignants, mettent en évidence la complexité de la tâche enseignante, son caractère interactif, sa pluridimensionnalité socioculturelle, didactique, pédagogique, épistémologique et affective. Ainsi, ces travaux incorporent tant les concepts que les méthodologies de disciplines associées : linguistiques, sociologiques, anthropologiques ou économiques. On considère dès lors l'enseignement comme un ensemble de compétences mobilisées (Perrenoud, 1994, Paquay et alii, 1996), des actions situées (Bredo, 1994, Durand, 1996, Casalfiore, 2000) ou des pratiques (Blin, 1997, Bru, 2001, Arzola, 1996, Schön, 1983, Marcel et al, 2001).

Ce chapitre cherche mettre en évidence en quoi les pratiques mobilisent l'intelligence émotionnelle à partir des théories pédagogiques en vigueur.

4.2. L'enseignant professionnel est un modèle.

Il existe dans la littérature plusieurs **taxonomies** d'enseignants (Shulman, 1986 ; Altet, 1996 ; Tardif, 1993 ; Bourdoncle, 1993 ; Charlot et Bautier, 1991 in Paquay et alii, 1996). Nous avons constaté que ces nomenclatures concordent sur plusieurs points même si elles ont été construites depuis des perspectives théoriques différentes.

Charlot et Bautier (1991 in Paquay et alii, 1996) distinguent le professionnel de l'homme de sciences, de l'empirique, du bureaucrate et du militant. Bourdoncle (1993) distingue l'ouvrier, l'artisan et l'artiste. Paquay et Wagner (in Paquay et alii, 1996) identifient six paradigmes du métier enseignant : le maître instruit, le technicien, le praticien-artisan, le praticien réflexif, l'acteur social, l'enseignant-personne. Cette dernière classification va nous servir de cadre d'analyse du modèle d'enseignant professionnel. Les travaux sur l'enseignant professionnel jouissent actuellement d'une diversification d'intérêts qui est difficile d'appréhender dans son ensemble. Quelle que soit la perspective, compréhensive, instrumentale ou critique, le nom d'enseignant professionnel est généralisé (Giroux, 1988 ; Zeichner, 1993 ; Perrenoud, 1994 ; Altet, 1996 ; Paquay et alii, 1996).

4.2.1. Un modèle intégrateur.

Le modèle de l'enseignant professionnel se distingue d'autres modèles d'enseignant tout en reprenant et intégrant certains aspects de ceux-ci. Dans ce sens, le contenu du modèle ne rompt pas totalement avec les modèles antérieurs. C'est sa configuration fait sa particularité.

Selon Tardif et Lessard (1999 :405-407), « la complexité du travail de l'enseignant ne le range pas dans un type d'action mais le conduit (...) à mobiliser différents types d'actions ». Elle est reconnue autant dans la définition du professionnalisme (Altet, 1994) que des compétences (De Ketele, 1996) des enseignants. Cette complexité justifie aussi l'importance de la réflexion (Schön, 1983/1994). Paquay et Wagner (in Paquay et alii, 1996) tentent de montrer comment les différents paradigmes de l'enseignant mettent en évidence des facettes non pas exclusives ni contradictoires mais complémentaires de l'enseignement professionnel. Ils cherchent ensuite dans la pertinence de leur combinaison, les bases de la pratique professionnelle de l'enseignant. C'est donc en termes de compétences et de mobilisation opportune de ressources que celles-ci supposent, que l'enseignant professionnel se distingue des autres modèles tout en les intégrant. Ce modèle répond au constat d'une multiplicité des tâches de l'enseignant, de l'aspect composite et complexe de sa fonction.

L'enseignant professionnel se définit donc à la fois à partir d'autres modèles tout en se différenciant des modèles qu'il intègre.

ENSEIGNANT-FONCTIONNAIRE ?

Il se distingue d'abord, de l'enseignant fonctionnaire, considéré comme simple reproducteur de normes. Même si l'enseignant professionnel doit intégrer ces normes et garde un statut de fonctionnaire, l'enseignant professionnel se définit en termes **d'autonomie et de productivité** (Perrenoud, 1994, Altet, 1994) :

- Il s'engage dans son action et est responsable de ses résultats.
- Il fait preuve d'autonomie dans les décisions curriculaires dans la classe ou et même pour l'établissement scolaire.
- Il trouve des stratégies adéquates au contexte et aux situations pour des apprentissages autonomes et significatifs.

Dans ce sens, il devient *pédagogiquement autonome, innovateur* et même créatif (Avalos, 1994).

ENSEIGNANT-ARTISAN ?

Il se distingue du modèle de l'enseignant artisan. L'artisan se caractérise par une exécution des tâches à partir d'une vision globale de l'acte. Ces tâches supposent des savoirs et savoir-faire. Pour accomplir celles-ci, il utilise des routines ; il bricole des solutions momentanées, guidé essentiellement par son talent et son intuition. En ce sens, l'enseignement reste pour certains, un art de la prudence ou de saisir le bon moment⁵⁷. La reconnaissance de la complexité de la tâche et des contraintes qui déterminent les pratiques pédagogiques accepte l'idée selon laquelle l'enseignant fonctionne à certains moments grâce à des solutions momentanées, à des routines ou à des prises de décision plus ou moins rationnelles (Schulman et Carey, 1984). L'enseignant professionnel n'est pas mû seulement par son intuition et son talent mais surtout par **la réflexion et sa conscience**⁵⁸. Ces solutions sont produites sur base de la mobilisation de ressources personnelles et extérieures. Elles font l'objet également de réflexion au cours de sa pratique, ensuite rétrospectivement sur sa pratique, à partir de sa pratique et pour sa pratique (Schön, 1983/1984). Cette réflexion sera idéalement collective et institutionnalisée (Zeichner, 1993). Certains auteurs⁵⁹ voient

⁵⁷ Philippe Meirieu (dans Dupuis et Trong, 1998) parle de « l'art de la prudence qui désigne selon Aristote, la capacité de saisir le bon moment. : en matière d'enseignement, il s'agirait d'exercer son jugement en saisissant les enjeux d'une situation et en effectuant des propositions originales pertinentes. ..On ne déduit pas une solution, on l'invente » (p.43). Pour Sallenave, (dans Dupuis et Trong, 1998) enseigner est un art qui relève de l'artisan ou un technique. Art de l'action, ce n'est pas un don ni une vocation mais une saisie pratique des êtres qu'on peut aider à former. (p.43).

⁵⁸ Tardif et Lessard (1999), conçoivent l'enseignement comme une activité fondée sur un modèle de connaissance limitée mais dynamique : enseigner est défini comme poursuite consciente de buts intentionnels (p.396).. Dans son livre sur la formation professionnelle des enseignants, Altet (1994) oppose l'art d'enseigner à la professionnalisation. Cette dernière relève de la réflexion et non d'un don inné ou d bon sens.

⁵⁹ La relation entre types de savoir et savoir expert est traitée par Gallego (1994), Bourdoncle (1993), Mialaret (1995), Avalos (1994), Arzola

la possibilité d'élever au rang de production de connaissance - scientifique -, les innovations mises en place, fruit de réflexion et de créativité de l'enseignant. En outre, à la différence de l'enseignant artisan formé au compagnonnage (Bourdoncle, 1993), le professionnalisme de l'enseignant est conditionné par une formation initiale et continue.

ENSEIGNANT-TECHNICIEN ?

L'enseignant professionnel se distingue du modèle de l'enseignant technicien qui définit l'enseignant à partir d'un bagage de techniques éprouvées et des décisions efficaces qu'il prend⁶⁰. Ce modèle, axé sur le processus de décision de l'enseignant met en avant un modèle très reproductif de techniques et de méthodes générées par des professionnels autres que les enseignants. L'enseignement professionnel maintient cette capacité de mobilisation de ressources que peuvent constituer les techniques éprouvées par d'autres. Au-delà de l'application de techniques, de la prise de décision, l'enseignant professionnel **produit, améliore, innove** à partir de ressources qu'il a à sa disposition.

ENSEIGNANT-INSTRUCTEUR ?

Il se distingue du modèle de l'enseignant instructeur, professeur qui transmet ce qu'il sait, centré sur les connaissances des élèves et celles à acquérir. On considère d'une part, que les connaissances de l'enseignant se situent entre la connaissance scientifique et la connaissance de sens commun (Rodrigo, 1994) et d'autre part, que le rôle de l'enseignant n'est plus de transmettre ce qu'il sait mais de **guider** les élèves dans la construction de leurs apprentissages (Coll, 1990b, 1995, Barth, 1993). **Deux types de savoirs** enseignants fondent sa professionnalité : un savoir **disciplinaire** et un savoir **pédagogique**, reconstruits personnellement. La professionnalité se base sur la connaissance d'une discipline d'enseignement mais aussi sur les compétences pédagogiques. Il devient un facilitateur, un guide, un négociateur de significés partagés⁶¹. En d'autres mots, l'enseignant devient un pédagogue centré sur la gestion interactive du processus enseignement-apprentissage. Ainsi le rôle de l'enseignant est de mettre en place des situations d'apprentissage où il guide l'élève dans ses recherches et activités, l'amène à formuler des questions, à analyser des données, à construire des réponses et enfin, adapte ses interventions aux besoins de chacun (Altet, 1994). Ce travail est défini comme un travail en interaction sur un autrui collectif et humain (Tardif et Lessard, 1999 ; Altet, 1994 ; 1996, 2001 ; Postic, 1979). Cette expertise des situations d'apprentissage et de l'interaction nécessite cependant une maîtrise conceptuelle des savoirs enseignés (Barth, 1993) afin de mener les élèves dans leur propre processus de maîtrise conceptuelle. Elle engage l'enseignant à une actualisation permanente dans leur discipline d'enseignement.

ENSEIGNANT-ACTEUR SOCIAL ?

Le modèle du professeur-acteur social va au-delà de l'aspect strictement pédagogique de la fonction enseignante. Il est invité à **réfléchir sur les finalités de l'école ou à participer au projet** de son établissement.

Les différentes tendances du modèle de l'enseignant professionnel, se divisent sur ce point :

- Une **tendance critique** (Smyth, 1991, Giroux, 1988, Carr et Kemmis, 1986) organise le concept de réflexivité autour de l'aspect critique. Cet exercice de réflexion enjoint l'enseignant à réviser les perspectives curriculaires et idéologiques de l'école. Elle associe alors la réflexion aux questions sur le pourquoi enseigner ainsi que sur les implications sociales cachées des pratiques éducatives. Le but est alors de transformer la société grâce à l'action pédagogique.

(1995), Barbier(1996), Donnay et Bru (2002).

⁶⁰ Nous ne pouvons retracer les apports et limites du paradigme de l'enseignement efficace ni de la pensée des enseignants. Plusieurs synthèses sur le sujet sont disponibles (Postic et De Ketele, 1988, Clark et Peterson, 1986, Riff et Durant, 1993, Tochon, 2000)

⁶¹ Nous ne pouvons citer ici l'ensemble des travaux qui conçoivent l'enseignant comme un médiateur. Il est incontestable que les travaux de Bruner, (1983) sur la médiation et ceux de Vygotski, (1934/1985) sur la zone de développement proximal ont influencé les travaux postérieurs. Nous citons par exemple, Edwards y Mercer, (1991) qui démontrent la construction de sens négocié et partagé en classe, ceux de Carugati, Doise et Mugny (Doise et Mugny, 1997) qui explorent le conflit sociocognitif dans la construction de l'intelligence de l'enfant. La question de la relation éducative est analysée par Postic (1979).

- D'autres se centrent sur les **compétences pédagogiques** (Donnay, 2001 ; Perrenoud, 1999 ; Paquay et alii, 1996 ; Paquay, 1994) et/ou sur la construction des connaissances pédagogiques (Mialaret, 1995 ; Schön, 1983 ; Barbier, 1996 ; Perez, 1987). Ces perspectives tentent de voir comment la réflexion améliore les pratiques enseignantes et participe à la production d'un savoir pédagogique. Dans ce cadre, le modèle ouvre ce processus de réflexion en insistant sur son aspect collectif (Zeichner, 1993). Les aspects éthiques ne sont pas pour autant négligés (Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1999) : l'enseignant prend conscience des enjeux socioanthropologiques des pratiques quotidiennes.

L'aspect social des pratiques professionnelles ne s'arrête pas à la réflexion sur son action. L'enseignant professionnel est reconnu comme acteur social en classe dans la construction des apprentissages et la négociation de sens avec ses élèves. Au niveau curriculaire, dans la construction avec l'équipe pédagogique de la mise en œuvre des programmes, de projets d'établissement, de projets de formation. Au niveau institutionnel, le spectre d'action de l'enseignant est élargi. Son rôle pédagogique l'invite à considérer des aspects extérieurs à l'établissement scolaire et à agir en relation avec la communauté scolaire : parents, pouvoirs publics, acteurs sociaux et économiques. (Bélair, 1996 ; Perrenoud, 1999 ; Paquay, 1994, 1996)

ENSEIGNANT-PERSONNE?

Le modèle de « l'enseignant est une personne » a mis en évidence les aspects affectifs de la relation pédagogique. Cette tendance développée dans une perspective personnaliste⁶² est reprise dans le modèle actuel sous divers aspects. La relation éducative incorpore une dimension affective au même titre que les dimensions cognitives et socioculturelles⁶³. Le modèle actuel d'enseignant professionnel oriente l'attention de l'enseignant non plus sur son propre vécu mais sur les aspects affectifs de la relation pédagogique (Postic, 1979). Une autre différence marque le passage à une vue quasi thérapeutique de la prise en compte des affects à une modalité opératoire de ces facteurs dans les interactions pédagogiques⁶⁴. Le modèle professionnel reconnaît donc que l'enseignant est **une personne de relation et d'interaction**; que la relation interpersonnelle constitue une spécificité professionnelle. Cette relation est orientée non seulement sur des aspects affectifs et de développement personnel mais surtout comme condition nécessaire à l'action pédagogique et didactique. Entre autres, les questions d'engagement de l'élève et du sens des apprentissages sont ravivées dès que l'on envisage les apprentissages comme constructions actives de la part de l'élève et significatives pour celui-ci. Les questions du rapport au savoir, du contexte socioculturel de l'élève et du vécu de l'élève sont alors pris en compte (Charlot 1997 ; Develay, 1996 ; Moll et Greenberg, 1993). Dans ce sens, cette dimension affective est également **objet de réflexion** et de distanciation de la part de l'enseignant pour garantir sa professionnalité (Cifali, 1996 ; Morvan, 1996 ; In Paquay et alii., 1996 ; Zeichner, 1993). L'identité et l'identification de l'enseignant à la profession sont prises en compte (Paquay 1994, 1996) dans le modèle du professionnel. L'enseignant s'identifie avec la profession dans cette relation pédagogique, grandit dans et à travers sa profession.

ENSEIGNANT-ARTISTE ?

Enfin, il se distingue de l'enseignant-artiste, qui par sa personnalité, sa sensibilité et sa créativité donnent aux méthodes et techniques, leurs forces. Cet aspect artistique et émotionnel consiste selon Bourdoncle (1993) à rendre **authentique**, l'acquisition de connaissances, de transmettre les connaissances, les attitudes, la sensibilité, les traditions de pensée de chaque discipline. Ainsi, la véracité des émotions de l'enseignant permet de créer les conditions pédagogiques optimales pour que les élèves s'engagent d'eux-mêmes « librement » dans un processus d'apprentissage⁶⁵. Ces conditions supposent une relation de confiance, d'engagement réciproque et dans ce sens, enseigner est différent qu'informer, c'est différent qu'appliquer une technique.

⁶² Les travaux de Abraham (1984) constituent une référence incontournable.

⁶³ La plupart des auteurs considère une dimension affective au même titre que ses dimensions cognitives et sociales dans la relation enseignement-apprentissage: Schön (1983/1984), Altet (1996, 2001), Bélair (1996), Barth (1993), De Ketele (1996).

⁶⁴ Pour Tardif et Lessard (1999 : 205, 302-317) « un travail sur un objet humain » ; pour Altet (1994 :5), « un processus de communication, traitement de l'information de prise de décisions dans l'action vécue », Postic (1979) « un régulateur d'interaction ».

⁶⁵ L'authenticité comme condition de l'engagement de l'élève dans relation pédagogique est relevée par Zeichner, 1993, Bruner, 1983, Feuerstein (1980), Barth (1993). Commentaires de Meirieu (1998).

En somme, le modèle d'enseignant professionnel est constitué d'un ensemble composite de modèles antérieurs qu'il intègre tout en les dépassant. Il s'organise autour de plusieurs idées-clefs :

- un aspect composite et **complexe** repris dans les notions de compétence et de pratique pédagogique.
- la mise en valeur de la **réflexion** de l'enseignant qui traverse les différentes facettes de ses pratiques.
- la centration sur les apprentissages.

4.2.2. En quoi les pratiques professionnelles intègrent des aspects émotionnels ?

Les trois aspects des pratiques de l'enseignant – composite, avec réflexion, par médiation - forment le modèle d'enseignant professionnel. Il reste à éprouver la question qui mène cette recherche en relation à ces pratiques définies dès lors en compétence, réflexion et médiation.

Le caractère composite et complexe des pratiques pédagogiques appelle l'enseignant à mobiliser des compétences pertinentes à la situation dans laquelle il est impliqué.

- Parmi les compétences de l'enseignant, fait-on référence à des compétences émotionnelles? À des situations émotionnellement chargées? Ces compétences mobilisent des ressources et habiletés émotionnelles? Parmi les ressources auxquelles font appel les compétences (émotionnelles ou pas), fait-on mention spécifiquement de l'intelligence émotionnelle? Peut-on reconnaître des compétences qui font appel à l'identification, l'analyse et la régulation des émotions en classe ?

La définition de l'enseignant professionnel insiste sur l'exercice de *réflexion*, gage de professionnalité. La réflexion apparaît comme l'élément qui assure la production de connaissance spécifique à la profession, son objet est la pratique pédagogique dans le but de l'améliorer.

- Dans ce cadre, les émotions font-elles partie des objets d'intérêts de la réflexion des enseignants? La réflexion engage t-elle une intelligence émotionnelle?

Enfin, la médiation apparaît comme le mode sur lequel les pratiques pédagogiques assurent la construction d'apprentissages significatifs pour les élèves et l'acquisition de compétences.

- Trouve-t-on des traces d'intelligence émotionnelle dans la médiation des apprentissages?

Les réponses à ces questions sont autant d'arguments pour considérer l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Les phénomènes émotionnels sont reconnus dans plusieurs modèles d'enseignants. Dans une perspective personnaliste, le travail sur les émotions et des affects a une fin en soi. Dans une perspective plus instrumentale, l'utilisation des émotions sert les apprentissages ou leur contrôle les empêche d'entraver ces apprentissages.

Maintenant, le but de ce travail est de mettre en relation l'importance donnée à ces facteurs émotionnels dans les pratiques enseignantes. Donc, de montrer que ces facteurs font partie des compétences pédagogiques de l'enseignant et qu'ils sont l'objet de réflexion dans le cadre de ses pratiques pédagogiques. Le recours à l'intelligence émotionnelle n'est pas explicite dans le modèle d'enseignant professionnel. C'est pourquoi, approfondir les notions de compétence, réflexion et médiation pourraient contribuer à mettre en évidence ces intuitions. L'analyse qui suit traite des dimensions qui font d'un enseignant, un enseignant professionnel - compétent, réflexif et médiateur - et cherche à trouver des antécédents qui appuie l'idée de l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Ces éléments constituent également les bases théoriques qui autorisent l'interprétation des représentations sociales qui sont recueillies dans la partie empirique de ce travail. Les représentations portent sur les pratiques pédagogiques. L'exploration des modèles d'enseignants et de la question de l'intelligence émotionnelle dans ces modèles constituent autant de bases d'interprétation de ces représentations.

4.3. L'enseignant compétent : la reconnaissance de la complexité des pratiques pédagogiques.

4.3.1. Vers une définition des compétences de l'enseignant.

L'enseignant professionnel, d'après Charlot et Bautier (1991), «sait mettre en œuvre ses compétences en action dans toute situation, capable de réfléchir en action, de s'adapter, de dominer toute nouvelle situation. Il aboutit à une pratique qui s'appuie sur une base de connaissances rationnelles et intègre les pratiques réussies en situation. Aussi, il répond, s'adapte à la demande au contexte, à des problèmes complexes et variés».

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignant compétent est synonyme de professionnel en raison de l'expertise que ces compétences mettent en jeu. Etymologiquement, la compétence fait allusion à la licence d'exercer et à la reconnaissance sociale qu'elle suppose. Une personne compétente est une personne autorisée et habilitée. Rey (1996) insiste sur trois critères de compétence : l'extériorité puisqu'on la reconnaît et on ne se l'attribue pas à soi-même ; la totalisation puisqu'elle est saisie comme un tout ; enfin, qu'elle soit reconnue publiquement. Il fait alors allusion à la professionnalité qui conjugue expertise et reconnaissance sociale.

La notion de compétence se profile en éducation depuis plusieurs décennies. Rey (1996), Barbier (2001) ou Dolz et Ollagnier, (2000) retracent l'évolution du sens qu'on lui a attribué. Ils remarquent que cette notion s'inscrit autant dans les traditions linguistiques et psychologiques que dans formation professionnelle. Nous nous arrêtons à la définition adoptée par le monde de l'éducation francophone (Gérard et Roegiers, 1993 ; De Ketele, 1996 ; Rey, 1996, Raynal et Rieuner, 1997 ; Perrenoud, 1997, Dolz et Ollagnier, 2000, Beckers, 2002).

La compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente de ressources et de capacités pour répondre à une situation. Ces capacités sont de l'ordre du savoir, savoir-faire et savoir-être. Ces ressources peuvent être cognitives, affectives, sensori-motrices, conatives, personnelles ou extérieures. Elle rejoint la définition de Le Bortef (1997) pour qui les compétences représentent savoir gérer des situations complexes. Aussi, celle de Perrenoud (1994) pour qui elle représente la mobilisation de ressources faites de savoirs et d'habitus. De Ketele (1996) la résume sous la formule :

Compétence = {capacités X contenus} X familles de situations-problèmes.

Appliquée à l'activité de l'enseignant, parler de compétence reconnaît trois aspects liés à sa professionnalité :

- **La complexité** des situations d'enseignement;
- **L'autonomie et la créativité** dans la mise en place de situations d'apprentissages pertinentes;
- La **réflexion** de l'enseignant sans limiter sa pensée à une seule rationalité : ni technique ni uniquement cognitive.

Dans cette perspective, la **mobilisation** inscrite dans la compétence devient la clé qui définit la professionnalité de l'enseignant. L'enseignant dont la complexité des tâches et fonctions est reconnue, mobilise dans chaque situation, les réponses les plus pertinentes et adéquates. Les compétences mobilisent à la fois des connaissances et des habiletés ainsi que des attitudes en vue de l'adéquation des réponses à une situation particulière, en partie non prévisible. Elles ouvrent ainsi la possibilité à la production de comportements inédits, nouveaux pour chaque situation. Elles relèvent donc, plus du possible que de la performance. Elles mettent également un sujet en activité, dont les connaissances, les habiletés, les ressources sont mobilisées. Elles se réfèrent donc, à la combinaison et mobilisation de ressources qu'elles soient **cognitives, motrices ou affectives**. Ces ressources mobilisées sont d'ordre personnel, de l'ordre des savoirs et connaissances, des savoir-faire, des savoir-être ou des attitudes. Elles

font appel également à des ressources extérieures comme des réseaux de personnes-clefs ou des réseaux d'information, ...

Les compétences de l'enseignant concernent donc, à la fois les savoirs disciplinaires, les méthodologies et ses habiletés personnelles. Ainsi, « organiser une situation d'apprentissage » ne s'arrête pas à la définition des contenus-matières mais comprend également le fait de vérifier des pré-requis des élèves, partir de leurs représentations, de différencier les apprentissages, de prendre en compte certains aspects affectifs, et psychomoteurs des apprentissages, évaluer les acquis, aider au transfert de ces acquis, ... » (Roegiers, 2001:64).

Cette notion de compétence est en opposition à celle d'un savoir statique. Ce sont des **savoirs « actifs »**, mouvants qui y sont engagés. La compétence mobilise, coordonne, articule des éléments, des acquis et se renouvelle notamment par l'effet de l'expérience. Parler de compétence suppose donc l'auto-enrichissement permanent de ces ressources, un apprentissage qui intègre les acquis d'expérience et la formation systématique. De la sorte, tout acte devient un acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même (Barbier, 1996). La question de la réflexion sur les pratiques est donc intrinsèquement liée à la celle des compétences et de leur production continuellement renouvelée. Mais elle suppose en contre partie, la mise en œuvre de **principes « stabilisés »** structurés et structurants, générateurs⁶⁶ de nouvelles réponses, qui selon les auteurs font référence à une intelligence (Rey, 1996), à des schèmes d'actions (Charlier et Donnay, 1993, Charlier in Paquay et alii, 1996) ou encore des *habitus*⁶⁷ (Perrenoud, in Paquay et alii, 1996). Cette stabilité implique deux éléments :

- Les compétences ne manquent pas de **régularité** : De Ketele (1996) parle de mobilisation *ordonnée*. Il est d'ailleurs possible de définir des familles de situations-problèmes ou d'établir des référentiels de compétences de l'enseignant. A cet exercice, Perrenoud⁶⁸ est sans doute le plus prolifique. Mais chaque auteur (Develay, 1994; Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1994, 1999; Donnay, 2001) intéressé par la question enseignante a décrit les compétences enseignantes.
- La description des pratiques enseignantes en termes de compétences prétend intégrer diverses rationalités qui sous-tendent ses actions. Le modèle de l'enseignant professionnel insiste sur le **caractère intégrateur** des multiples facettes de son action. La notion de compétence, en croisant la variabilité des capacités, des ressources et des contenus associés à celle des situations, reconnaît la pluralité des *rationalités*⁶⁹ (cognitives, affectives, motrices, conatives) qui la sous-tendent (De Ketele, 1996 ; Altet, 1996).

Parmi ces compétences énoncées, l'intelligence émotionnelle transparaît-elle? Ainsi, la notion de compétence admet le recours à l'intelligence émotionnelle parmi les processus susceptibles d'être mobilisées. L'intelligence émotionnelle comme l'intelligence ne peut être observée directement. Elle ne peut être qu'inférée soit à partir des processus de mobilisation engagée dans les compétences. Peut-on reconnaître des compétences qui font appel à l'identification, analyse et contrôle des émotions ?

4.3.2. Intelligence émotionnelle et compétences

Nous envisageons trois manières d'approcher l'intelligence émotionnelle dans les compétences des enseignants : à partir des ressources, des contenus ou des capacités potentiellement mobilisés, à partir des référentiels de compétences et à partir situations enseignantes. Pour faciliter son identification, l'élargissement à la sphère de l'affectivité⁷⁰ plutôt que strictement aux émotions est prise en compte.

⁶⁶ Rey (1996) fait appel à la notion de compétence linguistique de Chomsky où la compétence linguistique du locuteur lui permet une infinité de solutions communicatives et de messages à partir d'un nombre limité de règles linguistiques.

⁶⁷ Pour Perrenoud (1994), l'*habitus* est simplement l'ensemble des schèmes dont dispose un acteur

⁶⁸ Voir site web : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/1999_27 (consulté le 17 avril 2000)

⁶⁹ Nous entendons rationnel, rationalisant, rationalisé comme relatif aux opérations intellectuelles et rationalité comme règle de fonctionnement, règle de production.

⁷⁰ Les définitions de l'intelligence émotionnelle, de l'émotion et de l'affectivité. Voir note 68.

LA DÉFINITION DE COMPÉTENCE.

À première vue, **les ressources cognitives** sont mises à l'honneur. Altet (1994) assimile les compétences à la résolution de problèmes, à la prise de décision et à la production de stratégies. Perrenoud (1999) les définit comme capacités à mobiliser diverses ressources *cognitives* pour faire face à un type de situation. Pour Donnay et Charlier (1990), elles consistent à «prendre des décisions et les mettre en œuvre, en fonction d'un projet, en tenant compte des paramètres de la situation ; de manière critique, à les articuler et à envisager des possibilités et à vérifier (évaluer) l'adéquation (des pratiques) ; à les réajuster, les adapter et en tirer des leçons de sa pratique». On y retrouve les catégories et les concepts propres au courant sur la pensée des enseignants⁷¹ et des concepts de théories cognitives⁷². Cela nous laisse penser que la notion de compétence s'inscrit à la suite de ces travaux et reconnaît la mobilisation d'une certaine intelligence. Cette impression est renforcée quand Altet (1996) affirme que la mobilisation propre à la compétence met en œuvre des schèmes de pensée. Les notions de schèmes et d'habitus sont reprises pour décrire le processus de mobilisation des compétences en action (Altet, 1996 ; Charlier, in Paquay et alii, 1996 ; Carbonneau et Héту, in Paquay et alii, 1996, Jonnaert, 2002) ainsi que pour décrire les processus d'acquisition de compétences (Perrenoud, in Paquay et alii, 1996). On fait appel à la notion de schème de Piaget (1936) - mode de réagir susceptible de transfert ou de généralisation - pour expliquer ces phénomènes.

Ainsi, tout est présenté comme si la mobilisation et l'articulation des capacités et contenus dans la situation - {capacités X contenus} - **reposent sur une intelligence**. Celle-ci est qualifiée d'intelligence de la situation (Barbier 1996) ou d'intelligence de la complexité (Ardoino et Mialaret, 1990). Les compétences impliquent dès lors la capacité du sujet à extraire les qualités et les relations de faits. Celle-ci lui permet de se comporter efficacement dans des situations complexes et de s'adapter à des situations nouvelles mais aussi à produire de nouveaux savoirs et nouvelles compétences.

En même temps la notion de compétence reconnaît des rationalités autres que cognitives pour produire des connaissances professionnelles. Elle engage d'autres modes de compréhension et d'action. On retrouve l'idée selon laquelle l'articulation des capacités et contenus, mobilise des « intelligences » en tant qu'habiletés à prendre conscience, mettre en relation des éléments, à répondre de façon adéquate à une situation sur des registres impliquant des processus et codes symboliques différents. En cela, l'articulation et la mobilisation de capacités et d'éléments de « natures cognitives, conatives, pratiques et affectives » reconnaissent un processus dit intelligent. Rappelons que Altet (1996) conçoit les compétences professionnelles selon quatre ordres : cognitif, affectif, conatif et pratique. De Ketele (1996) reprend dans les compétences, les objectifs et capacités de savoir, savoir-faire, savoir-être. Roegiers (2001) fait au concept d'intelligence multiple de Gardner pour rendre compte des capacités mobilisées dans les situations d'apprentissages. Il montre ainsi qu'une activité engage plusieurs « capacités »⁷³ dont l'intelligence interpersonnelle et personnelle. L'appel à d'autres processus que les processus cognitifs ouvrent des perspectives pour l'intelligence émotionnelle. On peut affirmer que des aspects d'intelligence émotionnelle peuvent être envisagés parmi les processus de mobilisation, d'adaptation, d'ajustement sur lesquels reposent les compétences. La référence à d'autres codes symboliques, pourquoi pas émotionnels, ouvrent quelques perspectives. Le renvoi à l'intelligence multiple de Gardner (1993/1995) et en particulier, à l'intelligence personnelle et interpersonnelle, conforte l'idée de la présence d'une intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Pour cela, nous avons montré dans le premier chapitre consacré à l'intelligence émotionnelle, comment celle-ci croise l'intelligence multiple.

Nous remarquons cependant que si les auteurs prennent la peine d'énoncer et détailler les processus cognitifs mobilisés, ils n'accordent que peu de lignes aux processus affectifs engagés. Ces aspects sont énoncés vaguement. Ils nous informent peu quant aux processus affectifs ou émotionnels reconnus dans l'ajustement des ressources et capacités.

⁷¹ Pour une révision des travaux sur la pensée des enseignants voir Clark & Peterson, 1986, Riff et Durant, 1993, Tochon, 2000.

⁷² Pour une synthèse sur ces travaux, on peut se référer à Tardif (1992)

⁷³ La discussion sur la définition de l'intelligence multiple et de l'intelligence émotionnelle comme intelligence, compétence ou capacité est traitée au premier chapitre.

LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES.

Une autre manière d'entrevoir le problème est de se concentrer sur les ressources et capacités mobilisées dans les situations que rencontre l'enseignant. La révision des référentiels de compétences est peut-être plus explicite quant à la présence d'une intelligence émotionnelle.

L'enseignant professionnel démontre ses compétences «à s'exprimer, à communiquer, à analyser les relations, à développer l'écoute, à animer un groupe, à améliorer la confiance en soi » (Paquay 1999 :161) afin de mettre en place les conditions d'apprentissage. D'autres énoncent des compétences telles que « comprendre ce qui se passe dans la situation vécue » (Donnay et Charlier, 1990 : 33) ; « engager les élèves dans des activités ; susciter le désir d'apprendre ; favoriser la définition personnelle d'un élève, gérer les conflits entre personnes, donner du sens aux apprentissages » (Perrenoud, 1999 :9-11).

Paquay (1994) fait état parmi les compétences à former chez les enseignants de savoir-être et de savoir-vivre son métier. Il insiste sur le vécu subjectif de l'enseignant d'une part, face à son métier et la fonction de relation dans lequel il est impliqué. Il est soucieux de l'émergence et l'affirmation d'un projet professionnel et personnel ; de l'expression du vécu affectif dans la relation éducative ; du devenir de la personne-en-relation et de la personne-évaluatrice. Parmi les compétences qu'il relève dans différents cycles de formation, on retient « communiquer et exister face à la classe, dans lequel le corps (la posture, les mimiques, le mouvement) sert de médiateur à un travail sur les attitudes professionnelles (p.28) ». Reprenant Dupont (1986), il cite les compétences à communiquer, gérer le groupe et entrer en relation avec autrui. Les expressions de personne authentique, de communication authentique, de climat de confiance, de confiance en soi, de relation à autrui, rappellent les préoccupations du paradigme de l'enseignant personne. La définition de compétence de **Perrenoud** (1999) intègre moins de capacités différenciées. Rappelons que sa définition de la compétence désigne la capacité de mobiliser diverses ressources cognitives. S'il reconnaît des compétences affectives, elles ne sont que secondaires. Une compétence sur les dix énoncées (Perrenoud, 1994), renvoie à la maîtrise des émotions et des humeurs, des sympathies ou inimités. Cependant, elle n'est prise en compte qu'en cas de risque d'interférence avec l'efficacité et l'éthique. Ainsi, il reconnaît la présence d'émotions et de l'affection mais de façon assez négative : la peur, le mépris, le déni, le sadisme. Il recommande un travail sur la personne de l'enseignant et sa relation à autrui (Perrenoud, 1994, 97, 99) où les émotions et affections apparaissent comme des perturbateurs de la relation d'enseignement et non comme des mobilisateurs d'enseignement. Dans ce sens, cette compétence de « maîtriser ses émotions » ne semble pas être l'alliée des activités d'enseignements encore moins un instrument d'enseignement. **Develay** (1994) est par contre, explicite sur les compétences affectives des enseignants. Il développe quatre axes « psychologiques » (intrapsychique, interpersonnel, groupal et culturel) dans les domaines suivants :

- L'autorité et le pouvoir face à l'élève ;
- La classe comme cohésion groupale ;
- L'attachement à la discipline et au savoir ;
- La relation à l'enfant ou à l'adolescent en miroir sa propre enfance ou adolescence.

Ces compétences mises en évidence selon une **interprétation psychanalytique**, entre dans la conception de l'enseignement comme une profession de relation et de travail humain. A ce propos, **Cifali** (1996) avance la présence d'une intelligence clinique. Grâce à celle-ci, « les sentiments deviennent un guide (...) (et) nous permettent de comprendre sans se projeter, en faisant la part des choses, de soi et de l'autre (1996 :122)». Grâce à celle-ci, « pourra émerger une parole, un geste qui feront effet,... (p.:123)». Nous regrettons cependant l'amertume que laisse la proposition quand elle envisage cette intelligence pour réduire la nocivité de l'enseignant. Malgré cela, l'analogie avec l'intelligence émotionnelle est évidente puisque l'objet de ces intelligences sont les émotions ou les sentiments. De ces travaux en psychanalyse, on gardera des concepts de compétences et de savoirs d'expérience qui font référence à l'ouverture, à la perméabilité, à l'engagement, à l'écoute. Ils citent également le fait d'inventer et de créer des événements, d'éprouver, de comprendre et d'accepter. Enfin, ils font référence à l'exercice de réflexion, de prise de distance, de regard, de vigilance eu égard des émotions et des affects dans les situations pédagogiques.

Parmi les compétences reconnues ou souhaitées de l'enseignant, les compétences affectives et émotionnelles sont présentes dans les référentiels. Sans les citer, ces compétences peuvent être rassemblées autour de deux axes, la gestion de la personne de l'enseignant et la gestion des relations avec les élèves. Dans le premier cas, le développement de la personne est mis en relation avec le projet professionnel de l'enseignant. Dans le second, les compétences affectives distinguent le rapport à l'élève comme personne à développer et la classe comme climat à créer. On retient ces trois objets : l'enseignant, l'élève et le climat comme objets de compétence affective ou émotionnelle. Ils impliquent des rapports affectifs ou émotionnels en relation à la profession et à des questions pédagogiques notamment à l'évaluation et aux savoirs enseignés.

Le renvoi à des **cadres personnalistes ou psychanalytiques** confère à ces compétences une finalité en soi axée sur la personne : l'élève ou l'enseignant. Dans cette perspective, la recherche de développement personnel a la primauté. La relation pédagogique, la relation à la profession, la relation au savoir sont autant d'occasions de formation du devenir des personnes. Dans ce sens, les compétences affectives ne sont pas envisagées comme des compétences pédagogiques visant les apprentissages des élèves. Sans dénigrer les missions de l'éducation dans la formation des personnes, nous avons délimité notre objet d'étude aux pratiques pédagogiques. Le vécu des situations pédagogiques peut être considéré comme un médiateur des apprentissages outre le fait que ces apprentissages forment les personnes. Ceci nous paraît d'autant plus vrai que l'approche par compétence ancre ces acquisitions dans des situations significatives et prétend favoriser l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Dans la perspective psychanalytique, les émotions et affects identifiés sont considérés comme autant d'interférences au processus pédagogique. Nous regrettons cette vue négative et pessimiste des affects qui attribue à l'intervention d'une intelligence clinique, une mission thérapeutique. Considérer l'enseignant comme professionnel et compétent ne l'assimile pas à un malade. Au contraire, la perspective professionnalisante est assez positive pour considérer l'enseignant autonome, créatif de solutions pédagogiques, potentiellement efficace, débordant de ressources et de capacités. Nous ne décrivons pas la mise en garde que fait l'étude psychanalytique, sur les abus de pouvoir sur les personnes, sur les effets destructeurs des projections rapides et non réfléchies, sur les jeux d'identifications présents dans la relation pédagogique. Nous préférons nous arrêter sur les effets modérateurs des émotions dans les processus d'apprentissages que de considérer la complexité des affects dans les relations en classe.

Cette délimitation de notre objet justifie **l'expression d'intelligence émotionnelle** plutôt qu'affective. L'objet de l'intelligence émotionnelle telle qu'elle est définie au premier chapitre dépasse la définition stricte d'émotion et incorpore à son objet d'attention des codes qui se réfèrent aux sentiments, aux attitudes, aux affects. En général⁷⁴, ce dernier terme est préféré pour englober l'ensemble des phénomènes auxquels réfère l'intelligence émotionnelle. C'est en raison de la confusion possible avec les cadres conceptuels propres aux traditions psychanalytiques et phénoménologiques que la dénomination d'intelligence émotionnelle est conservée.

Une perspective plus opératoire dans les apprentissages envisage des compétences émotionnelles sous toutes les facettes de la professionnalité enseignante :

- la création de situations pédagogiques et l'innovation de ses pratiques (enseignant-artisan),
- la production de techniques d'enseignement (enseignant-technicien),
- l'instauration d'un rapport au savoir et la facilitation des apprentissages (enseignant-instructeur),
- la prise de conscience des facteurs sociaux et culturels,
- la relation pédagogique et
- l'instauration d'un travail collectif à des fins pédagogiques (acteur-social).

⁷⁴ Pour Piaget (dans Xypas, 2001), l'affectivité ne se limite pas aux sentiments et aux émotions. Elle englobe aussi les facteurs conatifs tels que les tendances et la volonté. Krathwohl, Bloom et Masia (1976) constituent une taxonomie des facteurs affectifs en éducation. Meyor (2002) revoie les différents paradigmes qui traitent de l'affectivité : les paradigmes phénoménologiques, instrumentalistes (béhavioriste), instrumental (cognitif), existentiel-personnaliste et thérapeutique (psychanalyste) qui ont traités des émotions, motivation, concept de soi, vécu, affects... sous le terme d'affectivité. Nous avons vu au premier chapitre que pour certains auteurs l'intelligence émotionnelle englobe l'ensemble des affects émotions, motivation et bien-être personnel; pour d'autres elle limite aux émotions et sentiments.

Afin d'apporter plus d'éléments à la thèse selon laquelle les compétences pédagogiques mobilisent de l'intelligence émotionnelle, nous clôturons la révision des compétences de l'enseignant par les situations pédagogiques où plusieurs travaux reconnaissent la présence d'émotions.

LES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES.

Tout en se limitant à la littérature qui traite de l'enseignant professionnel ou compétent, on constate la **présence des émotions** dans l'activité enseignante et leur **impact sur les conditions d'apprentissage**.

Selon Charlot, Bautier et Rochex (1992) l'enseignement est une activité imprévisible et anxiogène et les pratiques pédagogiques sont motivées entre autres par la peur. L'étude du climat émotionnel en classe au Chili (Assaél et Neumann, 1991) montre à quel point en classe, certaines émotions plutôt négatives sont générées par l'action de l'enseignant : la menace, la réprobation, l'agression, le rejet, la punition, la déqualification. Elles engendrent tristesse, rage, colère, ennui, rigidité, honte, irritation, perte d'intérêt tant chez les élèves que chez les enseignants. Ce tableau assez noir de l'état émotionnel dans la relation pédagogique est (heureusement) contrebalancé par d'autres études. Selon Tardif et Lessard (1999) « la relation aux élèves, est constitutive de toutes les tensions et joies du métier (p. 302) » qui devient essentiellement un travail émotionnel fait de sentiments, accomplissement et bonheur. Cet aspect est de plus, constitutif de l'identité professionnelle. Il est fait d'amour des autres, des élèves, des jeunes mais aussi de problèmes. Cet amour fait partie de la vocation nécessaire à l'exercice mais nécessaire aussi à la qualité de la relation et à l'engagement des enseignants et des élèves dans les activités scolaires. Dans une étude sur les identités professionnelles des enseignants (Cattonar, 2002), ceux-ci reconnaissent comme première raison de choix de leur métier et de satisfaction professionnelle, celle d'être en relation avec les élèves et l'intérêt pour la pédagogie. De plus, ces mêmes enseignants placent le savoir-être (personnalité, compétences relationnelles et personnelles) comme première compétence devant la maîtrise des savoir-faire pédagogiques, disciplinaires, la réflexion sur la pratique, les savoirs pratiques d'expérience et enfin une vision critique du système scolaire. Dans l'étude de Casalfiore (2002), la gestion de l'engagement des élèves émerge comme troisième facteur de structuration des activités de la classe à côté des composantes classiques de gestion de la matière et de l'ordre. Celle-ci recouvre des dimensions émotionnelles plus que fonctionnelles de la gestion de l'investissement des élèves.

Depuis que la recherche s'intéresse à l'éducation, **la question de l'affectivité et des émotions en classe** est l'objet d'attention des chercheurs⁷⁵. Nous avons évoqué le paradigme personnaliste qui a attiré l'attention sur le vécu des enseignants et des élèves. La perspective psychanalytique a investi également la question éducative (Cifali, 1996, Filloux, 1987) et s'interroge sur les phénomènes d'attrait et de rejet dans les relations enseignants élèves, le rapport à la matière et aux apprentissages. Pour Develay (1994), citant Cifali, le métier d'enseignant met en tension permanente le savoir et la relation, le cognitif et l'affectif, la logique et les affects, la rationalité et l'imagination. Le fait de travailler dans l'humain, la médiation et la relation fait du métier de l'enseignant une incertitude à vivre. Les travaux de Bloom, Krathwohl et Masia, (1976), De Ketele (1986) ou de Morissette et Gringas (1991) ont contribué à l'énoncé d'objectifs affectifs en éducation mais également à identifier les facteurs affectifs favorisant l'apprentissage⁷⁶. Des travaux plus récents traitent de l'affectivité en classe. Meyor (2002) plaide pour une approche phénoménologique de l'affectivité. Lafortune et Mongeau, (2002) rassemblent des travaux⁷⁷ sur l'éducation à l'affectivité dans une perspective cognitive : l'anxiété propre à certaines disciplines, la formation du concept de soi sont à l'honneur ainsi que les facteurs affectifs présents dans le rapport au savoir. Le concept de méta-émotion fait appel à la compréhension de la nature, des causes et du contrôle des émotions dans les apprentissages. Cette définition nous fait penser à la définition de l'intelligence émotionnelle qui évoque la perception, la compréhension et la régulation des émotions. Enfin, Espinosa (2003) prend la perspective de l'élève et étudie son rapport au savoir, au maître et à

⁷⁵ Pour une revue de la question, Lafortune et Mongeau (2002), Meyor (2002), Espinosa (2003), le numéro spécial « Emotions in Education », Educational Psychologist, , 37, 2, 2002..

⁷⁶ Parmi les trois facteurs d'apprentissage mis en évidence par Bloom (1979), le facteur affectif interviendrait pour 25%. Les deux autres facteurs, (les méthodes de l'enseignant et l'état d'entrée cognitif) interviendrait respectivement pour 25% et 50 %.

⁷⁷ Les travaux de Lafortune (1992, 1994 a et b), Lafortune et St-Pierre (1998) cités dans Lafortune et Mongeau (2002) se concentrent sur les émotions dans les apprentissages ; en mathématique notamment.

l'école. D'après celle-ci, l'expérience scolaire de l'élève se vit sur ce triple mode relationnel et conditionne son cheminement et sa « réussite ».

Ces travaux sont orientés à la formation de la personnalité de l'élève ou à la poursuite d'objectifs affectifs dans la relation éducative. Tels n'est pas notre propos. Pourtant, ils montrent que l'émotion et la gestion des émotions font partie intégrante des situations pédagogiques. Ils sont autant d'arguments pour émettre l'hypothèse de compétences affectives chez les enseignants et du recours à l'intelligence émotionnelle dans leurs pratiques pédagogiques. Altet (1994) anticipe cette reconnaissance en mettant en évidence **une prise de conscience** de la part des enseignants des relations entre les styles de communication et de relation qu'ils entretiennent avec les élèves et les stratégies pédagogiques qu'ils mettent en œuvre. Les propositions de Cifali (1996) ou de Morvan (1996) sur un regard clinique de la relation pédagogique en sont une autre. Nous approfondirons cet aspect réflexif dans la suite.

Au terme de cette revue des compétences enseignantes, force est de constater que la question des émotions est présente. La définition de la compétence en tant que mobilisation de ressources accepte l'intégration de rationalités affectives et reconnaît la présence d'intelligences personnelle et interpersonnelle. Les référentiels de compétences font état de compétences émotionnelles et affectives. Les situations pédagogiques comprennent des facteurs émotionnels dont l'enseignant tire parti en classe. Ce constat plaide selon nous, en faveur de l'implication d'une intelligence émotionnelle mobilisée dans les compétences pédagogiques de l'enseignant même si aucun auteur ne l'identifie comme telle. Les définitions et les référentiels de compétences décrits sont autant d'indicateurs pour analyser les représentations sociales des acteurs pédagogiques. Nous nous demandons si les représentations des acteurs comprennent les pratiques enseignantes comme un ensemble de compétences ; si parmi celles-ci, ils distinguent des compétences émotionnelles ; s'ils entrevoient la question des émotions et de leur régulation comme un élément qui favorise les apprentissages ou plutôt les entrave ; enfin, si ces compétences font référence à quelque processus intelligent mobilisé, particulièrement dans des situations chargées émotionnellement.

4.4. La réflexion : compétence majeure liée à la professionnalisation (entre théorie et pratique)

4.4.1. Réflexion et professionnalité.

Intimement associé aux compétences de l'enseignant, l'exercice de réflexion apparaît au cœur de la professionnalisation de l'enseignement. « La préparation des enseignants à leur tâche comporte un important volet professionnel lié à l'observation constante et à la prise de conscience de l'action en vue de ses transformations » (Mialaret, 1994 : XI et XII). En cela, la pratique enseignante devient une praxis, lorsque en raison de la prise de conscience réflexive, les finalités, les intentions et les processus impliquées dans celles-ci sont présents à la conscience du sujet (Arzola, 1996). La réflexion, pour l'enseignant, est selon cette définition, **la capacité d'analyse et d'appropriation de sa propre pratique en vue d'incorporer des modifications** à celle-ci (Latorre, 2001). Elle suppose également la production de connaissances relatives à ses pratiques et la possibilité de créativité dans ses pratiques pédagogiques.

Elle est associée également à l'esprit critique et à l'autonomie de l'enseignant. Ainsi, sa capacité de se remettre en question, son attitude de chercheur et de théoricien font de l'enseignant, un expert et donc un professionnel. Dès lors, professionnalisation rime avec réflexion en tant qu'analyse des pratiques et production conséquente de connaissance.

La proposition de l'enseignant réflexif comporte plusieurs éléments :

- Un élément d'**intelligibilité**. Il s'agit en effet, d'un processus de prise de conscience, d'explicitation, de compréhension sur les pratiques pédagogiques ou sur l'exercice professionnel. Il faut noter que

même s'il fait appel à des processus rationnels de l'enseignant, ce processus de réflexion comprend « des éléments d'intuition, d'émotion, et de passion » (Zeichner, 1993).

- Un élément **critique** (Smyth, 1991, Perrenoud, 1999) qui sous-entend une évaluation par rapport à des principes et des valeurs, propres ou externes, admis ou imposés. La nature de ces principes peut être pédagogique, éducative, professionnelle, sociale, politique, ...
- Un élément **collectif** dans le sens où c'est l'enseignant en tant qu'acteur social plus qu'individuel qui est concerné. En outre, dans un autre sens, il suppose un exercice collectif (entre collègues) de confrontation avec la réalité.
- Un élément de **responsabilité sociale et d'autonomie** de l'enseignant. L'enseignant réfléchit sur sa pratique pédagogique dans un but instrumental ; il réfléchit aussi sur les implications sociales et politiques de son exercice. Dans ce sens, il prend part à la transformation de ses pratiques et agit socialement.
- Un élément **d'appropriation** de son exercice professionnel et d'identification à celui-ci. La réflexion sur sa pratique rend celle-ci personnelle. De plus, la réflexion ne consiste pas en un exercice temporellement déterminé, il est constant, c'est comme le dit Dewey (dans Zeichner, 1993), une attitude, une manière de penser et de vivre.

RÉFLEXION ET PRODUCTION DE CONNAISSANCE.

Les propositions actuelles de l'enseignant réfléchi et réflexif, reprennent l'ensemble de ces éléments. Mais c'est essentiellement le premier élément qui organise dans les discours, la professionnalité de l'enseignant. **Les modèles et techniques de réflexion** font l'objet d'un certain nombre de travaux (Carlier et alii, 2000, Paquay et Sirota, 2001, Latorre, 2001, Marcel, 2002). Ces techniques partent du principe que la prise de conscience réflexive génère d'une part, des **changements dans les pratiques** individuelles et collectives des enseignants et d'autre part, la **production de connaissances généralisables** et communicables sur ces pratiques. Elles étudient les modes de production de connaissance fondée sur l'intelligibilité des pratiques et traitent particulièrement de l'enseignant réfléchi avec une part de réflexivité. Elles cherchent une plus grande adéquation des pratiques dans une perspective de professionnalisation de l'enseignant. Pour cause, les connaissances produites sont supposées conformer à terme, un corps de savoir spécifique voire scientifique nécessaire à la constitution de la profession enseignante. **Deux grandes voies de recherches** se distinguent sur ce savoir professionnel :

- L'une est relative aux processus et conditions de modifications à la pratique, à partir de la réflexion. Ces théories tentent d'établir des types de réflexions et de pratiques et leurs rapports réciproques (Mialaret, 1995, 1996).
- L'autre s'intéresse à l'élaboration de théories éducatives qui s'inscrivent dans la pratique éducative même et à la nature des théories produites sur base de la réflexion de la pratique. Elle cherche à établir des types de théories pédagogiques en fonction de critères de scientificité des théories ainsi produites (Arzola, 1996 ; Barbier, 1996 ; Mialaret, 1995, 1996 ; Donnay et Bru, 2002).

La distinction que fait Ferry (1983) dans le **double rapport entre la pratique et la théorie** vient préciser ces deux perspectives et montre qu'elles ne sont pas indépendantes :

- La première relation s'établit entre la pratique et les théories implicites qu'elles supposent. Elle a donné lieu aux recherches sur la pensée et aux théories implicites des enseignants.
- La deuxième relation s'établit entre la théorie explicite et la pratique que celle-ci propose. Elle se réfère à des théories générales de l'éducation ou des discours pédagogiques de base : philosophique, scientifique, idéologique⁷⁸.

⁷⁸ Et de la question, si l'éducation constitue une science ou pas. Pour nous, comme pour d'autres auteurs, cette théorie acquiert une valeur scientifique lorsque elle répond aux lois de production et de circulation reconnues socialement. Elle se caractérise comme science en cherchant par abstraction, la systématisation de la pratique pédagogique et en cherchant à partir de la multiplicité, l'unité, un savoir généralisable ou du moins communicable, exportable. Elle procède à travers un processus de réduction même dans une perspective herméneutique. Sa valeur acquise lui donne toutefois, un caractère prescriptible ou normatif qui n'est pas présent dans son intention originale. Son produit par rapport à des théories plus pratiques, est plus abstrait, plus général, plus syntactique, plus partiel en ce qu'il isole ou distingue les phénomènes les uns des

- La troisième se réfère à la relation entre ces théories implicites, individuelles qui conditionnent la pratique et les théories explicites et générales d'éducation, prescriptives des pratiques. Elle traite aussi de la possibilité du transfert de l'une à l'autre.
- Enfin, la dernière s'établit entre les pratiques individuelles, effectives et les pratiques recommandées par les théories générales.

Ce double rapport entre théorie et pratique est bien au cœur de la problématique de la professionnalisation de l'enseignant. Altet (1994 :23) la définit comme « le passage du métier artisanal où l'on applique des techniques, des règles, à la profession » où « l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes et d'inventer des stratégies » (Altet, 1994 :26). Elle définit aussi le professionnel comme « une personne autonome, dotée de compétences spécifiques spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'université ou de savoirs explicites issus des pratiques ».

L'intelligibilité des pratiques et la construction de savoirs pédagogiques tant individuelle et particulière que collective et générale, se pose dans cette définition comme la **condition principale de la professionnalisation** de l'enseignant. D'abord, parce que ces savoirs experts font des enseignants, des professionnels en raison de la conscience inscrite dans leur action. Ensuite, parce qu'ils font de l'enseignement, une profession en raison du corps de savoir général institué par l'exercice de réflexion collective sur les pratiques. Cette définition nous enseigne aussi que les conditions de professionnalité de l'enseignant sont liées à la double exigence d'une intelligibilité des pratiques au niveau individuel et collectif. Enfin, les compétences d'expertise et l'autonomie professionnelle apparaissent découler de cette capacité réflexive de l'enseignant.

MOMENTS DE RÉFLEXION.

La réflexion, c'est réfléchir sur sa pratique mais aussi dans la pratique. Cette distinction que nous devons à Schön (1983 /1994) est devenue une référence incontournable dans les travaux sur la réflexion et professionnalisation des enseignants. Qu'elle soit sur l'action ou dans l'action, la réflexion apparaît comme le processus de valorisation de l'expérience, et enrichissement de la pratique par l'expérience propre au professionnel. Le professionnel devient celui qui apprend et se développe tant à travers son expérience qu'à partir de formations instituées.

Le processus de réflexion *sur l'action* est le plus évident. Il est institué et inscrit au programme de la formation initiale et continue des enseignants. Les techniques proposées et expérimentées appellent à un travail de récit des pratiques, d'observation symbolique ou de critique et de recherche d'alternatives. *La réflexion dans l'action*, plus contextualisée et adaptative s'appuie essentiellement sur des schèmes de pensée et des routines. La réflexion dans l'action comme prise de conscience et de décision n'intervient que dans des situations ponctuelles où l'enseignant a identifié une rupture, un événement inattendu. Ainsi, l'émotion n'est pas indépendante de ces moments de réflexion. Altet (1994) évoque la surprise comme déclencheur de réflexion dans l'action.

TOUTES LES PRATIQUES NE SONT PAS RÉFLEXIVES.

C'est à la première relation (de Ferry 1983) que l'on s'intéresse lorsque l'on suppose que l'exercice de réflexion sur les pratiques génèrent des connaissances situées et pertinentes et qu'il régénère les compétences de l'enseignant et renouvelle ses pratiques. De plus, poser le principe de pratiques réflexives suppose que cette réflexion se fonde sur quelque intelligence et que la pratique puisse devenir intelligible et acquérir du sens. On suppose dès lors que la théorie guide et oriente la pratique et aussi que les pratiques sont l'expression d'une pensée. Enfin, on suppose que la pratique peut constituer un point de départ pour la réflexion sur celle-ci et qu'elle permet son amélioration dans un sens de perfectionnement. On leur attribue alors une certaine rationalité et intention qui fait de la pratique, un acte systématique et

autres.

téléologique. Ainsi pour Barbier (1996), l'évolution des pratiques suppose une activité intellectuelle sur et à partir des actions ou des situations concrètes dans lesquelles les apprenants (ou les enseignants) sont engagés, à des fins de production de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences.

Toutes les pratiques ne sont pas réflexives et toute réflexion n'apporte pas des modifications substantielles aux pratiques ni ne garantit une production de connaissance originale. Enfin, toute réflexion n'assure pas la production de savoirs scientifiques et généralisables. Donnay (2001) distingue le praticien, praticien réfléchi, le praticien réflexif et le chercheur acteur. Le praticien réflexif est celui qui réfléchit sur son action. Il structure et communique ses savoirs autour d'exemples centraux tout en dépassant les cas concrets et particuliers. Sans pour autant, passer à l'étape d'écriture et de généralisation scientifique. Pour Arzola (1996), la réflexion n'est pas forcément scientifique. Elle ne le devient que si elle sort du sens commun et se soumet à ses critères et notamment au jugement public. Mialaret (1996) propose trois types de pratiques plus ou moins réflexives.

- Au premier échelon, les pratiques s'avèrent impulsives et sclérosantes enfermées sur elles-mêmes et improductives.
- Au second échelon, les pratiques sont adaptatives, répondent adéquatement à la situation mais restent quelque peu mécaniques.
- Enfin, au dernier échelon, les pratiques sont réfléchies et créatives et répondent à des critères de scientificité. Elles correspondent à une véritable production de connaissances validées et communicables.

Remarquons à propos qu'il associe le premier stade à des pratiques émotionnelles non réfléchies et le troisième à une réflexion rationnelle de type scientifique. De même, Zeichner (1993) distingue la pratique routinière basée sur l'impulsion, la tradition et l'autorité, des pratiques réfléchies. Ce faisant, il assimile l'action réflexive à une considération persistante d'attention sur les pratiques. Il n'exclut donc pas l'exercice de réflexion sur les émotions qui imprègnent les pratiques pédagogiques ni le recours éventuel à l'intelligence émotionnelle dans l'exercice de réflexion sur les pratiques.

MODES D'INTELLIGIBILITÉ.

Le modèle de l'enseignant réfléchi et réflexif renonce à concevoir l'enseignant uniquement comme un décideur efficace. La pratique de l'enseignant y est considérée comme intelligente et fondée sur la pensée mais non exclusivement rationnelle. Cette réflexion implique des jugements de valeur sur « le comment enseigner » et le « pourquoi enseigner » en fonction du « à qui enseigner » et dans « quel contexte ». Ces jugements sont destinés à adapter la pratique au contexte particulier d'enseignement-apprentissage. Ils se basent sur la compréhension subjective et donne sens aux actions. La réflexion sur la pratique et les savoirs sont donc, orientés essentiellement vers l'action. Ils ont une dimension pratique car à la fois enrichis par la pratique mais aussi destinés à la pratique.

Schön (1983/1994) analyse la structure de la réflexion en cours de l'intervention professionnelle. Il met en évidence des processus de réflexion cachés, en cours d'action et sur l'action. Selon la profession étudiée, ces processus de réflexion en action ne permettent pas la formulation de propositions. Ils impliquent plutôt des ajustements, des sensations, des interprétations qui ont leurs significations et permettent au professionnel de conduire son action. De plus, « les objets de réflexion sont aussi variés que le sont les sortes de phénomènes qui s'offrent à lui » (p.90). On pourrait alors se poser la question si la réflexion même se fait entre autres avec intelligence émotionnelle ?

D'après Zeichner (1993), la réflexion implique de l'intuition, de l'émotion et de la passion. Aussi, elle pose bien la question: « Est-ce que les résultats m'ont plu ? » ; aussi bien que la question de savoir si « les objectifs fixés ont été atteints ». Pour Altet (1994), l'observation et l'analyse des pratiques recherchent ce qui se passe à plusieurs niveaux dont le niveau affectif qui facilite les apprentissages. Par déduction, l'enseignant aura à prendre conscience du type de relation qu'il instaure en classe : de type sympathique, empathique, de confiance, d'intérêt et valorisante ou plutôt autoritaire, agressive, impatiente voire méprisante. Elle propose par exemple, un questionnement sur le climat affectif résultant des modes de

communication que met en place l'enseignant au cours des interactions. D'après Cifali (1996), la réflexion suggère une prise de distance, de recul, de régulation par rapport aux sentiments, aux vécus inéluctables dans une profession de relation humaine. Les sentiments tout comme l'intuition jouent un rôle de guide qui permet de comprendre les implications psychiques propres à l'exercice du métier. Ce dernier implique un travail sur soi et sur les autres. L'intelligence clinique constituerait une combinaison subtile d'intelligence et de sensibilité. Toujours dans une perspective psychanalytique, Morvan (1996) propose d'analyser le sentiment de compétence en ce qu'il induit une double relation à l'échec et à la réussite. De ce point de vue, il distingue la pratique sans réflexion et routinière vouée au sentiment d'échec de la démarche de clarification. Cette démarche implique un travail de recherche des causes psychiques et affectives de la situation qui conduit au sentiment de contrôle de la situation et de réussite. Pour lui, le professionnel de la relation est celui qui la pense, la planifie et l'organise. La réflexion induit le reflet de ses pratiques.

Qu'elle intervienne comme objet de réflexion ou s'immisce dans la réflexion, l'émotion est inscrite dans la réflexion des enseignants sur et dans leurs pratiques. Nous pourrions alors invoquer l'intelligence émotionnelle comme processus de compréhension des émotions ou comme processus de compréhension avec émotion quel que soit le moment de réflexion : sur l'action ou dans l'action.

4.4.2. Réflexion et intelligence émotionnelle

Le concept d'intelligence émotionnelle suppose un traitement de l'émotion qui implique l'identification et la discrimination des états émotionnels propres et des autres, leur compréhension et la régulation de ceux-ci. Elle s'approche des notions d'intelligence clinique ou de recul, de regard qu'offre l'analyse psychanalytique des pratiques pédagogiques. La question que l'on pourrait poser alors est de savoir si les aspects affectifs de la classe constituent des **objets de réflexion**. L'autre question est de savoir si des processus d'intelligence émotionnelle interviennent dans le **processus** même de réflexion sur les pratiques? Elle pose l'implication de l'intelligence émotionnelle dans la réflexion. Il y a là deux aspects : réflexion sur l'émotion et réflexion avec émotion; qui l'un et l'autre semblent rester implicites.

Altet (1994), Zeichner (1993) et Schön (1983/1994) acceptent l'idée d'objets de réflexion émotionnels et de processus émotionnels de réflexion. Les propositions psychanalytiques font une proposition alternative à la perspective rationalisante des processus de réflexion. Nous avons déjà justifié pourquoi nous n'accédons pas à ce cadre théorique. Quant à Mialaret (1996), il exclut l'émotion de la pratique réflexive. Tout en reprenant ces trois niveaux de réflexion, nous pouvons transformer sa proposition et accepter l'idée selon laquelle le premier stade de réflexion correspond à une pratique non réflexive émotionnelle et le dernier, une pratique réflexive éventuellement avec intelligence émotionnelle. Ainsi, reconnaître que les émotions et compétences émotionnelles ne manquent pas nécessairement d'intelligibilité. Dans ce sens, les pratiques réfléchies et créatives acceptent des rationalités autres qu'une rationalité scientifique.

Nous posons l'hypothèse que cette capacité de recul et de prise de conscience, de réflexion ne repose pas uniquement sur une intelligence formelle et logique mais sur d'autres intelligences notamment sur une intelligence émotionnelle qui autorise un regard réflexif sur soi-même, sur les élèves et la relation pédagogique pour évaluer et réguler ses émotions et sentiments, ceux des élèves ainsi que le climat émotionnel instauré en classe. Ces questions, hypothèses et affirmations dépassent les prétentions de cette thèse. Néanmoins, elles émettent les implications possibles de l'acceptation d'une intelligence émotionnelle comme processus sous-jacent aux compétences professionnelles des enseignants et en particulier, à l'exercice de réflexion dans et sur les pratiques pédagogiques. La question de la réflexion dans et sur les pratiques pédagogiques nous offre peu de données empiriques quant au rôle de l'intelligence émotionnelle dans la production de connaissances pratiques pour l'enseignant. Le mérite de la recherche sur le professionnel réflexif est d'avoir mis en évidence des modes de production de connaissances cachés et implicites. Elle a permis la reconnaissance empirique mais aussi sociale de l'apprentissage par l'expérience. Ces propos nous laissent penser sur la présence d'une compréhension des réactions émotionnelles en classe et de la maîtrise des émotions dans la classe par l'enseignant. A partir du moment où nous acceptons que les compétences se construisent et se développent par une prise

de conscience et de réflexion sur les pratiques, que la réflexion implique des capacités cognitives, affectives et conatives, il est difficile de laisser l'opportunité de poser l'hypothèse de la reconnaissance de la variété des formes d'intelligences dans les pratiques pédagogiques et en l'occurrence lorsque celles-ci sont réflexives. Nous nous satisfaisons de poser l'hypothèse de l'importance d'une intelligence émotionnelle inscrite dans le processus de réflexion et de production de connaissances pratiques relatives au traitement des émotions : allant de l'identification à la régulation des aspects émotionnels de la classe.

4.5. L'enseignant spécialiste des apprentissages

Les courants pédagogiques portent en eux une vision de l'homme et de la connaissance. Sans retracer l'histoire des courants pédagogiques et de l'enseignement – ce qui dépasserait les humbles ambitions de cette section-, nous voudrions attirer l'attention sur des méthodes et des courants pédagogiques dont la lecture permet d'envisager le recours à l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques.

Quelles que soient les propositions de formation de l'enseignement, la référence aux apprentissages est évidente. Elle se précise une fois que la formation de l'enseignant est entrevue depuis sa professionnalisation. Develay (1994) pose en introduction de son livre la question de la formation des enseignants à partir de celle de l'apprentissage ; Paquay et alii (1996) introduisent leurs travaux par ces mots « former des professionnels à l'organisation de situations d'apprentissages ; Altet, (1994 : 3), définit l'enseignement comme « un processus interpersonnel intentionnel, ...(des) moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage ». ... Les courants pédagogiques contemporains se centrent d'une part, sur les apprentissages et d'autre part, envisagent la relation enseignement apprentissage dans sa complexité (Bertrand, 1998). Notre hypothèse pour développer cette section repose sur l'intuition que ces courants laissent envisager l'émotion comme une composante intégrante de la relation d'enseignement apprentissage et des pratiques pédagogiques. Bourgeois et Frenay (2002) , retracent les théories de l'apprentissages, argumentent l'idée selon laquelle le dépassement des questions de primauté des aspects cognitifs ou sociaux dans les apprentissages, laisse place à de nouvelles préoccupations dont la prise en compte de la dimension émotionnelle⁷⁹. Nous constatons avec eux, qu'un certain consensus autour des questions d'apprentissages rend difficile au premier abord l'identification d'un modèle prédominant actuel si ce n'est celui de mobiliser les apports respectifs des théories autrefois compétitives. L'heure est plutôt à considérer ceux-ci dans leur complémentarité. Dans ce cadre, l'enseignement-apprentissage en classe accumule et combine différents principes qui impliquent des réflexes, des phases d'essais-erreurs, de la réflexion, des processus cognitifs, des interactions de l'individu avec son environnement ou avec ses pairs ou son entourage culturel, l'influence du contexte culturel et du développement.

Les courants pédagogiques ne s'arrêtent pas à ceux de l'apprentissage. Cependant, l'accélération de l'évolution des connaissances sur les processus d'apprentissage depuis la fin du 19^{ème} et surtout au 20^{ème} siècle, liées à la constitution de la psychologie comme science, focalise l'attention sur ces processus. Il faut également considérer l'évolution parallèle dans les conceptions de la connaissance et les influences respectives dues à l'avènement des théories cognitives, de l'information et des technologies nouvelles. D'autres courants psychologiques ont pris part dans le débat éducatif : la psychanalyse et la centration sur la personne, les théories du développement impliquant l'interaction de l'individu avec son environnement et son milieu socioculturel, et enfin, du conditionnement social de l'école. Nonobstant, un certain consensus se lit (Mialaret, 1985, Bertrand, 1998, Altet, 1997, Bourgeois et Frenay, 2002) pour constater la prédominance actuelle des les théories cognitives et socioconstructivistes⁸⁰ centrées sur les apprentissages dans les pédagogies actuelles.

⁷⁹ Ils relatent aussi une focalisation sur des questions didactiques ou pédagogiques plus pointues et l'intérêt pour les effets de l'introduction des nouvelles technologies.

⁸⁰ Ce courant rassemble ce que Bourgeois et Frenay dénomment les approches sociocognitives et historico culturelles. Les premières tout en faisant suite aux travaux de Piaget et mettent en évidence le rôle des interactions sociales de l'individu avec son milieu dans la construction de la connaissance. Ils exploitent la confrontation des idées et les conflits cognitifs dans la coopération entre pairs. (pour une revue, se référer à Doise et Mugny, 1997). Les secondes font références à la lignée de travaux qui font suite à la découverte des travaux de Vygotski. Celui-ci étudie la conscience et son développement qui entraîne secondairement l'apprentissage. Si comme Piaget, il insiste sur les interactions de l'individu dans la construction de ses apprentissages ; leur genèse se trouvent dans le contexte sociohistorique qui structure la pensée à travers les instruments matériels et symboliques, tels que le langage. Les interactions entre maître et élève instaurent une zone proximale de développement où l'apprentissage « assisté » précède le développement.

Not (1987) distingue les pédagogies « hétérostructurées » des pédagogies autostructurées. Dans les premières, la structuration des savoirs⁸¹ de l'élève est le fait des enseignants ou des personnes responsables des élèves. Les secondes privilégient l'activité propre de l'élève dans la structuration de ses apprentissages. Une troisième « interstructurée » émerge. Elle correspond à un enseignement intégré suite à l'action conjuguée de l'élève qui construit ses apprentissages et de l'enseignant qui sert d'intermédiaire. Une des classifications que propose Mialaret (1985), se trace suivant trois axes perpendiculaires qui définissent des extrêmes sur les rapports entre le maître, le groupe et l'élève : le premier distingue -à l'image de la classification de Not (1987)- un enseignant « omnipotent » d'un enseignant effacé ; le second, se module suivant la prise en considération de l'élève en tant que personne et le troisième s'étend selon l'importance accordée à la vie en groupe. Il met ainsi en évidence la mixité de propositions éducatives contemporaines, notamment les pédagogies qui occupent une position intermédiaire sur ces axes. Houssaye (1988) articule les perspectives éducatives autour d'un triangle pédagogique dessiné entre l'enseignant, l'élève (individuel ou collectif) et le savoir. Il établit trois tendances selon le côté considéré comme base privilégiée dans les pratiques pédagogiques : le rapport enseignant-savoir insiste sur l'enseignement de savoirs institués ; le rapport enseignant-élève privilégie le rapport entre les personnes et la formation humaine et sociale ; le rapport élève-savoir centre l'enseignement sur les conditions favorables à la construction d'apprentissage. Enfin, Bertrand (1998) dans sa structuration triangulaire des théories centrées respectivement autour du sujet, des contenus ou de la société, place à l'intersection les pédagogies centrées sur les interactions entre les trois premiers pôles. Elles rassemblent des approches psychocognitives et sociocognitives avec une option pour les nouvelles technologies.

Au terme de ce survol, on peut montrer que ces dernières approches prétendent occuper une position intermédiaire parmi les pôles extrêmes qui sous-tendent les perspectives éducatives. Cependant, sans nier la vivacité de la discussion présente dans le champ éducatif et sans vouloir prôner une théorie plus qu'une autre, ces classifications montrent l'émergence d'une perspective, qui se caractérise par sa position « inter », mixte ou à l'intersection des autres. Il semble avoir une acceptation de la pluralité des approches. Cependant, plus qu'un mélange de perspectives, il s'agit plutôt d'une intégration orientée de méthodes, qui considèrent les relations d'enseignement apprentissage sous un nouvel angle que Bertrand (1998) appelle une *vision écosociale* de l'éducation.

Nous pourrions aussi parcourir les paradigmes qui ont structuré les recherches sur les pratiques enseignantes (Clark et Peterson, 1986, Riff et Durand, 1993) depuis le paradigme processus-produit à l'enseignant expert (Tochon, 1993), depuis la recherche sur la pensée, les croyances ou la réflexion des enseignants (Rodrigo et alii, 1993, Tochon, 2001) à des pratiques situées (Casalfiore, à paraître). De ce point de vue, les modèles qui considèrent la complexité inhérentes aux pratiques enseignantes s'accordent sur une analyse plurielle des pratiques (Altet, 2002). Ils renvoient à une activité professionnelle située, orientée, normée qui se structure à partir des interactions de classe (Altet, 1994, Tardif et Lessard, 1999) ou par des buts et des contraintes du milieu (Durand, 1996) ou encore dans les interactions entre l'enseignant et le contexte de son action (Bru, 1991, Marcel, 2001).

Cette perspective intégrative que l'on retrouve à la fois dans les théories de l'apprentissage, de l'enseignement et les mouvements pédagogiques n'est pas neutre. Elle participe selon nous, à un paradigme plus général, qui prétend dépasser les tendances qui la composent mais en constitue aussi une parmi celles-ci. On pourrait rassembler ces courants pédagogiques, d'apprentissage ou d'enseignement en ce qu'ils partagent un certain nombre de principes communs (Altet, 1997) : ils s'appuient sur des conceptions cognitivistes, constructivistes et interactionnistes de l'apprentissage. Celui-ci y est défini comme un processus d'appropriation personnelle, qui implique des processus internes en interaction avec le milieu physique culturel et social. On note parmi leurs référents Piaget⁸², Ausubel⁸³, Bruner⁸⁴,

⁸¹ Ces théories ne se réduisent pas à la fonction instrumentale de l'éducation ni au cadre scolaire. Si certaines d'entre elles ont été développées dans ce cadre, elles prétendent offrir une vision plus étendue de l'éducation. Nous la réduisons ici au cadre scolaire en fonction des intérêts que nous poursuivons.

⁸² Voir note 61

⁸³ Il préconise un apprentissage « intelligent » ou « signifiant » basé sur un enseignement déductif. Il attire l'attention sur la hiérarchisation des

Vygotsky⁸⁵, Dewey⁸⁶. Un renouveau des pédagogies actives⁸⁷ est également perceptible. Ces courants se centrent sur le rapport apprenant-savoir et sur l'activité de construction du savoir en classe où l'enseignant observe et de guide les interactions et monopolise moins la parole... Ce sont des pédagogies qui attirent l'attention sur les moyens d'apprendre et insistent sur l'activité cognitive et métacognitive de l'élève, sur son autonomie dans les apprentissages et sur le sens que celui recouvre. Le rôle de l'enseignant à mettre en place des situations qui favorisent l'activité de l'apprenant, à mobiliser l'engagement des élèves, à mener les interactions de classe.. Il est décrit comme un passeur, un médiateur, un facilitateur, d'apprentissage d'une part et d'autre part, un gestionnaire des interactions en classe, un créateur de situations pédagogiques ou un *spécialiste des apprentissages*. Pour revenir à notre problème, il nous semble a priori que ces perspectives envisagent la gestion de l'émotion comme une dimension à part entière des apprentissages et ouvrent ainsi la voie à l'étude de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. La question de la médiation, du sens des apprentissages ou de la création de situations pédagogiques impliquerait cette dimension qui fait dès lors partie des intentions de l'enseignant.

Nous pourrions « relire » ces courants de recherche ou de pensée et identifier comment la mobilisation de l'intelligence émotionnelle est envisagée. Cependant, l'ampleur de la tâche deviendrait vite fastidieuse. Pour mettre en évidence cette dimension émotionnelle, l'analyse se doit d'être fouillée. L'exercice est dans certains cas, sans intérêt. Certaines perspectives pédagogiques excluent l'émotion des processus d'enseignement ou des objets d'apprentissages. Nous n'y trouverons pas trace. D'autres, par contre, se centrent sur la vie affective des enseignants ou des élèves. Dans ce cas, l'affectivité est omniprésente. Nous nous bornons donc à relire quelques propositions et travaux appartenant à la perspective la plus intégrative, « centrée sur les apprentissages ». Cette révision est loin d'être exhaustive. Quelques exemples nous montrent que la perspective intégrative pose les dimensions affectives et émotionnelles des interactions en classe comme partie intégrante de la construction des apprentissages.

Du côté des apprentissages :

Barth (1987, 1993) met en avant les effets médiateurs des émotions dans l'apprentissage de l'abstraction.. Elle insiste sur l'interaction du cognitif et de l'affectif dans la relation au savoir et à l'apprentissage. Pour elle, le savoir est affectif. La façon dont un savoir est jugé par soi et par les autres, fait partie des modes d'approche (active ou passive) et de compréhension des nouvelles réalités. La relation au savoir leur donne sens. Elle cite la confiance en soi, l'image de soi, le fait de « s'y accrocher », la motivation intrinsèque, le sentiment d'échec/de succès comme médiateurs d'apprentissage. Elle reprend Rogers (1983), et préconise pour assurer des apprentissages significatifs : la congruence, l'empathie et des sentiments positifs. Celle-ci fait référence à Bruner et à Vygotsky pour justifier son approche. Pour **Bruner** (1983), c'est l'interaction plus que l'action de l'enfant avec son environnement qui détermine l'acquisition des connaissances. L'apprentissage devient un échange, une transaction entre un apprenant et un membre de sa culture plus expérimenté. Il tend vers une compréhension commune *étayée* au cours des interactions. Cet étayage est à la fois intellectuel et affectif. L'enseignant assure une fonction de guidance et de médiation dans le développement cognitif de l'élève

structures conceptuelles et le rôle des connaissances antérieures dans la structuration des nouveaux apprentissages. (in Raynal et Rieunier, 1997)

⁸⁴ Pour Bruner (1983), c'est l'interaction plus que l'action de l'enfant avec son environnement qui détermine l'acquisition des connaissances. L'apprentissage devient un échange, une transaction entre un apprenant et un membre de sa culture plus expérimenté. Il tend vers une compréhension commune *étayée* au cours des interactions entre une compréhension qui se construit entre l'élève et l'enseignant et une compréhension construite dans une culture. L'enseignant assure une fonction de guidance et de médiation dans le développement cognitif de l'élève.

⁸⁵ Vygotski (1896-1934). Les apports de cet auteur sont trop importants pour en faire état à juste mesure en quelques lignes. La référence que nous citons, est celle que nous avons examiné pour la rédaction du manuscrit. Il est évident qu'elle ne résume pas l'ensemble de la théorie de Vygotski que nous avons consulté par ailleurs. L'orthographe de son nom est sujette à polémique. Nous avons adopté celle de Raynal et Rieunier (1997).

⁸⁶ John Dewey (1859-1952) et sa pédagogie par l'expérience qui insiste sur l'activité de l'apprenant en fonction de ses besoins et ses intérêts et de projets. L'apprentissage s'établit par l'interaction entre le sujet et son environnement. Il engage une action sur le plan objectif (expérimenter, mettre en pratique des comportements et subjectif de la réflexion (comprendre, raisonner, ...). (in Altet, 1997, Bourgeois et Frenay, 2002)

⁸⁷ ensemble de méthodes qui voulant rompre avec la relation de contrainte propre à l'enseignement traditionnel, ont basé leur pédagogie sur l'activité de l'élève, son intérêt et sa spécificité fonctionnelle. On y retrouve les projets pédagogiques de du début du 20^{ème} siècle de Freinet (1896-1966), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), (in Raynal et Rieunier, 1997)

Vygotski⁸⁸ (1934/1985) monte comment l'interaction symbolique entre le sujet et son contexte, détermine la construction des concepts et le développement de l'intelligence ; ce, par l'intermédiaire d'instruments culturels tel que le langage. Il définit la zone de développement proximal comme la marge de développement dont dispose un individu (un élève) entre du stade de développement qu'il a atteint et le stade qu'il peut atteindre si un adulte ou un médiateur intervient (enseignant). C'est dans cette zone que l'apprentissage s'effectue de façon dynamique et interactive. En étudiant les bases culturelles de la connaissance, il nous révèle que cette zone constitue un contexte qui détermine la construction de connaissance. Ce contexte est essentiellement inter-mental et symbolique. Le langage constitue un instrument privilégié grâce auquel la culture imprègne la construction de l'intelligence. Le degré de communauté de ce contexte détermine le degré de compréhension dans l'interaction. Il n'empêche que pour lui, la compréhension véritable et complète de la pensée de l'autre ne s'établit que lorsque ses fondements affectifs et intentionnels sont compris (Vygotski, 1985 : 194).

Edwards et Mercer (1987, 1991 ; Pea, 1993), reprennent ces postulats et les étudient dans la classe. Pour ces derniers, le contexte d'apprentissage se construit dans l'intersubjectivité, comme une propriété des compréhensions qui surgissent entre les personnes qui communiquent entre elles. La réussite d'un processus d'éducation dépend de l'établissement d'un contexte mental partagé, d'un contexte de compréhension commun entre l'enseignant et les élèves dans lequel se construisent les connaissances. Cette communauté de sens se construit progressivement au cours des interactions et fait l'objet de ruptures, de conflits et de négociation. Ces auteurs dévoilent les logiques sociales de pouvoir et d'autorité dont l'enseignant use dans l'établissement de ce contexte. Ils mettent ainsi en évidence l'asymétrie de la relation pédagogique qui s'instaure dans la relation pédagogique. Aussi, ils esquissent une dimension affective faite d'engagement, de complicité, d'émotions qui médient la construction d'un sens commun.

Du point de vue sociocognitif, on peut relever le rôle des **conflits sociocognitifs** (Doise et Mugny, 1997) et de l'erreur comme outil pédagogique. Les premiers s'intéressent essentiellement à la dimension sociale comme intégrante du développement cognitif et peu à la dimension affective des conflits et des déstabilisations représentationnelles. Par contre, Astolfi (1997) conclut son livre sur les enjeux affectifs pour l'élève, pour l'enseignant et pour sa *professionnalité*, du travail des erreurs des élèves. **Feuerstein** (1980) établit quant à lui, une méthode -plus qu'une approche pédagogique- d'éducabilité cognitive par médiation ou mieux re-médiation des processus cognitifs grâce à l'intervention d'un adulte. Parmi les facteurs qui désavantagent les classes sociales « défavorisées », il relève des déficiences affectives au même titre que celles relatives à l'orientation de l'attention ou à l'habileté langagière, qui sont considérées comme facteurs d'apprentissages. Le programme retient parmi ces déficits à *re-médier* : l'impulsivité, le manque de confiance en soi, la crainte de l'étranger, le manque de compétitivité, l'irritabilité.

Du côté de l'enseignement :

Coll, 1990a et b ; Coll et Onrubia, 1996, d'un point de vue curriculaire instaure une méthodologie de construction **d'apprentissages significatifs** où l'enseignant mobilise les schèmes mentaux préalables des élèves et les amène à se diversifier et se généraliser. L'apprentissage significatif se définit par la pertinence cognitive des apprentissages mais aussi socioculturelle et psychologique. Outre la mémorisation compréhensive, l'utilité des apprentissages et les méthodes d'exploration et d'interaction en classe, ils citent la motivation des élèves et l'imprégnation émotionnelle et affective des schèmes de connaissances comme composante de la *guidance* des apprentissages. La question **du sens** des apprentissages est à ce point de vue intéressante. Elle pose la question du rapport au savoir. Celui-ci se réfère à un ensemble de relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : rapport au monde, à soi, aux autres (Blanchard et alii, 1989, Beillerot, 1979 in Develay, 1996). Ce rapport implique la question du désir de savoir (Beillerot, 1995) et de la valeur de savoir. Ainsi une activité acquiert du sens quand elle peut provoquer un désir, mobiliser et mettre en mouvement. Nous ajouterions : lorsqu'elle touche émotionnellement l'élève ou la classe dans leurs actions et leurs

⁸⁸ voir note 150

représentations. La question du sens n'est pas non plus absente des **compétences**. Le savoir que représentent les compétences est contraire à un savoir neutre et indépendant du sujet. Barbier (1996) les baptise savoirs détenus, c'est à dire non-objectivés où le référent de ces « savoirs » est constitué de composantes identitaires. L'utilité de ces savoirs et de ces capacités, leur pertinence vis-à-vis de la situation et celles qu'ils acquièrent auprès du sujet font des compétences, des « savoirs » qui prennent sens.

Pour **Altet** (1994, 2002), le processus d'enseignement apprentissage est de nature comportementale, cognitive, et socioaffective. Ce processus est médiatisé par le langage, la réflexion, l'affectivité et l'habitus social. Ce sont ces médiations qui articulent l'enseignement apprentissage qu'elle conçoit comme un processus interactif contextualisé. Reprenant Wallon (1970) et Coudray (1989), elle relève les processus médiateurs favorisant des situations d'apprentissage ouvertes et créatives pour l'élève : des signes d'affectivité positive, d'acceptation des idées et des sentiments des élèves, de compréhension pour leur effort, une attitude empathique, une attention valorisante, une considération gratifiante. Dans ce sens, la prise de *conscience* de ses modes de relation interpersonnelles avec les élèves fait partie de l'exercice de réflexion sur et dans son action professionnelle. Elle recherche ce qui se passe dans les interactions de classe à divers niveaux notamment au niveau affectif pour mieux comprendre les ajustement qui s'établissent en classe dans les interactions enseignants-élèves. .

Aussi, le courant de **l'action située** (Casalfiore, à paraître ; Durand, 1986) conçoit l'action enseignante comme la mise en œuvre d'un système dynamique d'actions dans un contexte défini par les finalités pédagogiques. Dans le déroulement de l'action, une communauté de pratiques qui lie les individus et donne sens aux événements, se dégage. Ce processus interactif implique autant les élèves que l'enseignant et se fonde sur la coopération et l'élaboration de significations communes. Le rôle de l'enseignant, outre le fait de gérer la complexité des situations, est d'instaurer un environnement propice à la coopération entre acteurs. Il donne l'impulsion au cours des activités et veille à ce que l'interaction soit porteuse de sens dans les limites des finalités définies. Dans ce cadre, l'obtention de l'engagement des élèves est associée à « des cognitions, des émotions et des comportements particuliers »

Parmi ces approches interactives et contextualisées de l'enseignement-apprentissage, reprises ici de façon quelque peu hétéroclite et partielle, nous soulevons l'importance de l'émotion et de l'affectivité. Certains de ces travaux ont davantage exploré les dimensions sociales et culturelles, d'autres les dimensions cognitives, de conceptualisation ou les processus interactifs. Ils arborent une approche plurielle de la construction des apprentissages, du sens et des interactions pédagogiques. Il en va de même dans les approches des pratiques enseignantes situées. Celles-ci intègrent des dimensions affectives incorporées intentionnellement et pensées dans les situations pédagogiques à créer. Dans ce cadre, la relation pédagogique destinée à médier et conduire les apprentissages n'est pas vide d'émotions. Au contraire, elle l'incorpore comme une dimension à part entière. L'intelligence émotionnelle peut s'avérer être un instrument de compréhension des processus d'apprentissage. Elle peut faire partie des instruments dont dispose l'enseignant pour médier les apprentissages : dans la construction d'un contexte commun de signification, l'instauration d'une communauté de pratique, pour assurer une véritable compréhension ou pour donner sens aux apprentissages.

4.6. Pratiques pédagogiques, relation pédagogique et intelligence émotionnelle

Au terme de cette revue, nous définirons les pratiques pédagogiques et en quoi elles incorporent l'intelligence émotionnelle.

4.6.1. Les pratiques pédagogiques

La définition des pratiques et des pratiques professionnelles que propose Blin (1997) concorde avec le cadre théorique que l'on vient d'esquisser et l'approche empirique des représentations sociales. En tant qu'action humaine, elles supposent une transformation intentionnelle de la réalité et un sujet actif capable de construire une représentation du monde réel et d'un monde possible. Il identifie les éléments que

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

comporte l'action: un acteur, une finalité, une situation, un objet, un processus et un résultat espéré et de fait.

Parmi les pratiques de l'enseignant, les pratiques pédagogiques sont celles qui poursuivent des finalités pédagogiques. Elles mettent en jeu des acteurs dont l'enseignant et l'élève. Les objets, les résultats, les processus ainsi que les situations pédagogiques sont à la fois conditionnées et orientées vers l'apprentissage et ne prennent sens qu'à partir de celui-ci et envers ceux-ci.

Nous reprenons les éléments soulevés dans ce chapitre pour en définir les dimensions :

- Les pratiques se définissent comme **praxis** lorsque les finalités, les intentions et les processus impliqués dans ces pratiques sont présents au niveau de la conscience du sujet (Arzola, 1996). Elles supposent alors des actions conscientes et intentionnelles. On reconnaît deux dimensions imbriquées : une **dimension théorique** et une **dimension pratique**. Dans la double relation qui les relie (Ferry, 1983) la théorie donne sens à la pratique et la pratique nourrit la théorie qui la fonde.
- La **rationalité qui la fonde est plurielle et pragmatique**. Le courant de la pensée des enseignants et de l'enseignant réflexif s'appuie sur ce principe selon lequel les pratiques enseignantes sont guidées par la pensée et sont intelligibles. Toutefois, elles ne sont pas purement rationnelles mais incorporent des modes de pensée autres que propositionnels ou langagier. Shulman et Carey (1984) parlent de rationalité limitée. Schön (1983/1994) développe la notion de réflexion en l'action. Les pratiques supposent des ajustements, des croyances, des sentiments et interprétations qui donnent sens à la situation. En cela, elles répondent à une logique pragmatique. Elles utilisent également l'improvisation et l'intuition ; mettent en jeu des routines de fonctionnement et des modes d'action réglés et normés institutionnellement. Elles ont recours au bricolage, à la stratégie et à la tactique. (Blin, 1997).
- Elles sont **conditionnées par le contexte** dans lequel elles prennent sens. Elles se caractérisent par l'enchevêtrement des actions mises en place et par la complexité des enjeux auxquels elles répondent. De plus, elles restent socialement et historiquement structurées et conditionnées par les rôles et positions sociales des acteurs. (Jodelet et Moscovici, 1990 ; Abric, 1994)

Les pratiques professionnelles font preuve en sus **d'autonomie et de créativité**. Elles se fondent sur un processus de **réflexion individuelle et collective** qui aboutit à la construction d'une théorie de l'action enseignante généralisable et communicable.

- Elles impliquent l'intégration de plusieurs composantes et rationalités. En cela, elles se traduisent par un ensemble de **compétences mobilisables** selon leur pertinence dans les situations que l'enseignant rencontre.
- L'action pédagogique est comprise comme une **action située** qui se construit dans l'interaction des acteurs en présence, de leurs intentions, de leurs représentations de la situation et des contingences environnementales qui la conditionnent. L'enseignant y devient un **créateur de situations pédagogiques, un médiateur d'apprentissage, un gestionnaire de l'interaction** qui donne sens aux apprentissages.

4.6.2. La relation pédagogique

Sans décrire l'ensemble de les déterminants que Postic (1979) a pris le soin de détailler, pouvons reprendre sa définition. La relation éducative représente « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque pour aller vers des objectifs éducatifs dans une structure institutionnelle donnée. Ces rapports possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables. Elles ont un déroulement et vivent une histoire. ». Elle devient pédagogique lorsqu'elle se situe dans le cadre de la tâche scolaire. Sans revenir aux aspects psychologiques, sociaux, didactiques et pédagogiques, il découle que la relation pédagogique est pluridimensionnelle.

Nous tentons de modéliser les pratiques pédagogiques à l'aide de quelques modèles classiques. La représentation du **triangulaire pédagogique** (Houssaye, 1988) définit trois éléments : l'enseignant, l'élève (ou les élèves) et la connaissance et trois relations : enseignant-élève, enseignant-connaissance, connaissance-élève. Ce schéma met en évidence des rapports à partir desquels peuvent être appréhendées les pratiques pédagogiques selon la prédominance qu'elles donnent à l'une des relation.

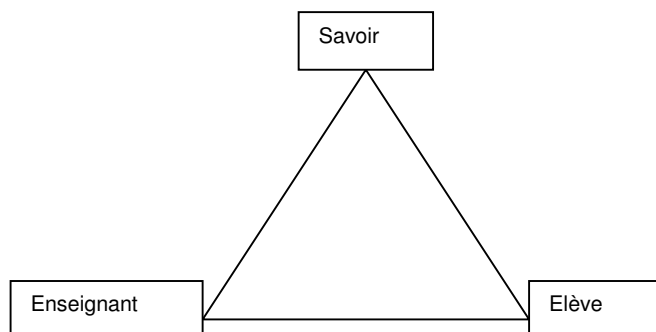


Figure 4.1. la relation pédagogique classique (Houssaye, 1988)

Cependant comme toute modélisation elle peut être critiquée. Elle n'entrevoit pas les contingences contraignantes, émergentes ou instaurées par les acteurs en présence comme éléments faisant partie du contexte de la relation. Ces contingences environnementales conditionnent la relation pédagogique et les pratiques de l'enseignant qui s'ajuste ou qui en tire parti. Le processus d'interaction pédagogique met lui-même en place un contexte de sens et de relation intersubjective que l'enseignant s'efforce d'instaurer et qui devient un élément à part entière de ce contexte. Enfin, ce modèle confond les acteurs pourvu d'intentionnalité (l'enseignant et les élèves), des éléments symboliques et matériels tels que la connaissance (la connaissance inscrite dans la relation d'apprentissage, celle de l'enseignant, de l'élève et la connaissance de référence), le contexte (contexte matériel, symbolique, imposé, instauré). Ainsi, il les met sur un même distance alors que la relation pédagogique implique une intervention intentionnée et asymétrique où l'enseignant engage les élèves dans un processus d'apprentissage, de formation et de socialisation. Enfin, il met en évidence un relation didactique en plaçant le rapport au savoir comme un des pôles prédominants de la relation.

Pour rendre du dynamisme à ce modèle, Altet dédouble ce triangle sur base du rapport enseignant-élève, instaurant une relation pédagogique qui entrevoit six éléments : le savoir, l'enseignant, l'élève (les élèves), la communication, les finalités poursuivies et la situation résultante.

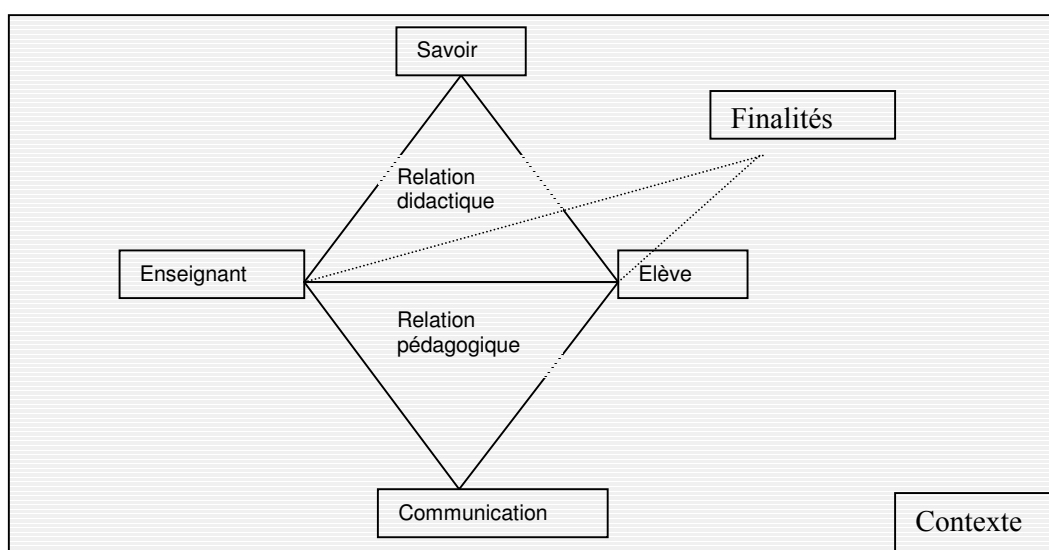


Figure 4.2. Perspective systémique de la relation pédagogique et didactique. (inspiré de Altet, 1994)

La vision interactive et située de la relation pédagogique impose d'autres relations. Le modèle triangulaire apparaît statique alors que les pratiques sont conçues en construction interactives et pluridimensionnelles. En lui conférant une **perspective temporelle**, il reflète l'aspect dynamique de la relation pédagogique. Newman, Griffin et Cole (1989) conservent le modèle triangulaire des trois éléments situé dans leur **contexte propre**. L'interaction située de ces contextes particuliers dans des contingences environnementales génère à son tour un contexte de sens partagé par les acteurs (représenté par l'intersection dans la figure 4.3.). Reprenant la distinction de Rodrigo et alii, (1993) nous pouvons considérer trois types de savoirs en construction : Le savoir de référence programmé par l'institution scolaire, le savoir de l'enseignant qui se situe entre le savoir scientifique et le savoir quotidien, enfin celui de l'élève. **Ces trois savoirs** en construction se trouvent eux-même insérés dans un contexte socio-culturel particulier (Le grand cercle de la figure 4.3.). A propos, les rapports au savoir ont fait l'objet d'investigations dans une approche sociologique (Charlot, 1997, Charlot, Bautier et Rochex, 1992) et affective (Beillerot, 1995) montrant d'abord qu'ils se constituent dans le temps, ensuite qu'il tire ses origines de son vécu et de son entourage familial (Beillerot et alii, 1996, Develay, 1996). La dimension temporelle confère au modèle une **troisième dimension**. Les pratiques pédagogiques peuvent alors être comprises comme un **espace d'interaction dont la configuration change à tout moment**. Les rapports au savoir peuvent être perçus selon les moments comme plus ou moins proches des protagonistes.

Les recherches sur la construction et négociation du sens (Edwards et Mercer, 1987, Pea, 1993) montrent que cette relation est teintée de relation de pouvoir où l'enseignant amène les élèves à partager les concepts comme un partage de sens commun. Suivant ces observations, cette relation reste asymétrique dans le sens l'enseignant mène l'apprentissage de l'élève. Elle se traduit chez Vygotsky comme une zone de développement proximal ; chez Bruner, par l'étayage.

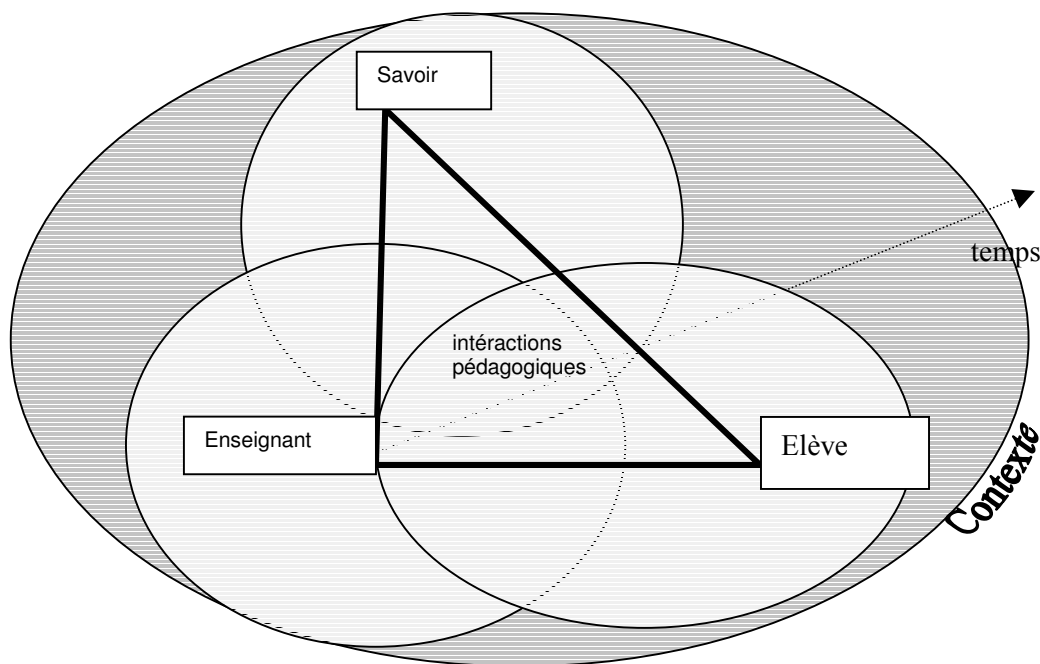


Figure 4.3. Essai de modélisation de la relation pédagogique dans une perspective interactionniste et socioconstructiviste

Cette figure représente les trois éléments de la relation pédagogique situés dans leur contexte épistémologique et socio-culturel. Cette relation pédagogique est asymétrique et envisagée dans le temps en fonction des rapports qui s'établissent. Les interactions en classe font partie intégrante de la relation pédagogique ; elle implique la création de sens commun représenté par l'intersection des contextes particuliers. L'ensemble de la relation est située dans un contexte de sens, de normes, de contraintes (institutionnelles, matérielles, ...)

Nous proposons d'y voir une **dimension émotionnelle et affective** qui traverse cette relation pédagogique. A partir de ce schéma, nous pouvons définir des compétences émotionnelles de l'enseignant.

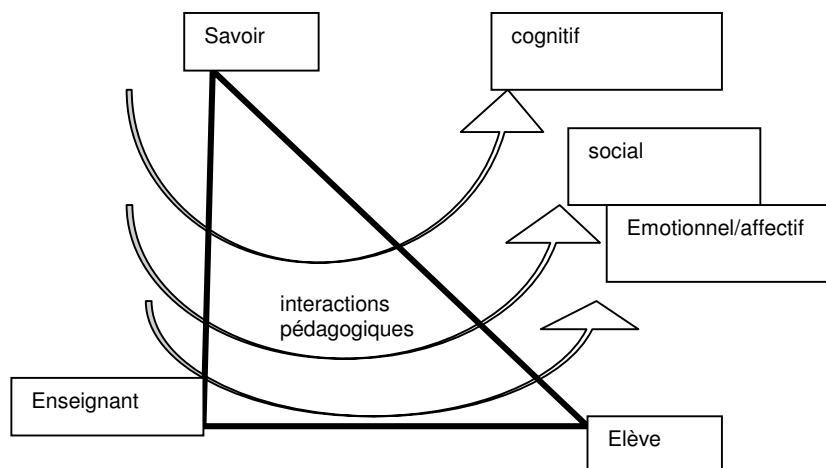


Figure 4.4. Les dimensions cognitives, sociales et affectives traversent la relation pédagogique.

Aussi, Morvan (1996) propose de dédoubler ce triangle et de mettre en relation chaque élément en miroir. Reprenant cette idée sans l'appliquer formellement, on peut définir en plus :

- Une **relation enseignant-enseignant** : sa perspective de carrière, sa professionnalité, son identité professionnelle sont des éléments construits dans cette relation de l'enseignant envers lui-même, son rôle, sa fonction, sa personne.
- Une relation **élève-élève**

Au terme de ce parcours, nous pourrions entrevoir les différentes relations qui s'instaurent entre les acteurs de cette relation -l'enseignant, l'élève, le savoir- et les autres rapports (enseignant * élève * enseignant * contextes). En ce qui concerne l'enseignant, nous en retenons deux qui nous semble **pertinentes dans la question de l'intelligence émotionnelle** mobilisée dans les pratiques enseignantes :

- Il tient compte du **climat d'apprentissage et du groupe classe** comme élément à part entière.
- Il est attentif au **rapport au savoir de l'élève dans sa dimension affective**.

4.6.3. Dimension émotionnelle des pratiques pédagogiques et de la relation pédagogique

Ces compétences émotionnelles concernent alors le rapport de l'enseignant à l'élève et l'ensemble des élèves.

- Ces compétences se réfèrent essentiellement la **gestion des relations en classe**, la gestion des relations interpersonnelles et interindividuelles.
- Il concerne bien évidemment **le rapport au savoir** : celui entre l'élève et le savoir où l'enseignant est considéré comme modérateur et facilitateur de ce rapport. Dans ce cas, son référent est double, l'individu et le groupe-classe. Il se réfère alors aux situations d'apprentissage. Il y a à la fois une relation personnalisée et individualisée avec l'élève en classe dans ses apprentissages et une relation de l'enseignant envers le groupe classe, en tant que créateur de situations d'apprentissage, gestionnaire du groupe et du climat de la classe.
- Mais il faut considérer aussi le **rapport de l'enseignant à la connaissance** et discipline qu'il enseigne : entre lui et la discipline enseignée, entre les élèves et la discipline enseignée.
- Il reste les compétences émotionnelles et affectives qui considèrent les finalités de promotion du **développement des élèves** et dans ces situations le **rapport de l'élève à lui-même**. Ces

compétences abordent les situations de constitution de confiance en soi, de respect, de connaissance personnelle des élèves.

- Enfin on peut encore considérer le **rapport de l'enseignant à lui-même**, à son identité, à son identification à la profession, à son image personnelle.

L'habileté à décoder, à traiter et à réguler les émotions est selon nos hypothèses, impliquée dans ces compétences. Nous verrons comment les acteurs pédagogiques la définissent et en quoi ils l'incorporent aux pratiques enseignantes dans leur représentation des pratiques pédagogiques.

4.7. Perspectives et hypothèses

Cette réflexion préliminaire à l'étude des représentations sociales de l'intelligence émotionnelle a pour propos d'abord de montrer les débats pédagogiques que suscite cette question. Elle prétend aussi argumenter l'intérêt d'étudier l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Elle répond enfin et surtout au besoin ressenti d'éclaircir nos conceptions d'enseignement et d'apprentissages et à la nécessité de définir a priori les théories sous-jacentes à notre démarche. Cet essai de modélisation pêche à plusieurs égards. Il est insuffisamment étayé et doit être considéré comme une première esquisse. Il constitue une modélisation purement théorique, un modèle certes intégrateur de travaux empiriques mais que nous n'avons pas l'intention ici de tester dans son ensemble. Il a le mérite, nous semble-t-il d'ouvrir le débat sur les compétences, la réflexion et les rapports de pratiques pédagogiques à partir desquelles les représentations sociales de l'intelligence émotionnelle peuvent être interprétées.

L'intérêt de poser l'hypothèse de l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques répond à une triple interpellation. La première se réfère à l'insistance scientifique relayée par les discours politiques d'un modèle d'enseignant centré sur l'interaction en classe et facilitateur des conditions d'apprentissage. La seconde se réfère à la référence systématique des mêmes sources, au recours à la réflexion comme moteur des pratiques pédagogiques et aux compétences enseignantes pour répondre à la complexité des pratiques de classe. Nous avons tenté de démontrer la polyvalence de l'enseignant et l'intégration des dimensions cognitives, affectives et conatives dans les compétences enseignantes et dans l'exercice de réflexion sur ses pratiques. Par contre, nous avons constaté que peu de réponses sont offertes quant à l'intégration de ces dimensions émotionnelles dans « l'exercice » de réflexion. La troisième résulte des deux premières. Nous avons voulu montrer comment cette question de l'intelligence émotionnelle est liée à la professionnalisation de l'enseignant. En effet, comme nous l'exposons à la suite, la capacité de réflexion de l'enseignant et son expertise sont placées au centre du débat comme condition de sa professionnalisation. Poser la question de l'intelligence émotionnelle revient alors à se demander si cette expertise ne repose que sur des processus formels ou incorpore d'autres manières de comprendre et d'interpréter les situations d'enseignement apprentissage.

La professionnalisation de l'enseignement est tenu par un discours pédagogique. Il est relayé par un discours politique aussi bien en Europe qu'au Chili où les données de ce travail ont été recueillies. Ces deux discours s'appuient sur la professionnalité de l'enseignant, sur son expertise et ses connaissances pour en faire un professionnel. Même si cela ne s'avère pas suffisant pour en faire une profession, le courant de professionnalisation définit l'enseignant à travers ses compétences, son exercice réflexif et son rôle de médiateur des apprentissages. C'est dans ce contexte que nous chercherons à valider l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques.

Pour ce faire, nous devons vérifier si les représentations des acteurs font référence **au même modèle quant il (dé)valorisent les phénomènes d'intelligence émotionnelle des pratiques pédagogiques**. Dans ce chapitre, les définitions de compétence, pratique réflexive et médiation des apprentissages, permettent de les identifier à juste titre dans les représentations sociales des acteurs pédagogiques. Notre hypothèse est qu'ils valorisent le modèle d'enseignant professionnel et reconnaissent les trois facettes de cet enseignant : compétent, réflexif et médiateur.

On pourra ainsi vérifier si **les compétences** répondent au caractère complexe des situations pédagogiques ; si elles se caractérisent par la mobilisation de compétences qui reposent elle-même sur des habiletés et ressources. De même, **la réflexion** engage une prise de conscience permanente individuelle et collective et cherche l'amélioration des pratiques pédagogiques et la constitution d'un savoir pédagogique. Elle engage l'enseignant dans un double rapport entre la théorie et la pratique et le conduit à une remise en question continue formelle ou informelle. Enfin, la **médiation des apprentissages** implique une approche interactive et contextualisée des pratiques pédagogiques ; une approche plurielle dans la construction des apprentissages et du sens de ces apprentissages.

Une fois reconnu le modèle que les enseignants valorisent dans leurs représentations sociales, il est possible d'aborder la question de l'intelligence émotionnelle. Un ensemble d'hypothèses peut être formulé pour guider la recherche :

L'hypothèse générale affirme **l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques**. Cette hypothèse formulée de la sorte n'est pas vérifiable. D'abord, l'approche par les représentations sociales ne cherche pas à établir la réalité absolue d'un phénomène mais bien sa pertinence dans un contexte de pratiques. Ensuite, l'intelligence reste un phénomène non observable, directement socialement construit. Il s'agit donc de reconnaître à travers les représentations sociales, la pertinence de phénomènes attribués à l'intelligence émotionnelle dans les pratiques enseignantes.

Ceci dit, nous attendons dans les représentations sociales des acteurs pédagogiques qu'ils identifient et valorisent :

- des compétences émotionnelles chez les enseignants en rapport avec leurs pratiques pédagogiques ;
- des situations de classe chargées émotionnellement qu'ils régulent afin de favoriser les apprentissages ;
- la réflexion sur les émotions qui affectent la relation pédagogique ;
- la réflexion avec émotion. Dans ce sens, l'émotion fait partie de la réflexion, la favorise et ne constitue pas un élément perturbateur ;
- les éléments affectifs et émotionnels comme une dimension de la relation pédagogique dont ils tiennent compte dans la création de situations pédagogiques ;
- les compétences émotionnelles et la réflexion sur les émotions comme éléments de professionnalité de l'enseignant.

Ces trois discours - politique, sociologique et psychopédagogique - nous ont permis de faire le tour de la question de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Nous avons présenté les hypothèses générales qui guident la recherche et les éléments qui justifient de croire en l'importance de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Ces hypothèses seront reformulées dans la perspective des représentations sociales et opérationnalisées selon la méthodologie employée pour étudier ces représentations. Nous pouvons passer à l'étude théorique de l'intelligence émotionnelle afin de présenter une définition opératoire de ce phénomène pour les pratiques pédagogiques. Ensuite, le cadre méthodologique sur les représentations sociales aborde les apports et contraintes de l'approche des représentations sociales. Enfin, nous pourrions entamer l'étude même de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques à partir des représentations d'acteurs et présenter un construit de celle-ci.