

Intelligence émotionnelle à l'école primaire

Perception des enseignant·e·s et activités mises en place pour en favoriser le développement

Casarella, Alessia

Travail de Master

Fribourg 2024

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2024.011>

© Alessia Casarella, 2024



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Intelligence émotionnelle à l'école primaire

Perception des enseignant·e·s et activités mises en place pour en favoriser le développement

Mémoire de Master en Sciences de l'éducation

Direction : Djily Diagne, Université de Fribourg

Jury : Prof. Jean-Louis Berger, Université de Fribourg

Alessia Casarella

6814 Lamone (TI)

Travail de Master en Sciences de l'éducation, présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Fribourg (CH)

Février 2024

Remerciements

« Cultivez l'habitude d'être reconnaissant pour chaque bonne chose qui vient à vous, et de rendre grâce continuellement.

Et parce que tout a contribué à votre avancement, vous devriez tout inclure dans votre gratitude. »

Ralph Waldo Emerson

Je tiens à remercier infiniment toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma gratitude envers Diagne Djily, mon directeur de mémoire, pour l'intérêt manifesté à l'égard du sujet que j'ai choisi et pour le travail que j'ai décidé de réaliser. Merci pour les conseils, la disponibilité et la compréhension.

Mes remerciements vont également aux participant·e·s qui ont généreusement consacré leur temps et leur expertise à cette étude. Leur contribution et leur engagement ont été essentiels pour la réussite de ce travail.

Un merci particulier aux directions des écoles primaires impliquées dans la recherche, dont le soutien et la collaboration ont permis la réalisation de cette étude. Leur ouverture et leur disponibilité ont permis la réalisation de ce projet.

Je tiens également à remercier mes collègues d'université et de travail, qui m'ont toujours encouragée et soutenue dans les moments difficiles.

Enfin, je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers ma famille et Niccolò, dont le soutien toujours présent a été ma force motrice. Merci pour votre amour, votre compréhension et surtout votre patience.

Merci de tout mon cœur.

Alessia Casarella

Résumé

Cette recherche vise à étudier les perceptions des enseignant·e·s à l'égard de l'intelligence émotionnelle et les activités qui sont mises en place à l'école primaire pour favoriser le développement de cette intelligence. Nous nous intéressons à cette thématique parce qu'il est reconnu que le travail sur l'intelligence émotionnelle à l'école peut apporter plusieurs bénéfices au niveau du climat de classe, des comportements des élèves et aussi des résultats scolaires (Antognazza, 2017 ; Downey et al., 2014 ; Goleman, 2014). En lien avec ces éléments théoriques, nous avons retenu trois questions de recherche : la première s'intéressant aux perceptions des enseignant·e·s à propos de l'intelligence émotionnelle, la deuxième aux raisons pour lesquelles ces professionnel·le·s proposent ou non des activités sur ce thème en classe, et la troisième aux types d'activités qui sont mises en place. Pour pouvoir répondre à ces trois questions de recherche, nous avons d'abord fait passer un questionnaire auprès de 40 enseignant·e·s d'école primaire d'une commune du canton du Tessin. Ceci afin de récolter des premières informations par rapport à l'espace accordé à l'intelligence émotionnelle en classe. Le questionnaire nous a également permis d'effectuer une sélection pour créer un échantillon hétérogène destiné à des études de cas. Cet échantillon restreint de huit participant·e·s a pris part à des entretiens semi-dirigés, dans le but d'approfondir la manière dont certain·e·s enseignant·e·s considèrent et intègrent l'intelligence émotionnelle dans leur pratique. Les résultats ont globalement révélé que les enseignant·e·s ont une vision positive de l'intelligence émotionnelle et en reconnaissent l'importance. Une telle vision est présente à la fois chez ceux·celles qui proposent des activités d'intelligence émotionnelle et ceux·celles qui ne le font pas. Les raisons qui poussent à proposer de telles activités sont multiples et portent à la fois sur des aspects relationnels et cognitifs. Les activités proposées sont variées : conseil de coopération, scénettes, lectures, etc. Toutefois, il y a aussi des enseignant·e·s qui évoquent des raisons qui empêchent l'intégration des activités d'intelligence émotionnelle dans leur enseignement. Le manque de temps et l'impression de ne pas être suffisamment formé·e·s sur le sujet sont certaines des raisons qui posent obstacle à l'intégration de cette dernière dans le programme scolaire. Notre recherche a fait émerger d'une part le besoin d'une meilleure clarté à propos de la place à accorder à l'intelligence émotionnelle dans le plan d'études tessinois. D'autre part, elle a fait émerger la question de comment intervenir dans la formation des enseignant·e·s pour leur permettre de se sentir compétent·e·s dans la proposition d'activités liées à l'intelligence émotionnelle. En conclusion, le travail a montré la nécessité d'intervenir pour soutenir le besoin émergent de créer une société davantage émotionnellement intelligente.

Mots-clés : intelligence émotionnelle, école primaire, perception des enseignant·e·s, éducation socio-émotionnelle, canton du Tessin.

Table des matières

Introduction	1
1. Problématique	3
2. Contextualisation de la recherche: le système scolaire tessinois	6
2.1. La prise des décisions au sein du système scolaire tessinois.....	7
2.2. L'intelligence émotionnelle dans le <i>Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese</i>	8
2.3. Le projet tessinois « Chiamale emozioni »	10
2.4. L'intelligence émotionnelle dans la formation des enseignant·e·s	12
2.4.1. La place de l'IE dans la formation initiale tessinoise	12
2.4.2. La place de l'IE dans la formation continue tessinoise.....	13
3. Cadre théorique	15
3.1. Les émotions.....	15
3.2. Le développement émotionnel des enfants	16
3.3. Le parcours des émotions et le processus de régulation des émotions	19
3.4. L'origine du concept d'intelligence émotionnelle.....	21
3.4.1. Le traitement des stimuli visuels et l'émergence de la réponse émotionnelle ..	24
3.4.2. Les cinq facettes de l'intelligence émotionnelle	26
3.5. L'intelligence émotionnelle à l'école primaire.....	28
3.5.1. L'importance accordée à l'intelligence émotionnelle	28
3.5.2. Le rôle de l'enseignant·e dans la promotion du développement de l'intelligence émotionnelle de l'enfant	31
3.5.3. Activités et stratégies pour développer l'intelligence émotionnelle des enfants à l'école primaire	32
3.5.4. Programmes pour développer l'intelligence émotionnelle	35
3.5.5. Lignes directrices pour traiter les émotions en classe	37
3.6. L'importance du développement émotionnel des enseignant·e·s et de leur formation	40
4. Questions de recherche	43

5. Méthodologie	44
5.1. Type de recherche	44
5.2. Récolte de données	45
5.2.1. Échantillon	45
5.2.2. Questionnaire.....	49
5.2.3. Entretiens semi-dirigés.....	50
5.3. Analyse des données.....	51
6. Résultats	56
6.1. Questionnaire.....	56
6.2. Entretiens.....	64
7. Discussion	85
7.1. Perception de l'IE qu'ont les enseignant·e·s.....	85
7.2. Raisons qui poussent les enseignant·e·s à travailler ou à ne pas travailler sur l'IE en classe.....	90
7.2.1. Raisons pour lesquelles les enseignant·e·s d'école primaire proposent des activités visant à développer l'IE des élèves.....	90
7.2.2. Raisons pour lesquelles les enseignant·e·s d'école primaire ne proposent pas des activités visant à développer l'IE des élèves	92
7.3. Activités proposées en classe pour soutenir le développement de l'IE	94
Conclusion	98
Liste de références	103
Annexes	109

Liste des abréviations

DECS	<i>Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport</i> (Département de l'éducation, de la culture et du sport)
DFA	<i>Dipartimento formazione e apprendimento</i> (Département formation et apprentissage)
ICPS	<i>Interpersonal Cognitive Problem Solving</i>
IE	Intelligence émotionnelle
PATHS	<i>Promoting Alternative Thinking Strategies</i>
PdS	<i>Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese</i> (Plan d'études de l'école obligatoire tessinoise)
RCCP	<i>Resolving Conflict Creatively Program</i>

Liste des figures

Figure 1	6
Figure 2	7
Figure 3	19
Figure 4	20
Figure 5	22
Figure 6	25
Figure 7	41
Figure 8	56
Figure 9	60
Figure 10	61

Liste des tableaux

Tableau 127

Tableau 230

Tableau 330

Tableau 447

Tableau 548

Tableau 649

Tableau 757

Tableau 858

Tableau 959

Tableau 1060

Tableau 1162

Tableau 1263

Tableau 1364

Tableau 1465

Introduction

« L'intelligence émotionnelle désigne notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui. »

Daniel Goleman

(2014, p. 903)

J'ai entendu parler d'intelligence émotionnelle (IE) pour la première fois pendant ma formation au *Dipartimento formazione e apprendimento* [DFA]¹, à Locarno. Ce sujet a immédiatement attiré toute mon attention. À la suite de quelques leçons dédiées à ce concept, ainsi qu'après de recherches personnelles, j'ai compris l'importance du développement de ce type d'intelligence. J'ai donc pris connaissance des différents programmes et activités qui soutiennent son développement et j'ai compris le rôle fondamental que peut avoir l'école dans la construction d'une société émotionnellement intelligente.

Toutefois, en pensant à mes expériences scolaires et professionnelles j'avais peu de souvenirs d'activités liées à l'IE. En effet, il me semblait de n'avoir pas participé à des moments pédagogiques visant à favoriser le développement de l'IE pendant mon parcours scolaire. D'ailleurs, selon Antognazza et Sciaroni (2010), il s'agit d'une thématique émergente, qui est encore beaucoup discutée dans le contexte éducatif et qui mérite d'être davantage étudiée. J'ai donc décidé d'étudier dans quelle mesure et de quelle manière des activités permettant le développement de l'IE sont proposées à l'école et quelles sont les opinions des enseignant·e·s à propos de ce sujet. Plus en particulier, cette recherche se focalise sur des écoles primaires du canton du Tessin, lieu où je suis née, où j'ai grandi et où j'ai été scolarisée de l'école maternelle au baccalauréat. Le choix de réaliser la recherche au niveau des écoles primaires est lié à mes propres expériences personnelles, comme actuellement je suis aussi une enseignante d'école primaire. Il est donc intéressant pour moi d'approfondir un sujet qui me questionne au quotidien et que j'aimerais intégrer dans ma pratique.

Plus précisément, la recherche menée est de type qualitatif. Elle a impliqué 38 enseignant·e·s qui ont répondu à un questionnaire visant à récolter des premières données sur les perceptions

¹ En français « Département formation et apprentissage ».

et les activités mises en place à l'école primaire pour favoriser le développement de l'IE. Parmi les répondant·e·s au questionnaire, huit ont aussi réalisé un entretien semi-dirigé dans le but d'approfondir la thématique à travers des études de cas. Les questions qui ont guidé notre recherche et à partir desquelles nous avons construit nos instruments de récolte de données sont les suivantes :

1. *De quelle manière les enseignant·e·s d'école primaire perçoivent-ils·elles l'intelligence émotionnelle ?*
2. *Quelles sont les raisons pour lesquelles les enseignant·e·s d'école primaire proposent ou pas des activités visant à développer l'intelligence émotionnelle des élèves ?*
3. *De quelle manière les enseignant·e·s d'école primaire qui abordent la thématique de l'intelligence émotionnelle en classe proposent des activités qui en favorisent le développement auprès de leurs élèves ?*

Ce travail se compose de plusieurs parties. Premièrement, nous allons exposer la problématique, en mettant en lumière les différents aspects abordés au cours de cette étude. Deuxièmement, nous allons présenter le contexte du système scolaire tessinois. Plus en détail, nous allons présenter des aspects concernant la prise de décisions et l'espace accordé à l'IE tant dans le plan d'études de l'école obligatoire que dans la formation initiale et continue des enseignant·e·s. Troisièmement, nous allons exposer le cadre théorique, qui inclut une exploration des émotions, du développement émotionnel des enfants, du parcours émotionnel, du processus de régulation des émotions et de l'origine du concept d'IE. Ce chapitre présente aussi des aspects concernant l'IE à l'école primaire, tels que l'importance accordée à l'IE, le rôle de l'enseignant·e dans la promotion du développement de l'IE de l'enfant, différentes activités et stratégies qui permettent de favoriser le développement de l'IE des enfants et l'importance de la formation des enseignant·e·s par rapport à cette thématique. Par la suite, nous présentons nos questions de recherche, suivies d'une explication détaillée de notre méthodologie. Les résultats de notre recherche sont discutés dans la section suivante, avec une analyse de la perception de l'IE qui ont les enseignant·e·s, les raisons qui les poussent à travailler ou à ne pas travailler sur l'IE en classe et aux activités qui sont mises en place à l'école primaire pour soutenir le développement de l'IE des enfants. Enfin, nous concluons ce mémoire en résumant les découvertes principales et en soulignant l'importance des résultats obtenus.

1. Problématique

L'IE est un thème qui fascine beaucoup d'enseignant·e·s d'école primaire parce qu'aujourd'hui il est connu que proposer des activités qui favorisent le développement de l'IE des enfants peut apporter des bénéfices au niveau du climat de classe et des relations entre les élèves (Camras et al., 2017 ; Wilson, 2009). Pour cette raison, il est important que les émotions soient prises en considération à l'école. Une autre motivation qui souligne l'importance des émotions à l'école est le fait que ce que les personnes apprennent et aussi la façon dont elles apprennent sont influencées par les émotions (Antognazza, 2017). En outre, dans toutes les situations qui se présentent en classe, il y a la présence des émotions (Antognazza, 2017 ; Audrin, 2020). À ce propos, selon Cuisinier et Pons (2011),

la nature des activités scolaires, le sens que l'enfant leur confère en fonction de facteurs sociologiques, culturels ou biographiques, la dimension sociale de l'école (relations interpersonnelles nombreuses avec des acteurs très différents), les difficultés que ces activités soulèvent, au moins provisoirement, représentent des éléments décisifs dans la genèse des émotions. (p. 1)

De plus, selon Antognazza (2017), la prise en considération des compétences socio-émotionnelles à l'école peut porter différents bénéfices, comme l'augmentation des comportements prosociaux et la réduction des comportements inadéquats. Il serait donc utile de tenir en compte d'un tel type de compétences dans le cadre de l'enseignement.

Bien que les avantages d'un travail en classe sur l'IE soient démontrés, certain·e·s chercheurs·euses, comme Mikolajczak et al. (2013) et Goleman (2014), ont constaté que les écoles se focalisent globalement sur l'intelligence théorique, sans considérer (ou peu) l'IE. Toutefois, ils·elles sont de l'avis que, en matière de réussite scolaire, l'IE est tout aussi importante que les capacités cognitives (Goleman, 2014 ; Mikolajczak et al., 2013).

Pourtant, selon Gardner (1997), l'intelligence cognitive (dite aussi théorique) n'est pas la seule à influencer les résultats scolaires des élèves. En particulier, il affirme que « le résultat obtenu à un test d'intelligence permet de prédire l'aptitude à dominer des sujets scolaires, mais il ne dit pas grand-chose de la réussite scolaire » (p. 13). Par ailleurs, Agnoli et al. (2012) ont démontré que les résultats scolaires peuvent être expliqués par l'interaction entre l'IE et les compétences cognitives. En lien avec ces constats, Downey et al. (2014) ont démontré que la moyenne des notes scolaires augmente en fonction de la capacité de gestion des émotions. Leurs études ont donc démontré que la réussite scolaire n'est pas reliée à la seule intelligence cognitive, mais que aussi l'IE joue un rôle important dans la prédiction des résultats scolaires des enfants.

Pour faire une comparaison avec le monde du business, selon Wilson (2009), dans ce domaine les managers qui obtiennent des résultats supérieurs aux tests liés aux compétences émotionnelles sont ceux-celles qui sont aussi plus efficaces, plus productifs-ves et plus performant-e-s dans les résultats de leur travail. Or, si dans le champ du business il est remarqué un bénéfice dans la productivité, nous pouvons nous attendre à ce que dans le domaine de l'éducation les bénéfices seraient susceptibles de se reproduire au niveau des résultats des élèves. L'IE semblerait donc jouer un rôle important et reconnu dans différents milieux.

Plus en détail, il s'agit de retenir que :

l'intelligence théorique ne prépare pas l'individu à affronter les épreuves de l'existence et à saisir les opportunités qui se présentent. [...] Comme les mathématiques ou la lecture, la vie affective est un domaine où l'on peut faire preuve de plus ou moins d'habileté, et qui exige un ensemble spécifique de compétences. C'est la maîtrise de ces compétences par l'individu qui explique pourquoi il réussira sa vie alors que quelqu'un d'autre, aux capacités intellectuelles comparables, n'y parviendra pas. (Goleman, 2014, p. 60-61)

Dans une même optique, Durlak et al. (2011) affirment que l'engagement académique des enfants peut être facilité ou entravé par les émotions – notamment parce que ces dernières influencent la manière dont les individus apprennent. De fait, selon les auteurs, afin d'éduquer des enfants sains, outre à favoriser le développement cognitif des élèves, les écoles devraient également soigner leur développement social et émotionnel. C'est ainsi que l'école apparaît comme l'un des lieux potentiellement idéaux pour travailler sur les compétences émotionnelles afin de pouvoir construire une société émotionnellement intelligente (Antognazza, 2017 ; Cuisinier & Pons, 2011 ; Zins et al. 2007).

Selon Goleman (2014), le fait de développer les compétences émotionnelles ne permet pas seulement de mieux réussir à l'école, mais il permet aussi de mieux réussir dans la vie au sens large. À ce propos, l'auteur en question affirme que :

Tout porte à croire que les personnes qui s'y connaissent en matière de sentiments, qui sont capables de comprendre et de maîtriser les leurs, de déchiffrer ceux des autres et de composer efficacement avec eux, sont avantagées dans tous les domaines de la vie, en amour comme au travail. Parce qu'elles auront acquis les habitudes de pensée qui stimulent leur propre productivité, les personnes aux aptitudes émotionnelles bien développées auront de meilleures chances de mener leur vie de manière satisfaisante et efficace. (p. 61)

Étant donné que les compétences liées à l'IE sont éducatives et que le travail sur les émotions en classe peut apporter différents bénéfices, il est utile de proposer à l'école des activités qui peuvent développer l'IE des enfants (Antognazza, 2017 ; Antognazza & Sciaroni, 2010 ; Ulutaş et al., 2021).

Selon Antognazza (2017), travailler sur l'IE à l'école ne signifie pas faire des interventions ponctuelles et improvisées. Pour permettre aux élèves de développer leurs compétences émotionnelles, il est nécessaire de traiter la thématique des émotions dans une manière continue et systématique (Ulutaş et al., 2021). De cette manière, il est possible d'améliorer le climat de classe, les résultats des élèves et aussi leurs conditions d'apprentissage. Il s'avère alors important de comprendre quelle est la manière dont les enseignant·e·s proposent des activités visant à développer l'IE des élèves. Ceci afin d'explorer si les modalités utilisées reflètent les aspects considérés comme efficaces dans la littérature examinée dans le cadre de cette recherche.

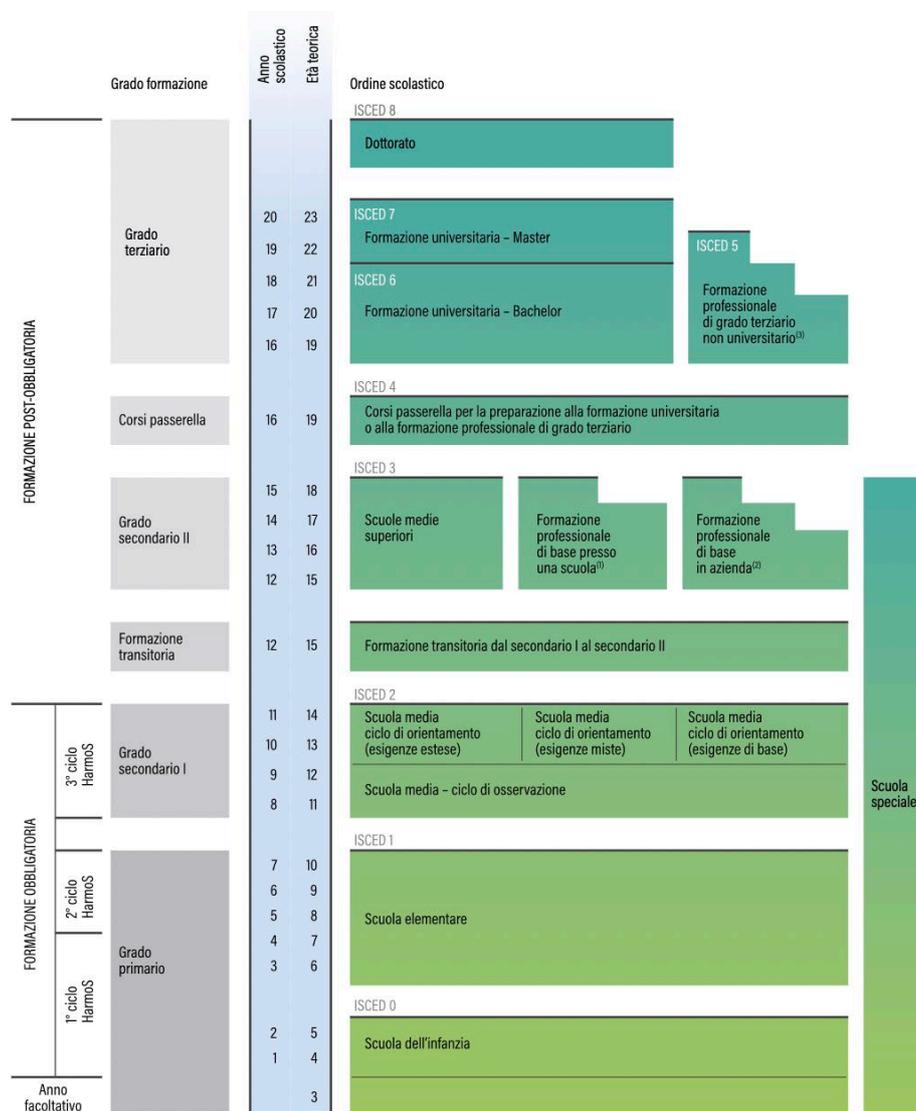
Le travail en classe sur les émotions s'avère utile non seulement pour les élèves et leur apprentissage, mais aussi pour les enseignant·e·s eux·elles-mêmes. En effet, selon Antognazza (2017), les enseignant·e·s qui travaillent sur les émotions en classe sont plus capables de gérer des situations de stress, de résoudre des problèmes, et ont une meilleure communication avec les élèves. Or, le travail sur les émotions a tant un effet direct qu'indirect sur les élèves. Dans ce sens, il est important de pouvoir compter sur des enseignant·e·s avec des compétences en IE, car les effets positifs de l'éducation socio-émotionnelle sur les enseignant·e·s se reflètent ensuite sur les élèves. Cependant, comme il s'agit d'une thématique émergente (Antognazza & Sciaroni, 2010), il y a encore beaucoup à comprendre et à explorer par rapport à comment former les enseignant·e·s à l'IE. À titre d'exemple, dans le Canton du Tessin, il y a des cours qui abordent cette thématique qui sont proposés dans la formation des enseignant·e·s dispensée par le DFA. Mais est-ce que ces derniers·ères, une fois terminée leur formation, proposent aux élèves des activités qui favorisent l'IE ? De plus, est-ce que les enseignant·e·s qui travaillent depuis plusieurs années et qui n'ont pas entendu parler de cette thématique pendant leur formation initiale proposent également des activités qui favorisent l'IE ? Voici quelques questions qui ont porté au développement de notre problématique.

2. Contextualisation de la recherche: le système scolaire tessinois

Le système scolaire tessinois comprend différents degrés de formation, à savoir : les degrés primaire, secondaire I, secondaire II et tertiaire (Figure 1). L'école primaire, qui est l'ordre scolaire que nous prenons en considération pour cette recherche, appartient à la formation obligatoire et représente une partie du degré primaire.

Figure 1

Représentation du système scolaire tessinois (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport [DECS], 2022b, p. 11)



- 1 Scuole professionali secondarie a tempo pieno
- 2 Scuole professionali secondarie per apprendisti
- 3 Scuole specializzate superiori

La Scuola media rimane un'unica struttura anche nel ciclo di orientamento e non esiste quindi una separazione strutturale. Gli allievi sono però raggruppati in base alle loro competenze in alcune materie (matematica e tedesco), mentre per il resto seguono un insegnamento in comune.

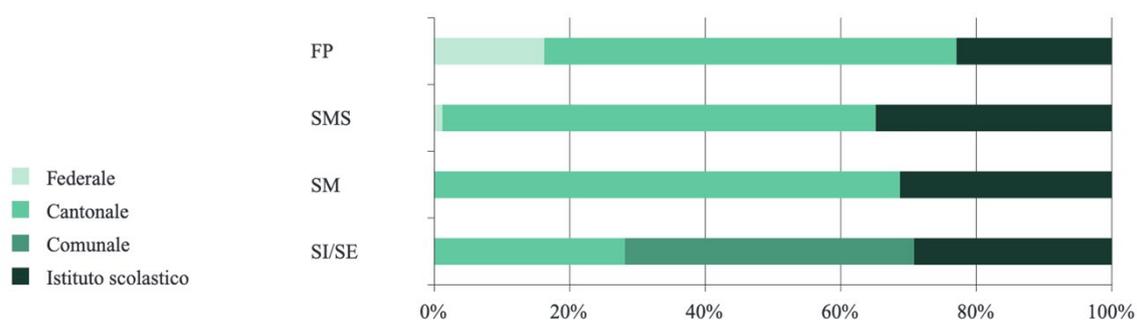
ISCED, 2011: International Standard Classification of Education.

2.1. La prise des décisions au sein du système scolaire tessinois

Pour saisir le fonctionnement des écoles et des activités qui sont proposées à son intérieur, il est utile de connaître les responsables qui se trouvent à l'origine de la prise des décisions formatives et institutionnelles, voire de l'application des plans d'études. De manière générale, dans l'école tessinoise, les décisions peuvent être prises par quatre niveaux administratifs différents, à savoir la Confédération, le canton, la commune ou l'institution scolaire. Pour ce qui concerne l'école primaire, la plupart des décisions sont prises par les communes et il y a aussi une part de décisions qui sont prises par le canton ou par les institutions scolaires. Comme le montre la figure 2, il est rare que la Confédération intervienne sur les décisions qui concernent l'école primaire et, plus en général, sur celles qui concernent les degrés de formation obligatoire (Cattaneo, 2010).

Figure 2

Répartition des décisions prises, par niveau administratif et par ordre scolaire ; 2009 (Cattaneo, 2010, p. 235)



Fonte dati: CIRSE / Questionario OCDE

Note. FP = formazione professionale (formation professionnelle) ; SMS = scuola media superiore (séconde II) ; SM = scuola media (séconde I) ; SI/SE = scuola dell'infanzia/scuola elementare (école maternelle/école primaire).

Plus en détail, en ce qui concerne les décisions relatives au choix des programmes d'études ou à la planification, aucun pouvoir décisionnel est donné aux institutions scolaires. En effet, dans le degré primaire, ces décisions sont prises par le canton. Toutefois, avant de prendre des décisions concernant les programmes ou la planification des études, les représentants des institutions scolaires sont consultés par le canton. Il est important de remarquer que le canton prend des décisions en matière de planification et de choix de programmes d'études, en laissant aux enseignant·e·s le choix des thématiques et du niveau de difficulté (Cattaneo, 2010).

En ce qui concerne les décisions relatives aux ressources financières, elles sont prises par les communes au niveau primaire, tandis qu'elles sont prises par le canton au niveau des autres ordres scolaires. Il en est de même pour ce qui concerne la gestion du personnel, qui relève de la gestion des ressources humaines. Les seules décisions qui sont prises par les institutions scolaires dans ce cas concernent l'utilisation des ressources financières pour les dépenses courantes ou de fonctionnement (Cattaneo, 2010).

2.2. L'intelligence émotionnelle dans le *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*²

Dans le *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PdS)*, le mot émotion est présent à plusieurs reprises et est souvent accompagné par les verbes « exprimer » et « gérer » (DECS, 2022a).

Dans le document en question, où sont présentes les informations nécessaires pour permettre aux enseignant·e·s de réaliser leur travail dans la façon la plus efficace possible et dans la manière souhaitée par le canton, il n'y a pas un chapitre entièrement consacré à l'IE. Elle ne figure donc pas parmi les compétences transversales sélectionnées dans des chapitres à part entière, ni parmi les domaines d'éducation. Cependant, les émotions et l'importance de leur reconnaissance, expression et gestion sont mentionnées dans différentes parties.

Dans le *PdS*, beaucoup d'importance est accordée à l'apprentissage par compétences. En particulier, il est souligné le fait qu'afin de développer des compétences – qui sont considérées être une combinaison entre connaissances, habiletés, attitudes et valeurs – il est nécessaire de retenir, en plus de la composante didactique, aussi la composante éducative, qui est liée au domaine émotionnel (DECS, 2022a). À ce propos, dans les fondements de l'apprentissage par compétences, il est affirmé que « la capacità di dominare le proprie emozioni e fare perno sulle proprie motivazioni o strategie metacognitive può risultare determinante per affrontare una qualsiasi situazione di apprendimento o di vita » (DECS, 2022a, p. 27)³. Cette affirmation fait comprendre que, au niveau cantonal, il est reconnu que les émotions exercent une grande influence non seulement sur les apprentissages, mais aussi dans toutes les situations de vie (professionnelle, familiale, relationnelle, etc.).

Un aspect explicitement lié à l'IE est mentionné dans la partie du *PdS* dédiée aux contextes de formation générale et plus en particulier dans les aspects méthodologiques concernant

² En français : Plan d'études de l'école obligatoire tessinoise.

³ « la capacité à maîtriser ses émotions et à s'appuyer sur ses propres motivations ou stratégies métacognitives peut être déterminante pour faire face à toute situation d'apprentissage ou de vie. » (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport [DECS], 2022a, p. 27 [Traduction libre]).

l'éducation au développement durable. En effet, dans ce chapitre sont identifiées trois dimensions d'analyse à propos desquelles les enseignant·e·s sont invité·e·s à prêter une attention particulière lors de la conception de leurs projets, à savoir : la dimension cognitive et méthodologique, celle socio-émotionnelle et celle de réalisation. Dans ce cas, par rapport à la dimension socio-émotionnelle, il est mis en évidence l'importance que les enfants apprennent à changer de perspective, à collaborer et à participer de manière active (DECS, 2022a). Dans chaque contexte de formation générale présenté dans le *PdS* – à savoir « citoyenneté, cultures et société », « biosphère, santé et bien-être » et « économie et consommation » – sont présentés des orientations socio-émotionnels, sous forme de répertoires possibles que les enseignant·e·s peuvent traiter en classe avec leurs élèves (DECS, 2022a).

Des aspects liés à l'IE sont aussi présents dans différentes compétences transversales. Par exemple, dans la partie dédiée à la compétence transversale « développement personnel », la conscience de soi est une ressource clé qui présente le critère de développement suivant : « espressione e gestione delle proprie emozioni, dei propri sentimenti, valori, opinioni, nei vari contesti di interazione » (DECS, 2022a, p. 61)⁴. De plus, toujours dans le cadre de cette compétence transversale, l'éducation émotionnelle est mentionnée comme contexte d'exercice de la compétence. Dans la compétence transversale « collaboration », il y a aussi des ressources à développer qui sont liées à l'IE, comme la gestion des conflits et l'écoute active (DECS, 2022a).

Ensuite, le chapitre dédié à la compétence transversale « communication » met en évidence l'importance de l'empathie communicative, en la identifiant comme une ressource clé de la communication (DECS, 2022a). De plus, nous trouvons la conscience de ses propres émotions dans la définition de la compétence transversale « pensée réflexive et critique ». Plus en détail, dans cette partie il est écrit que « la scuola ha un ruolo importante nello sviluppo della capacità di giudizio dell'allieva e dell'allievo, nel portarli a tenere conto dei fatti, delle proprie emozioni, a ricorrere ad argomentazioni logiche, a relativizzare le proprie conclusioni in funzione del contesto e a lasciare spazio a dubbi e ambiguità. » (DECS, 2022a, p. 64)⁵. En outre, la compétence transversale « pensée créative et résolution de problèmes », inclut dans sa définition la sphère émotionnelle : « il pensiero creativo si esercita in tutti i settori dell'attività

⁴ « expression et gestion de ses propres émotions, de ses propres sentiments, valeurs, opinions, dans les différents contextes d'interaction » (DECS, 2022a, p. 61, [Traduction libre]).

⁵ « L'école joue un rôle important dans le développement de la capacité de jugement des élèves, en les amenant à tenir compte des faits, de leurs émotions, à recourir à des arguments logiques, à relativiser leurs propres conclusions en fonction du contexte et à laisser place à des doutes et à des ambiguïtés. » (DECS, 2022a, p. 64, [Traduction libre]).

umana e presuppone l'armonizzazione tra l'intuizione, la logica e la gestione di emozioni a volte contraddittorie. » (DECS, 2022a, p. 65)⁶. Finalement, toujours en ce qui concerne les compétences transversales, les émotions sont mentionnées dans deux compétences différentes dans le chapitre dédié aux « technologies et médias ». Premièrement, elles apparaissent dans la communication des émotions à travers les moyens digitaux. Deuxièmement, elles sont incluses dans la capacité de mettre en relation les différents langages des médias avec les émotions qu'ils suscitent (DECS, 2022a).

En lisant le *PdS*, nous pouvons trouver des compétences émotionnelles aussi dans des chapitres dédiés à des compétences disciplinaires. Par exemple, l'expression des émotions est une compétence émotionnelle qui est mentionnée dans différents domaines de compétence de la dimension « langue italienne ». Elle est citée aussi dans différents domaines de la dimension « arts », en particulier dans le cadre de l'éducation musicale et de l'éducation visuelle (DECS, 2022a). De plus, l'influence des émotions apparaît souvent dans le domaine de la « motricité », notamment en lien avec la dimension affective de la personnalité. En effet, une multitude d'émotions positives et négatives peuvent survenir dans les situations motrices et il est important de développer la gestion des émotions dans des situations où l'implication émotionnelle est particulièrement présente (DECS, 2022a).

Pour conclure ce chapitre, selon Antognazza et al. (2013), l'éducation émotionnelle devrait faire partie du programme d'études de l'école obligatoire. À ce propos, même si dans le *PdS* il n'y a pas un chapitre entièrement dédié à l'IE, certaines compétences émotionnelles comme l'expression et la gestion de ses propres émotions sont mentionnées à plusieurs reprises.

2.3. Le projet tessinois « Chiamale emozioni »

Compte tenu de l'importance accordée à l'IE, le canton du Tessin a choisi d'appuyer un projet destiné à évaluer la faisabilité et les effets de programmes d'éducation socio-émotionnelle dans des écoles maternelles et primaires. Le projet en question s'appelle « Chiamale emozioni » (en français « appelle-les émotions ») et il a été mis en place entre juillet 2008 et décembre 2009. Grâce à cette étude, quelques programmes d'éducation émotionnelle ont été testés et, par la suite, ont été récoltées les opinions de différent·e·s enseignant·e·s, parents, directeur·trices d'établissements scolaires et politicien·ne·s à propos de la possibilité d'aborder l'éducation émotionnelle dans les écoles maternelles et primaires tessinoises

⁶ « La pensée créative s'exerce dans tous les domaines de l'activité humaine et suppose l'harmonisation entre l'intuition, la logique et la gestion des émotions parfois contradictoires. » (DECS, 2022a, p. 65, [Traduction libre]).

(Antognazza & Sciaroni, 2010). Les résultats de cette recherche ont montré que tou-te-s les acteurs·trices interrogé-e-s montraient un grand intérêt pour la thématique et pensaient qu'il est possible de mettre en place des programmes d'éducation émotionnelle dans les écoles. Toutefois, les enseignant·e-s ont mis en évidence le fait que la densité des programmes scolaires rend difficile la réalisation de programmes d'éducation émotionnelle. Ils/elles ont également souligné la nécessité d'être formé·e-s pour réaliser des programmes d'éducation émotionnelle. À ce propos, les directeurs·trices et les politiciens se disaient favorables à une formation spécifique des enseignant·e-s en lien avec l'IE (Antognazza & Sciaroni, 2010).

Un autre résultat intéressant issu du projet « Chiamale emozioni » concerne la modalité de réalisation des activités liées à l'IE. En effet, les enseignant·e-s ont affirmé préférer aborder la thématique dans le quotidien, de manière transversale, au lieu de proposer des activités spécifiques. L'idée de proposer des activités de manière transversale a été également partagée par différent·e-s autres acteurs·trices interviewé·e-s, comme par exemple des politicien·ne-s et des directeurs·trices d'établissements scolaires. En outre, les directeurs·trices ont mis en évidence le fait que, afin d'obtenir des résultats significatifs, les programmes réalisés à l'école pour favoriser le développement de l'IE des enfants devraient être de longue durée (Antognazza & Sciaroni, 2010). Par ailleurs, la recherche a aussi montré que, dans les classes où ont été mis en place des programmes d'éducation émotionnelle, il y a eu des résultats positifs en termes de diminution de la fréquence de comportements inadéquats. Une amélioration de la concentration des élèves et le développement des compétences sociales et émotionnelles ont également été relevés (Antognazza & Sciaroni, 2010).

Dans les perspectives futures de la recherche, il a été indiqué l'objectif d'intégrer l'éducation émotionnelle dans la formation des enseignant·e-s (Antognazza & Sciaroni, 2010). À ce propos, il est intéressant de remarquer qu'effectivement, à la suite de cette recherche, ont été insérés dans la formation des enseignant·e-s des cours abordant la thématique de l'IE, comme par exemple le cours actuel « Scienze dell'educazione VI : competenze socio-emotive nella relazione educativa » (en français « Sciences de l'éducation VI : compétences socio-émotionnelles dans la relation éducative »).

2.4. L'intelligence émotionnelle dans la formation des enseignant·e·s

Dans ce chapitre nous allons explorer la prise en considération de l'IE tant dans la formation initiale que dans la formation continue des enseignant·e·s dans le Canton du Tessin.

2.4.1. La place de l'IE dans la formation initiale tessinoise

Actuellement, dans le Canton du Tessin, la formation initiale des enseignant·e·s d'école primaire est proposée par le DFA à Locarno. Il s'agit d'une formation à plein temps qui dure trois ans et qui permet d'obtenir un titre de *Bachelor of Arts*. La formation est constituée tant de modules théoriques que de modules pratiques (DFA, s.d.). Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur les modules théoriques de la formation, en décrivant le développement qui a eu lieu par rapport au sujet de l'IE.

Pendant l'année scolaire 2010-2011, le DFA proposait un cours de formation appelé « *Costruzione della relazione pedagogica* » (en français « construction de la relation pédagogique »), qui prenait en considération la dimension émotionnelle dans l'enseignement. Bien que la dimension émotionnelle fût abordée, dans le descriptif de ce cours il n'y avait pas encore de références directement liées au concept d'IE (DFA, 2010). Plus particulièrement, le mot « intelligence émotionnelle », est apparu dans les descriptifs des cours de formation seulement en 2012. Lors de l'année académique 2012-2013, le même cours mentionné avant, a présenté des modifications terminologiques et a été appelé « *Costruire una relazione pedagogica : le competenze socio-emotive* » (en français « Construire une relation pédagogique : les compétences socio-émotionnelles ») (DFA, 2012). Le même cours a connu d'ultérieures évolutions dès l'année scolaire 2022-2023, et il a été appelé « *Scienze dell'educazione VI : competenze socio-emotive nella relazione educativa* » (en français « Sciences de l'éducation VI : compétences socio-émotionnelles dans la relation éducative »). Aujourd'hui, à savoir pour l'année scolaire 2023-2024, le nominatif du cours est resté le même de l'année précédente. Les différentes modifications apportées montrent que le cours en question a subi une évolution au fil des années, tout en mettant en avant de plus en plus l'aspect des compétences socio-émotionnelles, notamment de l'intelligence émotionnelle.

Le descriptif du cours en question a aussi été modifié au fil des années. En effet, outre à faire actuellement référence à l'IE de façon explicite, ce cours se focalise sur l'éducation socio-émotionnelle (DFA, 2022a). Ce dernier concept a été introduit dans la présentation du cours relatif à l'année scolaire 2015-2016. Le fait que l'éducation socio-émotionnelle a été explicité pour une première fois dans l'offre de formation fait comprendre que le cours se pose comme objectif celui de rapprocher les futur·e·s enseignant·e·s à un tel sujet émergent (DFA, 2015).

À l'issue de ces constats, il apparaît que la dimension émotionnelle est prise en considération dans la formation initiale des enseignant·e·s depuis plus d'une décennie. Actuellement, le DFA propose un cours lié à l'IE, qui a évolué au fil du temps, tout en s'adaptant au croissant intérêt pour ce domaine dans le contexte éducatif et à la progressive connaissance sur le sujet. Il émerge alors l'intérêt de comprendre dans quelle mesure la prise en considération de l'IE dans les cours de formation initiale des enseignant·e·s a un impact sur la perception de l'IE des enseignant·e·s et sur les propositions d'activités qu'ils·elles mettent en œuvre en classe afin de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves.

2.4.2. La place de l'IE dans la formation continue tessinoise

Au niveau de la formation continue des enseignant·e·s tessinois·es, il s'agit de retenir la présence de la *Legge sulla formazione continua dei docenti* (en français « Loi sur la formation continue des enseignants »). Son entrée en vigueur en 2015 a entraîné une évolution en termes de participation aux différents cours de formation et de dépenses (Plata et al., 2023).

En vertu de cette loi, les enseignant·e·s sont tenu·e·s de suivre huit journées de cours de formation continue sur une période de quatre ans. Grâce à ce changement, il a été observé, dans tous les degrés scolaires, une forte augmentation du pourcentage d'enseignant·e·s participant aux cours de formation chaque année. Les huit journées de formation obligatoire sont financées par le Canton. Les enseignant·e·s, en plus de participer à des cours qui sont obligatoires, ont la possibilité de choisir les cours qu'ils souhaitent suivre parmi un large éventail de cours qui concernent les domaines pédagogique/didactique/méthodologique, disciplinaire et de développement personnel et social. De manière générale, les différents cours de formation sont proposés par les institutions scolaires, les inspectorats, la Division de l'école et le DFA (Plata et al., 2023).

En ce qui concerne les cours de formation continue proposés par le canton, nous allons nous focaliser sur ceux proposés par le DFA, en nous concentrant sur ceux qui traitent la thématique de l'IE. Le DFA, pour l'année scolaire 2022-2023, offre différentes propositions de formation aux enseignant·e·s, qui touchent les domaines des compétences disciplinaires, des compétences pédagogiques et didactiques, des compétences personnelles et relationnelles et des contextes de formation générale (DFA, 2022b). Dans la section dédiée aux compétences pédagogiques et didactiques, parmi 20 propositions différentes, il y a deux cours qui proposent des thématiques liées à l'IE. Le premier vise à donner aux enseignant·e·s des moyens pour favoriser le bien-être en classe, en mentionnant l'importance de l'empathie de l'enseignant·e, tandis que le deuxième traite la thématique de la construction d'un bon climat de classe, en mettant en évidence l'importance de la reconnaissance et de la gestion des émotions (DFA, 2022b). Dans la section dédiée aux compétences personnelles et

relationnelles, parmi 18 cours de formation, il y a trois propositions qui sont en relation avec l'IE. Ces cours touchent des thématiques comme la communication empathique, l'expérience émotionnelle et la conscience de soi. Cependant, de tels cours ne sont pas conçus pour donner aux enseignant·e·s les outils nécessaires pour favoriser le développement de l'IE des élèves (DFA, 2022b). En effet, le focus de ces cours sont les enseignant·e·s et les objectifs de ces cours sont de donner à eux·elles-mêmes les instruments pour développer des compétences dans les domaines mentionnés.

Bien que dans le chapitre du PdS dédié aux contextes de formation générale soit prise en considération la dimension socio-émotionnelle, il n'y a pas, dans l'offre de formation continue – et en particulier au sein de la section des cours touchant aux contextes de formation générale – des cours qui mentionnent explicitement l'IE. Dans le chapitre en question sont présentés des cours liés à la promotion de l'alimentation et du mouvement, du développement durable et différents cours abordant la thématique des technologies et des médias (DFA, 2022b).

Généralement, en plus de choisir parmi les différentes propositions du DFA, les enseignant·e·s ont la possibilité de suivre d'autres cours de formation continue proposés par leur commune d'enseignement. À titre d'exemple, le catalogue VARISCO de l'année scolaire 2022-2023, qui présente les propositions d'une commune tessinoise, offre un grand choix de cours dans les domaines de la psychologie et de la pédagogie, des matières d'arts, du bien-être, des sciences humaines et de l'environnement (Città di Lugano, s.d.). Parmi les propositions liées au domaine de la psychologie et de la pédagogie il y a différents cours qui traitent les émotions ou, de façon générale, les compétences émotionnelles. Comme pour les cours proposés par le DFA, ces propositions sont focalisées sur l'enseignant·e. Par exemple, il y a un cours qui traite la thématique des émotions et qui vise à permettre aux enseignant·e·s de développer des connaissances théoriques sur les neurosciences, notamment sur ce qui se passe dans le cerveau lorsque certaines émotions sont ressenties, ou sur les raisons qui guident nos actions, ou encore sur l'importance de l'empathie. Pour donner un autre exemple, il y a également un cours qui traite la thématique de la gestion de la colère à travers des techniques de communication (Città di Lugano, s.d.). Dans la partie dédiée au bien-être, nous trouvons également des cours qui se concentrent sur les enseignant·e·s, comme des cours de yoga, de méditation ou de gestion du stress. En plus, il y a un cours qui vise à permettre aux enseignant·e·s de développer des compétences en matière de reconnaissance des émotions des élèves.

3. Cadre théorique

3.1. Les émotions

En lisant la littérature présente sur la thématique des émotions, il est possible d'observer que les différent·e·s chercheurs·euses qui ont mené des études à ce sujet ne sont pas toujours en accord sur la définition de ce que c'est l'émotion. Toutefois, selon l'American Psychological Association (APA, 2023), les émotions « are conscious mental reactions (such as anger or fear) subjectively experienced as strong feelings usually directed toward a specific object and typically accompanied by physiological and behavioral changes in the body » (para. 1). Bien qu'il n'y ait pas d'accord sur une définition universelle de l'émotion, différent·e·s chercheurs·euses sont en accord sur le fait que les émotions comportent des modifications physiologiques (Dantzer, 2002 ; Goleman, 2014 ; Ringot, 2022 ; Sutton & Wheatley, 2003). De plus, un aspect important qui caractérise les émotions est le fait que, selon Ringot (2022), il n'est pas possible de les activer ou de les arrêter volontairement.

Selon Sutton et Wheatley (2003), l'émotion peut être définie comme un processus qui comprend différentes composantes, à savoir « *appraisal, subjective experience, physiological change, emotional expression, and action tendencies* » (p. 329). L'évaluation (*appraisal*) déclenche le processus des émotions et fait référence à la signification que l'individu donne à la situation qui se présente. L'expérience subjective (*subjective experience*) concerne le fait que différentes personnes ne ressentent pas les différentes émotions de la même manière. La composante des changements physiologiques (*physiological changes*) fait référence aux changements physiologiques qui ont lieu lorsqu'une émotion est ressentie, comme l'augmentation de la température corporelle ou l'augmentation de la transpiration. L'expression émotionnelle (*emotional expression*) fait référence à la manière dont une émotion est exprimée à travers le langage corporel, notamment à travers les expressions faciales. Finalement, les tendances à l'action (*action tendencies*) sont les actions que les personnes ont tendance à réaliser lorsqu'elles ressentent les différentes émotions (Sutton & Wheatley, 2003).

Un aspect important à souligner au sujet des émotions est le fait que, selon Goleman (2014), le flux émotionnel – tant comme le flux des pensées – est continu. En effet, à tout moment de la journée, nous ressentons des émotions. Parfois, nous ne nous rendons même pas compte de l'évolution de notre état émotionnel au fil du temps. Les émotions sont donc omniprésentes, ce qui souligne l'importance de développer des compétences émotionnelles et d'être émotionnellement intelligent·e.

Même si les théoriciens ne sont pas en accord sur une définition universelle de l'émotion et sur le classement de certaines d'émotions qui existent, Goleman (2014) affirme que les

familles d'émotions de base qui sont mentionnées le plus souvent sont les suivantes : la colère, la tristesse, la peur, le plaisir, l'amour, la surprise, le dégoût et la honte. Bien que la plupart des émotions peuvent être classifiées dans l'une de ces familles sans trop de difficultés, il existe des émotions, comme la jalousie et le courage, qui posent des problèmes au niveau de leur classification. Ceci notamment parce qu'elles peuvent être considérées comme un mélange de différentes émotions qui appartiennent à des familles d'émotions différentes. Effectivement, ceci est l'une des raisons pour lesquelles le débat sur les émotions reste encore ouvert (Goleman, 2014).

3.2. Le développement émotionnel des enfants

Selon différent·e·s chercheurs·euses, les émotions accompagnent les individus dès le début de leur vie et les enfants commencent à développer des concepts liés aux émotions avant d'avoir la capacité de s'exprimer verbalement et de catégoriser les différentes émotions de manière consciente (Barrett, 2020 ; Hoemann et al., 2019 ; Pellai, 2018). Selon Pellai (2018), les émotions qui se présentent dans les premiers mois et années de vie d'une personne, qui apparaissent de manière spontanée, constituent les bases du développement de sa compétence émotionnelle. Pour cette raison, les premières années de vie sont cruciales pour le développement émotionnel des individus. Selon Hoemann et al. (2019), c'est à partir de trois ou quatre mois que les enfants sont capables de distinguer l'agréable du désagréable. Toutefois, ils·elles ne sont pas capables de distinguer le positif du négatif à travers des seules expressions faciales. En effet, pour ce faire, ils·elles nécessitent d'avoir des vocalisations comme informations supplémentaires. C'est à partir de l'âge de six mois qu'ils·elles commencent à distinguer les différentes modalités d'information émotionnelle et à associer les stéréotypes d'expressions faciales aux émotions de base correspondantes (Hoemann et al., 2019).

Les enfants d'âge préscolaire sont confronté·e·s avec différentes tâches sociales, telles que la gestion de leurs émotions pendant les interactions et la réponse à des attentes sociales qui ne proviennent pas forcément seulement de leurs parents (Denham et al., 2002 ; Rafaila, 2015). L'un des objectifs primaires des enfants d'âge préscolaire est celui de cordonner le jeu et pour ce faire les enfants s'appuient sur des processus sociaux en matière d'engagement commun, de résolution des conflits et d'établissement de relations harmonieuses. Afin d'atteindre cet objectif, les enfants doivent développer une compétence émotionnelle fondamentale, à savoir la régulation des émotions (Denham et al., 2002).

Selon différentes études (Camras et al., 2017 ; Denham et al., 2002), le fait de reconnaître de ressentir une émotion est la première étape pour devenir émotionnellement compétent·e·s. Par la suite, une deuxième étape consiste à gérer l'émotion ressentie. À l'âge préscolaire, où

la compréhension des émotions ressenties et la capacité de les contrôler augmentent, les enfants nécessitent de savoir réguler leurs émotions, qui deviennent toujours plus complexes, afin de répondre aux exigences de leur environnement social (Denham et al., 2002). Quand les enfants ont entre quatre ou cinq ans, ils·elles sont capables d'identifier et de différencier les émotions de base qu'ils·elles ressentent à travers les expressions faciales (Rafaila, 2015). Quand les enfants font expérience d'une émotion, ils utilisent des stratégies pour lui faire face, comme celle de rechercher le soutien d'une personne adulte ou de pleurer (Denham et al., 2002). Puis, un autre apprentissage fondamental qui font les enfants d'âge préscolaire est celui d'activer des comportements régulateurs, en renforçant les émotions utiles et en atténuant celles qui ne sont pas pertinentes, afin d'établir des relations gratifiantes (Denham et al., 2002).

De manière générale, les enfants d'âge préscolaire dépendent souvent du soutien des adultes pour pouvoir réguler leurs émotions de manière efficace. Pour aider les enfants à réguler leurs émotions, les adultes utilisent souvent le langage des émotions, en identifiant et en interprétant leurs émotions et en explicitant le lien de causalité qu'il y a entre les différentes situations et les émotions ressenties par les enfants (Denham et al., 2002 ; Pellai, 2019). À ce propos, comme pour tous les concepts que les enfants apprennent, le langage joue un rôle fondamental dans le développement des concepts liés aux émotions (Hoemann et al., 2019).

Par ailleurs, en grandissant, les élèves d'école primaire utilisent et perfectionnent les mêmes stratégies d'adaptation qu'ils utilisaient à l'âge préscolaire. Ils·elles font de plus en plus appel à ces stratégies, tout en réduisant la recherche du soutien des adultes. De plus, ils·elles deviennent toujours plus conscient·e·s de quelles sont les stratégies qu'il convient d'utiliser dans les différentes situations qui se présentent (Denham et al., 2002).

Une autre facette fondamentale de la compétence émotionnelle est l'expression des émotions (Camras et al., 2017 ; Denham et al. 2002). À ce propos, Goleman (2014) affirme que « la compétence émotionnelle consiste à choisir le mode d'expression de nos sentiments le plus approprié » (p. 596). À l'âge préscolaire, les enfants sont capables de manifester toutes les émotions de base – qui pour Denham et al. 2002 sont le bonheur, la colère, la tristesse, la peur, la surprise et le dégoût – et commencent à montrer des émotions mixtes (Camras et al., 2017 ; Denham et al. 2002). Selon Barrett (2020), les enfants acquièrent la compréhension des correspondances entre les expressions émotionnelles et les états émotionnels en observant les réactions des autres personnes par rapport à leur propres expressions faciales, ainsi qu'en imitant les expressions des autres et en observant les réactions correspondantes.

En grandissant, les enfants d'âge scolaire apprennent à modérer leur expression émotionnelle, en comprenant que les émotions ne doivent pas forcément être exprimées de manière intense

pour atteindre leurs objectifs. Ils-elles comprennent aussi qu'il s'agit d'adapter l'expression émotionnelle aux personnes avec lesquelles ils-elles interagissent et au contexte dans lequel ils-elles se trouvent (Denham et al., 2002). À ce propos, afin de communiquer de manière efficace leurs émotions, les enfants comprennent qu'ils-elles peuvent s'appuyer sur différentes modalités et pas seulement sur l'expression faciale (Denham et al., 2002). En effet, bien que l'expression faciale ait longtemps été considérée comme étant le principal moyen de communication des émotions que les enfants possèdent, en particulier pour ceux-celles qui n'ont pas encore appris à parler, il est aujourd'hui reconnu qu'aussi la posture, l'intonation de la voix et les mouvements du corps sont des indices efficaces qui permettent de comprendre quels sont les émotions ressenties par les enfants (Camras et al., 2017). De plus, à partir de six ans, le vocabulaire affectif des enfants devient toujours plus riche. Or, ils-elles deviennent capables de parler des émotions qu'ils-elles ressentent avec les autres, en écoutant aussi les opinions d'autrui par rapport à leurs propres émotions (Rafaila, 2015).

Il est important de souligner qu'il y a des normes sociales qui concernent la régulation de l'expression émotionnelle et qu'influencent la communication des émotions. À titre d'exemple, dès l'âge préscolaire, lorsque les enfants reçoivent un cadeau qui ne leur plaît pas, ils-elles sont capables de dissimuler leur déception (Camras et al., 2017). De plus, l'influence des normes sociales sur la communication des émotions diffère selon la culture. En effet, les cultures occidentales valorisent davantage l'expressivité émotionnelle, tandis que dans certains pays non occidentaux, comme la Corée ou le Cameroun, l'expressivité émotionnelle a moins d'importance (Camras et al., 2017).

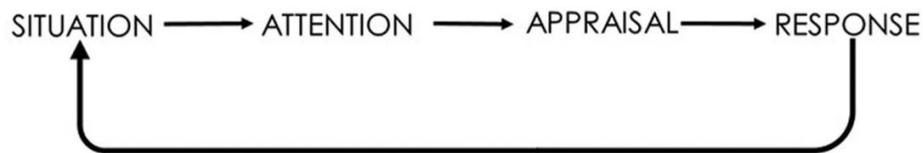
Aussi la compréhension des émotions de soi-même et des autres joue un rôle fondamental dans la compétence émotionnelle (Camras et al., 2017 ; Denham et al., 2002). Les enfants d'âge préscolaire ont la capacité de nommer et de reconnaître la plupart des expressions liées aux émotions de base et sont aussi capables d'identifier les situations qui causent ces émotions. Toutefois, la compréhension complexe des émotions se développe pendant la période de l'école primaire, où les élèves sont capables de comprendre les règles de manifestation des émotions, la présence de multiples émotions simultanément, l'évolution temporelle des émotions et les mécanismes de régulation, ainsi que les différentes causes qui génèrent les émotions en agissant sur leur comportement (Camras et al., 2017 ; Denham et al., 2002 ; Rafaila, 2015). Ces connaissances sont très importantes car elles permettent aux enfants de réagir aux émotions des autres et de comprendre comment les autres peuvent percevoir les émotions (Denham et al., 2002).

3.3. Le parcours des émotions et le processus de régulation des émotions

Selon Gross (2014), les émotions suivent un processus appelé « the modal model of emotion ». Celui-ci commence par une situation qui est significative au niveau psychologique et qui peut être à la fois externe ou interne à la personne (Figure 3). Le processus continue par la phase d'attention (manière dont la situation est apprise) et par celle d'évaluation (jugement de la situation de la part de la personne concernée), pour arriver à la réponse (réaction à la situation de la part de la personne concernée), qui souvent a un impact sur la situation initiale Gross (2014).

Figure 3

Le modèle modal de l'émotion (McRae & Gross, 2020, p. 2)



L'ensemble de ce modèle est directement en lien avec la régulation des émotions. Selon Gross (2014), cette dernière peut d'une part être intrinsèque, lorsqu'une personne règle ses propres émotions. D'autre part, elle peut être extrinsèque, quand une personne règle les émotions d'une autre personne. De plus, la régulation des émotions peut d'un côté être explicite, notamment quand une personne est consciente et il y a la volonté de régler une émotion. D'autre part, elle peut être implicite, lorsqu'une personne n'est pas consciente de régler ses émotions, mais pourtant elle le fait de manière automatique.

Toujours selon Gross (2014), le processus de régulation des émotions présente trois caractéristiques fondamentales, à savoir :

The first – the emotion regulation *goal* – is what people are trying to accomplish. The second – the emotion regulation *strategy* – is the particular process that is engaged in order to achieve that goal. The third – the *outcome* – refers to the consequences of trying to achieve that particular emotion regulation goal using that particular strategy. (p. 8)

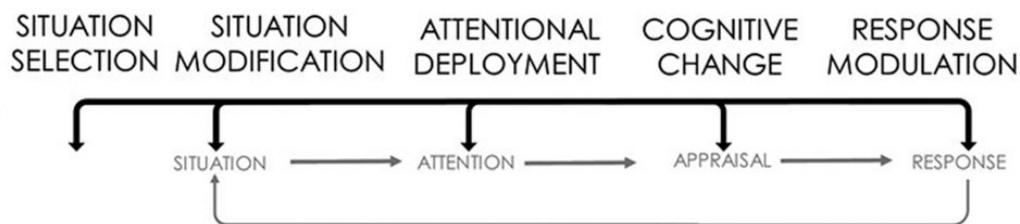
En ce qui concerne l'objectif (*goal*), il est généralement celui de diminuer ou d'augmenter une émotion, qui peut être négative ou positive (Gross, 2014).

Quant à la deuxième caractéristique, à savoir la stratégie de régulation (*strategy*), elle fait référence au fait selon lequel quand une personne ressent une émotion, il existe plusieurs stratégies qu'elle peut utiliser pour la réguler (McRae & Gross, 2020). Ces dernières peuvent être classifiées dans cinq familles différentes, à savoir : « sélection de la situation »,

« modification de la situation », « déploiement de l'attention », « changement cognitif » et « modulation de la réponse ». Plus en particulier, quatre de ces familles de stratégies (modification de la situation, déploiement de l'attention, changement cognitif et modulation de la réponse) interviennent au niveau des quatre phases du processus émotionnel, tandis que la cinquième (sélection de la situation) intervient avant que la situation se présente (Figure 4).

Figure 4

Le processus de régulation de l'émotion (McRae & Gross, 2020, p. 2)



La sélection de la situation consiste en prévoir qu'une situation pourrait susciter des émotions indésirables (ou désirables) et faire de sorte de diminuer (ou augmenter) la probabilité de se retrouver dans cette situation (Gross, 2014). Un exemple peut être le fait d'éviter de rencontrer une personne avec qui il y a des désaccords. La deuxième famille de stratégies, à savoir la modification de la situation, consiste dans le fait de modifier de manière directe une situation qui a un impact émotionnel. Ceci en agissant sur l'environnement lorsque la situation s'est déjà présentée (Gross, 2014). Par exemple, pendant un dialogue d'affaires privés avec une personne dans un endroit où il y a d'autres personnes, le fait de demander de se rendre dans un endroit calme pour poursuivre la conversation constitue une stratégie de modification de la situation. La troisième famille de stratégies se réfère au déploiement attentionnel, qui consiste à déplacer l'attention de la situation qui a un impact émotionnel. La distraction est l'une des stratégies de déploiement de l'attention la plus utilisée. Elle consiste dans le fait de porter l'attention sur d'autres situations, afin de s'éloigner complètement de la situation, ou de se concentrer sur d'autres aspects de la situation qui peuvent modifier l'impact émotionnel causé par la situation elle-même (Gross, 2014 ; Sheppes et al., 2011). La quatrième famille de stratégies, c'est-à-dire le changement cognitif, consiste à faire face aux émotions (surtout celles négatives), tout en changeant l'interprétation faite de la situation (McRae & Gross, 2020 ; Sheppes et al., 2011). La dernière famille de stratégies de régulation des émotions individuée par Gross (2014) est celle de la modulation de la réponse, qui consiste à influencer la réponse émotionnelle lorsqu'elle s'est déjà présentée. Un exemple de modulation de la réponse peut être le fait de réaliser des exercices de respiration profonde, de relaxation ou des exercices physiques afin de diminuer l'impact des émotions négatives.

Enfin, en ce qui concerne le résultat (*outcome*), il peut différer selon les contextes où les différentes stratégies sont utilisées (Sheppes et al., 2011). En effet, une même stratégie peut s'avérer efficace dans une situation et inefficace dans une autre. À ce propos, il est donc important de connaître différentes stratégies de régulation émotionnelle et d'être aussi capables de les utiliser de manière efficace en fonction du contexte et de la situation qui se présente.

3.4. L'origine du concept d'intelligence émotionnelle

En parlant de compétences émotionnelles et d'émotions, il nous semble important de comprendre quelle est l'origine de ces notions, en particulier du concept d'IE. En 1983, Howard Gardner publiait son ouvrage *Frames of Mind : the Theory of Multiple Intelligence*, où il théorisait l'existence de différents types d'intelligence. La théorie développée par Gardner est fondée sur le principe que le cerveau des êtres humains est structuré en différentes zones cérébrales et, par conséquent, les personnes possèdent différentes formes de cognition. À ce propos, selon l'auteur, les compétences intellectuelles des humains sont nombreuses (Gardner, 1997). En particulier, il a identifié les suivantes formes d'intelligence, qui sont indépendantes les unes des autres : intelligence linguistique, intelligence musicale, intelligence logico-mathématique, intelligence spatiale, intelligence kinesthésique et intelligence personnelle. Selon Gardner (1997), la liste des intelligences identifiées n'est pas complète ni exhaustive. D'ailleurs, pendant les années qui suivent la publication de son ouvrage, d'autres formes d'intelligence ont été identifiées, comme l'intelligence naturaliste et l'intelligence existentielle (Belleau & de Lévis-Lauzon, 2001).

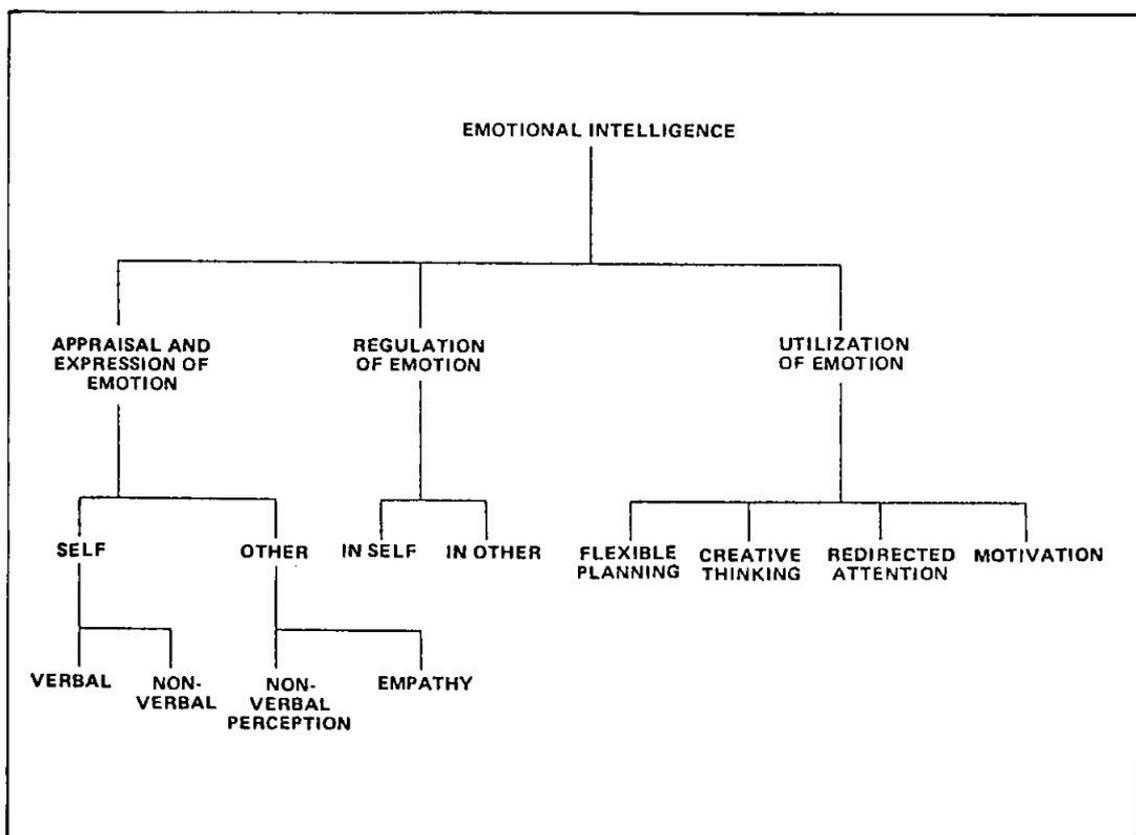
En 1983, quand Gardner publiait son ouvrage, le terme « intelligence émotionnelle » n'existait pas encore. Cependant, cet auteur a donné beaucoup d'importance aux émotions dans sa théorie, en incluant des compétences relatives aux émotions dans celle qu'il a appelé *intelligence personnelle*. Un tel type d'intelligence, selon Gardner (1997), peut être intrapersonnelle et interpersonnelle. La première forme se réfère à la capacité de reconnaître ses propres émotions et à les comprendre, afin de mieux gérer ses propres comportements, tandis que la deuxième fait référence à la capacité de comprendre les émotions des autres.

Au contraire de l'intelligence spatiale et de celle kinesthésique, l'intelligence personnelle varie en fonction de la culture. En effet, selon Gardner (1997) des personnes provenant par des cultures différentes peuvent être facilement comparées en termes d'intelligence spatiale ou kinesthésique, mais leur intelligence personnelle est beaucoup plus difficile à comparer parce que « chaque culture a ses propres systèmes symboliques, ses propres moyens d'interpréter les expériences » (p. 251). Or, les systèmes de signification où sont classés les indicateurs d'intelligence personnelle peuvent être très différents d'une culture à l'autre.

Le concept d'intelligence personnelle prend donc en considération les émotions et ouvre la voie à la formulation du concept d'IE. Salovey et Mayer (1990) sont les premiers qui ont parlé d'IE, tout en s'appuyant sur la théorie de Gardner. En effet, ils affirment que l'IE représente une partie de l'intelligence personnelle. Plus en particulier, selon Salovey et Mayer (1990), l'IE est « the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions » (p. 189). Plus en détail, selon Salovey et Mayer (1990), l'IE est caractérisée par trois processus, à savoir : l'évaluation et l'expression des émotions chez soi et chez les autres, la régulation des émotions chez soi et chez les autres, et l'utilisation des émotions (Figure 5).

Figure 5

Conceptualisation de l'intelligence émotionnelle (Salovey & Mayer, 1990, p. 190)



L'évaluation et l'expression des émotions chez soi même peut être verbale et non-verbale. Dans le premier cas, l'habilité consiste en verbaliser clairement ses propres émotions, tandis que dans le deuxième cas, elle consiste en communiquer ses propres émotions à travers des canaux non-verbaux, par exemple à travers les expressions faciales (Salovey & Meyer, 1990). En ce qui concerne l'évaluation et l'expression des émotions chez les autres, il existe deux habilités, à savoir la perception non-verbale des émotions et l'empathie. La première consiste

dans le fait de percevoir les émotions des autres qui sont transmises à travers des canaux non-verbaux, par exemple la reconnaissance de l'émotion qu'une personne ressent grâce à la lecture de ses expressions faciales. L'empathie, d'autre part, est « the ability to comprehend another's feelings and to re-experience them oneself » (Salovey et Mayer, 1990, p. 194). Selon Salovey et Mayer (1990), l'empathie est un trait fondamental de l'IE qui joue un rôle important en tant que motivateur à un comportement altruiste. Les compétences émotionnelles mentionnées plus haut (perception non-verbale et empathie) permettent aux individus d'adapter leurs comportements en fonction des réponses affectives des autres qu'ils ont évalué avec précision.

Ensuite, le deuxième processus de l'IE, à savoir la régulation des émotions chez soi et chez les autres, consiste dans l'habilité à changer sa propre humeur ou celle des autres (Salovey & Mayer, 1990).

Finalement, l'utilisation des émotions représente la capacité d'employer et de maîtriser ses émotions pour résoudre les problèmes. Selon Salovey et Mayer (1990), ce processus comprend la planification flexible, la pensée créative, l'attention réorientée et la motivation. En ce qui concerne la planification flexible, le changement d'humeur est une caractéristique commune à tous les individus, qui diffère dans la fréquence et l'amplitude. Grâce aux changements d'humeur, les personnes sont capables de considérer plusieurs scénarios dans l'avenir et, par conséquent, d'être préparées pour mieux affronter le futur et saisir les opportunités. En ce qui concerne la pensée créative, les personnes qui ont une humeur positive donnent des réponses plus créatives ou inhabituelles pour résoudre les problèmes. Cet aspect est donné par le fait que les personnes avec une humeur positive catégorisent les informations dans une manière particulière qui leur permet de mieux se souvenir des informations. L'attention réorientée est l'habilité de se focaliser sur la résolution d'un nouveau problème sans qu'un autre problème en cours perturbe les activités cognitives. Cette capacité permet de définir des priorités et de mieux gérer les différentes situations qui se présentent aux individus. Par rapport à la motivation, des émotions et humeurs comme l'anxiété, la peur et la bonne humeur peuvent être utilisées pour persister dans la réalisation de tâches difficiles (Salovey & Mayer, 1990).

Bien que la notion d'IE ait commencé à gagner de l'intérêt, la théorie de Salovey et Mayer (1990) n'avait pas obtenu un grand succès à l'époque. En effet, la diffusion du concept d'IE est principalement due à la publication de l'œuvre de Goleman, qui a eu lieu quelques années plus tard, et plus précisément en 1995. Cet auteur a aussi permis de comprendre comment les émotions se créent au sein des individus à partir des stimuli visuels.

3.4.1. Le traitement des stimuli visuels et l'émergence de la réponse émotionnelle

Goleman (2014) a repris la théorie de Salovey et Mayer (1990), tout en approfondissant certains aspects et aussi en expliquant la raison scientifique derrière les comportements impulsifs. À ce propos, il y a l'idée selon laquelle les actions des êtres humains sont dirigées par les émotions et les différentes émotions qu'une personne peut ressentir préparent son corps à agir dans une manière différente, par exemple à travers l'afflux du sang ou la sécrétion d'hormones particuliers (Goleman, 2014).

Selon l'auteur, la raison est souvent dominée par les émotions et il existe des réactions automatiques dans notre système nerveux qui se présentent à la suite d'événements particuliers. Le fait que les émotions portent à l'action est aussi expliqué par le terme « émotion », qui « se compose du verbe latin *motere*, voulant dire « mouvoir », et du préfixe *é*, qui indique un mouvement vers l'extérieur » (Goleman, 2014, p. 23).

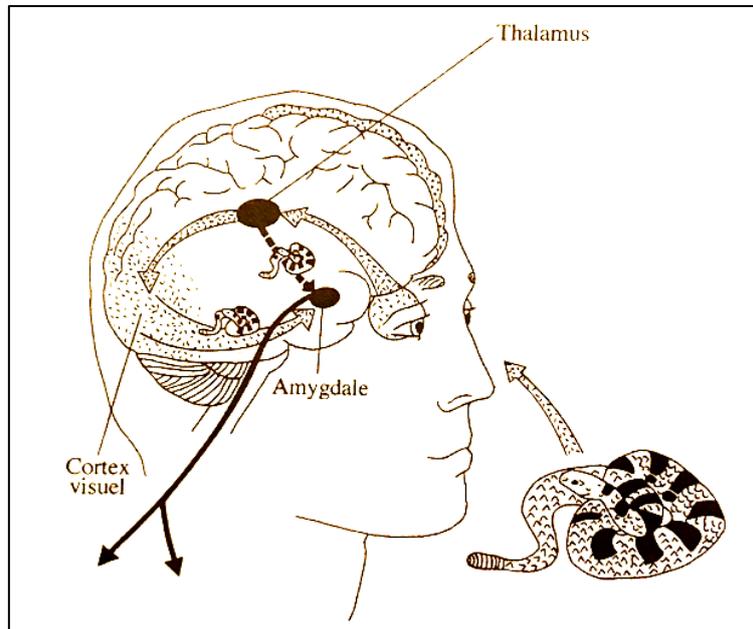
Or, selon Goleman (2014), l'être humain possède deux esprits, à savoir l'esprit rationnel, qui pense, et l'esprit émotionnel, qui ressent. Ces deux esprits interagissent entre eux et la plupart du temps ils sont en harmonie, mais il y a des situations dont l'un des deux peut dominer l'autre. Par exemple, quand une émotion très intense est ressentie, l'esprit émotionnel s'impose et celui rationnel devient moins efficace.

La partie du corps qui commande les émotions et qui est le siège de la mémoire affective se trouve sur la partie supérieure du tronc cérébral et est un petit amas oblong qui s'appelle amygdale. Selon Goleman (2014), « le fonctionnement de l'amygdale et son interaction avec le néocortex sont au cœur de l'intelligence émotionnelle » (p. 36). C'est-à-dire qu'il y a une interaction entre la partie du cerveau qui pense (néocortex) et la partie du cerveau qui ressent (amygdale).

Pour mieux comprendre le circuit des émotions et pourquoi souvent les personnes agissent de manière impulsive, sans avant réfléchir, il est utile d'observer l'image suivante (Figure 6).

Figure 6

Les deux voies de l'information visuelle (Goleman, 2014, p. 42)



Lorsqu'une personne voit quelque chose, le signal visuel est transmis au thalamus, qui est la partie du cerveau qui trie les informations visuelles. Le thalamus envoie à son tour le signal au cortex visuel, à savoir la partie qui s'occupe de la reconnaissance des images. Successivement, si la réponse au signal est de type émotionnel, il passe directement à l'amygdale. Pendant ce parcours et plus précisément dans le moment où le signal est envoyé vers le cortex visuel, une petite partie du signal-même rejoint aussi l'amygdale (sans avoir à passer par le cortex visuel). Vu que le parcours entre le thalamus et l'amygdale est plus court que celui entre le thalamus et le cortex visuel, l'amygdale agit de manière plus rapide, même avant que les centres corticaux aient traité l'information. Or, quand le signal est perçu par l'amygdale, il vient comparé à des signaux similaires vécus précédemment, mais il n'est pas élaboré de manière cognitive. La figure 6 illustre une personne qui voit un serpent. Initialement, elle ne sait pas qu'il s'agit d'un serpent et donc d'un animal qui pourrait être dangereux. Pourtant, même avant d'avoir pris conscience de quoi s'agit-il, le signal visuel passe par l'amygdale, qui perçoit un potentiel danger et répond en préparant le corps à réagir (Goleman, 2014). Dans ce cas, le corps réagit en accélérant le rythme cardiaque, en augmentant la tension artérielle et en préparant les muscles à agir rapidement, pour permettre à la personne de fuir ou de se battre (Goleman, 2014). Ceci met en évidence l'aspect immédiat et de survie à l'origine des émotions, tout en montrant le lien étroit entre les émotions et les réactions corporelles.

3.4.2. Les cinq facettes de l'intelligence émotionnelle

Selon Goleman (2014), il existe cinq compétences émotionnelles et sociales de base, qui composent l'intelligence émotionnelle (IE), à savoir : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et les aptitudes humaines. Les premières trois facettes appartiennent à la compétence personnelle, tandis que les deux dernières font partie de la compétence sociale. Chacune des cinq composantes de l'IE est définie à son tour par différentes compétences et, au total, les compétences émotionnelles sont vingt-cinq, comme illustré dans le tableau suivant (Tableau 1).

Selon Goleman (2014), toutes ces compétences sont importantes, bien qu'il soit impossible pour une personne de les posséder toutes. En effet, selon l'auteur en question, pour avoir succès par exemple dans une profession, il n'est pas nécessaire d'avoir toutes ces compétences, mais il suffit d'en avoir au moins six, à condition qu'elles soient réparties dans les cinq facettes.

Tableau 1

Les différentes compétences émotionnelles (adapté de Goleman, 2014, p. 523-525)

COMPETENCES EMOTIONNELLES	
<p style="text-align: center;">COMPETENCES PERSONNELLES</p> <p>Ces compétences déterminent la façon dont nous nous comportons.</p> <p style="text-align: center;"><i>La conscience de soi</i></p> <p>Connaître ses propres états intérieurs, ses préférences, ses ressources et ses intuitions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conscience de soi émotionnelle : savoir reconnaître ses émotions et leurs effets ; • L'autoévaluation précise : connaître ses forces et ses limites ; • La confiance en soi : être sûr·e de sa valeur et de ses capacités. <p style="text-align: center;"><i>La maîtrise de soi</i></p> <p>Savoir gérer ses états intérieurs, ses impulsions, ses ressources.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contrôle de soi : gérer les émotions et les impulsions ; • La fiabilité : se montrer honnête et intègre en toutes circonstances ; • La conscience professionnelle : s'acquitter de son travail de manière responsable ; • L'adaptabilité : faire preuve de souplesse devant les changements ; • L'innovation : être à l'aise avec les approches, les idées, et les informations nouvelles. <p style="text-align: center;"><i>La motivation</i></p> <p>Les tendances émotionnelles qui nous aident à atteindre nos buts.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'exigence de perfection : l'effort pour atteindre un niveau d'excellence, ou pour l'améliorer ; • L'engagement : savoir épouser les objectifs du groupe ou de l'entreprise ; • L'initiative : être prêt·e à saisir les opportunités. • L'optimisme : poursuivre ses objectifs avec ténacité malgré obstacles et inconvénients. 	<p style="text-align: center;">COMPETENCES SOCIALES</p> <p>Ces compétences concernent notre façon de gérer nos relations aux autres.</p> <p style="text-align: center;"><i>L'empathie</i></p> <p>La conscience des sentiments, des besoins et des soucis d'autrui.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La compréhension des autres : capter les sentiments et les points de vue des autres et éprouver un intérêt réel pour leurs soucis ; • La passion du service : anticiper, reconnaître et satisfaire les besoins des clients ; • L'enrichissement des autres : sentir le besoin et les carences des autres et stimuler leurs capacités ; • L'exploitation de la diversité : savoir concilier des sensibilités différentes pour mieux saisir les opportunités ; • Le sens politique : savoir déchiffrer les flux émotionnels sous-jacents d'un groupe et ses relations de pouvoir. <p style="text-align: center;"><i>Les aptitudes sociales</i></p> <p>Induire des réponses favorables chez les autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'ascendant : savoir employer la tactique efficace pour persuader ; • La communication : envoyer des messages clairs et convaincants ; • La direction : inspirer et guider les groupes et les gens ; • Cristalliser les changements : savoir initier ou gérer des changements ; • Le sens de la médiation : savoir négocier et résoudre les conflits ; • Nouer des liens : savoir cultiver des relations utiles ; • Le sens de la collaboration et de la coopération : travailler avec les autres à des objectifs communs ; • Mobiliser une équipe : créer une synergie de groupe au service d'objectifs communs.

3.5. L'intelligence émotionnelle à l'école primaire

3.5.1. L'importance accordée à l'intelligence émotionnelle

Salovey et Mayer (1990) expliquent l'importance du développement de l'IE en affirmant que, après chaque événement vécu, qui peut être interne ou externe à la personne et qui peut avoir une connotation positive ou négative, les émotions apparaissent en réponse. Pour cette raison, être émotionnellement intelligent et savoir gérer les émotions qui surviennent après chaque événement, peut apporter plusieurs bénéfices. À ce propos, selon Salovey et Mayer (1990) :

When people approach life tasks with emotional intelligence, they should be at an advantage for solving problems adaptively. [...] Having framed a problem, individuals with such skills may be more creative and flexible in arriving at possible alternatives to problems. They are also more apt to integrate emotional considerations when choosing among alternatives. Such an approach will lead to behavior that is considerate and respectful of the internal experience of themselves and others. (p. 200)

Ensuite, selon Goleman (2014), il existe un lien entre l'intelligence cognitive et le succès dans la vie des personnes. Pourtant, la cognition n'est pas le seul facteur qui détermine la position professionnelle ou la réussite dans la vie. En effet, il y a d'autres caractéristiques qui touchent à l'IE, comme l'empathie et la maîtrise des émotions, qui expliqueraient la situation de vie réalisée par les individus. C'est pour cette raison que, selon l'auteur en question, l'intelligence rationnelle et celle émotionnelle ont une même importance. Dans une même optique, Op't Eynde et al. (2007) ont démontré que l'autorégulation efficace des émotions négatives pendant la résolution d'exercices scolaires, comme ceux concernant les mathématiques, est un facteur important pour déterminer leur réussite.

Par ailleurs, un autre aspect important à retenir est le fait que « la capacité de prendre conscience de ses émotions au moment où elles surgissent varie d'un individu à un autre » (Goleman, 2014, p. 85), tout comme aussi le quotient intellectuel diffère d'un individu à l'autre. Néanmoins, selon Goleman (2014), les compétences émotionnelles des personnes peuvent être développées et améliorées de manière significative, même plus facilement qu'une potentielle amélioration du quotient intellectuel. Du moment où les compétences émotionnelles peuvent être développées grâce aux expériences et à l'éducation, l'école joue un rôle très important. En effet, elle est susceptible de permettre aux élèves de développer ces compétences et de devenir toujours plus émotionnellement intelligent·e·s (Antognazza, 2017).

Comme annoncé plus haut, la thématique de l'IE est relativement nouvelle et il serait intéressant d'étudier si les enseignant·e·s lui accordent de l'importance et s'ils·elles sont

prêt·e·s à mettre en place des programmes qui visent au développement de l'IE des élèves. À ce propos, la recherche menée par Addimando (2019) dans le contexte de l'école obligatoire du Canton du Tessin a montré que, généralement, les enseignant·e·s se disent ouvert·e·s aux innovations. Plus en particulier, ces dernières sont vécues positivement lorsqu'elles naissent d'un besoin et ne sont pas imposées. Dans le cadre de cette recherche, les enseignant·e·s titulaires d'école primaire ont été invité·e·s à classer différentes pratiques didactiques par ordre d'importance et ensuite par ordre de fréquence (Addimando, 2019). À travers la confrontation des résultats relatifs à ces deux classements, il est possible d'observer que les pratiques qui sont retenues les plus importantes de la part des enseignant·e·s – notamment celles relatives aux domaines du support et des relations, qui sont liées à la sphère émotionnelle et affective – ne sont pas celles qui sont utilisées le plus fréquemment (Tableau 2-3). Pourtant, selon les considérations que Addimando (2019) a remarqué dans son analyse au niveau primaire, « i docenti sono consapevoli che questo gruppo di pratiche è in grado di influenzare il rendimento scolastico e il raggiungimento delle competenze desiderate » (p. 42)⁷. Il est donc intéressant de comprendre les raisons qui expliquent pourquoi, malgré la reconnaissance de l'importance des compétences émotionnelles, des activités qui favorisent leur développement ne sont pas systématiquement proposées par les enseignant·e·s à l'école primaire.

Plus en détail, en confrontant les deux tableaux ci-dessous, il est possible d'observer que les pratiques liées à l'observation des élèves, à l'interruption des explications en cas de nécessité et à la réalisation d'expériences pratiques, sont considérées très importantes (Tableau 2). Pourtant, elles ne sont pas considérées comme des pratiques fréquentes (Tableau 3). De plus, la pratique relative à la compréhension de l'état d'esprit des élèves, qui est celle qui est le plus liée à la thématique des émotions, passe de la sixième place d'importance à la dixième place de fréquence. Ceci nous questionne à nouveau quant aux divergences entre l'importance accordée aux compétences émotionnelles et la fréquence d'application des activités les concernant.

⁷ « les enseignant·e·s sont conscients que ce groupe de pratiques est capable d'influencer le rendement scolaire et l'acquisition des compétences souhaitées » (Addimando, 2019, p. 42, [Traduction libre]).

Tableau 2*Pratiques didactiques par ordre d'importance (adapté de Addimando, 2019, p. 41)*

Premières dix pratiques didactiques par ordre d'importance (n = 558)		Importance moyenne
1	Renforcer positivement l'engagement et les bons résultats de chacun·e	4.89
2	Encourager les élèves en cas d'insuccès	4.88
3	Soigner la relation avec les élèves, en estimant qu'elle exerce également une influence sur leurs performances	4.86
4	Essayer de respecter les engagements pris avec les élèves (rendre les devoirs, respecter les délais, etc.)	4.80
5	Inviter les élèves à poser des questions pendant ou à la fin des explications	4.76
6	Essayer de comprendre l'état d'esprit, les expériences de vie et les motivations des apprenants	4.75
7	Pendant les explications, s'il y a des signaux qui montrent que les élèves sont fatigué·e·s, il est conseillé faire une pause, en interrompant brièvement l'explication ou en changeant d'argument	4.74
8	Avant un test, expliquer aux élèves les conditions de l'épreuve	4.70
9	Inclure des expériences pratiques en classe ou en laboratoire	4.69
10	Utiliser l'observation pour identifier les besoins d'apprentissage des élèves	4.69

Tableau 3*Pratiques didactiques par ordre de fréquence (adapté de Addimando, 2019, p. 41)*

Premières dix pratiques didactiques en ordre de fréquence (n = 558)		Importance moyenne
1	Avant un test, expliquer aux élèves les conditions de l'épreuve	4.63
2	Essayer de respecter les engagements pris avec les élèves (rendre les devoirs, respecter les délais, etc.)	4.61
3	Participer aux réunions d'établissement scolaire ou du groupe de matière	4.59
4	Renforcer positivement l'engagement et les bons résultats de chacun·e	4.58
5	Inviter les élèves à poser des questions pendant ou à la fin des explications	4.57
6	Encourager les élèves en cas d'insuccès	4.54
7	Soigner la relation avec les élèves, en estimant qu'elle exerce également une influence sur leurs performances	4.53
8	Vérifier de manière systématique le travail réalisé à la maison	4.41
9	Avant d'expliquer un nouveau sujet, faire des liens avec les sujets abordés précédemment	4.28
10	Essayer de comprendre l'état d'esprit, les expériences de vie et les motivations des apprenants	4.25

3.5.2. Le rôle de l'enseignant·e dans la promotion du développement de l'intelligence émotionnelle de l'enfant

Selon Goleman (2014), « comment apprendre » représente l'un des savoirs qui déterminent l'aptitude scolaire des enfants. Il est composé par la confiance, la curiosité, l'intentionnalité, la maîtrise de soi, la capacité d'entretenir des relations, l'aptitude à communiquer et la coopération. Il s'agit ici de tous des aspects liés à l'IE. De plus, l'attention et l'affection que les parents dédient aux enfants peuvent leur permettre d'entrer à l'école maternelle avec ce savoir et une base propice pour développer leur IE (Goleman, 2014 ; Pellai, 2018). À ce propos, selon Ulutaş et al. (2021), afin de développer leurs compétences en matière de reconnaissance, de compréhension et de gestion des émotions, les enfants nécessitent du soutien des adultes. Pour cette raison, les parents et les enseignant·e·s jouent un rôle fondamental. De tels propos sont soutenus aussi par Antognazza (2017), qui affirme que les parents, comme l'école, jouent un rôle fondamental dans le développement de l'IE des élèves. D'ailleurs, ces derniers, comme pour tous les apprentissages, ne peuvent pas apprendre à être émotionnellement intelligent·e·s si personne ne leur enseigne à l'être. À ce propos, Antognazza (2017) affirme que :

nessuno si aspetta che gli allievi imparino a leggere senza che qualcuno glielo insegni. Dunque, come possiamo aspettarci che i bambini sappiano gestire le proprie emozioni o ascoltare in modo attivo o prendere buone decisioni se non ricevono nessun insegnamento su questi temi? (p. 20)⁸.

Cette affirmation nous fait donc comprendre que les élèves doivent être guidé·e·s par quelqu'un·e pour pouvoir développer leurs compétences émotionnelles. Or, si l'école est le lieu des enseignements et des apprentissages, elle est un lieu particulièrement favorable pour apprendre à devenir des personnes émotionnellement intelligentes (Antognazza, 2017 ; Zins et al., 2007). D'où l'intérêt de soutenir des activités et des stratégies qui visent à favoriser le développement de l'IE des élèves.

⁸ « Personne ne s'attend à ce que les élèves apprennent à lire sans que quelqu'un ne leur apprenne. Alors, comment pouvons-nous nous attendre à ce que les enfants sachent gérer leurs émotions ou écouter activement ou prendre des bonnes décisions s'ils·elles ne reçoivent aucun enseignement sur ces sujets ? » (Antognazza, 2017, p. 20 [Traduction libre]).

3.5.3. Activités et stratégies pour développer l'intelligence émotionnelle des enfants à l'école primaire

Selon Ulutaş et al. (2021), être émotionnellement compétent est très important afin de pouvoir communiquer de manière efficace, d'établir des bonnes relations avec les autres et d'être capable de résoudre les conflits. Afin de favoriser le développement de l'IE des enfants, les enseignant·e·s doivent mettre en place des activités qui permettent aux élèves d'améliorer leur reconnaissance, compréhension et gestion des émotions. Parmi toutes les capacités liées à l'IE, selon Ulutaş et al. (2021), celle qui constitue la base pour être émotionnellement compétent·e·s est la reconnaissance des émotions. En effet, il n'est pas possible de comprendre et de gérer les émotions si on n'est pas capable de les reconnaître. En plus, selon Brackett et Katulak (2007), être capable de reconnaître les émotions est une compétence importante parce que nous permet de communiquer de manière plus efficace et de mieux comprendre les autres personnes avec lesquelles nous interagissons.

À ce propos, les enseignant·e·s peuvent aider les enfants dans la catégorisation des émotions en proposant des méthodes de reconnaissance des émotions. Grâce à ces méthodes, les enfants apprennent à associer des expressions faciales ou des gestes aux différentes émotions. Par exemple, en parlant d'enfants d'âge préscolaire, Ashiabi (s.d.) propose la stratégie nommée « le temps de reconnaissance », qui peut être également utilisées avec des enfants d'école primaire. Il s'agit d'une stratégie qui prévoit que l'enseignant·e se positionne régulièrement à côté de l'enfant et l'aide à s'exprimer et à parler de ses émotions. Outre à aider l'enfant à s'exprimer, cette stratégie permet à l'enseignant·e de construire une bonne relation avec les élèves. Une deuxième stratégie qui peut être utilisée afin d'améliorer la reconnaissance des émotions chez les élèves est celle de l'observation et de la discussion, qui comprend des activités telles que l'analyse et l'interprétation des émotions ressenties par des personnages de livres ou des images (Brackett & Katulak, 2007 ; Ulutaş et al., 2021).

Afin de permettre aux élèves de comprendre les émotions, les enseignant·e·s peuvent réaliser des activités qui favorisent la compréhension des changements provoqués par les émotions, ou des liens entre les événements et les émotions suscitées. Un exemple d'activité qui favorise la compréhension des émotions est celle de la collecte de mots d'affect (Ulutaş et al., 2021). Dans cette activité, les élèves sont invité·e·s à représenter des situations d'amour qu'ils·elles vivent, pendant une période déterminée par l'enseignant·e (généralement une semaine). À la fin de cette période, ils·elles peuvent observer quels sont les mots d'amour qu'ils·elles rencontrent le plus fréquemment et à quelles situations ils sont liés (Ulutaş et al., 2021).

Une autre stratégie similaire qui peut être utilisée et qui est utile pour permettre aux enfants de reconnaître les situations qui causent les différentes émotions, ainsi que les changements

corporels que ces émotions provoquent, est celle du journal des émotions. Dans ce cas, l'enseignant·e choisit une émotion et demande aux enfants d'enregistrer dans leur journal les moments où ils ressentent cette émotion, ainsi que les effets qu'elle a sur leur corps. Après une période dédiée à une émotion spécifique, l'activité peut se concentrer sur une nouvelle émotion (Ulutaş et al., 2021). Une dernière activité qui permet aux enfants de prendre conscience de la relation qui existe entre émotions et pensée, qui est un aspect crucial pour apprendre à gérer ses propres émotions, est celle que Ashaibi (s.d.) appelle « le temps des sentiments ». Il s'agit d'un moment où les élèves expriment leurs idées à propos des émotions. Ils·elles parlent des causes, des réactions et des stratégies qu'ils·elles utilisent quand ils·elles ressentent des émotions. Cette activité a le même but des précédentes, mais est souvent utilisée avec les élèves plus petit·e·s, qui travaillent encore beaucoup en groupe-classe à travers des discussions et qui ne réalisent pas encore souvent des travaux individuels.

En abordant des activités relatives à la compréhension des émotions, il est important que les enseignant·e·s rendent les enfants attentifs·ves au fait qu'il y a des liens entre les événements et les émotions. Ceci tout en rappelant aussi que, souvent, des mêmes situations peuvent susciter différentes émotions chez des personnes différentes (Brackett & Katulak, 2007).

En ce qui concerne la gestion des émotions, il y a également des activités qui peuvent aider les enfants à comprendre les effets des différentes émotions et leur intensité, en apprenant à les gérer. Une technique que les enseignant·e·s peuvent utiliser pour aider les enfants à gérer leurs émotions est celle d'avoir une « zone de sécurité » dans la classe. Il s'agit d'un espace confortable où les élèves peuvent aller s'ils·elles ont besoin de se calmer, de se reposer ou de rester seuls (Ulutaş et al., 2021). Cette stratégie est proposée aussi par Ashiabi (s.d.), qui invite les enseignant·e·s à construire dans la salle de classe le « lieu du calme ». Selon Pellai (2018), qui propose une même stratégie en appelant le lieu créé « le coin de la colère », l'efficacité de la méthode en question réside dans le fait qu'il y a un espace physique et temporel qui permet de faire décanter l'émotion négative ressentie. Un tel processus de décantation représenterait la base de la gestion efficace des émotions.

Une autre stratégie proposée par Ashiabi (s.d.) est celle relative aux techniques de gestion émotionnelle. Cette stratégie concerne la réalisation d'activités ou l'utilisation de lieux qui aident les enfants à se calmer, voire à gérer les émotions négatives. Par exemple, selon Ulutaş et al. (2021), une activité qui peut être réalisée est celle de faire des exercices de respiration diaphragmatique, qui permettent de se détendre en réduisant le stress et le rythme cardiaque. Selon Ashiabi (s.d.), les techniques de gestion émotionnelle sont très importantes parce qu'elles permettent aux enfants d'apprendre à gérer leurs émotions en autonomie et à réguler leurs comportements.

Les activités d'expression des émotions, où les enfants sont libres de s'exprimer à travers différents moyens – tels que la danse, le dessin ou le sport – sont également des activités très utiles qui permettent aux élèves d'apprendre à gérer leurs émotions (Ulutaş et al., 2021). Avec les élèves plus petit·e·s, Ashaibi (s.d.) propose de réaliser des « activités d'affection », qui permettent aux enfants d'exprimer leurs émotions de manière adéquate et de construire des relations d'amitié avec les camarades. Ces activités prévoient des moments où les enfants peuvent montrer leur affection aux autres sous différentes formes, par exemple en les étreignant ou en leur serrant la main (Ashaibi, s.d.).

Une activité proposée par Goleman (2014), est celle qui s'appelle « la boîte aux lettres ». Pour réaliser cette activité, les enseignant·e·s placent dans la classe une boîte, où les élèves peuvent déposer des messages anonymes relatifs à des problèmes qu'ils·elles ont rencontrés. Pendant la semaine, l'enseignant·e prévoit un moment qui est dédié à la lecture des différents messages et à la discussion. Il s'agit d'un moment où tou·te·s les élèves sont invité·e·s à se placer à la place de la personne qui a écrit le message et à trouver des solutions possibles pour résoudre le problème. Cette activité est utile pour permettre aux élèves de trouver des solutions partagées et de comprendre que lorsqu'il y a un problème, il peut y avoir différentes solutions (Goleman, 2014).

Ensuite, une activité similaire à celle que nous venons d'évoquer est celle du conseil de coopération. Selon Signori (2017), il s'agit d'une activité qui permet de développer des compétences socio-émotionnelles à travers le partage et la communication. D'après Jasmin (1999), il s'agit d'une réunion à laquelle participe toute la classe, enseignant·e compris·e, où sont gérées toutes les questions relatives à la vie de classe. Dans cette réunion, tous les acteurs et toutes les actrices ont le droit d'exprimer leurs propres idées et le devoir de respecter celles des autres. Ils·elles peuvent parler de leurs problèmes et trouver ensemble des solutions partagées.

Ashaibi (s.d.) propose des activités pour l'école maternelle qui peuvent être utilisées aussi à l'école primaire. À ce propos, il suggère une activité qui vise également au développement de l'empathie et à la recherche de solutions partagées, comme la boîte aux lettres et le conseil de coopération, appelée « résolution de problèmes sociaux ». Cette activité implique la résolution des problèmes interpersonnels par les enfants eux·elles-mêmes. Plus en particulier, les élèves sont invité·e·s à trouver des solutions à leurs problèmes et à les communiquer ensuite à l'enseignant·e, qui pourra donner son feedback pour les soutenir. Une composante de l'IE qui est sollicitée en utilisant cette stratégie est l'empathie. En effet, pour résoudre un conflit, les élèves doivent essayer de se mettre à la place de l'autre. Grâce à cette méthode, il est possible de faire prendre conscience aux élèves que leurs actions ont un impact sur les autres.

À l'issue de ces nombreux exemples, nous constatons la présence de différentes stratégies et activités qui visent à développer les compétences émotionnelles, voire l'IE, et qui ont plusieurs similitudes. C'est ainsi que les enseignant·e·s qui souhaitent par exemple mettre en place des activités pour développer les compétences d'empathie et de résolution de conflits peuvent choisir entre de nombreuses activités, en optant pour celle qui s'adapte au mieux à leur classe. Par exemple, avec des élèves plus petits, il serait mieux d'utiliser la stratégie de « résolution de problèmes sociaux », tandis qu'avec des élèves plus grand·e·s il serait plus efficace et stimulant de proposer le conseil de coopération.

Pour favoriser le développement émotionnel des enfants, les adultes peuvent adopter aussi d'autres stratégies, telles que l'écoute active et la modélisation des bons comportements. À ce propos, les réactions des adultes influencent celles des enfants. Pour cette raison, il est important que les adultes, en étant capables de gérer efficacement leurs émotions, soient un modèle pertinent pour les enfants (Ulutaş et al., 2021). Pellai (2018) revient sur un tel constat, tout en affirmant que, en plus qu'apprendre par l'expérience, les enfants apprennent en observant le comportement de leurs personnes de référence, comme par exemple les parents. En suivant une telle optique, il est possible de supposer que les enfants apprennent aussi en observant les comportements de leurs enseignant·e·s, comme ceux-ci sont également des personnes potentiellement de référence pour les élèves.

Les différentes activités et stratégies mentionnées jusqu'à maintenant permettent de comprendre l'importance du travail sur les émotions à l'école. En particulier, elles soulignent le fait que le travail sur les compétences émotionnelles présente une transversalité importante. En effet, il peut être réalisé dans différents moments et contextes comme il n'est pas lié à un domaine particulier (Antognazza, 2017). Ensuite, il est important de souligner le fait que les activités liées à l'IE ne sont pas à réaliser seulement quand les adultes, voire les professionnel·le·s, croient que les enfants le nécessitent. À ce propos, selon Antognazza (2017), il est conseillé de proposer régulièrement un tel type de travail afin de soutenir à tout moment le développement émotionnel de l'enfant. D'ailleurs, selon Ulutaş et al. (2021), les enseignant·e·s peuvent profiter de chaque moment d'apprentissage pour traiter la thématique de l'IE en classe.

3.5.4. Programmes pour développer l'intelligence émotionnelle

Selon Goleman (2014), l'éducation émotionnelle ne doit pas être l'objet de cours à part, mais elle doit être intégrée dans les programmes scolaires traditionnels. De plus, selon Durlak et al. (2011), les écoles devraient mettre en œuvre des approches qui ont été testées par la littérature scientifique et qui effectivement produisent des bénéfices. Cette position est prise aussi par Antognazza et Sciaroni (2010), qui affirment que les enseignant·e·s qui utilisent des

programmes bien implémentés observent des résultats significatifs au niveau d'apprentissages sociaux, tandis que ceux qui ne suivent pas les indications avec précision obtiennent une mineure efficacité. À ce propos, au cours du dernier siècle, différent·e·s chercheurs·euses ont créé des programmes qui favorisent le développement de l'IE des enfants, tout en relevant plusieurs bénéfiques (Goleman, 2014 ; Polito, 2012). Dans les paragraphes qui suivent sont présentés certains des programmes qui ont été conçus pour favoriser le développement de l'IE des enfants d'âge d'école primaire.

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)

Le PATHS est un programme qui vise au développement de l'IE des enfants et qui a été développé par Kusché et Greenberg en 1994. Il se présente sous deux formes différentes : celle pour les enfants d'école maternelle et celle pour les enfants d'école primaire (Greenberg et al., 1995). En particulier, les objectifs de ce programme sont d'améliorer les compétences des enfants en termes de reconnaissance et d'expression des émotions. Le programme pour l'école primaire propose 56 leçons et est divisé en trois grandes unités, à savoir : la préparation et la maîtrise de soi, les émotions et les relations et finalement la résolution des problèmes interpersonnels (Greenberg et al., 2004).

Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)

Le RCCP est un programme conçu par Lantieri et Roderick en 1985 qui a été appliqué dans des écoles des États-Unis à partir de 1994 (Brown et al., 2004). DeJong (1994) affirme que ce programme vise au développement de différentes compétences, comme l'écoute active, la coopération et la prise de perspective. Selon DeJong (1994), ces compétences doivent être pratiquées régulièrement au moins une fois par semaine pour qu'elles puissent être développées de manière efficace. Le programme est composé par 51 leçons et est divisé en 12 unités, qui sont les suivantes : préparer le terrain, paix et conflits, communication, affirmation, coopération, reconnaissance des émotions, résolution créative des conflits, apprécier la diversité, sensibilisation aux préjugés, lutter contre les préjugés, pacificateurs, l'avenir – une vision positive (DeJong, 1994).

Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS)

L'ICPS est un programme élaboré par Shure et Spivack à partir des années 1968. Il vise à l'atteinte de trois objectifs principaux. Le premier est celui d'aider les enfants à résoudre et gérer des problèmes qu'ils·elles ont avec leurs camarades. Deuxièmement, il y a le but d'enseigner aux enfants à faire face à la frustration, afin de réduire et prévenir l'agressivité. Finalement, le troisième objectif est celui d'aider les parents, les enseignant·e·s et plus en

général les adultes qui sont proches des enfants à utiliser des méthodes de communication basées sur la résolution de problèmes, ceci dans le but de permettre aux enfants d'apprendre par leurs comportements (Shure, 2001). Ce programme est destiné aux enfants de quatre à douze ans et est donc proposé dans des écoles maternelles et primaires. Il est appliqué par les enseignant·e·s titulaires des classes, à travers des activités structurées sur trois niveaux de difficulté. Les activités présentent des jeux et des dialogues pour se familiariser avec le vocabulaire lié à la résolution des problèmes, pour comprendre et décrire ses propres émotions et celles des autres, pour développer des compétences dans la résolution de problèmes et pour comprendre les conséquences de ses propres actions. Par exemple, des situations concrètes sont données aux élèves en leur demandant de trouver différentes solutions pour les résoudre (Shure, 2001).

Bien que les différents programmes conçus pour développer les compétences émotionnelles présentent souvent des instructions et des indications très précises pour les enseignant·e·s, Buchanan et al. (2009) affirment que :

Teachers need to feel confident in their abilities to implement a program and have the skills and resources to deliver the program as designed. Teachers frequently are asked to expertly implement a variety of new curricula, having good intentions of implementing the curricula as prescribed, but often do not receive adequate training or support to accomplish this task. (p. 190)

À ce propos, le fait de ne pas recevoir un soutien ou une formation adéquate pour pouvoir implémenter ce type de programmes peut porter les enseignant·e·s à ne pas se sentir capables de les mettre en œuvre et donc à renoncer à proposer aux élèves des activités liées à l'éducation émotionnelle (Buchanan et al., 2009). Il serait alors important de mieux soutenir les enseignant·e·s et de les former sur la thématique de l'IE, afin de les encourager à proposer des activités qui visent le développement de l'IE des élèves.

3.5.5. Lignes directrices pour traiter les émotions en classe

Selon différent·e·s chercheurs·euses, avant de proposer en classe des activités pour favoriser le développement de l'IE des enfants, il est essentiel que les enseignant·e·s soient ouvert·e·s à l'amélioration personnelle et qu'ils·elles aient une attitude positive envers la formation à l'IE (Brackett & Katulak, 2007 ; Jennings et al., 2009 ; Polito, 2012 ; Richard et al., 2021 ; Theurel et Gentaz, 2015 ; Ulutaş et al., 2021). En effet, lorsque les enseignant·e·s sont disposé·e·s à développer leurs propres compétences émotionnelles, ils·elles peuvent s'appuyer à des nombreuses stratégies pour soutenir le développement des compétences émotionnelles des

enfants. Ceci peut se faire, par exemple, à travers la mise en scène de pièces de théâtre, l'utilisation des histoires ou des images (Ulutaş et al., 2021).

Selon Antognazza (2017), les enseignant·e·s qui décident d'implémenter un projet d'éducation socio-émotionnelle devraient, surtout pour les premiers mois d'implémentation, définir dans la salle de classe des lieux explicitement dédiés aux émotions. Après quelques mois, il serait possible de proposer aux élèves des activités spécifiques d'éducation aux émotions. Celles-ci pourraient être insérées dans les activités quotidiennes, en exploitant les différentes occasions de parler d'émotions qui se présentent habituellement en classe (Antognazza, 2017). Il est donc très important, surtout dans les premiers mois de travail, de rendre systématiques et régulières les activités liées à l'IE.

Selon Antognazza (2017), systématiser ne signifie pas proposer aux élèves « l'heure des émotions », mais signifie plutôt de bien définir et structurer les activités dédiées aux émotions, en les proposant de manière régulière. Aussi l'annotation des progrès relatifs au travail fait en classe peut permettre aux enseignant·e·s de proposer des interventions plus efficaces. En effet, pour les enseignant·e·s, il est important de se noter les aspects traités et ceux qui sont à mieux approfondir, pour réguler les apprentissages et les leçons suivantes (Antognazza, 2017).

Outre à rendre les activités systématiques, un autre aspect fondamental de l'éducation socio-émotionnelle est la généralisation, conçue comme la capacité de lier les expériences faites en classe avec des expériences réelles de vie et vice-versa. Antognazza (2017) met en évidence l'importance de cet aspect en disant que :

« apprendere una competenza non è una questione di ripetere a memoria un concetto o di svolgere bene in classe un certo esercizio. Apprendere una competenza è volere e sapere mobilitare le conoscenze acquisite in modo pratico in altri momenti e altri contesti che non sono solo quelli della lezione o delle mura dell'aula. » (p. 21)⁹.

L'implication active joue également un rôle important dans la proposition d'activités qui favorisent le développement de l'IE des élèves, parce qu'elle facilite la compréhension des concepts et permet une meilleure automatisation des réponses aux différentes situations. Par exemple, selon Antognazza (2017), il peut être utile de demander aux élèves d'utiliser des stratégies trouvées ensemble pour gérer des émotions dans des situations de vie réelle ou

⁹ « Apprendre une compétence n'est pas une question de répéter un concept par cœur ou de bien faire un certain exercice en classe. Apprendre une compétence, c'est vouloir et savoir mobiliser les connaissances acquises de manière pratique à d'autres moments et d'autres contextes qui ne sont pas seulement ceux de la leçon ou des murs de la salle de classe » (Antognazza, 2017, p. 21, [Traduction libre]).

d'identifier des possibles situations où ces stratégies peuvent être mobilisées. À ce propos, pour permettre aux élèves de faire trésor des apprentissages faits en classe et de s'engager pour améliorer leurs compétences émotionnelles, il est très important qu'ils·elles comprennent l'utilité des différentes compétences émotionnelles et comment elles se traduisent dans les situations de vie quotidienne. De plus, selon Ulutaş et al. (2021), afin de permettre aux enfants d'adopter des normes sociales, de gérer leurs émotions et de s'exprimer efficacement, il est utile de les impliquer dans la détermination des limites et des règles. En effet, si ces dernières sont déterminées ensemble, les enfants pourraient être plus engagé·e·s et motivé·e·s davantage à les respecter.

Selon Antognazza (2017), d'autres aspects fondamentaux auxquels les enseignant·e·s sont appelé·e·s à prêter une attention particulière sont :

- la verbalisation des états d'esprit, en les décrivant et en les reconnaissant ;
- le fait de rendre visibles les moments de travail sur les compétences émotionnelles ;
- le fait de commenter les situations en analysant leurs causes et leurs possibles conséquences émotionnelles.

En ce qui concerne le temps indicatif qu'il faudrait dédier à des activités visant à favoriser le développement de l'IE des élèves, Antognazza (2017) affirme que, jusqu'à huit ans, il serait souhaitable de prévoir 60-90 minutes d'activités par semaine au minimum. Différemment, avec des élèves plus grand·e·s, il serait souhaitable de prévoir au minimum 50 minutes par semaine. Il s'agit ici de temps conseillé, qui peut diminuer dans le temps en fonction de l'assimilation des concepts de base de la part des élèves. De plus, toujours selon Antognazza (2017), pour permettre aux élèves de bien développer leurs compétences émotionnelles, le parcours systématique devrait durer au moins deux ans.

Un dernier conseil proposé par Antognazza (2017) est celui de profiter pour parler d'émotions lors des occasions qui se présentent en travaillant sur les disciplines strictement scolaires. En particulier, les disciplines humanistiques ou artistiques se prêtent bien pour travailler sur les compétences émotionnelles. Par exemple, les livres présentent un grand nombre d'émotions et de réactions à identifier, de situations où il est possible de chercher à se mettre à la place des personnages et d'éléments sur lesquels il est possible de faire des réflexions approfondies (Antognazza, 2017). Cette position est prise aussi par Goleman (2014), qui, pour rappel, affirme que, à cause de programmes scolaires très chargés, les enseignant·e·s hésitent à proposer des activités entièrement dédiées à l'IE, car ceci impliquerait d'enlever du temps aux matières plus traditionnelles.

Pour conclure ce chapitre, il est important de souligner que, selon Rafaila (2015), quand les enseignant·e·s décident de mettre en place un programme pour favoriser le développement

émotionnel des enfants, il est fondamental de tenir en compte du développement cognitif et de l'âge des élèves. En effet, parmi les différentes activités proposées par la littérature, les enseignant·e·s devraient choisir celles qui sont le mieux adaptées, outre au développement affectif de leurs élèves, aussi à leur développement cognitif et à leur âge.

3.6. L'importance du développement émotionnel des enseignant·e·s et de leur formation

Dans le chapitre précédent, nous avons mis en évidence le fait que, selon différent·e·s chercheurs·euses, afin de pouvoir développer de manière efficace l'IE des enfants, les enseignant·e·s doivent être sensibles à la thématique et travailler davantage sur leurs propres compétences émotionnelles (Brackett & Katulak, 2007 ; Jennings et al., 2009 ; Polito, 2012 ; Richard et al., 2021 ; Theurel et Gentaz, 2015 ; Ulutaş et al., 2021). À ce propos, selon Polito (2012), « gli insegnanti hanno bisogno di “lavorare su se stessi”, per comprendere per esperienza diretta il flusso delle loro emozioni, per saperle decifrare, comprenderle e gestirle » (p. 44)¹⁰. Outre à favoriser l'amélioration des pratiques éducatives des enseignant·e·s, le travail sur leur propres compétences émotionnelles pourrait favoriser le développement de l'IE des élèves (Theurel & Gentaz, 2015).

En effet, selon Sutton et Wheatley (2003), il est important que les enseignant·e·s soient émotionnellement compétent·e·s aussi parce que les émotions ressenties par les enseignant·e·s influencent non seulement eux·elles-mêmes, mais aussi leur enseignement et les élèves. De manière générale, l'idée que les émotions ressenties par une personne peuvent influencer les autres est soutenue aussi par Goleman (2014). Cet auteur affirme que les émotions sont contagieuses et que, si une personne est beaucoup expressive, elle peut porter des autres personnes qui l'entourent à ressentir une même émotion.

Toujours en ce qui concerne l'importance du développement de l'IE des enseignant·e·s, en améliorant leurs compétences émotionnelles, les enseignant·e·s deviennent plus efficaces dans la mise en place d'activités qui visent le développement de l'IE des enfants (Jennings et al., 2009). Ceci parce qu'ils·elles seront pour les élèves des modèles en matière de compétences émotionnelles à développer. Dans une même optique, selon Polito (2012), les parents des élèves pensent que si les enseignant·e·s ne suivent pas une formation spécifique d'éducation émotionnelle, ils·elles ne peuvent pas être capables d'éduquer les enfants sur le plan émotionnel. De manière plus générale, selon Goleman (2014) :

¹⁰ « les enseignant·e·s ont besoin de “travailler sur eux·elles-mêmes”, afin de pouvoir comprendre par expérience directe le flux de leurs émotions, de savoir les déchiffrer, les comprendre et les gérer » (Polito, 2012, p. 44 [Traduction libre]).

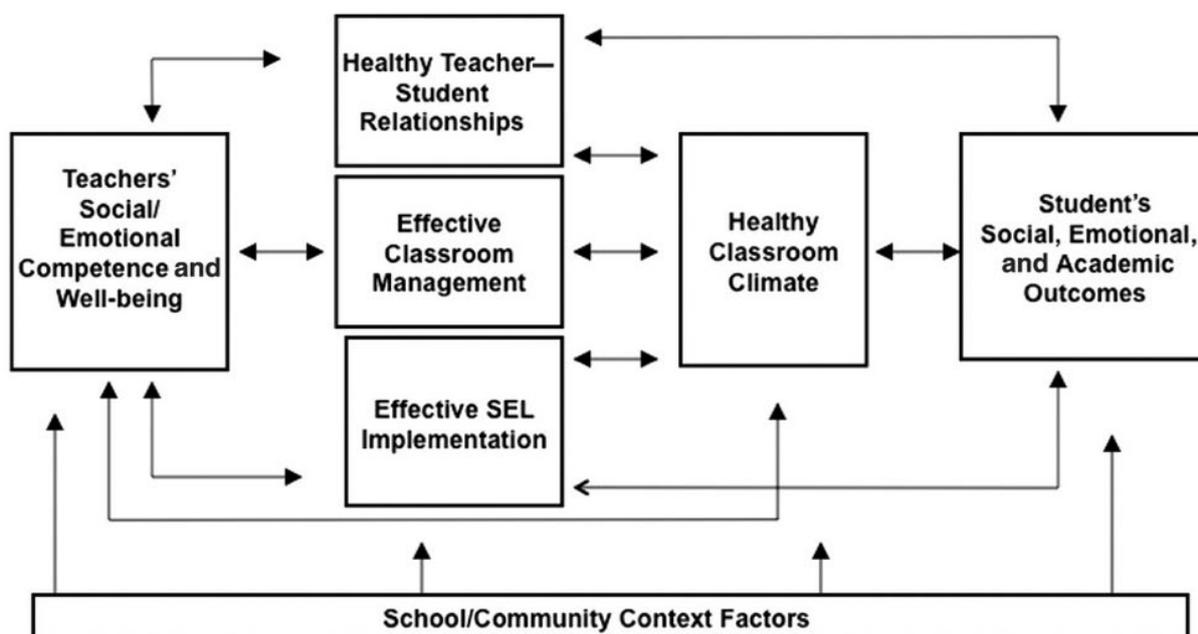
Il est extrêmement utile, quand on apprend un nouveau comportement, de nouer un rapport avec quelqu'un qui incarne exemplairement cette compétence. Nous apprenons en regardant les autres. Si quelqu'un nous offre l'exemple d'une compétence il devient un enseignement vivant pour nous. Ceux qui enseignent l'intelligence émotionnelle devraient bien entendu l'incarner. (p. 854)

L'idée selon laquelle il est nécessaire d'abord que ce soient les enseignant·e·s à développer leur propre IE, est également partagée par Richard et al. (2021), qui affirment que les enseignant·e·s qui sont conscient·e·s de leurs propres compétences émotionnelles sont plus enclin·e·s à prendre en considération celles des élèves, en les aidant davantage à les développer. À ce propos, selon différents auteurs (Polito, 2012 ; Richard et al., 2021), il est fondamental que dans la formation initiale et continue des enseignant·e·s soient développées les compétences émotionnelles des enseignant·e·s et soient également enseignées des stratégies pour favoriser le développement des compétences émotionnelles des élèves.

Afin de mieux expliquer l'importance des compétences émotionnelles des enseignant·e·s et de montrer l'influence qu'elles ont sur les compétences émotionnelles des enfants, ainsi que sur leurs performances scolaires, Richard et al. (2021) proposent le schéma suivant (Figure 7).

Figure 7

La classe prosociale : un modèle de compétence sociale et émotionnelle de l'enseignant et des résultats de la classe et de l'élève (Jennings et al., 2009, p. 494)



Note. SEL = *Social Emotional Learning* (éducation socio-émotionnelle).

Ce schéma montre que les compétences émotionnelles des enseignant·e·s ont une influence sur la relation élève-enseignant·e, sur les capacités de gestion de la classe des enseignant·e·s et sur la mise en œuvre efficace des activités qui visent le développement de l'IE des enfants. À leur tour, ces éléments sont en relation avec le climat de classe et les compétences émotionnelles, sociales et scolaires des enfants. Il est intéressant de remarquer que les relations entre les différents éléments du schéma ne sont pas unidirectionnelles. En effet, selon Richard et al. (2021), les différentes composantes s'influencent mutuellement.

En résumé, l'ensemble des recherches consultées soulignent l'importance de former les enseignant·e·s en développant leurs compétences émotionnelles, afin de favoriser également le développement de l'IE des enfants.

4. Questions de recherche

L'intérêt accordé à la thématique de l'IE en milieu scolaire, ainsi que l'ensemble des considérations évoquées dans le cadre théorique, nous portent à formuler les trois questions de recherche suivantes.

Première question de recherche

De quelle manière les enseignant·e·s d'école primaire perçoivent-ils·elles l'intelligence émotionnelle ?

Cette question de recherche vise à étudier quelles sont les perceptions et les opinions des enseignant·e·s d'école primaire par rapport à l'intelligence émotionnelle.

Deuxième question de recherche

Quelles sont les raisons pour lesquelles les enseignant·e·s d'école primaire proposent ou pas des activités visant à développer l'intelligence émotionnelle des élèves ?

Cette question de recherche vise à comprendre quelles sont les motivations qui poussent les enseignant·e·s d'école primaire à travailler ou à ne pas travailler sur l'intelligence émotionnelle des élèves dans leurs classes.

Troisième question de recherche

De quelle manière les enseignant·e·s d'école primaire qui abordent la thématique de l'intelligence émotionnelle en classe proposent des activités qui en favorisent le développement auprès de leurs élèves ?

Cette dernière question de recherche s'adresse aux enseignant·e·s qui proposent dans leurs classes des activités pour favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle de leurs élèves et vise à comprendre quel type d'activités sont proposées. En particulier, le but de cette question de recherche est d'investiguer si la manière dont les enseignant·e·s travaillent sur l'intelligence émotionnelle revient aux considérations et aux conseils trouvés dans la littérature sur ce sujet.

5. Méthodologie

Dans ce chapitre, qui se compose de trois parties, nous allons présenter les différents choix d'ordre méthodologique ainsi que la démarche de récolte de données. Dans un premier temps, nous allons expliciter le type de recherche choisi, à savoir les études de cas. Deuxièmement, nous allons présenter les éléments qui concernent la récolte de données, en explicitant le processus de constitution de l'échantillon et les outils utilisés pendant la recherche, notamment un questionnaire mixte et des entretiens semi-dirigés. Finalement, nous allons expliciter la méthode d'analyse des données qui a été utilisée pour la recherche.

5.1. Type de recherche

Pour cette recherche et selon le sujet étudié, nous avons opté pour une recherche qualitative avec une finalité compréhensive. Un tel type de recherche se pose pour objectif de faire émerger des significations à partir de l'interprétation des données (Albarello, 2011). Plus particulièrement, en nous intéressant à un phénomène émergeant, à savoir l'IE, il s'est avéré nécessaire de mener une recherche pour explorer le sujet et donner des premières indications pour le saisir sous ses différentes facettes.

Plus en détail, en ayant pour but la compréhension de la perception des enseignant·e·s et l'exploration des pratiques mises en place à l'école primaire, l'étude de cas nous a semblé être le type de recherche le plus approprié. En effet, cette méthode permet d'étudier en profondeur un phénomène en prenant en considération un nombre limité de personnes (Barlatier, 2018). C'est ainsi que nous avons opté pour un nombre restreint de participant·e·s afin de nous focaliser au mieux sur des études de cas. Selon Ritchie et Lewis (2003), ces derniers « are used where no single perspective can provide a full account or explanation of the research issue, and where understanding needs to be holistic, comprehensive and contextualized » (p. 52). À ce propos, nous pouvons affirmer que notre recherche présente les caractéristiques principales d'une étude de cas, à savoir le fait que différentes perspectives sont prises en considération et que l'objet de la recherche soit étudié en relation à un contexte donné. Selon Ritchie et Lewis (2003), de tels aspects sont fondamentaux pour comprendre en profondeur la réelle nature du phénomène analysé. Aussi Albarello (2011) souligne l'importance de tenir compte du contexte dans les études de cas. Ceci revient à l'importance de considérer l'individualité de chaque dynamique entre contexte et individu.

Dans le cadre de cette recherche, comme nous prenons en compte les expériences et les représentations de différents sujets qui appartiennent à un même groupe social, nous allons mener des études de cas multiples (Barlatier, 2018). Plus spécifiquement, la perception qu'ont les enseignant·e·s à propos de l'IE et la proposition en classe d'activités qui favorisent son

développement ont été étudiées dans le contexte de différentes écoles primaires d'une commune du canton du Tessin.

5.2. Récolte de données

Afin de pouvoir mener la recherche dans le territoire tessinois, en novembre 2022, nous avons soumis au DECS, et plus en particulier à la Division de l'école, le formulaire relatif à la demande d'accès au terrain. Le même mois, nous avons reçu une réponse positive de la part du DECS. Nous avons ainsi pu procéder à la récolte des données, qui a été réalisée en deux moments différents. Ceci en fonction des deux différents outils de récolte de données employés, à savoir le questionnaire et l'entretien. Le questionnaire a été utilisé pour récolter des informations socio-démographiques (comme le sexe, l'âge et le nombre d'années d'enseignement) et pour obtenir des premières informations par rapport à la perception qu'ont les enseignant·e·s de l'IE et aux activités qui sont proposées à l'école primaire pour favoriser le développement de l'IE des élèves. Ces dernières données ont été utilisées tant pour finaliser et mieux cibler le cadre théorique que pour renforcer les éléments de discussion émergés pendant les entretiens. En ce qui concerne les données socio-démographiques récoltées, elles ont été utilisées pour sélectionner les participant·e·s à l'entretien. Plus en particulier, la récolte des informations socio-démographiques a permis la création d'un échantillon hétérogène, afin de prendre en considération différents profils d'enseignant·e·s (Tableau 6).

Quant aux entretiens semi-dirigés, ils ont été réalisés pour comprendre quelles sont les perceptions qu'ont différent·e·s enseignant·e·s par rapport à l'IE. Les entretiens visaient aussi à comprendre si ces professionnel·le·s proposent des activités pour favoriser le développement de l'IE des élèves d'école primaire et, en cas affirmatif, quel type d'activités ils·elles proposent.

5.2.1. Échantillon

L'échantillon de notre recherche est composé par des enseignant·e·s titulaires d'école primaire d'une commune du canton du Tessin. Au début de la recherche, en accord avec le superviseur du mémoire, l'idée était celle de prendre en considération 30 enseignant·e·s pour le questionnaire et six de ces enseignant·e·s pour l'entretien semi-dirigé. En effet, selon Miles et Huberman (2003), les échantillons des recherches qualitatives ne sont pas nombreux. À ce propos, l'importance n'est pas donnée à la quantité d'individus pris en considération, mais à la qualité de l'échantillon, qui doit permettre d'étudier le phénomène en profondeur (Miles & Huberman, 2003).

En ce qui concerne le questionnaire, qui a été envoyé à 40 personnes, il a été rempli par 38 enseignant·e·s, dont 20 femmes et 18 hommes (Tableau 4). Il est important de souligner le fait que les 40 enseignant·e·s qui ont reçu le questionnaire n'ont pas été tirés au hasard. En effet, afin d'avoir un échantillon hétérogène, il a été demandé aux cinq directeurs·trices des différentes écoles primaires concernées de sélectionner huit enseignant·e·s au sein de leurs établissements scolaires, en cherchant à équilibrer les caractéristiques suivantes : genre, âge et années d'enseignement. Il s'agit donc d'un échantillon orienté, qui est un type d'échantillon fréquemment utilisé dans les recherches qualitatives (Miles & Huberman, 2003). L'idée d'avoir un échantillon hétérogène est née de la nécessité de prendre en considération différentes situations, afin de comprendre le phénomène en profondeur et d'explorer s'il y a des éléments en commun à toutes les situations par rapport à la thématique étudiée (Ritchie & Lewis, 2003). À ce propos, selon Aubin-Auger et al. (2008), la richesse des données est donnée par la diversité des situations prises en considération.

Dans le cas des entretiens, nous avons aussi souhaité avoir une hétérogénéisation de l'échantillon. La sélection des participant·e·s s'est donc faite sur la base des caractéristiques socio-démographiques (comme pour le questionnaire), mais aussi selon les expériences personnelles. De fait, outre aux critères pris en compte pour le questionnaire a été ajouté le critère relatif à la proposition ou pas d'activités liées à l'IE en classe.

En observant les situations des différent·e·s enseignant·e·s de l'échantillon nous avons constaté que, de manière générale, les personnes qui ont moins de 35 ans enseignent depuis moins de 10 ans, tandis que la plupart de ceux et celles qui ont plus de 35 ans enseignent depuis plus de dix ans (à l'exception des enseignantes 13, 17, 22 et 36, comme indiqué dans le Tableau 4). Pour cette raison, nous avons décidé de considérer l'imbrication de l'âge et des années d'enseignement comme étant un critère de sélection. Par conséquent, nous avons donc retenu trois critères pour créer l'échantillon hétérogène pour l'entretien, à savoir le sexe, les années d'enseignement (et âge) et le fait de proposer ou non des activités liées à l'IE à l'école. Bien que, toujours en accord avec le superviseur de mémoire, nous avons initialement prévu de retenir six personnes pour l'entretien, au cours de la recherche nous avons réalisé qu'il y avait huit combinaisons possibles des trois critères de sélection choisis, comme reporté dans le tableau ci-dessous (Tableau 5).

Tableau 4*Échantillon ayant répondu au questionnaire*

	Genre	Âge	Années d'enseignement
1	femme	27	4
2	femme	51	30
3	femme	27	5
4	homme	31	7
5	femme	26	4
6	homme	32	8
7	homme	38	13
8	homme	42	15
9	homme	53	30
10	homme	44	22
11	homme	31	4
12	femme	30	8
13	homme	36	5
14	femme	31	9
15	femme	51	25
16	femme	26	3
17	femme	33	11
18	homme	26	4
19	femme	25	2
20	homme	45	24
21	femme	32	6
22	homme	33	11
23	femme	28	7
24	homme	52	24
25	homme	30	3
26	femme	23	2
27	homme	31	6
28	homme	47	15
29	femme	50	25
30	femme	61	40
31	femme	28	7
32	femme	30	9
33	femme	25	3
34	homme	33	9
35	femme	49	25
36	homme	53	7
37	femme	58	20
38	homme	52	17

Tableau 5*Échantillon envisagé pour les entretiens*

Combinaison	Genre	Années d'enseignement (et âge)	Proposition d'activités liées à l'IE
1	homme	< 10 (20-35)	oui
2	femme	< 10 (20-35)	oui
3	homme	< 10 (20-35)	non
4	femme	< 10 (20-35)	non
5	homme	> 10 (35-60)	oui
6	femme	> 10 (35-60)	oui
7	homme	> 10 (35-60)	non
8	femme	> 10 (35-60)	non

À partir du moment où, parmi les 20 enseignantes femmes qui ont répondu au questionnaire aucune affirmait de ne pas proposer des activités qui favorisent le développement de l'IE des élèves, la quatrième et la huitième combinaison de critères ne pouvaient pas être prises en considération. Toutefois, en prenant initialement en considération les six combinaisons possibles restantes avec les sujets à disposition (à savoir les combinaisons 1, 2, 3, 5, 6, 7), il nous a paru utile de compléter l'échantillon avec des cas ultérieurs. Ceci afin de mieux équilibrer l'hétérogénéité des différents critères. Ainsi, il a été décidé d'ajouter deux participant·e·s à l'entretien. En particulier, afin de mieux équilibrer le critère lié à la proposition ou pas d'activités liées à l'IE, il a été ajouté un homme qui ne propose pas d'activités d'IE en classe (combinaison 7). De plus, afin de mieux équilibrer le nombre de participant·e·s selon le genre, ainsi que les années d'enseignement et l'âge, il a été choisi d'ajouter une femme qui à moins de dix années d'expérience (combinaison 2). Ainsi, l'échantillon formé pour les entretiens compte au final de cinq hommes et de trois femmes. Parmi eux·elles, quatre enseignent depuis moins de dix ans (et ont entre 20 et 35 ans) et quatre enseignent depuis plus de dix ans (et ont entre 35 et 60 ans). Cinq d'entre eux·elles proposent des activités liées à l'IE en classe et trois ne le font pas (Tableau 6).

Tableau 6*Échantillon final pour les entretiens*

n° de participant·e selon le Tableau 4	Combinaison	Genre	Années d'enseignement (et âge)	Proposition d'activités liées à l'IE	Enseignant·e ¹¹
4	1	homme	< 10 (20-35)	oui	Sebastiano
14	2	femme	< 10 (20-35)	oui	Silvia
5		femme	< 10 (20-35)	oui	Giulia
27	3	homme	< 10 (20-35)	non	Luca
	4	femme	< 10 (20-35)	non	
20	5	homme	> 10 (35-60)	oui	Claudio
2	6	femme	> 10 (35-60)	oui	Monica
38	7	homme	> 10 (35-60)	non	Roberto
9		homme	> 10 (35-60)	non	Diego
	8	femme	> 10 (35-60)	non	

5.2.2. Questionnaire

Le questionnaire (cf. Annexe 1) a été créé en utilisant le programme *Limesurvey*. Il est donc en version électronique et sa durée a été estimée autour de 15 minutes. En début du questionnaire, les participant·e·s ont été informé·e·s du fait que les réponses n'étaient pas anonymes, mais que les informations fournies auront été utilisées de manière totalement confidentielle et dans le plus grand respect de la privacy. En effet, les noms des participant·e·s n'ont pas été divulgués à des tiers et n'ont pas été mentionnés dans le mémoire, mais ont été uniquement utilisés pour contacter les personnes choisies pour l'entretien.

Le questionnaire, qui a été envoyé aux enseignant·e·s en décembre 2022, comprenait différentes questions relatives aux aspects suivants :

- **informations sur le·la participant·e** : récolte d'informations sur le genre, l'âge et le nombre d'années d'enseignement des participant·e·s, afin de pouvoir les sélectionner pour l'entretien en fonction de ces critères ;

¹¹ Afin de garantir la confidentialité des données, les prénoms des enseignant·e·s sont fictifs.

- **connaissance de la thématique** : plusieurs questions générales sur l'IE, afin d'avoir une première idée de la perception et de la connaissance théorique qui ont les enseignant·e·s sur la thématique ;
- **formation** : plusieurs questions sur la formation, afin de comprendre tant la présence ou l'absence de cours liés à l'IE dans le territoire, que les raisons pour lesquelles les enseignant·e·s ont ou n'ont pas participé à des cours de formation touchant à la thématique ;
- **activités liées à l'IE en classe** : plusieurs questions relatives à la proposition d'activités portant sur l'IE en classe, afin de comprendre si et comment les enseignant·e·s mettent en place des activités avec l'objectif de favoriser le développement de l'IE des enfants. Questions visant aussi à comprendre quelles sont les motivations qui poussent les enseignant·e·s à proposer (ou pas) de telles activités.

Les thématiques qui ont été abordées à travers le questionnaire ont été par la suite reprises au sein des entretiens semi-dirigés, où il a été possible d'approfondir les différents éléments émergés grâce au questionnaire.

5.2.3. Entretiens semi-dirigés

Après la réalisation de la première étape de récolte de données, menée à travers le questionnaire, huit enseignant·e·s (cf. Tableau 6) ont été sélectionné·e·s pour l'entretien semi-dirigé. Tout d'abord, les huit personnes choisies ont reçu une lettre de présentation de l'entretien, à travers laquelle elles ont pu prendre connaissance des buts et des modalités de déroulement de l'entretien. En particulier, il leur a été annoncé que, comme pour le questionnaire, aussi les données issues des entretiens auraient été traitées de manière rigoureusement confidentielle. Toutes les personnes sélectionnées ont accepté d'être interviewées. Les entretiens ont eu lieu entre le mois d'avril et le mois de juin 2023, dans les salles de classe de chaque enseignant·e. La durée des entretiens a varié entre 20 et 50 minutes. De plus, nous avons instauré un cadre informel et horizontal, où il y avait un équilibre et une collaboration entre intervieweuse et interviewé·e, tout en veillant à que ce·cette dernier·ère se sentait à l'aise et libre de s'exprimer. Grâce à cela, le climat pendant chaque entretien était calme et détendu. À ce propos, le fait d'avoir réalisé les entretiens dans des lieux qui sont familières pour les enseignant·e·s pourrait avoir contribué à l'instauration d'un tel cadre.

Le guide d'entretien (cf. Annexe 2) a été structuré sur la base de cinq domaines principaux touchant à notre problématique et reflétant le contenu du questionnaire, à savoir :

- **informations sur le-la participant-e** : il a été demandé aux interviewé·e·s de se présenter brièvement, afin de mieux connaître et comprendre leur profil (en plus de vérifier les données récoltées à travers le questionnaire) ;
- **expérience personnelle** : les participant·e·s ont répondu à des questions relatives à leur expérience personnelle vis-à-vis des activités liées à l'IE. Ceci afin de comprendre s'ils-elles mettent en place des activités pour favoriser le développement de l'IE de leurs élèves et dans quelles modalités. Il s'agissait aussi de comprendre quelles sont les difficultés qu'ils-elles rencontrent à ce sujet et quelles sont les motivations qui les poussent à proposer ou à ne pas proposer des activités liées à l'IE ;
- **connaissance de la thématique** : afin de mieux approfondir la perception qu'ont les enseignant·e·s par rapport à l'IE, nous avons posé à la fois des questions théoriques (afin de comprendre si les enseignant·e·s connaissent la thématique, où ils-elles ont déjà entendu parler du concept d'IE, etc.) et des questions pour comprendre l'importance qu'ils-elles accordent à la thématique. De plus, nous avons aussi exploré la perception que les enseignant·e·s ont par rapport à l'espace donné à la thématique dans leur territoire d'enseignement ;
- **formation** : nous avons posé différentes questions sur la formation initiale et continue, afin de mieux approfondir les éléments émergés grâce aux questionnaires et de mieux comprendre la prise en compte de la thématique dans les cours de formation proposés aux enseignant·e·s, l'intérêt de ces derniers-ères à suivre des cours de formation sur la thématique et l'influence de leur parcours de formation sur leur perception de l'IE et sur la proposition d'activités liées à l'IE en classe ;
- **programmes et stratégies pour développer l'IE** : nous avons posé des questions sur les stratégies que les participant·e·s utilisent pour permettre aux élèves de gérer leurs émotions et sur les programmes existants dans la littérature qui permettent de développer l'IE des enfants. Ceci afin de comprendre le niveau de connaissance des enseignant·e·s sur les activités et les recherches touchant à l'IE.

5.3. Analyse des données

Comme la finalité de notre recherche est compréhensive et que les données récoltées sont de type qualitatif, nous avons réalisé une analyse qualitative, qui selon Anadon et Savoie Zajc (2009) utilise

une logique particulière qui se construit dans un va-et-vient entre l'induction analytique et l'abduction. En effet, un phénomène est décrit et interprété par induction analytique,

et l'abduction permet de trouver des relations conceptuelles entre les catégories construites et donc des « liens » pour comprendre un phénomène. (p. 4-5)

Au niveau des résultats analysés, nous avons considéré ceux issus des deux phases de la récolte des données. En effet, bien que le but principal du questionnaire ait été celui de sélectionner les enseignant·e·s qui auraient participé aux entretiens, les réponses à certaines des questions issues d'un tel instrument ont été aussi prises en considération dans l'analyse. Ceci a permis d'enrichir ultérieurement les interprétations issues des données émergées des entretiens.

Plus en détail, en ce qui concerne les données issues du questionnaire, nous avons mené des statistiques descriptives et les données qualitatives (relatives notamment aux questions ouvertes), nous les avons catégorisées manuellement selon les aspects thématiques émergés. La fréquence d'apparition de chaque catégorie a également été calculée.

En ce qui concerne les entretiens semi-dirigés, ils ont été enregistrés, transcrits et analysés à travers le logiciel MAXQDA. Pour analyser les données récoltées à travers les entretiens, qui sont de type qualitatif, nous avons choisi d'utiliser la méthode d'analyse de contenu, que L'Écuyer (1990) définit comme suit :

L'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié ; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories [...] dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies, dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une description scientifique détaillée mène à la compréhension de la signification exacte du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé, et ce, en s'adjoignant au besoin l'analyse quantitative sans jamais toutefois s'y limiter, et en se basant surtout sur une excellente analyse qualitative complète et détaillée des contenus manifestes, ultimes révélateurs du sens exact du phénomène étudié. (p. 120)

Plus en particulier, entre l'analyse catégorielle, l'analyse de discours et l'analyse structurale – qui sont les différentes méthodes d'analyse de contenu – nous avons choisi d'utiliser la méthode d'analyse catégorielle. Dans ce cas, le discours est découpé en unités qui sont catégorisées par analogie de sens (L'Écuyer, 1990). Une telle analyse nous a semblé particulièrement pertinente afin d'explorer la présence d'éléments en commun aux différentes situations prises en considération dans la recherche (Ritchie & Lewis, 2003).

Selon L'Écuyer (1990), la démarche d'analyse de contenu est composée de six étapes, qui dans leur ensemble permettent au chercheur ou à la chercheuse de comprendre le phénomène analysé. Nous allons ensuite résumer les étapes de l'analyse de contenu que nous avons réalisé à partir des réponses récoltées de nos participant·e·s.

Étape 1 - Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés

Afin d'avoir une vue d'ensemble des données recueillies, le·la chercheur·euse lit plusieurs fois le texte, en identifiant les thématiques qui sont récurrentes (L'Écuyer, 1990). Dans notre cas, les thématiques récurrentes qui ont émergé grâce aux premières lectures des transcriptions des entretiens sont les suivantes :

- activités réalisées en classe ;
- difficultés rencontrées ;
- raisons pour travailler sur l'IE en classe ;
- connaissances théoriques ;
- attentes relatives à la formation ;
- espace donné à la thématique dans le territoire ;
- importance donnée à l'IE.

Étape 2 - Choix et définition des unités de classification

Cette étape est dédiée à l'identification de portions de discours ou de phrases qui ont du sens et qui fournissent des informations sur les différentes thématiques (L'Écuyer, 1990). Dans notre cas, nous avons identifié dans chaque témoignage les unités de sens qui se référaient aux différentes thématiques trouvées pendant l'étape précédente.

Étape 3 - Processus de catégorisation et de classification

À la suite de l'identification des différentes unités de sens dans le texte, le·la chercheur·euse regroupe les énoncés qui ont un sens similaire et va ainsi créer des catégories. À ce moment, les données sont donc organisées par thématique. Selon L'Écuyer (1990), la catégorisation peut être réalisée en suivant trois différents types de modèles. Le premier est le modèle ouvert, à savoir celui qui ne prévoit pas l'identification de catégories avant l'analyse. Le deuxième est le modèle fermé qui, au contraire du modèle ouvert, prévoit d'identifier des catégories préalables. La particularité de ce modèle est le fait que les catégories créées dès le départ ne peuvent pas être modifiées en cours d'analyse. Le troisième modèle est le modèle mixte, qui prévoit tant la définition de quelques catégories dès le départ (modèle fermé) que la création de nouvelles catégories pendant le processus d'analyse (modèle ouvert). Au contraire du

modèle fermé, où les catégories sont immuables, le modèle mixte permet la modification des catégories créées préalablement.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé le modèle de catégorisation mixte. En effet, à partir des premières lectures des entretiens, nous avons identifié des catégories préalables, qui correspondent aux thématiques récurrentes trouvées à la première étape. Par la suite, il s'est avéré nécessaire d'ajouter d'autres catégories au cours des analyses, ou d'en modifier quelques-unes créées au préalable. Par exemple, la catégorie « activités réalisées en classe » a été modifiée en créant deux catégories, à savoir « activités réalisées dans le passé » et « activités réalisées dans le présent ». Cette modification a été réalisée lorsque les enseignants qui ont affirmé dans le questionnaire de ne pas proposer en classe des activités sur l'IE, ont par contre mentionné dans l'entretien avoir proposé dans le passé des activités de ce genre. Pour mieux distinguer les activités passées de celles présentes, il nous a donc semblé pertinent de créer deux catégories distinctes.

En ce qui concerne les catégories créées en cours d'analyse, nous avons par exemple constitué la catégorie « raisons pour ne pas travailler sur l'IE ». Celle-ci n'avait initialement pas été identifiée comme thématique récurrente dans les entretiens. Toutefois, les éléments touchant à la catégorie en question se sont avérés des éléments importants pour répondre à l'une de nos questions de recherche (*Quelles sont les raisons pour lesquelles les enseignant-e-s d'école primaire proposent ou pas des activités visant à développer l'intelligence émotionnelle des élèves ?*). Nous avons donc ajouté cette catégorie.

Étape 5 - Description scientifique

Cette étape est dédiée à l'analyse quantitative et qualitative de contenu. En n'ayant pas réalisé l'étape quatre¹², qui est celle relative à la quantification et au traitement statistique, nous nous sommes ici focalisés sur l'analyse qualitative. Selon L'Écuyer (1990), l'analyse qualitative « consiste à décrire les particularités spécifiques des différents éléments regroupés sous chacune des catégories et qui se dégagent *en sus* des seules significations quantitatives » (p. 107). Lors de cette étape, le-la chercheur-euse regarde en détail chaque catégorie, tout en identifiant le contenu des différentes unités de sens qui les composent. Ceci afin de trouver et mettre en évidence les relations qui existent entre les contenus des différentes catégories.

¹² La quatrième étape n'a pas été réalisée dans le cadre de cette recherche, notamment pour le fait que nous avons un échantillon restreint. En effet, selon L'Écuyer (1990), si les groupes étudiés ne sont pas nombreux « les fréquences ainsi obtenues seraient tellement faibles qu'une analyse quantitative n'aurait pas de réelle signification. » (p. 99).

Étape 6 - Interprétation des résultats

Cette étape consiste à interpréter les résultats des analyses quantitative et qualitative réalisées pendant l'étape précédente de description scientifique. Selon L'Écuyer (1990), la cinquième et la sixième étape d'analyse de contenu ne sont pas totalement distinctes l'une de l'autre : la sixième est considérée comme étant le prolongement logique de la cinquième. À ce propos, l'auteur affirme que l'interprétation des résultats ne se distingue pas vraiment de la description scientifique « qu'en poussant plus loin, en cristallisant les caractéristiques des résultats obtenus et en explicitant ce qui s'en dégage directement, avec ou sans référence à des construits théoriques » (p. 110-111). Comme au sein de cette recherche il n'y a pas eu d'analyse quantitative, l'interprétation des résultats est basée sur l'analyse qualitative.

En suivant la démarche d'analyse proposée par L'Écuyer (1990), nous avons considéré parallèlement certaines des stratégies interprétatives proposées par Albarello (2011), à savoir la recherche de thèmes récurrents, le regroupement, le repérage de relations entre les variables et la construction de chaînes logiques.

Un aspect très important à relever à propos de l'interprétation des résultats est le fait que, dans le cadre de cette recherche, l'objectif n'était pas celui d'aboutir à des généralisations des résultats. Plus particulièrement, en ayant opté pour des études de cas, il n'est pas possible de faire des généralisations tenant compte du nombre restreint de participant·e·s et surtout de la volonté d'étudier l'individualité de chaque répondant·e. Or, des cas différents pourraient conduire à des résultats différents, notamment par le fait que les contextes, qui influencent le phénomène étudié, peuvent varier (Creswell, 2007). Notre but était donc celui d'explorer une thématique (celle de l'IE à l'école primaire) en relevant le plus de données possibles pour dresser un aperçu du sujet étudié sur la base de visions et réalités distinctes. Dans cette optique, Albarello (2011) affirme que :

il faut préciser que le chercheur ne se trouve pas dans une sorte d'obligation morale de devoir, absolument... généraliser. Une recherche peut se donner comme objectif de comprendre, correctement, précisément, en profondeur, une situation donnée : un système, une organisation, un groupe, etc. Il n'y aura pas nécessairement l'intention d'extrapoler les résultats de sa recherche à tous les systèmes, à toutes les organisations, à tous les groupes. (p. 110-111)

6. Résultats

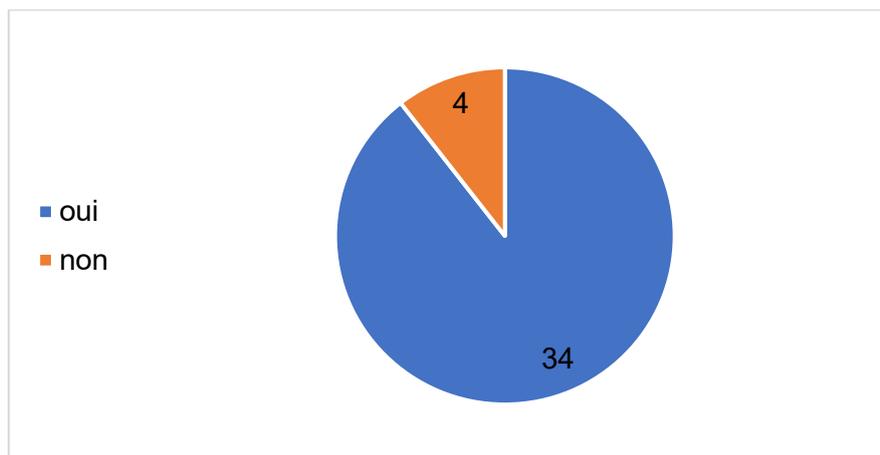
6.1. Questionnaire

Dans ce chapitre nous présentons les principaux résultats obtenus à travers le questionnaire. En particulier, nous exposons quelques questions posées aux enseignant·e·s et les relatives données récoltées. Les résultats sont présentés sous des formes différentes (graphiques, tableaux, etc.), en fonction du type de données récoltées. Pour reporter les résultats de façon pertinente, nous indiquons les fréquences d'apparition (n) ou la répartition des réponses oui/non.

Question 5 : Avez-vous déjà entendu parler d'intelligence émotionnelle ?

Figure 8

Avoir déjà entendu parler d'intelligence émotionnelle



Ce graphique nous montre que la plupart des enseignant·e·s qui ont répondu au questionnaire, et plus précisément le 89%, a déjà entendu parler d'IE.

Les 34 enseignant·e·s qu'ont affirmé d'avoir déjà entendu parler d'IE ont aussi explicité les lieux ou les contextes où ils·elles ont entendu ce mot (Tableau 7).

Tableau 7*Lieux/contextes où les enseignant·e·s ont entendu parler d'IE*

Lieu/contexte	n
Lectures	11
DFA	10
Formation	7
Université	4
Dans le domaine professionnel	3
Bachelor	2
Titre d'un livre (pas lu)	2
Magistral post-lycée	1
Conférence de Mario Polito	1
Transmissions radio-télévisées	1
Rencontres avec des psychologues	1
Pas de contexte particulier	1
Je ne sais pas	1

Les résultats nous montrent que, en général, la formation (DFA, magistral post-lycée, Bachelor, etc.) est le contexte où les enseignant·e·s ont entendu le plus parler d'IE. Malheureusement, il n'a pas été possible de bien distinguer les types de formation pour ceux et celles qui ont mentionné « formation » de manière générale. Toutefois, le DFA est le lieu de formation le plus mentionné. Aussi les lectures ont été mentionnées plusieurs fois.

Question 6 : Citez quatre mots que vous associez à l'intelligence émotionnelle.

En ce qui concerne cette question, les enseignant·e·s ont cité 70 mots différents, qui sont présentés ci-dessous (Tableau 8). Les résultats montrent que les mots les plus mentionnés par les enseignant·e·s dans le questionnaire sont empathie, émotions et gestion. Il est ensuite intéressant de constater que ces mêmes mots sont ceux qui ont été mentionnés dans le questionnaire par plusieurs des participant·e·s à l'entretien. Le Tableau 9 reporte les mots qui ont été mentionnés par les interviewé·e·s lors du questionnaire.

Tableau 8*Mots les plus mentionnés par les enseignant·e·s en lien avec l'IE*

Mot/expression	n
Empathie	21
Émotions	13
Gestion	12
Écoute	7
Reconnaissance des émotions	6
Contrôle	6
Sensibilité	5
Conscience	5
Relations	4
Compréhension	3
Connaître ses propres émotions	3
Auto-régulation	2
Connaître les émotions des autres	2
Pensée	2
Partage	2
Exprimer	2
Connaissance de soi-même	2
Socialité, s'écouter, développement personnel, neurons miroir, différent, comportement, disponibilité, entraînement émotionnel, interaction, respect, sentiments, percevoir, décisions, contact, conscience de soi, réaction, intelligence, compétence, connaissance, expérience, étiqueter les émotions, auto-contrôle, corps, se respecter, comprendre, instinct, réflexion, personne, identifier stratégies, ouverture, acceptation, accueillir les émotions, comparaison, habilité, cœur, exprimer les émotions, comprendre les autres, esprit-cœur, attention, capacités relationnelles, développement, altruisme, langage verbal et non-verbal, capacité, élasticité, talents, travail, stress, raisonnement, communication, Goleman, croissance, condivision	1

Tableau 9

Mots qui ont été mentionnés par les interviewé·e·s lors du questionnaire

Mot	Enseignant·e
Empathie	Sebastiano, Giulia, Diego, Silvia
Émotions	Monica, Luca, Silvia, Claudio
Gestion	Sebastiano, Giulia, Roberto
Écoute	Monica, Diego, Silvia
Reconnaissance des émotions	Sebastiano, Giulia
Sensibilité	Diego
Conscience	Roberto
Compréhension	Roberto
Pensée	Luca
Exprimer	Sebastiano
Condivision	Monica
Auto-contrôle	Giulia
Respect	Diego
Socialité	Monica
Intelligence	Luca
Capacité	Luca
Expérience	Roberto
Développement	Silvia
Contact	Claudio
Personne	Claudio

Question 7 : Qu'est-ce que signifie pour vous « intelligence émotionnelle » ?

Pour cette question, nous avons décidé de montrer combien de fois les différentes compétences émotionnelles ont été mentionnées par nos participant·e·s (Tableau 10). Dans le cas où le·la participant·e ne mentionnait pas explicitement une compétence émotionnelle, mais son discours y était associé, nous avons procédé par nous-mêmes à l'attribution des extraits en question à une compétence donnée. Par exemple, le fait d'entrer en relation avec les autres de manière simple et authentique a été associé aux aptitudes sociales, tandis que le fait de comprendre les autres et leur état d'âme a été associé à l'empathie.

Tableau 10

Compétences émotionnelles mentionnées

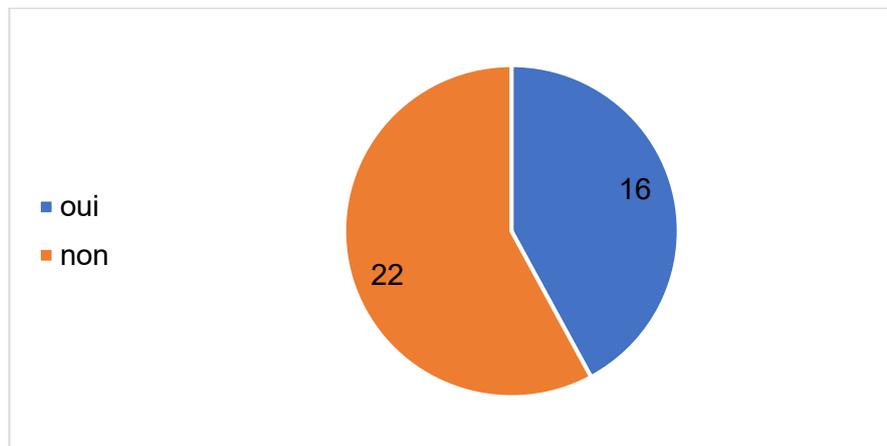
Compétence émotionnelle	n
Conscience de soi	28
Maîtrise de soi	28
Empathie	21
Aptitudes sociales	5
Motivation	0

Comme il est possible d'observer à partir du tableau ci-dessus, la conscience de soi, la maîtrise de soi et l'empathie sont les compétences les plus citées. Certain·e·s enseignant·e·s ont aussi mentionné des éléments concernant la sphère des aptitudes sociales, tandis que la motivation n'a jamais été mentionnée.

Question 8 : Avez-vous déjà suivi des cours de formation sur l'intelligence émotionnelle?

Figure 9

Formation sur l'intelligence émotionnelle

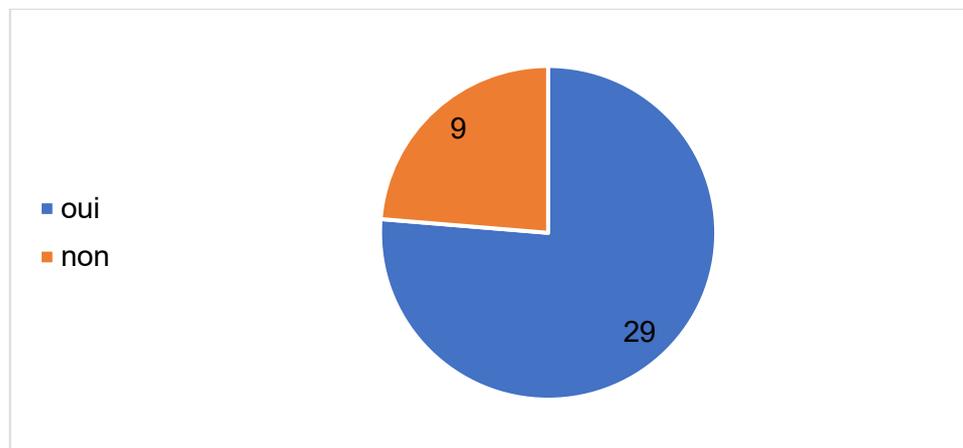


Entre les 38 enseignant·e·s qui ont répondu au questionnaire, 16 disent d'avoir déjà suivi des cours de formation sur l'intelligence émotionnelle. De plus, 11 d'entre eux·elles disent que le/les cours en question est/sont de formation initiale, tandis que cinq d'entre eux·elles disent qu'il/s est/sont de formation continue.

Question 9 : Proposez-vous des activités visant à favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves?

Figure 10

Réalisation d'activités visant à favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves



Parmi les 38 enseignant·e·s qui ont répondu au questionnaire, 29 (le 76%) déclarent proposer en classe des activités pour favoriser le développement de l'IE des élèves. Plus particulièrement, 16 d'entre eux·elles disent dédier un/deux moments par semaine à l'IE, huit considèrent que le temps dédié à l'IE en classe dépend des besoins des élèves, trois affirment dédier un moment chaque jour à l'IE et deux affirment dédier un moment par mois à l'IE.

Pour aller plus dans les détails concernant les moments pédagogiques proposés en matière d'IE, nous présentons ci-dessous les activités destinées à développer l'IE des élèves qui ont été citées par les enseignant·e·s (Tableau 11).

Les résultats nous montrent que les activités qui ont été mentionnées le plus fréquemment sont le conseil de coopération, les discussions à groupe-classe et les lectures. Notons que plusieurs aspects n'ont été évoqués que par un seul·e participant·e.

Tableau 11*Activités d'IE réalisées par les enseignant·e·s*

Activité	<i>n</i>	Activité	<i>n</i>
Conseil de coopération	9	Moment de la poste ¹³	2
Discussions à groupe-classe	8	Jeux de société	1
Lectures	8	Contexte motivationnel ¹⁴	1
Scénettes	5	Cercle de l'amitié	1
Représentation des émotions graphiquement	4	Observation d'images	1
Témoigne d'émotions vécues	3	Cartes des émotions ¹⁵	1
Activités ludiques	2	Cercle des émotions	1

Question 9.5 : Pour quelles raisons est-ce que vous proposez des activités liées à l'intelligence émotionnelle?

Les motivations qui poussent les enseignant·e·s à proposer des activités liées à l'IE sont différentes et nous les avons résumées dans le tableau suivant (Tableau 12).

Comme il est possible d'observer, les motivations qui ont été mentionnées le plus fréquemment sont permettre aux élèves de gérer leurs émotions, créer un bon climat de classe, permettre aux élèves de comprendre leurs émotions et permettre aux élèves de reconnaître leurs émotions. La plupart des raisons sont évoquées seulement par un·e participant·e.

¹³ Boîte aux lettres en classe où les élèves peuvent laisser des messages à leurs camarades.

¹⁴ Le contexte motivationnel « peut être considéré comme un facilitateur d'apprentissage par la structuration de situations motivantes. Il s'agit d'un ensemble de parcours éducatifs visant à construire un contexte partagé par tous les enfants, qui a la capacité d'élargir les ressources de l'action éducative. Il délimite et spécifie le parcours éducatif ; en outre, il donne un sentiment de continuité aux activités d'enseignement, qui pourraient autrement sembler déconnectées » (Raffaello Scuola, 2022, para. 3, [Traduction libre])

¹⁵ Cartes représentant différentes émotions et avec lesquelles peuvent être réalisées plusieurs activités. Par exemple, un élève tire une carte et il doit mimer une scène pour faire deviner à ses camarades de quelle émotion s'agit-il (DFA, 2011).

Tableau 12*Raisons qui poussent les enseignant·e·s à proposer des activités liées à l'IE*

Raisons évoquées pour proposer des activités d'IE	n
Permettre aux élèves de gérer leurs émotions	9
Créer un bon climat de classe	6
Permettre aux élèves de comprendre leurs émotions	5
Permettre aux élèves de reconnaître leurs émotions	5
Permettre aux élèves de mieux entrer en relation avec les autres	4
Favoriser l'apprentissage des élèves	3
Favoriser le bien-être des élèves	3
Répondre à une nécessité des élèves	2
Permettre aux élèves de gérer les situations de stress	1
Permettre aux élèves de se comprendre les uns les autres	1
Permettre aux élèves d'exprimer leurs émotions	1
Permettre aux élèves de développer leurs attitudes sociales	1
Construire le groupe-classe	1
Permettre aux élèves d'affronter des dynamiques complexes	1
Permettre aux élèves d'être capables d'écouter les besoins et les émotions de l'autre	1
Permettre aux élèves de vivre positivement l'école	1
Permettre aux élèves de communiquer de manière efficace	1
Permettre aux élèves de gérer les conflits	1
Favoriser le développement personnel des enfants	1
Favoriser l'autorégulation	1
Favoriser des relations basées sur le respect et la communication	1
Enseigner aux élèves à respecter les autres	1
Permettre aux élèves de devenir moins auto-référentiels	1
Permettre aux élèves de développer l'empathie	1
Permettre aux élèves de reconnaître les émotions des autres	1

Question 9.6 : Pour quelles raisons est-ce que vous ne proposez pas des activités liées à l'intelligence émotionnelle ?

Les enseignant·e·s qui ne proposent pas en classe des activités pour favoriser le développement de l'IE des élèves ont mentionné différentes raisons que nous avons résumées dans le tableau suivant (Tableau 13).

Tableau 13

Raisons de ne pas proposer des activités d'IE

Raisons pour ne pas travailler l'IE en classe	<i>n</i>
Le programme est très dense	3
Pas nécessaire	2
Pas de formation pour pouvoir le faire	2
Peu de connaissance sur le sujet	2
La classe sait gérer les émotions	1
La classe est du deuxième cycle Harmos	1
Les situations liées à l'intelligence émotionnelle ne manquent jamais à l'école	1
Le groupe-classe fonctionne assez bien	1
Pas de temps	1

Comme il est possible d'observer, les raisons exprimées plus d'une fois sont le fait que le programme est très dense, qu'il n'est pas nécessaire de travailler sur l'IE, que les enseignant·e·s ne sont pas formé·e·s pour pouvoir le faire et qu'il y a peu de connaissances sur le sujet. Les autres raisons ont été évoquées par des sujets singuliers.

6.2. Entretiens

Dans ce chapitre nous allons montrer les principaux résultats obtenus à travers les entretiens semi-dirigés. En particulier, nous allons présenter les catégories trouvées lors de l'analyse de contenu effectuée qui sont le plus pertinentes par rapport à nos questions de recherche, en présentant leur définition et le nombre d'énoncés attribués à chaque code (*n*) (Tableau 14). L'ensemble des catégories créées et les respectifs énoncés sont reportés en annexe (cf. Annexe 3).

Tableau 14*Catégories émergées des entretiens semi-dirigés*

	CATÉGORIE	DÉFINITION	n
a	Difficultés potentielles ou rencontrées	Difficultés potentielles ou rencontrées en travaillant sur l'IE en classe (activités, programmation, niveau de connaissance de la thématique)	36
b	Importance accordée à l'IE	Émergence de l'importance que les enseignant·e·s donnent à l'IE	33
c	Perception de l'espace donné à l'IE	Perception des enseignant·e·s par rapport à l'espace qui est donné à la thématique de l'intelligence émotionnelle dans le Canton du Tessin	22
d	Activités réalisées dans le présent	Explication des activités liées à l'IE réalisées en classe dans le présent	18
e	Activités réalisées dans le passé	Explication des activités liées à l'IE réalisées en classe dans le passé	17
f	Attentes relatives à la formation continue	Explicitation des attentes relatives à des cours de formation continue sur la thématique de l'IE	17
g	Raisons pour travailler sur l'IE	Explication des raisons qui poussent les enseignant·e·s à travailler sur l'IE en classe	15
h	Connaissances théoriques	Émergence des connaissances théoriques relatives à l'IE	14
i	Stratégies utilisées	Description des stratégies utilisées en classe pour favoriser le développement de l'IE des élèves	12
j	Intérêt pour une formation sur l'IE	Émergence de l'intérêt de participer à des cours de formation continue sur la thématique de l'IE	12
k	Présence de la thématique dans la formation	Éléments touchant à la présence de cours qui abordent la thématique de l'IE dans la formation (initiale et continue)	10
l	Utilité des activités réalisées	Perception de l'utilité des activités liées à l'IE réalisées en classe	10
m	Intérêt pour la thématique	Émergence de l'intérêt pour la thématique de l'IE	9
n	Perception sur les activités	Émergence de la perception des enseignant·e·s par rapport aux activités liées à l'IE proposées en classe	9
o	Besoins pour travailler sur l'IE	Besoins qu'ont les enseignant·e·s pour pouvoir réaliser des activités liées à l'IE en classe	9
p	Besoins relatifs à la formation	Besoins relatifs à des cours de formation qui traitent la thématique	9
q	Influence de la formation sur les perceptions et les pratiques	Explicitation de l'influence qu'a le fait de traiter la thématique de l'IE pendant la formation sur les perceptions et les pratiques des enseignant·e·s	9

r	Perception des compétences développées	Compétences que les enseignant·e·s pensent pouvoir être développées en travaillant sur l'IE en classe	9
s	Modalité de soutien	Description de la modalité de soutien reçue pour travailler en classe sur l'IE	9
t	Importance de traiter la thématique dans la formation	Aspects touchant à l'importance de traiter la thématique dans les cours de formation	8
u	Absence de la thématique dans la formation	Propos concernant l'absence de cours sur la thématique de l'IE dans la formation (initiale et continue)	7
v	Raisons pour ne pas travailler sur l'IE	Raisons qui poussent les enseignant·e·s à ne pas travailler sur le développement de l'IE des élèves en classe	4
w	Absence de soutien	Explication de l'absence de soutien pour travailler sur l'IE en classe	4
x	Éléments nécessaires pour travailler sur l'IE	Description des éléments nécessaires pour pouvoir travailler en classe sur le développement de l'IE des élèves	3
y	Possibilité de soutien	Explication de la présence de la possibilité d'avoir un soutien pour travailler sur l'IE en classe	3

Comme le montre le Tableau 14, les catégories retenues pour l'analyse sont 25. Parmi les différentes catégories, celles qui ont une fréquence plus élevée sont les difficultés potentielles ou rencontrées, l'importance accordée à l'IE, la perception de l'espace donné à l'IE, les activités réalisées dans le présent, les activités réalisées dans le passé, les attentes relatives à la formation continue, les raisons pour travailler sur l'IE et les connaissances théoriques. De plus, chacune des catégories présente différents contenus, auxquels ont été attribués les différents énoncés des enseignant·e·s et que nous allons présenter par la suite.

a. Difficultés potentielles ou rencontrées

En ce qui concerne les difficultés qui ont été mentionnées par les enseignant·e·s par rapport à la mise en place d'activités sur l'IE, nous avons identifié trois sous-catégories, à savoir les difficultés au niveau des activités, les difficultés dans la programmation et les difficultés liées au niveau de connaissance de la thématique.

Plus en détail, en ce qui concerne les difficultés liées aux activités, ils ont émergé huit types de difficultés différentes, c'est-à-dire :

- la difficulté de l'enseignant·e à impliquer tous les élèves (Sebastiano, Giulia et Monica) ;
- la présence d'une grande différence entre les élèves (Silvia et Claudio) ;
- le fait que le fonctionnement des stratégies/activités dépend du moment (Sebastiano) ;
- le fait que pour certaines situations n'ont pas été trouvées des stratégies (Sebastiano) ;

- la difficulté à écouter les autres et à respecter les tours de parole (Silvia) ;
- la difficulté des enfants à voir le résultat des activités (Luca) ;
- la difficulté à exprimer ses propres émotions (Roberto) ;
- le fait d'avoir le regard fixé sur la leçon suivante (Diego) ;
- le fait de voir peu de progrès (Claudio).

Parmi toutes les difficultés qui ont été mentionnées, la plus fréquente (mentionnée trois fois par trois enseignant·e·s différent·e·s) est la difficulté de l'enseignant·e à impliquer tous les élèves. À titre d'exemple, Monica dit : « *Plus que tout, il n'est pas toujours facile d'impliquer tous les enfants de la même manière. Il y a des enfants qui aiment se mettre au premier plan et qui le font... c'est-à-dire sans souci, sans problème, et il y a des enfants qui sont peut-être un peu plus timides, qui déjà dans le jeu préfèrent aussi rester... faire leur travail ou leurs activités de manière autonome et individuelle. La difficulté est un peu là, à mon avis : faire en sorte que tout le monde s'active un peu... je ne dis pas tout le monde de la même manière, mais qu'ils arrivent tous à contribuer un peu. Parce qu'à mon avis, tous les enfants ont quelque chose à donner à chacun... et faire ressortir ces capacités... c'est ça qui est difficile* »¹⁶.

Par rapport à la catégorie des difficultés liées à la programmation, les sept contenus que nous avons trouvés dans les énoncés des enseignant·e·s sont les suivants :

- programme dense (Luca, Monica et Diego) ;
- manque de temps (Luca et Claudio) ;
- charge de travail élevée (Silvia et Monica) ;
- peu d'idées / de matériel (Silvia et Luca) ;
- manque de continuité dans la planification (Claudio) ;
- pas de partage des parents par rapport au travail sur l'IE (Monica) ;
- difficulté à accepter les critiques si le programme n'est pas terminé (Monica).

Parmi les différentes difficultés liées à la programmation des activités sur l'IE, celles les plus mentionnées sont la densité du programme (mentionnée quatre fois par trois enseignant·e·s différent·e·s) et le manque de temps (mentionnée cinq fois par deux enseignant·e·s différent·e·s). En ce qui concerne la densité du programme, les enseignant·e·s affirment que les arguments à traiter sont beaucoup et qu'il est difficile de se procurer des moments pour travailler sur l'IE. Par exemple, Diego dit : « *Malheureusement, c'est vrai qu'il y a toujours ce focus sur le programme. Et ça malheureusement... tu dois couper à gauche et à droite pour y*

¹⁶ Les extraits utilisés dans le texte ont été traduits et écrits en italique afin de faciliter la lecture des résultats.

arriver... et donc peut-être qu'on fait cinq activités de plus en italien ou en maths pour permettre, ce qui n'arrivera peut-être jamais, à l'enfant qui a du mal à arriver là où tu veux... en laissant peut-être de côté d'autres aspects, ceux que j'appelle "socialité" ».

Quant au manque de temps, les enseignant·e·s parlent soit d'un manque de temps à l'école, soit d'un manque de temps en dehors de l'horaire scolaire. Dans le premier cas, Claudio dit : *« Alors, il s'agit plutôt de trouver le temps. Parce que je sais que ça serait une activité que je pense durer 10 minutes, une demi-heure, et il ne sera pas 10 minutes, une demi-heure. C'est donc quelque chose qui doit être organisé dans la grille horaire, dans une position stratégique, parce qu'après des activités d'une certaine profondeur... d'implication... je ne peux pas en faire plus. C'est une limitation. Ensuite, comme je l'ai dit précédemment, il n'y a jamais... je devrais avoir des journées de 10-12 heures pour pouvoir tout finir ».* Pour le deuxième cas, toujours Claudio dit : *« [Pour proposer des activités] il faut voir et chercher. D'un côté, je n'ai guère le temps d'aller essayer des nouvelles activités à l'extérieur... je n'y arrive pas ».*

Finalement, en ce qui concerne les difficultés liées au niveau de connaissance de la thématique de la part des enseignant·e·s, les contenus trouvés sont deux, à savoir :

- peu de préparation / connaissance de la thématique (Silvia, Claudio et Diego) ;
- manque de formation spécifique (Silvia).

La difficulté la plus mentionnée dans ce cas est le manque de préparation ou de connaissance au sujet d'IE (mentionnée cinq fois par trois enseignant·e·s différent·e·s). En effet, différent·e·s enseignant·e·s affirment de ne pas être suffisamment préparé·e·s pour pouvoir proposer des activités liées à l'IE en classe. Par exemple, Diego, qui ne propose pas en classe des activités liées à l'IE, dit : *« La première difficulté est que je ne suis pas assez préparé ».* À ce propos, aussi Silvia – qui actuellement propose des activités d'IE en classe – explique que, dans le passé, le fait de penser de ne pas connaître suffisamment bien la thématique l'avait amenée à ne pas proposer des activités sur l'IE : *« Avant je l'aurais trouvé plus compliqué [de proposer des activités sur l'IE]. [...] Il me semblait... je ne le connaissais pas beaucoup [le thème] et j'avais un peu repoussé ».*

b. Importance accordée à l'IE

L'importance que les enseignant·e·s accordent à l'IE est présente en plusieurs parties des témoignages récoltés. Plus en particulier, les enseignant·e·s ont constaté que le travail sur l'IE devient toujours plus urgent, notamment à cause de plusieurs facteurs, comme du fait que : le développement des compétences émotionnelles devient toujours moins autonome (Claudio) ; la réussite scolaire dépend de l'IE, laquelle soutient les compétences disciplinaires (Giulia, Claudio et Monica) ; l'IE est nécessaire pour faire face aux difficultés (Claudio) ; l'IE concerne

tout le monde (Roberto et Diego) ; le bien-être n'est pas un acquis (Sebastiano) ; le travail sur l'IE favorise l'apprentissage (Sebastiano et Giulia).

De plus, Monica affirme dédier des moments quotidiens à l'IE, parce qu'elle considère cette dernière comme étant la chose la plus importante. La même enseignante est de l'idée que l'accent à l'école devrait être mis sur l'IE et affirme que celle-ci devrait être abordée obligatoirement à l'école. En outre, plusieurs enseignant·e·s soulignent l'importance de l'IE : Silvia est de l'idée que les activités sur l'IE devraient être réalisées plus fréquemment; Sebastiano affirme à plusieurs reprises que le bien-être est pour lui la chose la plus importante; Diego affirme que le travail sur l'IE est important parce qu'il améliore le bien-être de l'enfant; Luca affirme qu'ils pourraient être organisés des cours de formation sur l'IE.

Finalement, tou·te·s les enseignant·e·s (à l'exception de Claudio, qui ne s'est pas exprimé à ce propos) ont affirmé que les compétences émotionnelles sont fondamentales. Par exemple, Sebastiano et Roberto affirment respectivement que : « *[Les compétences émotionnelles sont] fondamentales, fondamentales parce que... je le répète, le bien-être, à mon avis, passe avant le parcours scolaire. C'est-à-dire que si je place le bien-être en première place... s'il y a du bien-être, l'apprentissage est plus facile. Si l'enfant se sent mal ou même l'adulte... si nous nous sentons mal, l'apprentissage peut-être qu'arrive, mais c'est difficile... c'est difficile. En revanche, si je me trouve au bon endroit, je suis serein, tranquille et le climat est positif, il est plus facile d'atteindre des compétences ou un objectif. Si au lieu de cela c'est le contraire, je trouve que ça devient... pas impossible, mais le chemin devient compliqué* » et que « *[Les compétences émotionnelles sont] fondamentales parce qu'elles te donnent la capacité de... même dans le monde... même plus loin... de gérer tout ce que, comme on dit, la société va... en bref tous les défis, n'est-ce pas ? Tous les défis que la société en partie t'obligera à vivre, à surmonter... nécessitent une force aussi à l'intérieur* ».

c. Perception de l'espace donné à l'IE

En ce qui concerne l'espace qui est donné à la thématique de l'IE dans le Canton du Tessin, les enseignant·e·s ont des idées contrastantes. Toutefois, l'idée que peu d'espace soit donné à cette thématique est fréquente. Par exemple, Monica dit : « *[L'espace dédié à l'intelligence émotionnelle] est terriblement peu. Dans tous les sens. Je pense qu'il est vraiment nécessaire de revoir la quantité de temps consacrée à l'intelligence émotionnelle par rapport à la programmation des activités et des matières concrètes telles que les cours que nous dispensons en classe. Je pense que les jeunes de Locarno (ceux du DFA) devraient être bien plus formés à cela... mais déjà avant... même au lycée* ». Toujours la même enseignante dit : « *Elles sont beaucoup les compétences émotionnelles qui, malheureusement, sont mises de*

côté à l'école au profit d'apprentissages qui, en vérité, ne favorisent pas le développement personnel des individus ».

Un autre enseignant (Sebastiano), qui associe l'IE au bien-être, affirme que, à l'école, ce dernier est considéré comme étant un acquis. Toutefois, il est de l'idée qu'après la pandémie il y a eu un changement et l'importance de l'IE a commencé à être davantage reconnue. En effet, il affirme : *« Selon moi, après la pandémie, nous avons réalisé que c'est devenu encore plus important [de s'intéresser à l'IE]. En effet, je constate qu'il y a davantage de cours à ce sujet, c'est-à-dire... ou en tout cas plus de propositions pour des interventions en classe. Selon moi, la pandémie a quelque peu divisé la société et on se rend compte que... des soutiens sont nécessaires... je constate qu'il y a plus de cours de formation ou de soirées d'information sur le bien-être... dans le sens il peut également s'agir de mindfulness, il peut s'agir du bien-être à l'école, par exemple, il y a maintenant un cours de formation que nous suivons... "Les émotions en classe". Selon moi, après la pandémie, il y a un accent accru... on met beaucoup plus l'accent qu'auparavant. [...] Je constate qu'il y a plus de cours de formation ou de soirées d'information sur le bien-être ».*

Giulia pense que l'espace donné à l'IE à l'école est quelque chose qui dépend de la personne, de l'enseignant·e. À ce propos, Monica affirme que les enseignant·e·s dédient peu de temps à l'IE parce qu'ils·elles sont surchargé·e·s de choses à faire et n'ont pas assez de temps. En revanche, Roberto affirme que ses collègues dédient beaucoup de temps aux moments de confortation.

Tout comme par rapport à la place accordée à l'IE dans la formation, les enseignant·e·s ont des visions divergentes par rapport à l'espace qui est consacré à l'IE dans le PdS. En effet, cinq enseignant·e·s (Sebastiano, Giulia, Roberto, Monica et Diego) affirment que l'IE est présente dans ce document, même si de manière transversale. Par exemple, Giulia dit : *« [Dans le plan d'études] il y a tout de même des références à un niveau transversal, mais aussi disciplinaire, qui touchent à la narration de soi plutôt qu'à l'écoute [...] cependant... ehm une question plus humanitaire est incluse, mais dans les diverses compétences. [...] C'est-à-dire qu'en ce qui concerne l'ensemble du plan d'études, la première chose qui me vient à l'esprit n'est pas celle-là [l'intelligence émotionnelle], mais elle est tout de même insérée à l'intérieur de nombreuses compétences. Peut-être que c'est à nous de saisir davantage ce message... qui est écrit, mais... c'est comme si nous devions le saisir ».* Bien qu'aussi Monica pense que l'IE soit prise en considération dans le plan d'études tessinois relatif à la formation obligatoire, elle est de l'avis que l'IE devrait être considérée de manière plus importante et être intégrée dans le programme à chaque niveau d'études.

Par ailleurs, Luca est de l'idée que les compétences émotionnelles ne sont pas prises en considération dans le plan d'études et que l'IE est laissée au second plan. À ce propos, il affirme que : « *Dans l'école tessinoise... dans le plan d'études, que je me souviens par cœur, il n'y a pas d'heures dédiées à cela... donc, en soi, cela est laissé sous... c'est-à-dire, elle [l'intelligence émotionnelle] est laissée au second plan. Ceci parce qu'on se concentre peut-être davantage sur les matières que sur ces aspects qui pourraient être importants à prendre en considération* ».

d. Activités réalisées dans le présent

Les enseignant·e·s ont rapporté les activités suivantes qu'ils·elles réalisent actuellement en classe pour favoriser le développement de l'IE des élèves :

- activités d'expression orale (Sebastiano et Claudio) ;
- lectures (Silvia) ;
- scénettes (Claudio) ;
- conseil de coopération (Silvia) ;
- le cercle de l'amitié (Monica) ;
- jeux de société (Sebastiano) ;
- activités théâtrales (Sebastiano) ;
- activités d'écoute (Silvia) ;
- l'heure de classe (Claudio).

Parmi les différentes activités, celles les plus mentionnées sont les activités d'expression orale (mentionnées deux fois par deux enseignants différents), les lectures (mentionnées cinq fois par une même enseignante), les scénettes (mentionnées trois fois par un enseignant) et le conseil de coopération (mentionné deux fois par une enseignante).

En ce qui concerne les activités d'expression orale, Claudio et Sebastiano affirment accorder de l'espace à la verbalisation. Par exemple, Sebastiano dit : « *Une chose qu'on fait, que nous cherchons... aussi déjà en première année de primaire on cherche de faire "Mais comment est-ce que tu te sens ? Pourquoi tu es comme-ça ?" donc reconnaître et exprimer ses propres émotions* ».

Quant aux lectures, Silvia affirme d'utiliser les lectures de livres pour parler des émotions avec les enfants, par exemple en leur demandant de s'identifier au personnage de l'histoire tout en reconnaissant les émotions de ce dernier. Par exemple, elle dit : « *Une autre activité que nous faisons est... nous lisons le Magicien d'Oz, un texte littéraire, et parfois il y a des personnages, des événements dans l'histoire qui se prêtent à... à en parler ou à demander aux enfants leur expérience, ce qu'ils auraient fait à la place du personnage* ».

Par rapport au conseil de coopération, Silvia l'explique en disant : « *J'ai proposé cette année un... comment dire un... conseil de coopération. Les enfants écrivent donc ce qu'ils ressentent, qu'il s'agisse d'une critique ou d'un compliment à l'égard d'un camarade... nous les avons en quelque sorte résumés sous ces trois aspects : critiques, compliments et conseils... ou des questions en bref. [...] Il y a ensuite un moment dans la semaine où nous lisons ces lettres et où nous en parlons. En général, il y a deux enfants concernés, notamment l'enfant qui a écrit la lettre qui se tourne vers l'autre enfant et lui fait sa critique ou son compliment... et là, ensemble, nous essayons de trouver les mots justes pour en parler* ».

En ce qui concerne les scénettes, Claudio explique : « *Parfois j'invente même des exemples [rires]. Des situations issues de la réalité, mais... "tirées par l'oreille" pour être l'exemple exact de la situation que je voudrais. [...] Je ne sais pas, par exemple dire "Ben ce matin j'aurais donné un coup de pied dans la photocopieuse" [...] "Vous voyez si j'avais fait ça... imaginez ce qui se serait passé", comme-ça, voilà. Ensuite, on commente... on voit ceux qui disent "Moi aussi, ça m'est déjà arrivé", voilà, après ils s'attachent à cette dynamique et ce n'est pas vraiment une leçon, ça arrive. [...] Souvent [les scénettes] sont menées de manière transversale, donc pas dans le cadre d'une leçon spécifique ou surtout pas d'une leçon entière. On prend souvent des occasions... pas rarement des occasions de... confrontation, de querelles, donc de voir un moment ce qu'il y a derrière, de pouvoir un moment dénouer certaines situations qui sont un peu tendues* ». Dans ce cas, l'enseignant met aussi en évidence le fait qu'il ne dédie pas des leçons entières à l'IE, ou plutôt qu'il ne programme pas explicitement les activités avec le but de favoriser le développement de cette intelligence. Toutefois, les activités émergent de manière transversale, en saisissant les situations qui se présentent à l'école. À ce propos, le travail de manière transversale est une modalité mentionnée par différent·e·s enseignant·e·s. Par exemple, Giulia dit : « *Je n'arrive pas à penser à des situations ciblées pour entraîner (les compétences émotionnelles), sauf de manière transversale. [...] Je ne crée pas l'activité ciblée pour... mais c'est quelque chose qui est toujours là* ».

Il est aussi intéressant de remarquer que, outre à la modalité de travail sur l'IE de manière transversale, présentée à travers les exemples de Claudio et Giulia, les enseignant·e·s affirment de proposer des activités en petit groupes ou des activités adressées au groupe-classe. Les matériaux qui sont mentionnés dans ce cas sont les jeux de société, la boîte et les lettres pour réaliser le conseil de coopération et les livres. En ce qui concerne le temps dédié aux activités, Monica affirme de dédier une demi-heure tous les jours aux émotions, Silvia affirme de proposer le conseil de coopération une fois par semaine (ou plus si nécessaire) et Claudio affirme de réaliser des activités de manière occasionnelle. Quant aux autres

participant·e·s, ils·elles ne se sont pas exprimé·e·s de manière explicite sur le temps qu'ils·elles dédient à l'IE et sur la durée des activités.

e. Activités réalisées dans le passé

Les enseignant·e·s ont présenté différentes activités liées à l'IE qu'ils·elles ont proposées en classe dans le passé, à savoir :

- travail en binôme ou en groupe (Diego, Luca et Claudio) ;
- reconnaissance des émotions dans des images (Roberto et Sebastiano) ;
- lectures (Diego et Luca) ;
- scénettes (Sebastiano) ;
- conseil de coopération (Luca) ;
- la poste (Roberto) ;
- activités théâtrales (Roberto) ;
- contexte motivationnel (Giulia) ;
- s'intéresser aux autres (Roberto) ;
- la corde de l'amitié (Diego) ;
- le cercle de la confiance (Roberto).

Les activités les plus fréquentes qui ont été mentionnées par plusieurs enseignant·e·s sont celles relatives au travail en binôme ou en groupe (mentionné trois fois par trois enseignants différents), à la reconnaissance des émotions dans des images (mentionnée deux fois par deux enseignants différents) ou aux lectures (mentionnées deux fois par deux enseignants différents). En ce qui concerne le travail en binôme ou en groupe, nous soulignons qu'au début nous l'associons à des modalités de travail et non à une activité en tant que telle. Toutefois, plusieurs enseignant·e·s ont mentionné le travail en binôme ou en groupe en réponse à un exemple d'activité proposée en classe pour favoriser le développement de l'IE des élèves. C'est pour cette raison qu'ici le travail en binôme ou en groupe est considéré comme un type d'activité réalisé. Dans la suite du travail il se peut que le travail en binôme ou en groupe soit considéré comme modalité de travail.

En ce qui concerne les activités de reconnaissance des émotions dans des images, Sebastiano a expliqué le déroulement des activités qu'il a proposées en disant : « *Lorsque nous avons parlé des émotions, nous avons montré des images où il y avait des gens... certaines qui se battaient, d'autres qui étaient heureuses... et surtout pour les moments de... disons tristesse, colère... bref, tous ces moments de malaise... nous avons essayé de dresser une liste de stratégies et nous avons demandé : "Que feriez-vous dans cette situation ? Comment est-ce que vous comporteriez-vous ?" Nous avons essayé de trouver autant de stratégies que possible pour gérer la situation* ».

Quant aux activités de lecture, Diego a décrit les activités qu'il a proposées en classe de la manière suivante : « *Par exemple, lorsque nous lisons des histoires – et nous en lisons souvent – chercher toujours à savoir quel est le... ehm "qui était le personnage positif, pourquoi ?". [...] Dans ce sens, les histoires sont un peu leur vécu [des élèves], parce qu'ils ressentent d'abord l'émotion de l'histoire et puis ils essaient de la comparer... "que feriez-vous dans la même situation ?" ».*

La catégorie relative aux activités réalisées dans le passé présente un grand nombre d'énoncés, où parfois sont aussi expliquées les modalités de réalisation des activités, le temps qui leur est dédié et le matériel qui est utilisé. En ce qui concerne les modalités de travail, les enseignant·e·s ont mentionné des moments individuels, à petits groupes, à groupe-classe, à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe et la modalité la plus mentionnée est le travail en groupes. Quant au temps dédié aux activités liées à l'IE, les enseignant·e·s ont mentionné des parcours qui ont été réalisés pendant une année scolaire entière, des activités réalisées de manière régulière chaque mois et des activités plus ponctuelles, de courte durée. En ce qui concerne les matériaux utilisés pour travailler sur l'IE en classe, les enseignant·e·s ont cité des cartes, des images, des tambours, le bâton de la parole, des robots et une corde (« la corde de l'amitié »). De plus, Giulia a aussi mentionné un parcours qui a duré une année scolaire, où il y avait la présence d'une personne extérieure à l'école chargée de proposer des activités liées à l'IE.

f. Attentes relatives à la formation continue

Les enseignant·e·s ont exprimé leurs attentes par rapport à des possibles cours qui traitent la thématique de l'IE. Les aspects le plus mentionnés sont la présence d'idées pratiques (Silvia, Luca, Claudio, Roberto et Diego) et l'articulation entre théorie et pratique (Giulia et Claudio). À ce propos, Silvia et Giulia ont dit respectivement : « *Je m'attendrais à des... probablement à des idées concrètes, pratiques* » et « *Eh bien, certainement comme dans toutes les choses, la théorie seule ne fait pas... ne fait rien seule. Peut-être la meilleure façon est justement celle de... d'accroître une formation théorique un peu soutenue avec tout de même des développements concrets qu'on apporte en classe, à partir desquels on obtient des idées* ».

D'autres enseignants ont mentionné plusieurs attentes ou espoirs concernant l'éventuelle formation continue en matière d'IE. En particulier, ils ont évoqué : l'utilité de prévoir des mises à jour des savoirs sur le thème, notamment par le biais de plusieurs leçons pour approfondir et avoir une continuité (Roberto) ; le fait d'apporter de la théorie sur le sujet (Claudio et Diego) ; l'implication des enseignant·e·s avant de proposer le cours, afin de connaître leurs intérêts ou d'avoir des idées (Sebastiano) ; le fait de réaliser des cours avec peu de participant·e·s, pour favoriser les échanges et être plus à l'aise (Sebastiano et Claudio).

g. Raisons pour travailler sur l'IE

Lors des entretiens, les enseignant·e·s ont évoqué différentes raisons qui mènent ou qui pourraient mener à travailler en classe sur le développement de l'IE des élèves. Parmi les différentes motivations mentionnées par les enseignant·e·s, les plus fréquentes sont celles relatives aux besoins de la classe, au fait qu'il y a une utilité du travail sur l'IE et au fait que le travail sur le climat de classe peut favoriser l'apprentissage. Pour ce qui concerne la motivation relative au besoin des classes, qui a été mentionnée par trois enseignant·e·s (Silvia, Giulia et Luca), Giulia dit : « *C'était la première année où j'avais cette classe... où j'avais la deuxième année, une deuxième année plutôt... eh en bref où je ne reconnaissais pas ma méthode d'enseignement et donc... et il y avait différentes dynamiques même au sein de la classe... eh où j'ai senti que je devais présenter un parcours qui pourrait établir un rapport relationnel plus étroit et empathique entre les enfants* ». Trois enseignant·e·s (Silvia, Luca et Monica) ont aussi montré l'utilité du travail sur l'IE, en disant par exemple : « *Les principales compétences dont ils [élèves] auront sûrement besoin pour l'avenir seront celles relatives à la collaboration, à la gestion des émotions, à la capacité à se confronter avec les autres, à expliquer avec des mots ce qu'ils vivent en se faisant comprendre* » (Monica) et « *Beaucoup de... je ne sais pas... sur la connaissance de soi, beaucoup de problèmes liés à l'anxiété et à des choses comme ça qu'il y a aujourd'hui chez les enfants pourraient être... je ne dis pas résolus, mais aidés peut-être en se découvrant un peu plus l'enfant, ou même la gestion de la colère ou la confrontation avec les autres... ce sont toutes des qualités qui plus tard ressortent, c'est-à-dire qu'on aura besoin d'elles* » (Luca). Deux enseignant·e·s (Sebastiano et Giulia) ont mis en avant le fait que, si le climat de classe est positif et qu'il y a une bonne base émotionnelle et relationnelle, l'apprentissage devient plus facile pour les enfants. De plus, Monica a constaté que les enfants sont toujours plus confronté·e·s à des situations difficiles à la maison, raison pour laquelle il pourrait s'avérer spécialement utile de travailler sur l'IE à l'école. Claudio dit qu'il est facile de parler d'arguments difficiles avec les enfants et explique que les aspects émotionnels à l'école prennent aujourd'hui de plus en plus de place et ne se résolvent pas de manière autonome. Selon lui, cette situation différerait de celle d'il y a quelques années où les bouleversements émotionnels semblaient être résolus plus facilement. Par la suite, il y a d'autres raisons pour travailler en classe sur l'IE qui ont été mentionnées. Elles portent sur le fait que la classe est considérée comme un lieu idéal pour travailler sur ces compétences (Luca), que l'IE soutient les compétences disciplinaires (Giulia) et que, tôt ou tard, il y a la nécessité de traiter le sujet qui se fait sentir (Silvia).

h. Connaissances théoriques

Pendant les entretiens, nous avons relevé certaines connaissances théoriques qu'ont les enseignant·e·s à propos de l'IE. En donnant une définition du concept, deux enseignants

(Claudio et Roberto) ont affirmé que, en plus que se référer à la reconnaissance des émotions, l'IE fait référence aussi à la capacité d'utiliser les émotions à son propre avantage. De plus, Claudio a affirmé que les aspects cognitifs et affectifs sont liés. À ce propos, il affirme : « *Je me souviens de trois ou quatre élèves particulièrement en difficulté à cet égard [à l'égard de la sphère émotionnelle], qui sont automatiquement en difficulté aussi au niveau scolaire* ».

D'autres connaissances théoriques qui ont émergé lors des entretiens sont l'idée que : les compétences émotionnelles sont éducatives (Diego) ; le conseil de coopération travaille sur l'empathie et l'écoute (Luca) ; les émotions sont présentes toujours et partout (Sebastiano) ; la classe soit un contexte favorable pour développer des compétences émotionnelles (Luca) ; l'apprentissage soit favorisé par l'IE (Sebastiano et Giulia). C'est cette dernière idée qui a été la plus mentionnée. À son propos, Giulia a dit : « *S'il y a une bonne base émotionnelle et relationnelle, alors, d'après ce que je crois, il y a une meilleure prédisposition à l'apprentissage de l'enfant et donc les objectifs disciplinaires sont atteints avec plus de... je ne dirais pas de facilité, mais... avec plus de prédisposition* ».

i. Stratégies utilisées

À travers les différents entretiens menés, il a émergé l'utilisation de la part des enseignant·e·s des stratégies suivantes :

- intervention individuelle (Sebastiano, Silvia et Monica) ;
- repousser (Giulia) ;
- bâton de la parole / message clair¹⁷ (Giulia) ;
- mots de réconfort (Diego) ;
- conseils (Diego) ;
- respiration profonde (Sebastiano) ;
- se mettre de côté (Silvia) ;
- anticipation (Silvia) ;
- coin du calme (Monica).

Parmi les différentes stratégies évoquées par les enseignant·e·s, celles qui sont les plus mentionnées sont l'intervention individuelle (mentionnée par trois enseignant·e·s différent·e·s)

¹⁷ Le « bâton de la parole » représente un message clair qui implique une communication transparente entre deux personnes. Giulia explique qu'il comprend une phase initiale où la personne qui détient le « bâton de la parole » annonce explicitement son intention de transmettre un message clair. L'autre personne est ensuite invitée à écouter de manière attentive. Pendant cette phase, le·la locuteur·trice expose son message et l'auditeur·trice réceptif·ve peut répondre avec des expressions telles que « Je m'excuse », « Je ne m'étais pas rendu compte » ou « Merci de me l'avoir dit ». Cette approche favorise une communication ouverte et une écoute mutuelle, permettant aux participant·e·s de comprendre et de réagir de manière constructive.

et le fait de repousser, par exemple des discussions (stratégie mentionnée à plusieurs reprises par une même enseignante).

En ce qui concerne l'intervention individuelle, Silvia a expliqué comme suit cette stratégie : *« Souvent (les stratégies) sont plus individuelles, c'est-à-dire, si un enfant arrive à l'école... il m'est arrivé, par exemple, qu'un enfant soit arrivé à l'école, je l'ai vu, il était un peu étrange... il s'est assis sur la chaise tout seul et là, c'était le quart d'heure d'entrée... les enfants ont un petit moment pour être entre eux et dans ces cas-là, j'interviens avec l'enfant, donc j'essaie de comprendre s'il y a quelque chose qui ne va pas ».*

En ce qui concerne la stratégie de repousser, Giulia dit : *« Il m'arrive de repousser des confrontations, des discussions, des dialogues entre les enfants lorsque je vois que l'un d'entre eux est trop agité, pris par la situation émotionnellement... alors laisser décanter pour... parfois il est nécessaire d'en discuter à chaud et dans d'autres circonstances je pense qu'il est vraiment important pour les enfants de métaboliser un moment, de gérer leur sentiment, leur émotion et ensuite de la verbaliser envers l'autre. C'est pourquoi il m'arrive, dans ce sens, de repousser la discussion ».*

j. Intérêt pour une formation sur l'IE

Quatre enseignant·e·s (Silvia, Luca, Monica et Roberto) ont montré d'être intéressé·e·s à participer à des cours de formation continue sur la thématique de l'IE. De plus, Giulia a montré de l'intérêt, mais en précisant que sa participation dépendrait du temps à disposition et des exigences de la classe. Similairement, Sebastiano a affirmé qu'il participerait à un cours de formation sur l'IE seulement s'il n'avait pas d'autres engagements en même temps. Dans une même optique, Claudio a expliqué que son intérêt dépend de la charge horaire du cours et de la période dans laquelle le cours serait proposé.

k. Présence de la thématique dans la formation

Certain·e·s enseignant·e·s (Giulia, Sebastiano, Luca, Roberto, Silvia et Monica) ont explicité le fait qu'il y a des cours de formation initiale et continue qui traitent la thématique de l'IE. De plus, Giulia et Roberto ont expliqué que même si parfois le mot « intelligence émotionnelle » n'a pas été utilisé pendant la formation initiale, la thématique a été abordée en parlant d'émotions. À ce propos, ils disent respectivement : *« Si je pense à la formation... c'est-à-dire, pendant la formation, nous n'avons pas eu de cours spécifiques sur l'intelligence émotionnelle, mais de temps en temps, elle était mentionnée ou peut-être des activités étaient proposées de manière indirecte, qui, je pense, pourraient y être liées. ... Nous avons fait quelque chose pendant la formation »* (Giulia) et *« Peut-être qu'à la magistral... on en parlait quand même. Peut-être que le terme "intelligence émotionnelle" n'était pas utilisé... ce n'est pas quelque chose qui m'est resté en mémoire... mais lors des moments de laboratoire... je me souviens*

qu'on parlait néanmoins de la gestion des émotions... pas de l'intelligence émotionnelle » (Roberto).

I. Utilité des activités réalisées

Lors des entretiens, les enseignant·e·s ont évoqué différentes utilités du travail fait en classe sur l'IE. Par exemple, Giulia, qui a réalisé un parcours sur une année scolaire à travers un contexte motivationnel, a constaté des résultats à long terme par rapport à l'instauration d'un bien-être collectif. Cette enseignante a aussi constaté que la présence d'une figure extérieure à la classe permettait aux élèves de reconnaître l'importance du travail sur l'IE : « *[Avoir] une personne extérieure pour présenter, pour démarrer l'activité [...] était utile. [...] Généralement, le moment plus collectif fonctionnait aussi parce qu'il y avait l'intervention extérieure et que cela donnait une importance supplémentaire, n'est-ce pas ? Un respect même à l'égard d'un adulte qui vient faire une intervention »* (Giulia).

Diego est de l'idée que le travail en binôme ou en groupes peut permettre aux élèves plus fragiles d'absorber le comportement positif des camarades plus fort·e·s. Quant à Silvia, grâce au conseil de coopération elle a observé une augmentation de la réflexion, de l'empathie et de la non-violence. De plus, elle a affirmé que le conseil de coopération est utile pour permettre aux élèves de s'exprimer et de se sentir considéré·e·s. Toujours selon Silvia, les activités réalisées à travers la lecture de livres permettent une compréhension des nuances qui sont liées aux émotions, ce qui est pour elle très utile. Toutefois, Luca a mis en évidence le fait que l'utilité des activités dépend aussi des classes. À ce propos, il dit : « *Avec certaines classes j'ai réussi à obtenir des résultats, mais pas avec la classe actuelle »*.

m. Intérêt pour la thématique

Au cours des différents entretiens, plusieurs enseignant·e·s (Roberto, Monica, Diego, Silvia, Luca et Giulia) ont explicité leur intérêt pour la thématique de l'IE. Cet intérêt s'est traduit par différents aspects : l'ouverture vis-à-vis de la réalisation de quelque chose de nouveau et par l'envie d'approfondir les connaissances sur la thématique en lisant (Roberto) ; l'intérêt envers des cours de formation sur la thématique (Silvia, Giulia, Luca, Monica et Roberto) ; la déclaration explicite d'un intérêt ou d'une curiosité à l'égard de l'argument (Monica et Diego). De plus, Monica a déclaré de vouloir avoir plus de temps pour pouvoir approfondir ses connaissances et compétences à l'égard de l'IE. En revanche, Diego, même s'il a déclaré d'être curieux, a exprimé l'idée qu'il y a des thématiques plus importantes à traiter : « *Oui, voilà, entre l'intelligence émotionnelle et le bien-être des enseignants, il est vrai qu'en ce moment je considère comme plus important le bien-être des enseignants »*.

n. Perceptions sur les activités

À partir des entretiens menés, les enseignant·e·s ont évoqués plusieurs perceptions par rapport aux différentes activités réalisées, ou plus généralement par rapport au travail sur l'IE. En particulier, il a émergé le fait que le conseil de coopération permet de travailler sur l'empathie et l'écoute (Luca), la perception d'avoir toujours les mêmes idées et de proposer toujours les mêmes activités (Silvia), la perception de dédier peu de temps à l'IE (Diego) et l'idée qu'il soit plus facile de travailler sur l'IE avec des petits enfants (Luca).

Un résultat intéressant concerne le fait que les trois enseignants qui à travers le questionnaire ont affirmé de ne pas proposer des activités liées à l'IE en classe (Luca, Roberto et Diego), lors de l'entretien semi-dirigé ont dit qu'il est possible qu'ils travaillent sur l'IE en classe, mais peut-être qu'ils le font de manière inconsciente ou de manière involontaire. Pour donner des exemples, Luca et respectivement Roberto ont dit : « *Peut-être que j'applique en classe des choses sans m'en rendre compte, qui travaillent sur ces aspects, mais que l'on considère comme allant de soi* » et « *Comme je l'ai dit précédemment, ce sont peut-être des choses que je fais déjà, mais pas... mais je ne me... comment dire... je ne les fais pas parce que je le veux ou parce que j'ai des compétences pour traiter ce sujet de l'intelligence émotionnelle* ».

Dans cette optique, Roberto affirme que le travail sur l'IE peut être fait aussi de manière transversale, en travaillant sur des thématiques telles que l'écologie : « *Même au sens large, grand, dans le sens que si l'on parle d'écologie, si l'on parle d'environnement, de respect de l'environnement... donc de la flore, de la faune... si l'on parle d'éco-durabilité, de respect du travail... il y a des enfants très sensibles, je dois dire. Et donc aussi d'autres disciplines peuvent aussi favoriser cette intelligence, n'est-ce pas ? Je pense que oui. [...] Faire de l'écologie pourrait développer cette intelligence* ».

o. Besoins pour travailler sur l'IE

Les enseignant·e·s ont exprimé différents besoins pour pouvoir proposer des activités visant à favoriser le développement de l'IE des enfants. Il y a des besoins qui ont été mentionnés par un·e enseignant·e seulement, comme le fait d'être moins attaché au programme (Diego) et de changer de contexte motivationnel ou d'activités (Giulia). D'autres besoins ont été partagés par plusieurs enseignant·e·s, par exemple, le besoin d'avoir plus d'idées ou des nouvelles connaissances pratiques, qui a été mentionné par deux enseignant·e·s (Luca et Roberto), tout comme le besoin de formation ou de connaissances théoriques (Silvia et Diego).

Le besoin qui a été mentionné le plus fréquemment est le temps (mentionné trois fois par Monica et Diego). Plus en particulier, il a été mentionné en référence soit à la nécessité d'avoir plus de temps à l'école pour proposer les activités, soit à la nécessité d'avoir plus de temps en dehors de l'horaire scolaire pour approfondir les connaissances. Dans le premier cas, Diego

dit : « *[Pour réaliser des activités sur l'IE j'aurais besoin] de plus de temps... mais pendant l'école... peut-être moins de temps consacré à d'autres matières* ». Dans le deuxième cas, Monica dit : « *J'aimerais vraiment avoir beaucoup plus de temps pour approfondir ce que peuvent être justement les activités pratiques que je peux proposer à l'école, en plus de la méditation, de la kinésiologie, des cours que j'ai fait, des choses qui m'intéressent... mais aussi pour moi personnellement. [...] Ce serait bien qu'on ait plus de temps pour approfondir ces sujets. [...] L'idéal serait de pouvoir faire comme ils font dans les ordres d'écoles supérieures, où on calcule au moins une demi-journée d'heures de décharge, où on peut se consacrer à la formation, et de cette façon les enseignants seraient certainement plus motivés pour fréquenter ce genre de cours* ».

p. Besoins relatifs à la formation

Toujours en relation à l'IE, des enseignant·e·s ont mentionné différents besoins qu'ils·elles ont par rapport à la formation, comme la présence d'activités pratiques et le besoin de nouveauté (Monica), le besoin de concrétisation (Silvia, Luca et Monica), le besoin d'une articulation entre théorie et pratique (Silvia) et le besoin de cours ciblés et pas génériques (Diego). Parmi les différents besoins que les enseignant·e·s ont mentionné, celui qui a été mentionné par plusieurs personnes et pour plusieurs de fois est le besoin de concrétisation, que Monica traduit comme suit : « *[Il faudrait] des cours très concrets avec peut-être des mises en scène de... au niveau de théâtre, d'entretiens avec des parents difficiles où ils (les enseignant·e·s en formation) apprennent à utiliser l'intelligence émotionnelle de manière intelligente ou à utiliser des techniques comme l'accompagnement ou l'écoute active* ». Certains éléments mentionnés comme étant des besoins de formation sont en relation avec les attentes qu'ont les enseignant·e·s par rapport à des cours de formation continue sur la thématique de l'IE. En effet, la présence d'activités pratiques ainsi que l'articulation entre théorie et pratique ont été catégorisées tant comme des attentes par rapport à la formation continue que comme des besoins de formation.

q. Influence de la formation sur les perceptions et les pratiques

Parmi les huit enseignant·e·s interviewé·e·s, trois sont de l'idée que la formation influence les perceptions et les pratiques des enseignant·e·s (Silvia, Roberto et Diego), alors que deux pensent que la formation les influence en partie (Giulia et Claudio) et deux sont de l'idée que la formation ne les influence pas (Monica et Sebastiano). Seulement un enseignant (Luca) a montré de ne pas avoir une idée bien précise par rapport à la présence d'une influence de la formation sur les perceptions et les pratiques des enseignant·e·s. En effet, il a présenté soit une motivation en faveur qu'une en opposition.

Pour donner un exemple en faveur de l'idée que la formation influence la perception et les pratiques des enseignant·e·s, Roberto dit : « *Bien sûr, bien sûr (le fait de traiter le sujet pendant la formation influence la perception et les pratiques). C'est linéaire, n'est-ce pas ? Je veux dire... je suis un cours, on me donne les outils, mais on me donne aussi des apports pratiques, j'essaie en classe, je m'ajuste, je fais des erreurs (rires), je reviens en arrière, je refais et puis le but c'est quand même de... consacrer des moments, n'est-ce pas ? Pour les enfants. »*

En ce qui concerne l'idée que la formation influence partiellement les perceptions et les pratiques des enseignant·e·s, par exemple, Giulia est de l'idée que plus on entend parler d'un sujet, plus l'attention se porte sur lui. Toutefois, elle affirme qu'il y a aussi d'autres facteurs qu'influencent la perception et les pratiques des enseignant·e·s, comme les exigences des classes et la personnalité des enseignant·e·s.

Pour donner un exemple relatif à l'idée que la formation n'influence pas les perceptions et les pratiques des enseignant·e·s, Monica, à savoir une enseignante qui n'a pas traité la thématique de l'IE pendant la formation initiale et qui propose également en classe des activités pour favoriser le développement de l'IE des enfants, a dit : « *Plus que mon parcours de formation, je pense que [ce qui a influencé ma perception et mes pratiques] ce sont l'enseignement et la pratique, les classes que j'ai eues, les élèves que j'ai eus... même les étudiants-enseignants que j'ai eus m'ont en tout cas appris beaucoup de choses dans ce sens-là. [...] En n'ayant pas suivi des cours de formation initiale sur la thématique c'est plutôt un développement personnel qui a mûri au fil des ans ».*

r. Perception des compétences développées

En parlant des compétences que les élèves peuvent développer en travaillant sur l'IE en classe, les enseignant·e·s ont mentionné différentes compétences émotionnelles. Plus en détail, des compétences relatives à la conscience de soi (comme la reconnaissance des émotions) ont été mentionnées cinq fois par quatre enseignant·e·s (Sebastiano, Giulia, Luca et Monica). Puis, des compétences relatives à la gestion de soi (comme l'autorégulation) ont été mentionnées sept fois par cinq enseignant·e·s différent·e·s (Sebastiano, Giulia, Monica, Roberto et Diego). Ensuite, des compétences relatives à l'empathie (comme la reconnaissance des besoins de l'autre) ont été mentionnées cinq fois par cinq enseignant·e·s différent·e·s (Sebastiano, Silvia, Giulia, Luca et Roberto). Enfin, des compétences relatives aux aptitudes sociales (comme la collaboration) ont été mentionnées sept fois par trois enseignant·e·s différent·e·s (Giulia, Luca et Monica).

s. Modalité de soutien reçue

En ce qui concerne le soutien que les enseignant·e·s affirment avoir reçu en travaillant sur l'IE en classe, ils·elles ont mentionné les aides suivantes :

- soutien de la part de la direction (Monica, Giulia et Silvia) ;
- soutien de la part des collègues (Sebastiano et Giulia) ;
- soutien de la part d'un·e enseignant·e de soutien pédagogique (Luca et Silvia).

Le soutien le plus mentionné est celui relatif au soutien pédagogique (mentionné quatre fois par deux participant·e·s). À ce propos, les enseignant·e·s qui ont mentionné cette modalité de soutien ont affirmé avoir collaboré avec les enseignant·e·s de soutien pédagogique pour proposer des activités liées à l'IE en classe. À titre d'exemple, Silvia a reporté : « *Je reçois généralement un soutien de la part du service de soutien pédagogique, il y a l'enseignante qui vient dans la classe... et donc parfois nous nous mettons d'accord sur une activité que nous pouvons proposer. [...] Avec le service de soutien pédagogique on collabore souvent* ». Par ailleurs, la modalité de soutien qui a été mentionnée par un nombre plus grand d'enseignant·e·s se réfère à la direction. Par exemple, Giulia a expliqué le soutien financier qu'elle a reçu de la part de la direction afin de pouvoir faire intervenir une personne extérieure dans le parcours didactique qu'elle a proposé à sa classe en faveur du développement de l'IE : « *Si l'ensemble a pris forme, puisqu'il y a également eu une intervention extérieure, c'est aussi grâce à la direction qui nous a donné le consentement et le financement de toute façon... pour l'arrivée d'une personne extérieure* ».

t. Importance de traiter la thématique dans la formation

Certain·e·s enseignant·e·s ont explicité des raisons pour lesquelles il est important de traiter la thématique de l'IE dans la formation des enseignant·e·s. Les différentes motivations explicitées concernent l'importance du bien-être (Sebastiano), l'importance de rester à jour en tant qu'enseignant·e·s (Silvia), l'importance de s'informer (Sebastiano), le fait que les enseignant·e·s soient en difficulté en raison de n'être pas suffisamment formé·e·s sur la thématique (Monica) et l'importance de travailler sur les émotions (Giulia, Luca et Diego).

Parmi les différents contenus émergés, celui qui a été mentionné le plus souvent est l'importance de travailler sur les émotions. Plus en particulier, les enseignant·e·s ont mentionné le fait que les émotions concernent toutes les personnes et que l'intelligence émotionnelle fait partie de l'école et de l'enseignement. Par exemple, Diego et Giulia ont dit respectivement : « *Il est clair qu'entre un cours sur l'intelligence émotionnelle et par exemple le cours d'italien... c'est très intéressant [le cours d'italien], mais je ne le trouve pas si essentiel, car un enfant... en fait, à ces cours il semble presque qu'on fait devenir tout le monde écrivain, n'est-ce pas ? [rires]. Ce qui, au contraire... sera un sur 10'000, peut-être [rires]. Au*

lieu de vaincre les émot... savoir lire ses émotions et toutes ces choses concernent chacun, c'est donc beaucoup plus important à faire » et « [Il pourrait être utile de proposer des cours de formation sur la thématique de l'IE] parce que l'intelligence émotionnelle fait partie de la quotidienneté... oui, c'est-à-dire que l'enseignant est confronté à ce type de relation avec l'enfant et l'enfant est confronté à ce type de compétences avec ses pairs, donc oui, cela fait partie de l'école... de l'enseignement ».

u. Absence de la thématique dans la formation

Certain·e·s enseignant·e·s explicitent une absence de cours de formation qui traitent la thématique de l'IE. Plus en particulier, ils·elles disent que le mot « intelligence émotionnelle » n'a jamais été utilisé lors de leur formation. Par exemple, Diego dit : « *À la magistral, nous n'avons jamais utilisé ce terme* ». Par contre, il y a aussi des enseignant·e·s qui disent avoir abordé la thématique de l'IE pendant la formation même si le terme « intelligence émotionnelle » n'a pas été utilisé explicitement en tant que tel (cf. catégorie k).

v. Absence de soutien

Les résultats montrent qu'il y a des enseignant·e·s qui plaignent un manque de soutien (Claudio et Monica). En ce qui concerne Claudio, il mentionne trois fois un manque de soutien. Il dit à plusieurs reprises que, généralement, il y a peu d'aide et que les enseignant·e·s doivent s'inventer les choses. En lien avec ces propos, il affirme : « *Ici, je pourrais devenir un peu polémique... alors je ferais peut-être mieux de passer sous silence. Dans le sens où les activités... nous avons généralement peu d'aide* » (Claudio). Par rapport à Monica, qui a témoigné de recevoir un soutien de la part de la direction, elle soulève plutôt le problème de l'absence de soutien de la part du canton. À ce propos, elle affirme : « *Cependant, le plus grand soutien devrait venir du canton et là il y a malheureusement peu de personnes qui se rendent compte que le changement qui doit être fait dans les écoles doit être beaucoup plus profond que ce qu'ils mettent en place maintenant. Il ne suffit pas de supprimer les niveaux, il faut vraiment travailler sur la préparation des enseignants, y compris des nouveaux enseignants qui arrivent* » (Monica).

w. Raisons pour ne pas travailler sur l'IE

En ce qui concerne les raisons qui poussent à ne pas travailler sur le développement de l'IE des élèves en classe, les enseignant·e·s ont mentionné les aspects suivants : la présence d'objectifs retenus plus importants par rapport à l'IE (Giulia), le fait que les classes sont attribuées aux enseignants pour peu de temps (Luca), le fait que les classes sont retenues suffisamment respectueuses (Roberto) et le manque de temps pour travailler sur l'IE (Claudio). Dans ce cas, les quatre motivations différentes ont été explicitées par quatre enseignant·e·s différent·e·s. Pour apporter un exemple, Claudio explique le manque de temps comme suit :

« Il y a vraiment un sentiment de ne jamais avoir le temps de faire quoi que ce soit... c'est tout. Ça prédomine dans toutes les activités que je fais, on n'a jamais le temps de faire quoi que ce soit. [...] Trop de choses à faire et peu de temps pour les faire... et des échéances, plus ou moins explicites, sur trop de sujets ».

x. *Éléments nécessaires pour travailler sur l'IE*

Deux enseignant·e·s ont mentionné deux éléments qu'ils·elles retiennent nécessaires pour pouvoir travailler sur l'IE en classe, à savoir la présence d'un réseau solide (Giulia) et le temps (Giulia et Luca). Pour ce qui concerne ce dernier élément, qui est celui qui a été mentionné le plus fréquemment, Luca reconnaît qu'afin de mener un travail efficace en termes de développement de l'IE des élèves, il est nécessaire de proposer des activités sur une longue période. À ce propos, il dit : *« Ce sont des travaux qui durent, à mon avis il faut les faire sur une longue période sinon ça ne sert à rien, c'est-à-dire qu'une courte période ne mène à rien ».*

y. *Possibilité de soutien*

Deux enseignants (Sebastiano et Diego) ont mentionné la possibilité de recevoir un soutien en cas de nécessité. En particulier, ils ont mentionné quatre sujets différents auxquels il est possible de se référer en cas de besoin, à savoir : les collègues, la direction, l'enseignant·e de soutien pédagogique et les services de l'école. Parmi ces quatre sujets différents, les plus mentionnés sont les collègues et l'enseignant·e de soutien pédagogique (ces deux éléments ont été mentionnés trois fois par chacun des deux enseignants en question). Par exemple, Sebastiano dit : *« Je suis sûr que si on demande (de l'aide) à des collègues ou même à la direction, quelque chose... ou à l'enseignant de soutien pédagogique, quelque chose sera faite ».*

7. Discussion

Ce chapitre est dédié à la discussion des résultats. Plus en particulier, nous allons répondre aux questions de recherche en nous appuyant sur les apports théoriques et sur les résultats obtenus à travers les entretiens semi-dirigés. Ces analyses sont parfois enrichies grâce aux réponses qualitatives issues du questionnaire.

Pour rappel, nos questions de recherche sont :

1. *De quelle manière les enseignant·e·s d'école primaire perçoivent-ils·elles l'intelligence émotionnelle ?*
2. *Quelles sont les raisons pour lesquelles les enseignant·e·s d'école primaire proposent ou pas des activités visant à développer l'intelligence émotionnelle des élèves ?*
3. *De quelle manière les enseignant·e·s d'école primaire qui abordent la thématique de l'intelligence émotionnelle en classe proposent des activités qui en favorisent le développement auprès de leurs élèves ?*

7.1. Perception de l'IE qu'ont les enseignant·e·s

Globalement, les résultats de notre recherche montrent que l'IE est une thématique discutée et connue en milieu scolaire. En effet, sur 38 enseignant·e·s qu'ont répondu au questionnaire, 34 déclarent d'avoir déjà entendu parler d'IE. Plus particulièrement, les définitions que les enseignant·e·s donnent de l'IE s'approchent à celle donnée par Goleman (2014), qui soutient que « l'intelligence émotionnelle désigne notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui » (p. 903). Les mots que les participant·e·s ont mentionné le plus fréquemment sont : empathie, émotions et gestion. De plus, différentes définitions d'IE données par les enseignant·e·s lors du questionnaire touchent à la conscience de soi, à la maîtrise de soi et à l'empathie, qui sont des compétences émotionnelles fondamentales (Goleman, 2014).

Toutefois, tant dans les questionnaires que dans les entretiens, aucun·e enseignant·e n'a mentionné des aspects liés à la motivation, ou quand même pas en pensant directement à cette compétence émotionnelle. En effet, une enseignante (Giulia) a parlé beaucoup des contextes motivationnels, en affirmant à plusieurs reprises qu'elle s'appuie sur ce type d'activité pour instaurer un bon climat de classe et favoriser des relations positives entre les élèves. Or, elle n'a jamais déclaré explicitement d'utiliser le contexte motivationnel pour favoriser la motivation des élèves. Cet élément et aussi le fait qu'aucun·e enseignant·e n'ait mentionné la motivation comme composante de l'IE nous fait penser que les enseignant·e·s

ne soient pas conscient·e·s du fait qu'elle fait partie de l'IE. Par contre, différentes compétences relatives à la conscience de soi, à la maîtrise de soi, à l'empathie et aux aptitudes sociales ont été mentionnées, même si parfois les enseignant·e·s n'ont pas mentionnée explicitement les compétences émotionnelles avec leurs noms. Cet aspect nous fait comprendre que, même si les enseignant·e·s ne connaissent pas par cœur les définitions des compétences émotionnelles et ne les appellent pas avec leurs noms, ils·elles reconnaissent et sont capables d'expliquer celles qui sont les compétences principales qui peuvent être développés en travaillant sur l'IE en classe. En effet, la seule composante qui n'est pas reconnue par les enseignant·e·s comme faisant partie de l'IE est la motivation. Les autres, même si parfois de manière indirecte, sont considérées.

Giulia et Luca se montrent aussi conscient·e·s de la durée de travail qui est nécessaire à l'école pour que des activités sur l'IE soient efficaces. Cet aspect a aussi été confirmé au sein de la recherche d'Antognazza et Sciaroni (2010), où les participant·e·s ont fait émerger le fait que, pour favoriser le développement de l'IE des élèves, il est nécessaire de consacrer beaucoup de temps aux compétences émotionnelles.

Certains de nos participant·e·s (Roberto, Claudio et Giulia) partagent les considérations d'autres chercheurs·euses selon lesquelles le travail sur l'IE peut être fait de manière transversale (Antognazza, 2017 ; Ulutaş et al., 2021). À ce propos, Claudio et Giulia affirment de travailler de manière transversale sur les compétences émotionnelles, tandis que Roberto, un enseignant qui ne propose pas des activités liées à l'IE en classe, est de l'idée qu'en parlant d'écologie il est possible de développer les compétences émotionnelles des enfants : « *Même au sens large, grand, dans le sens que si l'on parle d'écologie, si l'on parle d'environnement, de respect de l'environnement... donc de la flore, de la faune... si l'on parle d'éco-durabilité, de respect du travail... il y a des enfants très sensibles, je dois dire. Et donc aussi d'autres disciplines peuvent aussi favoriser cette intelligence, n'est-ce pas ? Je pense que oui. [...]* Faire de l'écologie pourrait développer cette intelligence ».

Par ailleurs, des enseignant·e·s qui ne travaillent pas sur l'IE en classe actuellement (Diego, Luca et Claudio), considèrent le travail par binômes ou en groupes comme une activité permettant le développement de l'IE des enfants et le mentionnent en parlant des activités qu'ils ont réalisées dans le passé. En effet, cette modalité de travail est souvent utilisée afin de permettre aux élèves de développer des compétences en matière de collaboration, élément qui fait partie des aptitudes sociales (Goleman, 2014). De plus, un enseignant (Diego) a explicité le fait que les compétences émotionnelles ne se développent pas en autonomie. Il rejoint alors les propos d'Antognazza (2017), qui affirme que, comme tous les apprentissages, les capacités liées à l'intelligence émotionnelle doivent être enseignées et soutenues par des adultes.

Un autre aspect qui nous semble important à considérer est le fait que, bien que les enseignant·e·s semblent avoir des connaissances théoriques à propos de l'IE, ils·elles se disent en difficulté au niveau pratique. À ce propos, Luca et Roberto, à savoir des enseignants qui ne proposent pas en classe des activités d'IE, expriment le besoin d'avoir des nouvelles idées d'activités qui peuvent être proposées aux élèves. Aussi Silvia, qui est une enseignante qui traite la thématique de l'IE en classe, affirme que l'une des difficultés qu'elle rencontre est le fait d'avoir toujours les mêmes idées. Notons qu'aucun·e enseignant·e affirme de connaître des programmes spécifiques pour développer l'IE en classe, comme le PATHS, le RCCP ou l'ICPS (cf. Chapitre 3.5.4). D'ailleurs, lors des entretiens, plusieurs de nos participant·e·s (Diego, Luca, Silvia, Roberto et Claudio) ont mentionné le fait d'avoir des idées pratiques comme l'une des attentes par rapport à des possibles cours de formation continue sur l'IE. À ce propos, il serait par exemple intéressant de promouvoir aussi dans le contexte tessinois la mise en place de programmes tels que ceux mentionnés dans le cadre théorique (PATHS, RCCP et ICPS). Ceux-ci contribuent en effet au développement de l'IE.

Nous constatons aussi que nos participant·e·s, indépendamment du genre, des années d'enseignement, de l'âge ou du fait de proposer ou pas des activités sur l'IE, reconnaissent l'importance de l'IE et d'en favoriser le développement à l'école. À ce propos, lors des entretiens il a émergé l'idée selon laquelle les compétences émotionnelles sont éduquables, ce qui revient aux constats évoqués également par plusieurs auteurs, tels qu' Antognazza (2017), Antognazza et Sciaroni (2010) et Ulutaş et al. (2021). À ce propos, il est intéressant de relever que, compte tenu de son importance et éduquabilité, une enseignante (Monica) affirme que l'IE devrait être traitée obligatoirement à l'école. Cette idée est soulignée aussi par Goleman (2014), qui affirme que l'IE devrait être insérée dans les plans d'études.

Il émerge aussi qu'un enseignant (Luca) reconnaît la potentialité qui a le contexte de la classe pour développer les compétences émotionnelles des élèves. En effet, il est de l'idée que le développement de ces compétences est favorisé par la confrontation avec les camarades, aspect qui est présente dans les classes : « *Certainement dans la classe ils ont la chance d'avoir... de se confronter avec d'autres camarades et donc de travailler... c'est-à-dire que je pense qu'avec le travail de groupe il est possible de mieux les développer [les compétences émotionnelles] que seuls. [...] Donc, à mon avis le fait de travailler dans une classe et pas tout seul est un contexte qui favorise ce développement* » (Luca). Ceci va dans les sens des propos de Zins et al. (2007) ainsi que d'Antognazza (2017), qui conçoivent l'école comme un lieu d'apprentissages et relations, notamment en tant que lieu idéal pour développer les compétences émotionnelles.

De plus, il y a aussi l'idée que l'IE favorise l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves : « *Au fil des années, j'ai vraiment mûri cette conclusion que la réussite scolaire est largement*

due à l'intelligence émotionnelle des enfants. [...] J'ai de plus en plus mûri cette prise de conscience qu'en fin de compte, la chose la plus importante est vraiment l'intelligence émotionnelle pour la réussite scolaire » (Monica). En effet, nous avons relevé la croyance que les aspects cognitifs et les aspects affectifs sont liés. : « Je ne connais personne qui ait été fort dans ce domaine (émotionnel) et qui ait été un désastre dans ce qui est plus scolaire. Ceux qui sont forts dans ce domaine ont généralement une vie normale... cela ne veut pas dire qu'ils sont des génies, mais ils ont un développement scolaire normal. Eh bien, le contraire n'est pas vrai. Mais dans ce sens-là... ceux qui sont attentifs à ces aspects et qui savent dire "ça suffit" parce qu'il y a un problème, puis tout arrêter, ils sont plus attentifs même pendant les cours, c'est vrai. Ceux qui n'y arrivent pas peuvent difficilement faire des activités banales comme la géographie, l'histoire ou autre. C'est quelque chose que je pense... j'imagine que tout est lié dans nos têtes » (Claudio). Ces éléments sont mis en avant à plusieurs reprises par Goleman (2014), qui met l'intelligence émotionnelle et l'intelligence rationnelle sur le même plan d'importance, et par Op't Eynde et al. (2007), qui affirment que des capacités émotionnelles, comme l'autorégulation, peuvent influencer la réussite scolaire.

Au niveau des témoignages récoltés, nous remarquons que différent·e·s enseignant·e·s (Monica, Sebastiano, Silvia et Diego) sont de l'idée que dans le Canton du Tessin ne soit pas dédié beaucoup d'espace à la thématique de l'IE. À ce propos, il est intéressant de remarquer que les enseignant·e·s qui ont cette perception sont tant des hommes que des femmes et sont tant des personnes qui réalisent des activités d'IE en classe (Monica, Sebastiano et Silvia) et qui n'en font pas (Diego). Toutefois, la majorité des sujets qui ont cette opinion sont des enseignant·e·s qui traitent la thématique dans leurs pratiques. À cet égard, même si des enseignant·e·s (Sebastiano, Giulia, Roberto, Diego et Monica) affirment que l'IE soit prise en considération dans le PdS, il semblerait que l'idée qu'il n'y ait pas d'indications précises à propos du travail sur l'IE, ou que l'IE soit considérée seulement de manière transversale dans le document en question soient très fréquentes. En effet, la première idée est affirmée à plusieurs reprises par deux enseignant·e·s (Luca et Monica) et la deuxième est soutenue par quatre enseignant·e·s différent·e·s (Giulia, Roberto, Diego et Monica). Effectivement, en lisant le PdS pour la réalisation de cette recherche, nous avons remarqué que les émotions, la capacité de les reconnaître et la capacité de les gérer sont des éléments mentionnés fréquemment dans le document. Par contre, l'IE n'est pas prise en considération directement et explicitement.

Bien que l'IE ne figure pas comme discipline à part entière, il y a des enseignant·e·s qui reconnaissent le fait que, au cours des dernières années, l'IE a été de plus en plus prise en considération. Par exemple, plusieurs enseignant·e·s (Silvia, Giulia, Sebastiano, Luca et Roberto) affirment qu'il y a des cours de formation initiale consacrés à cette thématique. À ce

propos, il est intéressant de remarquer que la plupart des enseignant·e·s qui mentionnent la présence de cours de formation initiale sur la thématique sont des enseignant·e·s qui travaillent depuis de moins de dix ans et qui se sont formé·e·s au DFA (Silvia, Giulia et Luca) ou à l'Haute école pédagogique des Grisons (Sebastiano). Par ailleurs, l'absence de cours de formation sur l'IE pendant la formation initiale a été mentionnée par deux enseignant·e·s qui ont plus de dix années d'expérience d'enseignement et qui ont fréquenté la magistral post-lycée (Monica et Diego). Effectivement, comme mentionné dans le chapitre sur la formation initiale des enseignant·e·s (cf. Chapitre 2.4.1), la dimension émotionnelle a commencé à être prise en considération autour de 2010. D'ailleurs, il est reconnu que celle de l'IE est une thématique émergente (Antognazza & Sciaroni, 2010).

Notons aussi que, les enseignant·e·s qui ne proposent pas en classe des activités liées à l'IE, peuvent quand même être conscient·e·s de l'importance de l'IE et de sa prise en considération à l'école. À ce propos, les trois enseignants qui ne proposent pas d'activités d'IE en classe et qui ont participé à l'entretien (Luca, Diego et Roberto) se montrent conscients de l'importance de l'IE et du travail sur ce sujet à l'école. Par exemple, Luca dit : « *Je pense qu'il est important de travailler sur ces thématiques [comme celle de l'IE] avec les enfants* ». Le même enseignant explique les raisons pour lesquelles il pense que les compétences émotionnelles soient importantes : « *[Les compétences émotionnelles] sont importantes. [...] Parce que beaucoup de... je ne sais pas, sur la connaissance de soi, beaucoup de problèmes liés à l'anxiété et à des choses de ce genre qu'il y a aujourd'hui chez les enfants pourraient être... je ne dis pas résolus, mais aidés peut-être en se découvrant un peu plus (l'enfant), ou même la gestion de la colère ou la confrontation avec les autres... ce sont toutes des qualités qui plus tard ressortent, je veux dire qu'on en aura besoin* ».

À son tour, Diego explique que le travail sur les émotions est fondamental parce que les émotions concernent tout le monde : « *Surmonter les émot... savoir lire ses émotions et toutes ces choses ici concernent tout le monde, donc c'est beaucoup plus important de le faire [travailler sur l'IE à l'école]* ». Finalement, aussi Roberto explique l'importance qui a pour lui l'IE, en disant que l'intelligence émotionnelle sert à tous : « *[L'intelligence émotionnelle] sert pour mieux vivre l'école en tout cas, ses défis, ses moments difficiles, les relations avec les camarades... en tout cas vivre l'école de manière plus consciente, n'est-ce pas ? Et c'est utile trouver les stratégies pour résoudre les conflits sans qu'il y ait une "escalation". [...] Ça sert aux enfants, ça nous sert à tous en fin de compte, non? [rires]* ». Ces considérations mettent alors en avant le fait qu'il y a des enseignants qui accordent de l'importance à l'IE, même s'ils ne proposent pas d'activités sur l'IE en classe.

En plus que le fait d'accorder une certaine importance à l'IE, la plupart des enseignant·e·s (Luca, Silvia, Roberto, Monica, Giulia et Sebastiano) s'est aussi montrée intéressée par la

thématique, notamment en faisant preuve d'une ouverture et d'une attitude positive envers la formation sur le sujet. Toutefois, certain·e·s enseignant·e·s ont souligné que la participation à des cours de formation sur la thématique dépend du temps à disposition (Giulia et Sebastiano). L'aspect de la formation des enseignant·e·s est d'ailleurs évoqué par différent·e·s chercheur·e·s pour souligner l'importance de se former au sujet afin de pouvoir proposer des activités en classe (Brackett & Katulak, 2007 ; Jennings et al., 2009 ; Polito, 2012 ; Richard et al., 2021 ; Theurel et Gentaz, 2015 ; Ulutaş et al., 2021).

L'intérêt envers la thématique s'est aussi démontré à travers la déclaration de certain·e·s enseignant·e·s de vouloir approfondir la thématique, tant au niveau théorique qu'au niveau pratique. Les enseignant·e·s ont aussi explicité l'importance de traiter la thématique de l'IE pendant les cours de formation, tant initiale que continue. Plus particulièrement, l'un des besoins qui a été mentionné par différent·e·s enseignant·e·s en relation à une éventuelle formation continue est le fait d'avoir des idées d'activités pratiques pour travailler sur l'IE en classe. En effet, différent·e·s enseignant·e·s (Luca, Silvia et Monica) ont mentionné à plusieurs reprises le besoin de concrétisation et d'activités pratiques pendant les formations, à savoir le fait de pouvoir sortir des cours avec quelque chose de concret qui peut être proposé aux classes. À ce propos, Monica dit : « J'aimerais aussi beaucoup faire des cours pratiques, comme le théâtre, où j'apprends des techniques. [...] Où je dois me mettre en jeu, avec des activités que je peux peut-être ensuite également proposer d'une manière ou d'une autre à ma classe. »

7.2. Raisons qui poussent les enseignant·e·s à travailler ou à ne pas travailler sur l'IE en classe

Ce chapitre sera divisé en deux parties. La première concerne les motivations qui poussent les enseignant·e·s à travailler en classe sur l'IE. La deuxième présente les motivations qui poussent les enseignant·e·s à ne pas travailler sur l'IE en classe.

7.2.1. Raisons pour lesquelles les enseignant·e·s d'école primaire proposent des activités visant à développer l'IE des élèves

À partir des résultats issus à la fois des entretiens et des questionnaires, il émerge que les enseignant·e·s présentent différentes raisons pour travailler en classe sur l'IE. Parmi ces raisons, il y a l'idée que le travail sur les compétences émotionnelles peut favoriser l'apprentissage des enfants, ce qui a aussi été relevé au sein de la littérature et notamment de notre cadre théorique (Antognazza, 2017). À ce propos, Giulia affirme que : « *S'il y a une bonne base émotionnelle et relationnelle, alors, d'après ce que je crois, il y a une meilleure*

prédisposition à l'apprentissage de l'enfant et donc les objectifs disciplinaires sont atteints avec plus de... je ne dirais pas de facilité, mais... avec plus de prédisposition ».

De manière générale, les perceptions positives que les enseignant·e·s ont par rapport à l'IE ou au travail sur l'IE peuvent stimuler l'engagement de la part de l'enseignant·e dans des activités à proposer en classe pour viser le développement de cette intelligence. De la même manière, l'utilité perçue par les enseignant·e·s vis-à-vis du travail sur l'IE est déterminante pour la motivation qu'ont de tels·telles professionnel·le·s à réaliser des activités sur l'IE en classe. Par exemple, une enseignante qui propose le conseil de coopération (Silvia) explique l'utilité de l'activité, tout en affirmant que celle-ci permet aux élèves de développer leurs compétences en matière de réflexion, d'empathie et aussi de non-violence : *« je dois dire que cela [le conseil de coopération] fonctionne bien, je veux dire que je l'ai trouvé utile... aussi parce que aussi celui qui écoute commence à... à réfléchir aussi sur l'autre, non ? À essayer de se mettre à la place de l'autre et... et puis ça les aide aussi un peu à comprendre comment gérer ces situations parce que parfois... il y a ceux qui au début avaient l'habitude de se frapper ou d'utiliser la violence plutôt... mais oui, je vois que ça porte ses fruits et ce sont eux qui souvent me demandent "Mais est-ce qu'on peut le faire aussi aujourd'hui [le conseil de coopération] ? Parce que j'ai apporté un thème..." »* (Silvia). Ces éléments reviennent notamment aux résultats du projet *« Chiamale emozioni »*, à travers lequel a été constaté que la réalisation d'activités d'éducation émotionnelle permet la diminution des comportements inadéquats et le développement des compétences sociales des élèves (Antognazza & Sciaroni, 2010).

Le fait de croire que grâce à des activités d'IE il est possible de créer un bien-être collectif constitue un autre élément motivationnel en faveur de la mise en place de telles activités elles-mêmes. Par exemple, une enseignante qui propose en classe des activités à travers un contexte motivationnel (Giulia) affirme que : *« Oui, [ces activités permettent la création] d'un bien-être collectif, oui, qui perdure dans le temps »*. À ce propos, il est d'ailleurs reconnu que le fait de soutenir le développement de l'IE en classe apporte des bénéfices au niveau du climat de classe et des relations entre les élèves (Camras et al., 2017 ; Wilson, 2009).

Une autre motivation qui peut conduire les enseignant·e·s à proposer des activités liées à l'IE en classe est le fait de se sentir soutenu·e·s ou de savoir que, en cas de besoin, il y a un soutien pour réaliser les activités. En effet, tous et toutes les enseignant·e·s interviewé·e·s, à l'exception de Claudio, sont de l'idée qu'il est possible de réaliser des activités avec le soutien par exemple des collègues, de la direction, du service de soutien pédagogique ou d'autres services mis à disposition par l'école. À cet égard, il est important de souligner que dans le cas de Claudio, un manque général de soutien a été mentionné à plusieurs reprises et qu'il ne s'agissait pas uniquement de soutien en cas d'activités liées à l'IE.

Ensuite, nous constatons que l'importance accordée à l'IE et la connaissance des bénéfices que le travail en classe sur l'IE peut apporter peuvent être liées à la motivation pour réaliser des activités liées à l'IE en classe. En effet, les enseignant·e·s que lors des entretiens ont accordé une plus grande importance à l'IE et qu'ont mentionné un plus grand nombre de bénéfices du travail sur l'IE en classe, nous semblent être ceux·elles qui reportent de travailler davantage en classe sur l'IE. À ce propos, parmi les 33 énoncés appartenant à la catégorie « importance accordée à l'IE », 22 ont été mentionnés par les enseignant·e·s qui proposent en classe des activités d'IE. Plus en particulier, sept énoncés sont de Monica, six sont de Sebastiano, trois sont de Silvia, trois sont de Giulia et trois sont de Claudio. De plus, parmi les dix énoncés appartenant à la catégorie « utilité des activités réalisées », sept ont été mentionnées par les enseignant·e·s qui proposent actuellement en classe des activités d'IE. Plus en détail, quatre énoncés sont de Silvia et trois sont de Giulia.

D'ici l'idée selon laquelle, si les enseignant·e·s sont conscient·e·s de l'importance de l'IE et des bénéfices que le travail en classe sur l'IE peut apporter, ils·elles sont davantage motivé·e·s à proposer en classe des activités qui visent à favoriser le développement émotionnel des élèves.

7.2.2. Raisons pour lesquelles les enseignant·e·s d'école primaire ne proposent pas des activités visant à développer l'IE des élèves

Du moment où nous avons constaté qu'aussi les enseignant·e·s qui ne proposent pas des activités liées à l'IE en classe montrent de l'intérêt envers cette thématique et reconnaissent son importance, il est intéressant de comprendre quelles sont les motivations qui les empêchent de réaliser des activités liées à l'IE en classe.

À ce propos, les enseignant·e·s mentionnent dans les entretiens plusieurs raisons qui les ont poussé·e·s à ne pas s'engager dans la mise en place d'activités d'IE. En particulier, ils·elles citent la présence d'objectifs à atteindre qui sont considérés plus importants que l'IE, le manque de temps pour travailler sur l'IE, le fait que les classes sont attribuées aux enseignant·e·s pour peu de temps ou qu'elles sont déjà suffisamment respectueuses et, donc, qu'elles ne nécessitent pas d'un travail sur le plan de l'IE. L'idée que si les élèves sont respectueux·euses il n'y a pas la nécessité de travailler sur l'IE en classe a été mentionnée par un enseignant (Roberto). Un tel propos s'oppose à ceux de Ulutaş et al. (2021), qui affirment que le travail sur l'IE ne doit pas être fait seulement quand les enseignant·e·s pensent que les élèves en ont besoin.

En ce qui concerne le manque de temps, il s'agit d'un aspect qui a été mentionné à plusieurs reprises lors des entretiens. À ce propos, Giulia et Luca ont identifié le temps comme l'un des

éléments fondamentaux pour travailler de manière efficace sur l'IE à l'école, mais différent·e·s enseignant·e·s affirment de ne pas en avoir suffisamment (Luca, Claudio, Monica et Diego). De plus, le manque de temps est la seule difficulté qui a été évoquée en relation à ce qui peut impacter la proposition d'activités d'IE. Plus en détail, deux enseignants (Diego, qui ne propose pas des activités d'IE en classe et Claudio, qui propose des activités d'IE en classe) ont affirmé que le manque de temps a un impact négatif sur la proposition d'activités liées à l'IE en classe. Notons aussi que le manque de temps a été aussi mentionné comme l'une des causes pour lesquelles les enseignant·e·s ne suivent pas des cours de formation continue sur l'IE. Il serait alors intéressant de comprendre comment permettre aux enseignant·e·s de pouvoir compter sur des mesures institutionnelles leur permettant de trouver des heures pour se former au sujet de l'intelligence émotionnelle.

Si d'une part nous avons évoqué dans le sous-chapitre d'avant que la présence de soutien ou l'idée qu'il est possible d'avoir un soutien contribuent à la mise en place d'activités liées à l'IE en classe, d'autre part, selon Buchanan et al. (2009) l'absence de soutien peut conduire à ne pas proposer des activités d'IE. Dans le cas de cette recherche, les personnes qui ont remarqué une absence de soutien sont deux enseignant·e·s qui proposent en classe des activités d'IE (Claudio et Monica). Ceci nous amène alors à retenir que l'absence de soutien n'est pas systématiquement associée au fait de ne pas proposer des activités d'IE en classe.

Lors des entretiens, les enseignant·e·s ont aussi mentionné un grand nombre de difficultés qu'ils·elles rencontrent ou pensent de pouvoir rencontrer en programmant ou en proposant des activités d'IE en classe. Par exemple, ils·elles citent des aspects liés aux activités (comme la difficulté d'impliquer tou·te·s les élèves dans les activités), d'autres liés à la programmation (comme le fait que le programme scolaire est déjà dense), ou d'autres encore liés au niveau de connaissance de la thématique (comme la sensation d'avoir peu de connaissances pour pouvoir proposer en classe des activités d'IE). Ces obstacles pourraient empêcher les enseignant·e·s à proposer des activités sur l'IE.

Les difficultés mentionnées par les enseignant·e·s confirment les résultats obtenus à travers le projet *Chiamale emozioni*, où les enseignant·e·s ont déclaré de ne pas avoir du temps, d'avoir des programmes très denses et de ne pas être suffisamment formés pour réaliser des activités au sujet de l'IE (Antognazza & Sciaroni, 2010). Comme déjà introduit plus haut, plusieurs enseignant·e·s ont exprimé un manque de formation sur la thématique ou le fait de ne pas se sentir compétent·e·s au point d'aborder des activités d'IE en classe. Selon Buchanan et al. (2009), une telle perception d'incompétence peut conduire les enseignant·e·s à ne pas proposer du tout des activités sur l'IE.

De plus, en ce qui concerne la densité des programmes scolaires, elle est souvent considérée par nos participant·e·s la cause d'une non-proposition d'activités d'IE. Dans cette même optique, Goleman (2014) a relevé une tendance de la part des enseignant·e·s à penser que la proposition d'activités liées à l'IE prend du temps aux disciplines strictement scolaires. Toutefois, le travail sur l'IE peut être fait de manière transversale. Dans ce sens, en travaillant sur les matières scolaires, les enseignant·e·s devraient réussir à dédier du temps à l'IE à l'intérieur de l'enseignement d'autres disciplines (Antognazza, 2017).

Un autre aspect mentionné par plusieurs enseignant·e·s qui risque de décourager le fait de proposer des activités sur l'IE à l'école est le fait que dans le *PdS* il n'y a pas d'indications précises sur comment travailler sur l'IE en classe. Le plan d'études tessinois ne mentionne non plus combien de temps il est conseillé de dédier aux compétences émotionnelles. Ainsi, les enseignant·e·s peuvent se sentir non seulement démun·e·s mais aussi perdus quant à l'organisation d'éventuelles activités d'IE en classe. Il nous paraît aussi intéressant de constater que, même si nos participant·e·s ont démontré avoir des visions contrastantes par rapport à la place qui est accordée à l'IE au sein du *PdS*, ils·elles partagent tou·te·s l'idée selon laquelle un tel document ne prend pas suffisamment en compte l'IE. En effet, les enseignant·e·s qui affirment que l'IE est prise en considération dans le plan d'études tessinois parlent tou·te·s de transversalité, à savoir du fait que certaines compétences émotionnelles sont mentionnées dans des chapitres dédiés à d'autres compétences. De fait, ils·elles reconnaissent la présence des compétences émotionnelles dans le plan d'études et sont conscient·e·s du fait d'être appelé·e·s à en favoriser le développement, mais plusieurs d'entre eux·elles affirment de ne pas savoir comment les développer.

7.3. Activités proposées en classe pour soutenir le développement de l'IE

Un premier constat intéressant à relever est que, parmi les 38 personnes qu'ont répondu au questionnaire, les 9 personnes qu'ont affirmé de ne pas proposer des activités liées à l'IE en classe sont des hommes. Nous sommes ainsi amenés à nous questionner sur un éventuel lien entre le genre et le fait de proposer des activités d'IE ou pas. Selon nos résultats, il semblerait que les hommes soient davantage ancrés dans les programmes disciplinaires, sans consacrer du temps aux compétences émotionnelles. D'ailleurs, les participants qui lors des entretiens ont le plus évoqué le manque de temps ou de la densité des programmes scolaires sont surtout des hommes.

Les résultats relatifs aux entretiens nous montrent que les activités réalisées le plus fréquemment par les enseignant·e·s sont celles où : les élèves sont invité·e·s à reconnaître les émotions dans des images ; les élèves ou les enseignant·e·s réalisent des scénettes et les élèves sont invité·e·s à se mettre à la place de l'autre et à trouver des solutions pour résoudre

des problèmes potentiels ; les élèves travaillent en binômes ou en groupes ; l'enseignant·e propose des lectures ; est réalisé le conseil de coopération ; l'enseignant·e encourage l'expression orale. Ces trois derniers types d'activités sont aussi ceux qui ont été le plus mentionnés à travers les questionnaires. Certaines des activités mentionnées par nos participant·e·s sont mises en avant aussi dans la littérature scientifique, comme le conseil de coopération (Jasmin, 1999 ; Signori, 2017) ou la reconnaissance des émotions à travers la lecture de livres ou l'observation d'images (Brackett & Katulak, 2007 ; Ulutaş et al., 2021). Puis, une autre activité dont sont reconnus les bénéfices en termes d'IE et qui a été mentionnée tant par deux enseignantes lors du questionnaire que par un enseignant (Roberto) lors de l'entretien, est la boîte aux lettres. Cette activité figure aussi dans la littérature et est évoquée en tant qu'activité utile à développer des compétences sociales, telles que la collaboration pour trouver des solutions partagées lorsqu'il y a des problèmes entre les élèves et le fait de se mettre à la place de l'autre (Goleman, 2014). Nos participant·e·s ont appliqué l'activité en question « la poste », tout en expliquant deux manières différentes d'utiliser cet instrument. Les deux enseignantes qui ont mentionné cette activité dans le questionnaire utilisent la poste comme indiqué par Goleman (2014), et donc en prévoyant un moment de condivision des lettres avec toute la classe et de discussion collective. De sa part, Roberto, qui est un enseignant qui ne propose pas d'activités d'IE mais qui en proposait dans le passé, ne prévoyait pas une condivision des lettres. En effet, il affirme d'avoir utilisé la poste comme un outil pour envoyer des messages à l'enseignant : « *Je faisais la poste, où l'enfant pouvait écrire... écrire tout ce qu'il ne voulait pas, voilà, communiquer à la classe... mais qu'il voulait me communiquer directement. Sur... pas seulement des suggestions et des observations, mais aussi des états d'esprit ou des problèmes qu'il vivait* » (Roberto).

Les activités proposées par les enseignant·e·s prévoient souvent des modalités de travail avec le groupe-classe ou en sous-groupes. Le travail individuel a été moins mentionné par les enseignant·e·s. Il semblerait donc que la composante relationnelle et la confrontation avec les autres soient des aspects considérés importants pour développer l'IE des élèves. D'ailleurs, il a émergé de nos données que les activités proposées le plus fréquemment par les enseignant·e·s se focalisent principalement sur le développement des compétences que Goleman (2014) définit comme étant de l'empathie et des aptitudes sociales.

En ce qui concerne le temps dédié aux activités liées à l'IE, il varie beaucoup selon l'enseignant·e et notamment les activités proposées. En effet, nos participant·e·s ont mentionné tant des activités de courte durée que des projets d'une année scolaire entière. En lien avec ces propos, nous mentionnons que le temps que les enseignant·e·s consacrent à l'IE en classe peut dépendre des objectifs qu'ils·elles se fixent, de l'importance qu'ils·elles

donnent à l'IE, de la classe et, plus en général, des perceptions qu'ils-elles ont de l'IE, notamment de l'espace qu'ils-elles estiment devrait être consacré à un tel sujet.

Comme déjà anticipé, il a émergé de nos entretiens le fait que différent·e·s enseignant·e·s (Claudio, Giulia et Roberto) préfèrent travailler sur l'IE en classe de manière transversale. Une telle tendance à se situer dans la transversalité de l'IE est apparue aussi dans des projets de recherche tels que *Chiamale emozioni* (Antognazza & Sciaroni, 2010). Cette modalité de travail pourrait dépendre du fait que les enseignant·e·s ne connaissent pas des programmes ou des activités spécifiques pour travailler sur l'IE. Il se peut aussi qu'ils-elles ne trouvent pas le temps de le faire autrement qu'en travaillant de manière transversale, à savoir quand ils-elles traitent d'autres disciplines scolaires (Antognazza, 2017). Ceci nous questionne quant à l'impact que des activités spécifiques d'IE plutôt que des activités transversales peut avoir sur le développement des compétences émotionnelles des élèves.

En plus que parler des activités, nos participant·e·s aux entretiens ont aussi mentionné des stratégies qu'ils-elles utilisent en classe avec leurs élèves pour soutenir l'expression ou la gestion des émotions. En effet, plusieurs stratégies mentionnées par les enseignant·e·s se réfèrent aux compétences que Goleman (2014) appelle conscience de soi et maîtrise de soi. Dans le cas de cette recherche, les stratégies mentionnées le plus fréquemment sont le fait de repousser des discussions et d'intervenir de manière individuelle quand il y a des besoins ou des situations difficiles à gérer. En ce qui concerne le fait d'attendre de discuter, il s'agit de faire décanter les émotions qui surgissent, par exemple celles négatives, afin de pouvoir parler des enjeux perturbants par la suite et avec plus de tranquillité et de lucidité (Pellai, 2018). Une telle stratégie revient au processus de décantation qui se présente aussi à travers le « coin de la colère », à différence du fait que dans ce dernier cas il y a même un espace physique et temporel dédié à la décantation des émotions (Pellai, 2018). À ce propos, il est intéressant de remarquer que seulement une enseignante (Monica) a affirmé d'avoir ce lieu dans la classe, qu'elle a appelé « lieu du calme ». Cette expression est aussi employée dans des recherches telles que celle de Ashiabi (s.d.). Nous rajoutons également que Monica est une enseignante qui est très intéressée par la thématique de l'IE et qui affirme de se documenter beaucoup sur le sujet, qu'elle considère être l'aspect le plus important à retenir à l'école et dans la vie plus en général.

Une autre stratégie qui a été mentionnée par un enseignant (Sebastiano) est la réalisation d'exercices de respiration profonde, qui est l'une des techniques reconnues pour la gestion émotionnelle (Ashiabi, s.d.) qui intervient au niveau de la réponse et donc à posteriori (Gross, 2014).

À propos des stratégies activées par les enseignant·e·s afin de soutenir l'expression ou la gestion des émotions, il est intéressant de remarquer que les participant·e·s qui en mentionnent (Giulia, Diego, Sebastiano, Silvia et Monica) sont tou·te·s des enseignant·e·s qui affirment de proposer en classe des activités d'IE, à l'exception de Diego.

Les manières de travailler sur l'IE sont variées. Certain·e·s enseignant·e·s définissent explicitement dans la salle de classe des lieux consacrés aux émotions (par exemple, le « coin du calme » mis en place par Monica), d'autres proposent des activités liées à l'IE de manière régulière et systématique (par exemple, le moment hebdomadaire consacré au conseil de coopération mis en place par Silvia), d'autres encore cherchent à généraliser aux expériences de vie quotidienne les expériences sur les émotions vécues en classe (par exemple, les scénettes proposées par Claudio) et d'autres proposent des activités où les élèves sont impliqué·e·s activement (par exemple, le parcours de théâtre instauré par Sebastiano). Il y a aussi des enseignant·e·s qui affirment de proposer des activités liées à l'IE en classe, mais qui ne le font pas en suivant les indications qui selon Antognazza (2017) permettent de développer les compétences émotionnelles de manière efficace, comme par exemple le fait de créer des lieux en classe à consacrer aux émotions, de réaliser des activités de manière régulière et systématique, de généraliser ou d'impliquer activement les élèves. De plus, il y a aussi des enseignant·e·s qui travaillent sur l'IE en classe de manière inconsciente ou involontaire. Ceci nous semble par exemple le cas de Luca et de Roberto, qui affirment : « *Peut-être que j'applique en classe des choses sans m'en rendre compte, qui travaillent sur ces aspects, mais que l'on considère comme allant de soi* » (Luca) ; « *Comme je l'ai dit précédemment, ce sont peut-être des choses que je fais déjà, mais pas... mais je ne me... comment dire... je ne les fais pas parce que je le veux ou parce que j'ai des compétences pour traiter ce sujet de l'intelligence émotionnelle* » (Roberto).

En conclusion, les enseignant·e·s proposent des pratiques pédagogiques différentes par rapport à l'IE et présentent aussi des niveaux de conscience du travail effectué qui varient d'un·e professionnel·le à l'autre.

Conclusion

Les buts de cette recherche étaient ceux d'étudier les perceptions des enseignant·e·s d'école primaire par rapport à l'IE et de comprendre de quelle manière ils·elles proposent en classe des activités permettant le développement de l'IE des élèves. Plus en détail, ce travail visait à répondre aux questions de recherche suivantes :

1. *De quelle manière les enseignant·e·s d'école primaire perçoivent-ils·elles l'intelligence émotionnelle ?*
2. *Quelles sont les raisons pour lesquelles les enseignant·e·s d'école primaire proposent ou pas des activités visant à développer l'intelligence émotionnelle des élèves ?*
3. *De quelle manière les enseignant·e·s d'école primaire qui abordent la thématique de l'intelligence émotionnelle en classe proposent des activités qui en favorisent le développement auprès de leurs élèves ?*

En ce qui concerne la première question, nos analyses ont permis de relever que l'IE est une thématique connue à l'école primaire et que les enseignant·e·s ont des perceptions tendanciellement positives à son égard. De plus, ils·elles donnent des définitions d'IE qui touchent à des aspects présents dans les définitions données par la littérature scientifique. Toutefois, la composante motivationnelle – qui selon Goleman (2014) est l'une des cinq composantes de l'IE portant sur les tendances émotionnelles qui guident les personnes vers la réalisation de leurs objectifs – n'est pas mentionnée par nos participant·e·s. Globalement, les enseignant·e·s interviewé·e·s se disent intéressé·e·s à la thématique et conscient·e·s de son importance. Pourtant, ils·elles plaignent des difficultés dans la réalisation et dans la programmation d'activités favorisant le développement de l'IE des élèves. À ce propos, ils·elles soulignent l'importance de proposer des cours de formation qui abordent cette thématique et qui permettent aux enseignant·e·s de mettre en pratique des activités efficaces en classe. En ce qui concerne l'espace donné à la thématique de l'IE dans les écoles tessinoises, nous avons relevé des opinions contrastantes. Malgré les différentes opinions, il a émergé le constat selon lequel il serait nécessaire d'accorder plus d'espace à cette thématique. Ces propos sont justifiés par le fait que les compétences émotionnelles sont considérées par différent·e·s enseignant·e·s comme étant un aspect important non seulement à l'école mais aussi dans la vie.

En ce qui concerne la deuxième question de recherche, les résultats nous montrent que les enseignant·e·s ont différentes raisons qui les poussent à travailler en classe sur l'IE des élèves. En effet, ils·elles reconnaissent l'importance de cette thématique et sont conscient·e·s des différents bénéfices qu'un tel travail peut apporter, comme le fait de favoriser l'apprentissage, de créer un meilleur climat de classe, de développer l'empathie et diminuer

les comportements violents, etc. De plus, la perception d'avoir du soutien en cas de besoin est un facteur qui pourrait motiver les enseignant·e·s à proposer des activités liées à l'IE en classe, aussi comme l'intérêt envers la thématique et la conscience de son importance.

Toutefois, d'après les témoignages récoltés, il y a des enseignants que, même en reconnaissant l'importance de l'IE et en étant intéressés par la thématique, ne proposent pas des activités liées à l'IE en classe. Les raisons en lien avec un tel choix sont nombreuses. Celles mentionnées le plus fréquemment sont le manque de temps et les programmes scolaires déjà très denses, qui ne laissent donc pas de la place dans la grille horaire à des activités d'IE. De plus, les enseignant·e·s se sentent surchargé·e·s et ne trouvent pas le temps en dehors de l'horaire scolaire pour suivre des formations ou s'informer sur le sujet, car ils·elles estiment en avoir besoin avant de proposer des activités en classe. Plus particulièrement, les résultats de cette recherche nous montrent que les enseignant·e·s qui affirment d'avoir déjà participé à un cours de formation sur le sujet sont la minorité (ils·elles sont 16 sur 38) et que les enseignant·e·s plaignent un manque de formation sur le sujet. Il serait donc important d'implémenter la formation sur la thématique. En outre, les résultats montrent qu'il y a un peu de confusion par rapport à la présence ou non de références sur l'IE dans le *PdS*. À ce propos, deux enseignant·e·s (Monica et Luca) affirment de nécessiter d'indications plus précises pour pouvoir proposer efficacement des activités liées à l'IE en classe.

En ce qui concerne la troisième question de recherche, les résultats nous montrent que les enseignant·e·s proposent des activités qui se focalisent principalement sur le développement de l'empathie et des aptitudes sociales. Le travail sur l'IE est souvent réalisé de manière transversale et le temps consacré aux activités varie considérablement d'un enseignant·e à l'autre. En plus des activités, les enseignant·e·s mentionnent différentes stratégies qu'ils·elles mettent en pratique en classe, notamment pour permettre aux élèves de gérer leurs émotions. Par exemple, des stratégies qui ont été mentionnées à plusieurs reprises sont les interventions individuelles et le fait de posticiper les discussions pour pouvoir permettre aux élèves de laisser décanter les émotions négatives. Il s'agit principalement de stratégies qui soutiennent l'expression ou la gestion des émotions des élèves. La plupart des enseignant·e·s qui les utilisent en classe sont celles et ceux qui proposent aussi des activités d'IE (Giulia, Sebastiano, Silvia et Monica).

Les différences relatives aux pratiques pédagogiques confirment la nécessité de soutenir davantage les enseignant·e·s pour une intégration plus cohérente et généralisée du travail sur l'IE à l'école primaire. Le soutien nécessaire pourrait se traduire dans des cours de formation qui permettent aux enseignant·e·s d'approfondir leurs connaissances théoriques et de connaître des activités qui peuvent être réalisées en classe. Il serait aussi nécessaire d'offrir

des indications plus précises au sein du plan d'études à propos du travail sur les émotions et de l'espace qu'il mériterait.

Nous passons maintenant à la partie dédiée à la validation de la recherche effectuée. En ce qui concerne la qualité des catégories considérées lors de l'analyse des entretiens, il est intéressant de retenir les critères proposés par L'Écuyer (1990). En particulier, l'auteur soutient que, afin d'être de bonne qualité, les catégories doivent être exhaustives, cohérentes, homogènes, pertinentes, claires et objectives. Par rapport aux catégories considérées et créées, elles pourraient ne pas être exhaustives parce que nous n'avons pas catégorisé chaque unité de sens présente dans les différents entretiens. Toutefois, nous pensons d'avoir catégorisé tous les éléments qui étaient pertinents par rapport aux questions de recherche. Quant à la cohérence, les définitions des catégories nous semblent expliquer bien leur contenu. L'homogénéité des catégories est liée à la présence de cohérence et au fait que les unités de sens classifiées dans les différentes catégories sont presque toutes similaires. Pour ce qui concerne la clarté, après les différentes modifications réalisées au cours de l'analyse, il nous semble que les différentes catégories soient finalement claires et bien distinctes les unes des autres. De plus, le fait d'avoir défini clairement les catégories les a rendues aussi plus objectives. Pour ce qui concerne la pertinence, les catégories présentes dans la grille de codage finale (cf. Annexe 3) ne sont pas toutes en relation directe avec les questions de recherche. En effet, nous ne les avons pas prises toutes en considération dans la présentation des résultats et aussi dans la discussion.

Pour valider la démarche menée nous nous appuyons aussi sur les critères de qualité de la recherche identifiés par De Ketele et Maroy (2010), notamment la pertinence, la validité et la fiabilité. En ce qui concerne la pertinence nous devons nous questionner sur l'objet d'étude, sur le cadre conceptuel et le cadre problématique et sur la communication scientifique. Selon De Ketele et Maroy (2010) :

Certains objets d'étude ne sont pas ou plus pertinents s'ils ont été suffisamment étudiés et si une nouvelle recherche ne peut plus rien apporter de neuf. D'autres objets ne méritent pas d'être étudiés si l'on sait par ailleurs que le chercheur ne pourra se mettre dans les conditions nécessaires pour les aborder de façon suffisamment satisfaisante.
(p. 241)

Pour cette recherche, l'objet d'étude concerne une thématique émergente, qui peut et doit encore être largement étudiée (Antognazza & Sciaroni, 2010). De plus, il y avait les conditions nécessaires pour mener l'étude. À ce propos, même si au début il y a eu des difficultés à créer l'échantillon, l'accès aux sujets a été possible, les règles déontologiques (comme la

confidentialité) ont été respectées sans trop de problèmes et il n'y a pas eu besoin de financements pour réaliser la recherche (De Ketele & Maroy, 2010).

Quant à la validité, il est important de se questionner sur les mesures et les conclusions tirées (De Ketele & Maroy, 2010). En ce qui concerne la validité des mesures, les outils de récolte de données et les analyses effectuées sont en cohérence avec la finalité et les questions de recherche. Sur la base de ces constats, nous pouvons alors attester la validité de la démarche entreprise (De Ketele & Maroy, 2010). Toutefois, lors de l'analyse de données, certaines informations, même si très intéressantes, n'étaient pas strictement liées aux questions de recherche et ne servaient donc pas à atteindre les buts de la recherche. Nous n'avons donc pas analysé cette partie de données. Il serait alors intéressant, dans des recherches futures, de prendre en considération les données qui ont été récoltées à travers cette recherche et qui n'ont pas été utilisées.

De plus, le questionnaire et le guide d'entretien ont été réalisés par nous-mêmes sur la base des aspects théoriques et des points abordés par nos questions de recherche. Avant de mener les entretiens, le guide d'entretien a été testé avec une enseignante d'école primaire et à la suite de cette expérimentation deux questions ont été ajoutées afin de pouvoir couvrir l'ensemble des aspects touchés par notre problématique.

Pour ce qui concerne les conclusions tirées, comme anticipé, la finalité de cette recherche n'était pas celle de généraliser. En effet, le nombre restreint de personnes sélectionnées ne permet pas de faire une généralisation. À ce propos, en futur, il nous paraît intéressant de mener une recherche quantitative pour pouvoir bénéficier des résultats d'un plus grand échantillon. Ceci permettrait en effet d'envisager des considérations généralisables. Plus particulièrement, il serait intéressant de faire passer un questionnaire à tou-te-s les enseignant-e-s d'école primaire du Canton du Tessin et mener une recherche qui permet de tirer des conclusions potentiellement attribuables à la plupart des enseignant-e-s tessinois-e-s. Il serait à ce propos intéressant de comprendre si, au niveau cantonal, émergent les mêmes besoins que ceux identifiés à travers nos études de cas. Par exemple, il serait utile de comprendre s'il y a la nécessité d'implémenter les formations des enseignant-e-s à propos de l'IE. Dans cette optique, il serait opportun de comprendre s'il est utile de clarifier ou modifier le plan d'études par rapport à l'IE. Nous retenons aussi nécessaire de repérer quelles sont les pratiques pédagogiques qui pourraient être proposées à l'école primaire pour implémenter de plus en plus les bénéfices de l'IE.

En ce qui concerne la fiabilité de la recherche, selon De Ketele et Maroy (2010), « une recherche est d'autant plus fiable que les produits sont indépendants de celui qui a mené la recherche et auraient donc pu être le fait d'autres chercheurs » (p. 249). Le fait que nous

sommes une enseignante d'école primaire sensible à la thématique de l'IE aurait pu influencer notre attitude et nos interprétations des résultats. Toutefois, lors de l'analyse des données et de manière plus générale au cours de la recherche, le travail effectué a été visionné par une professionnelle qui a travaillé dans la recherche en Sciences de l'éducation, notamment dans les cas où il y avait des doutes de notre part.

Ensuite, toujours quant aux limites de notre recherche, nous mentionnons aussi les biais de sélection et de subjectivité des enseignant·e·s. En ce qui concerne le premier, nous faisons référence au fait qu'il n'a pas été possible d'obtenir les huit cas souhaités en début de recherche, concernant notamment les différentes combinaisons possibles des critères de sélection des enseignant·e·s pour les entretiens (combinaison selon genre, années d'enseignement/âge et proposition ou pas d'activités au sujet de l'IE) et au fait que le choix des enseignant·e·s, pas aléatoire, pourrait avoir été orienté consciemment ou inconsciemment vers des cas plutôt favorables. En ce qui concerne la subjectivité, nos données portent sur la perception qu'ont les participant·e·s des activités d'IE. Il se peut donc qu'il y a une différence entre l'efficacité réelle des activités proposées et l'appréciation faite par les enseignant·e·s. De plus, le fait que les questionnaires et les entretiens n'étaient pas anonymes pourrait avoir orienté les réponses des participant·e·s de façon à les rendre favorables à leur image. Un tel biais est appelé « désirabilité sociale » et il a été défini par Crowne et al. (1960) comme étant la tendance à répondre de façon à montrer une image positive de soi-même.

En conclusion, malgré les quelques limites, ce travail a mis en évidence l'importance de considérer davantage la thématique de l'IE en milieu scolaire. À ce propos, il ne suffit pas de se limiter à comprendre et à déclarer son importance, mais il est nécessaire de s'activer pour faire en sorte qu'elle soit réellement prise en considération à l'école. La recherche a fait émerger aussi le besoin d'intervenir déjà dans le cadre de la formation des enseignant·e·s, notamment en les préparant à comprendre les compétences émotionnelles et à en développer des activités pédagogiques. En réalisant cette recherche il a été intéressant de constater qu'il y a différent·e·s enseignant·e·s qui contribuent à la création d'une société toujours plus émotionnellement intelligente et nous espérons que ce travail encouragera d'autres enseignant·e·s à faire de même.

Liste de références

- Addimando, L. (2019). *Le pratiche didattiche nella Scuola dell'obbligo*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M., & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 660–665. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.020>
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- American Psychological Association. (2023). *Emotions*. <https://www.apa.org/topics/emotions>
- Anadon, M., & Savoie Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Antognazza, D. (2017). *Crescere emotivamente competenti : come sviluppare le competenze socio-emotive a scuola*. Edizioni la meridiana.
- Antognazza, D., & Sciaroni, L. (2010). *Progetto di ricerca Chiamale emozioni : rapporto finale*. SUPSI.
- Antognazza, D., Sciaroni, L., Rusconi-Kyburz, L., & Schrimpf, A. C. (2013). *Educare le emozioni : principi ed attività per lo sviluppo delle competenze socio-emotive nella scuola*. SUPSI.
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79–84. <https://doi.org/10.1023/A:1009543203089>
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.
- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5-19. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Barlatier, P. (2018). Les études de cas. In F. Chevalier (Éd.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126-139). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>

- Barrett, K. C. (2020). Emotional development is complicated. *Developmental Psychology*, 56(4), 833–836. <https://doi.org/10.1037/dev0000882>
- Belleau, J. (2001). *Les formes d'intelligence de Gardner : présentation et réflexions quant aux applications potentielles*. Cégep de Lévis-Lauzon.
[https://www.academia.edu/29613181/Les formes dintelligence de Gardner i](https://www.academia.edu/29613181/Les_formes_dintelligence_de_Gardner_i)
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Éds.), *Applying emotional intelligence : A practitioner's guide* (p. 1–27). Psychology Press.
- Brown, J. L., Roderick, T., Lantieri, L., & Aber, J. L. (2004). The resolving conflict creatively program: A school-based social and emotional learning program. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Éd.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (p. 151–169). Teachers College Press.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms : A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187–203.
<https://doi.org/10.1080/15377900802487078>
- Camras, L. A., & Halberstadt, A. G. (2017). Emotional development through the lens of affective social competence. *Current opinion in psychology*, 17, 113-117.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.copsy.2017.07.003>
- Città di Lugano. (s.d.). *Catalogo VARISCO anno 2022-2023*.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed). Sage Publications, Inc.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Dantzer, R. (2002). Nature et fonctions des émotions. Dans R. Dantzer (Éd.), *Les émotions* (p. 7-14). Presses Universitaires de France.

- DeJong, W. (1994). *Building the peace : The resolving conflict creatively program (RCCP)*. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice.
- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2010). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 223-253). De Boeck.
- Denham, S., Salisch, M. V., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (p. 308–328). Blackwell Publishing.
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport [DECS]. (2022a). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Repubblica e Cantone Ticino.
- DECS. (2022b). *Scuola ticinese in cifre 2022*. DECS.
- Dipartimento formazione e apprendimento [DFA]. (2010). *Piano di studio : Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento nella scuola elementare, anno accademico 2010-2011*. Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- DFA. (2011). Emozioni in Ticino: proposte di attività per bambini di scuola dell'infanzia e scuola elementare (CAS educazione socio-emotiva).
<https://dfa-blog.supsi.ch/chiamalemozioni/files/2010/08/attivit%C3%A0-2010-11.pdf>
- DFA. (2012). *Bachelor of Arts in Insegnamento nella scuola elementare : piano degli studi, anno accademico 2012/2013*. Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- DFA. (2015). *Bachelor of Arts in Insegnamento per il livello elementare : piano degli studi 2015/2016*. Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- DFA. (2022a). *Bachelor of Arts in Insegnamento per il livello elementare (anni scolastici : 3-7) : piano di studio, anno accademico 2022/2023*. Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- DFA. (2022b). *Formazione continua per docenti : offerta formativa 2022/2023*. Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.
- DFA. (s.d.). *Struttura della formazione*. <https://www.supsi.ch/dfa/bachelor-diploma-master/bachelor/insegnamento-scuola-elementare/struttura-formazione.html>

- Downey, L. A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K., & Stough, C. (2014) Scholastic success : Fluid intelligence, personality, and emotional intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 40-53. <https://doi.org/10.1177/0829573513505411>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Éditions Odile Jacob.
- Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle : analyser et contrôler ses sentiments et ses émotions, et ceux des autres*. J'ai lu.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children : The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117-136. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374>
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Riggs, N. (2004). The PATHS curriculum : Theory and research on neurocognitive development and school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Éds.), *Building academic success on social and emotional learning : What does the research say?* (p. 170-188). Teachers College Press.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation : Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Éd.), *Handbook of emotion regulation* (p. 3-20). The Guilford Press.
- Hoemann, K., Xu, F., & Barrett, L. F. (2019). Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children : A constructionist hypothesis. *Developmental Psychology*, 55(9), 1830-1849. <https://doi.org/10.1037/dev0000686>
- Jasmin, D. (1999). Précisions sur le conseil de coopération. *Vivre le primaire*, 13(1). <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/jasmin.pdf>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom : Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Mikolajczak, M., & Bauseron, E. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. In O. Luminet, *Psychologie des émotions : Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé* (p. 129-173). De Boeck Supérieur.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Students' emotions : A key component of self-regulated learning. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Ed.), *Emotion in education* (p. 185-204). Elsevier.
- Pellai, A. (2019). *L'educazione emotiva : come educare al meglio i nostri bambini grazie alle neuroscienze*. Mondadori Libri S.p.A.
- Polito, M. (2012). *Educare il cuore : strategie per una comunità che si prende cura delle nuove generazioni*. Edizioni la meridiana.
- Rafaila, E. (2015). Primary school children's emotional intelligence. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 203, 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.276>
- Raffaello Scuola. (2022, juin 30). Quattro attività da fare in giardino: idee per un'estate da spasso. <https://raffaelloscuola.it/news/quattro-attivita-da-fare-in-giardino>
- Richard, S., Gay, P., & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant-e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25, 261-287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>
- Ringot, D. (2022). Nos émotions, nos besoins, et nos peurs. *Tiers*, 33, 59-69. <https://www.cairn.info/revue-tiers-2022-2-page-59.htm>
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. SAGE publications.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion-regulation choice. *Psychological science*, 22(11), 1391-1396. <https://doi.org/10.1177/0956797611418350>
- Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS) : An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential treatment for children & youth*, 18(3), 3-14. https://doi.org/10.1300/J007v18n03_02
- Signori, N. (2017). *Il consiglio di cooperazione : un invito all'emancipazione* [Travail de Bachelor, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, DFA]. <https://tesi.supsi.ch/1609/>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching : A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Theurel, A., & Gentaz, É. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *A.N.A.E*, 139, 545-555. https://eve.unige.ch/files/3314/7876/7925/03_ANAE_139_THEUREL.pdf
- Ulutaş, İ., Engin, K., & Polat, E. B. (2021). Strategies to develop emotional intelligence in early childhood. In *The science of emotional intelligence*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.98229>
- Wilson, S. L. (2009). *The effects of the emotional intelligence of elementary school principals on student outcomes* [Thèse de doctorat, University of Kentucky]. ProQuest.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Annexes

Annexe 1 – Questionnaire transmis à l'échantillon initial¹⁸

QUESTIONNAIRE

Informations sur le/la participant·e

1. prénom et nom
2. genre
3. âge
4. années d'enseignement

Questions générales sur l'intelligence émotionnelle

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'intelligence émotionnelle?

OUI	NON
5.1 Où ? Expliquez précisément le(s) contexte(s) dans lequel(s) vous avez entendu parler d'intelligence émotionnelle.	-

6. Citez quatre mots que vous associez à l'intelligence émotionnelle.
7. Qu'est-ce que signifie pour vous « intelligence émotionnelle » ?

Questions relatives à la formation

8. Avez-vous déjà suivi des cours de formation sur l'intelligence émotionnelle?

OUI	NON
8.1 Dans le cadre de quel type de formation avez-vous suivi ce(s) cours? (initiale, continue, ...)	8.3 Quelles sont les raisons pour lesquelles vous n'avez pas suivi de cours de formation sur l'intelligence émotionnelle?
8.2 Quels sont les apprentissages les plus significatifs que vous avez tirés de ce(s) cours?	8.4 Souhaiteriez-vous participer à des cours de formation à ce sujet ? Pour quelle raison?

Questions relatives aux activités liées à l'intelligence émotionnelle

9. Proposez-vous des activités visant à favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves?

¹⁸ La version présentée ici a été traduite de l'italien au français, conformément à la langue de rédaction de ce travail.

OUI	NON
<p>9.1 Dans quelles classes proposez-vous des activités?</p> <p>9.2 Combien de temps consacrez-vous à ces activités en classe? Veuillez préciser si le temps indiqué correspond à des heures hebdomadaires, mensuelles ou autres.</p> <p>9.3 Quel type d'activités proposez-vous?</p> <p>9.4 Utilisez-vous des matériaux particuliers? Si oui, indiquez lesquels.</p> <p>9.5 Pour quelles raisons est-ce que vous proposez des activités liées à l'intelligence émotionnelle?</p>	<p>9.6 Pour quelles raisons est-ce que vous ne proposez pas des activités liées à l'intelligence émotionnelle?</p>

10. Est-ce que vous pensez de proposer des activités liées à l'intelligence émotionnelle dans l'avenir ? Justifiez votre réponse.

Annexe 2 - Guide d'entretien

1. Introduction – Accueil, présentation et brève explication du déroulement de l'entretien
2. Questions
2.1. Informations sur le·la participant·e
2.1.1. Pourriez-vous vous présenter brièvement ? (nom et prénom, âge, années d'enseignement, classe d'enseignement actuelle)
2.2. Questions sur les expériences personnelles par rapport aux activités liées à l'intelligence émotionnelle
2.2.1. Quelle est votre expérience personnelle en ce qui concerne les activités qui favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle ?
2.2.2. Est-ce qu'en classe vous proposez des activités visant à soutenir l'intelligence émotionnelle des enfants ? → si oui, pourquoi et comment (temps, modalités ...) ? → si oui, êtes-vous satisfait·e de la manière dont vous proposez les activités ? Avez-vous des nécessités pour pouvoir améliorer vos propositions ? → si non, pourquoi ? → si non, mais intéressé·e, de quoi est-ce que vous nécessitez pour proposer des activités liées à cette thématique ?
2.2.3. Quelles difficultés rencontrez-vous ou pensez pouvoir rencontrer dans la proposition d'activités qui favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves ?
2.2.4. Dans quelle manière ces difficultés vous empêchent ou pourraient vous empêcher de proposer des activités de ce type ?
2.2.5. Vous sentez-vous suffisamment soutenu·e pour réaliser des activités qui favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves ? → si oui, dans quelle manière êtes-vous soutenu·e ? → si non, de quel type de soutien aurez-vous besoin ?
2.3. Questions sur la connaissance de la thématique et sur l'espace qui lui est dédié à l'école

2.3.1. Quelles compétences pensez-vous que les enfants peuvent développer en travaillant en classe sur l'intelligence émotionnelle ?

→ s'agit-il de compétences que vous retenez fondamentales ou plutôt secondaires ?

2.3.2. Quelles sont vos impressions par rapport à votre niveau d'information sur l'intelligence émotionnelle ?

→ d'où viennent les informations que vous avez ?

→ à votre avis, quelle serait la manière idéale pour vous informer sur cette thématique ?

→ avez-vous des besoins spécifiques par rapport aux informations au sujet de l'intelligence émotionnelle ?

2.3.3. Qu'est-ce que vous pensez par rapport à l'espace donné à ce sujet dans l'école tessinoise et, plus particulièrement, dans votre commune d'enseignement ? (formation, présence d'activités, plan d'études ...)

2.4. Questions sur la formation

2.4.1. Est-ce que vous avez entendu parler d'intelligence émotionnelle pendant la formation initiale ?

→ si oui, comment est-ce que vous évaluez le cours que vous avez suivi ? Est-ce qu'il a été utile ? Dans quelle manière ?

→ si oui, est-ce que le traitement de la thématique pendant votre parcours de formation vous a porté·e à proposer des activités liées à l'intelligence émotionnelle ?

→ si non, pensez-vous qu'il serait utile de proposer un cours liée à cette thématique dans la formation initiale ? Pour quelles raisons ?

2.4.2. Avez-vous déjà participé à un cours de formation continue sur la thématique ?

→ si oui, est-ce qu'il a été utile ? Dans quelle manière ?

→ si non, pensez-vous qu'il serait utile de proposer un cours liée à cette thématique dans la formation continue ? Pour quelles raisons ?

2.4.3. S'il vous serait proposé un cours de formation continue sur l'intelligence émotionnelle, est-ce que vous souhaiteriez le suivre ?

→ si oui, quelles seraient vos attentes ? De quoi auriez-vous besoin ?

→ si non, pour quelles raisons ?

2.4.4. Dans quelle manière votre parcours de formation pourrait avoir influencé votre perception sur l'intelligence émotionnelle ?

2.5. Questions sur les programmes/stratégies pour développer l'intelligence émotionnelle

2.5.1. Est-ce que vous appliquez des stratégies pour permettre aux élèves de gérer leurs émotions ?

→ si oui, quel type de stratégies ?

2.5.2. Quels types de programmes pour développer l'intelligence émotionnelle des enfants vous connaissez ?

→ comment avez-vous prise connaissance de ces programmes ?

→ est-ce que vous les appliquez en classe ?

→ quelle est votre impression par rapport à ces programmes ?

2.6. Informations générales sur le·la participant·e

2.6.1. Demander les données personnelles nécessaires qui ne sont pas apparues spontanément lors de la présentation initiale (années d'enseignement, âge, classe d'enseignement ...)

3. Conclusion

Résumé et remerciements.

- demander à la personne interviewée de faire des ajouts éventuels ;
- demander si la personne interviewée souhaite recevoir les résultats de la recherche ;
- remerciements et salutations.

Annexe 3 - Grille de codage

CATÉGORIE	DEFINITION	CONTENU	EXEMPLES ¹⁹	OBSERVATIONS
Stratégies utilisées	Description des stratégies utilisées en classe pour favoriser le développement de l'IE des élèves	repousser	<p>“Mi capita di posticipare dei confronti, delle discussioni, dei dialoghi tra i bambini quando vedo che uno dei due è troppo agitato, preso dalla situazione emotivamente... quindi lasciar sedimentare per... alcune volte è necessario discuterne a caldo e in altre circostanze credo sia proprio importante per i bambini metabolizzare un attimo, gestire il proprio sentimento, la propria emozione e poi verbalizzarlo verso l'altro. Quindi mi capita in questo senso di posticipare.” (Giulia)</p> <p><i>« Il m'arrive de repousser des confrontations, des discussions, des dialogues entre les enfants lorsque je vois que l'un d'entre eux est trop agité, pris par la situation émotionnellement... alors laisser décanter pour... parfois il est nécessaire d'en discuter à chaud et dans d'autres circonstances je pense qu'il est vraiment important pour les enfants de métaboliser un moment, de gérer leur sentiment, leur émotion et ensuite de la verbaliser envers l'autre. C'est pourquoi il m'arrive, dans ce sens, de repousser la discussion. »</i></p> <p>“Se ad esempio un bambino sta piangendo, prima dico appppunto “Vai a lavarti il viso, ne parliamo quando sei... ti senti un po' più tranquillo”. (Giulia)</p>	
		bâton de la parole / message clair	<p>“Beh appunto il bastone della parola, il messaggio chiaro che prevedeva una fase iniziale dove io ti dico “Okay, Alessia ho un messaggio chiaro da darti” e l'altro dice “Ti ascolto”, io espongo, l'altro accoglie e rimanda con un... se se la sente un “Chiedo scusa” o “Non me n'ero accorto” o “Grazie per avermelo detto”... quindi è un ascoltare l'altro.” (Giulia) <i>« Enfin justement le bâton de parole, le message clair qui prévoyait une phase initiale où je te dis "Bon, Alessia j'ai un message clair à te donner" et l'autre dit "Je t'écoute", j'expose, l'autre accueille et renvoie avec un... s'il en a envie un "Je m'excuse" ou "Je ne m'étais pas rendu compte" ou "Merci de me l'avoir dit"... donc c'est une écoute de l'autre. »</i></p>	
		mots de réconfort	<p>“Quello che ho fatto era chiaramente parlare con lei “Mi ha detto la mamma cosa è successo, mi dispiace molto, se hai bisogno un momento di parlare con me io ci sono, se vuoi uscire un attimo dalla classe e farti un giro in bagno per stare un attimo da sola o così fallo pure” appunto ho dato delle parole di conforto di questo genere.” (Diego)</p>	
		se mettre de côté	<p>“Quando succede qualcosa tra due bambini loro sanno che hanno la possibilità di andare in disparte, che può essere appunto in fondo al corridoio qui o anche fuori, tenendo la porta aperta. Però possono uscire e hanno qualche minuto per parlare e cercare di chiarirsi e poi se hanno la necessità possono chiedere che ci sia anch'io così faccio un po' da moderatore.” (Silvia)</p>	
		coin du calme	<p>“Ho un angolo della calma dove i bambini possono chiedere di andare quando si sentono agitati per qualche motivo.” (Monica)</p>	

¹⁹ La traduction en français n'a été faite que pour les énoncés mobilisés dans le corpus textuel de ce travail (les énoncés traduits sont écrits en bleu).

		conseils	<p>“Quei piccoli consigli quando si lavora al posto “Se hai paura, se non capisci...” ecco. Per esempio l'anno scorso avevo un allievo che quando io dettavo delle parole lui si metteva a piangere, perché magari rimaneva indietro. Allora la piccola strategia che usavo era di intervenire sul momento e dire “Guarda che non fa niente, piuttosto salta una parola, lascia lo spazio oppure alza la mano”. Sai, piccole strategie di intervento. Ad esempio se c'è qualcuno che fa fatica a fare i calcoli dico “Vedo che guardi dal foglio del compagno, piuttosto alza la mano che proviamo a farlo insieme”. Sai, piccoli interventi di questo genere... applicati in una situazione precisa.” (Diego)</p>	
		intervention individuelle	<p>“Tante volte (le strategie) sono più individuali, cioè se un bambino vedo che arriva a scuola... mi è capitato per esempio che mi era arrivato a scuola, l'ho visto che era un po' strano... si è messo sulla poltrona da solo e lì erano... era il quarto d'ora di entrata... i bambini hanno un attimino per stare tra di loro e in quei casi lì intervengo io col bambino, quindi cerco di capire se c'è qualcosa che non va.” (Silvia) « <i>Souvent (les stratégies) sont plus individuelles, c'est-à-dire, si un enfant arrive à l'école... il m'est arrivé, par exemple, qu'un enfant soit arrivé à l'école, je l'ai vu, il était un peu étrange... il s'est assis sur la chaise tout seul et là, c'était le quart d'heure d'entrée... les enfants ont un petit moment pour être entre eux et dans ces cas-là, j'interviens avec l'enfant, donc j'essaie de comprendre s'il y a quelque chose qui ne va pas.</i> »</p> <p>“Io osservo tanto come arrivano la mattina i bambini... di solito faccio un batti cinque, nel senso che vedo subito come sta il bambino... se è triste, se è successo qualcosa a casa, se è contento... quello è il primo approccio che ho al mattino con i bambini... osservarli, vedere come arrivano, comunque basta uno sguardo. Certe volte se vedo che qualcuno è triste, magari qualcuno ha bisogno di un abbraccio, qualcuno ha bisogno di una carezza, qualcuno ha bisogno di magari dire quello che è successo a casa... cioè non sono nemmeno attività, ma sono dei piccoli gesti che possono aiutare a rasserenare magari il bambino o a tranquillizzare... non devono essere per forza attività, bastano anche degli sguardi certe volte.” (Sebastiano)</p> <p>“Ma io lavoro in maniera negli anni sempre più individuale, cerco di ascoltare proprio il bambino quando arriva e di capire cosa ha bisogno lui quel giorno lì e provo ad essere molto personalizzata nei miei interventi... ogni bambino lo tratto in maniera completamente differente, spero di riuscire a capire cosa ha bisogno quel giorno lì per poterlo aiutare a stare meglio, ecco.” (Monica)</p>	
		respiration profonde	<p>“Nel senso anche solo respirare tre volte profondamente quando un bambino prima... di solito capita che piange e no “Prima di parlare con me fai tre respiri profondi, cerchiamo di calmarci e poi ne parliamo”. (Sebastiano)</p>	
		anticipation	<p>“Il vantaggio appunto di conoscerli da un po' è che sai che in certe situazioni potrebbero reagire in un modo particolare e quindi si anticipa, non so per esempio chiamo per primo un bambino... sono delle sciocchezze, però chiamo per primo un bambino alla lavagna perché so che se no la vive come una frustrazione.” (Silvia)</p>	

Raisons pour ne pas travailler sur l'IE	Raisons qui poussent les enseignant-e-s à ne pas travailler sur le développement de l'IE des élèves en classe	présence d'objectifs retenus plus importants	"Avendo dei... magari degli obiettivi che si reputano più importanti, si rischia di tralasciare questo tipo di obiettivi più personali, relazionali... meno disciplinari." (Giulia)	
		classe attribué seulement pour une année	"L'ho presa solo per un anno questa classe e la lascio dopo un anno e quindi... troppo un breve periodo per riuscire a lavorare su qualcosa di concreto." (Luca)	
		classe respectueuse	"Comunque è anche una classe abbastanza rispettosa, che capisce quando dall'altra parte c'è qualcuno che in quel momento ha bisogno di un sostegno, no? Quindi... in quel senso... devo dire che è molto... c'è una percezione abbastanza sviluppata e interessante verso l'altro." (Roberto)	Implicite : il n'est pas nécessaire de travailler sur l'IE avec cette classe
		manque de temps	"C'è di sicuro la sensazione di non aver mai tempo per far nulla... ecco, questo sì. Questo è imperante in qualsiasi attività che io faccia, non c'è mai tempo per far nulla. [...] Troppe cose da fare e poco tempo per farle... e scadenze, più o meno esplicite, di troppi argomenti." (Claudio) « <i>Il y a vraiment un sentiment de ne jamais avoir le temps de faire quoi que ce soit... c'est tout. Ça prédomine dans toutes les activités que je fais, on n'a jamais le temps de faire quoi que ce soit. [...] Trop de choses à faire et peu de temps pour les faire... et des échéances, plus ou moins explicites, sur trop de sujets.</i> »	En lien avec « Besoins pour travailler sur l'IE »
Éléments nécessaires pour travailler sur l'IE	Description des éléments nécessaires pour pouvoir travailler en classe sur le développement de l'IE des élèves	réseau solide	"Per creare un percorso così grande deve esserci una rete ben solida." (Giulia)	En lien avec « Connaissances théoriques »
		temps	"È un percorso che comunque non... non fai in una settimana, su cui devi investire tempo." (Giulia) "Sono lavori che durano, secondo me devi farli per un lungo periodo se no non ha senso, cioè un breve periodo non ti porta a niente." (Luca) « <i>Ce sont des travaux qui durent, à mon avis il faut les faire sur une longue période sinon ça ne sert à rien, c'est-à-dire qu'une courte période ne mène à rien.</i> »	
Modalité de soutien reçue	Description de la modalité de soutien reçue pour travailler en classe sur l'IE	direction	"Io credo che la direzione per il momento mi dà un buon sostegno in questo... in questo senso." (Monica) "Se il tutto ha avuto forma, visto che c'era anche l'intervento esterno, è stato anche grazie alla direzione perché ci ha dato il consenso e il finanziamento comunque di... di un esterno che venisse." (Giulia) « <i>Si l'ensemble a pris forme, puisqu'il y a également eu une intervention extérieure, c'est aussi grâce à la direction qui nous a donné le consentement et le financement de toute façon... pour l'arrivée d'une personne extérieure.</i> » "Ogni tanto vengono proposte queste attività dalla direzione. [...] Ogni tanto ci sono dei progetti che vengono proposti." (Silvia)	

		collègues	<p>“Capita che tra colleghi ci scambiamo le idee o comunque delle esperienze e poi si cercano di attuare magari per l'esigenza che abbiamo in classe.” (Sebastiano)</p> <p>“Io ho avuto appunto questa affinità con un'altra collega.” (Giulia)</p>	
		soutien pédagogique	<p>“Il sostegno mi ha dato una grande mano quando dovevo fare questi percorsi o la risorsa casi difficili che aveva preso in mano lei la situazione... aveva fatto lei ad esempio la gestione del consiglio di cooperazione, eccetera. Questo sì, mi sono sentito aiutato.” (Luca)</p> <p>“Il percorso sulla rabbia l'ha gestito la docente di sostegno per un anno, per esempio.” (Luca)</p> <p>“Di solito il sostegno ce l'ho un po' dal servizio di sostegno pedagogico, c'è la docente che viene in classe... e quindi a volte ci mettiamo d'accordo su un'attività che possiamo proporre. [...] Col servizio di sostegno si collabora spesso.” (Silvia) <i>« Je reçois généralement un soutien de la part du service de soutien pédagogique, il y a l'enseignante qui vient dans la classe... et donc parfois nous nous mettons d'accord sur une activité que nous pouvons proposer. [...] Avec le service de soutien pédagogique on collabore souvent. »</i></p> <p>“Il sostegno mi ha illustrato qualcosa, mi ha dato dei consigli su dei percorsi sulla rabbia o eccetera, che anche loro però hanno trovato su dei libri.” (Luca)</p>	
Possibilité de soutien	Explication de la présence de la possibilité d'avoir un soutien pour travailler sur l'IE en classe	collègues direction soutien pédagogique services	<p>“Sono sicuro che se si chiede (aiuto) a dei colleghi comunque o anche nella direzione, qualcosa... o dal maestro di sostegno pedagogico, qualcosa venga fatto.” (Sebastiano) <i>« Je suis sûr que si on demande (de l'aide) à des collègues ou même à la direction, quelque chose... ou à l'enseignant de soutien pédagogique, quelque chose sera faite. »</i></p> <p>“Io in primis chiederei sostegno ai colleghi, poi magari... comunque con noi in classe c'è sempre... non sempre, ma ci sono le docenti di sostegno e anche loro possono darci degli aiuti e poi in caso ci sono i servizi che la scuola offre, chiaramente.” (Sebastiano)</p> <p>“Potrei chiedere a X, visto che è il docente di sostegno, chiaramente... e ecco, al momento vedrei solo lui o qualche collega... magari quelli più freschi di studio.” (Diego)</p>	

Absence de soutien	Explication de l'absence de soutien pour travailler sur l'IE en classe	Peu de conscience de la part du canton	<p>“Però il sostegno più grande dovrebbe arrivare dal cantone e lì purtroppo ci sono poche persone che si rendono conto che il cambiamento che va fatto nelle scuole deve essere molto più profondo rispetto a quello che stanno mettendo in atto ora e non basta togliere i livelli. Bisognerebbe veramente andare a lavorare a fondo sulla preparazione dei docenti, anche dei nuovi docenti che arrivano.” (Monica) <i>« Cependant, le plus grand soutien devrait venir du canton et là il y a malheureusement peu de personnes qui se rendent compte que le changement qui doit être fait dans les écoles doit être beaucoup plus profond que ce qu'ils mettent en place maintenant et il ne suffit pas de supprimer les niveaux. Il faut vraiment travailler sur la préparation des enseignants, y compris des nouveaux enseignants qui arrivent. »</i></p>	
		besoin de s'inventer	<p>“Bisogna un po' inventarsele le cose, ecco.” (Claudio)</p>	
		Peu d'aide	<p>“Qui potrei diventare un po' polemico... quindi forse è meglio che sorvolo. Nel senso che le attività... abbiamo in generale pochi aiuti.” (Claudio) <i>« Ici, je pourrais devenir un peu polémique... alors je ferais peut-être mieux de passer sous silence. Dans le sens où les activités... nous avons généralement peu d'aide. »</i></p> <p>“C'è poco aiuto. [...] Ecco, in generale... almeno io non ne vedo.” (Claudio)</p>	
Activités réalisées dans le passé	<p>Explication des activités liées à l'IE réalisées en classe dans le passé</p> <p>intervention extérieure</p> <p>modalité de travail</p> <p>temps</p> <p>matériel</p>	scénettes	<p>“Quella volta io e la mia collega l'abbiamo fatto a modi scenetta... nel senso... abbiamo cercato di creare delle situazioni che non sono mai successe e cose che sono già successe. Abbiamo fatto questa scenetta: uno che faceva una cosa sbagliata, la collega magari la faceva giusta e poi abbiamo detto ai bambini “allora, cosa ne pensate?” e poi loro... cioè riflettevano... qualcuno cercava di immedesimarsi magari nella mia persona o nella persona della collega e là magari scaturisce una discussione... poi “cosa avremmo potuto fare per evitare questa... questo problema?”. Questa è una delle cose... certe volte basta secondo me parlare con... cioè parlare e riflettere con il bambino o con la bambina stessa, altre volte vale la pena certe volte pure farlo in piccoli gruppi o con tutta la classe.” (Sebastiano)</p>	
		conseil de coopération	<p>“Grazie al sostegno abbiamo tirato fuori dei percorsi non so sulla rabbia, sul leggere le emozioni degli altri, sull'essere empatici col consiglio di cooperazione... e queste attività qua.” (Luca)</p> <p>“Può essere, non so, il libro con delle emozioni, quelle col barattolo, che racconta il barattolo... ogni volta che hai un'emozione metti dentro il bigliettino e dopo si leggono insieme in un momento durante la settimana e si può raccontare e approfondire perché quell'emozione, come l'hai gestita, eccetera, eccetera. Questo ho fatto... o anche nel consiglio di cooperazione è vero che si trattano tanto i litigi, ma anche i complimenti e fa sempre parte delle emozioni, quindi.” (Luca)</p>	

		poste	<p>"Facevo la posta, dove il bambino poteva scrivere... scrivere qualsiasi cosa che non volesse, ecco, comunicare alla classe... ma che volesse comunicare a me direttamente. Riguardo a... non solo suggerimenti e osservazioni, ma anche stati d'animo o problemi che vivevano." (Roberto) « <i>Je faisais la poste, où l'enfant pouvait écrire... écrire tout ce qu'il ne voulait pas, voilà, communiquer à la classe... mais qu'il voulait me communiquer directement. Sur... pas seulement des suggestions et des observations, mais aussi des états d'esprit ou des problèmes qu'il vivait.</i> »</p>	
		s'intéresser aux autres	<p>"Ti illustro lo stesso un momento dove il tema era [...] dare per scontato qualcosa. Allora, "sorprendete i vostri genitori una mattina, siccome diamo tutto per scontato, chiedendo loro come stanno. Potreste sorprenderli, no?" [...] Poi "voi vi siete mai chiesti se anche loro hanno bisogno di qualcosa?" allora "vi siete chiesti come stanno i vostri genitori?" (Roberto)</p>	
		cercle de la confiance	<p>"L'ho fatto anche io ("il cerchio della fiducia") soprattutto magari con bambini di prima qualche tempo fa..." (Roberto)</p>	
		corde de l'amitié	<p>"C'era la corda che... c'erano i passi. [...] Ehm loro partivano con "cos'è successo", prima cosa. Non "tu mi hai preso la colla, perché?", no? Ma "tu mi hai preso la colla" punto. Poi, allora, uno teneva il primo nodo della corda e l'altro teneva il primo nodo all'altro lato e si stava lontano e ognuno diceva cosa è successo... e l'altro cosa è successo. Poi dopo si faceva il passo in avanti, si andava al secondo nodo per dire "come mi sento". E lì appunto si esprime ciò che... la sensazione "tu mi hai preso la colla e io ci sono rimasto male perché non me l'hai chiesta" per esempio. Invece magari l'altro rispondeva "io ti ho preso la colla perché già l'altra volta me l'hai prestata e stavi facendo un lavoro quindi non ti ho disturbato, l'ho presa e basta tanto so che me la presti sempre". E poi l'ultimo nodo centrale, i due bambini si avvicinano, toccano lo stesso nodo, così c'è stato anche avvicinamento fisico, e lì era "cosa possiamo fare adesso". A quel punto, quando arrivano già lì, hanno già... almeno, in seconda elementare hanno già risolto 4/5 dei problemi, ecco." (Diego)</p>	
		travail en binôme ou en groupes	<p>"Facevo tanti lavori di gruppo, soprattutto a 2." (Diego)</p> <p>"Abbiamo fatto delle attività a livello di gruppo, dove dovevano costruire delle cose, lavorare insieme eccetera, gestione della rabbia... questo tipo di attività." (Luca)</p> <p>"Faccio un esempio, l'anno scorso avevo un'attività molto carica emotivamente perché piaceva tantissimo, con dei piccoli robot, dove io dovevo programmare questi piccoli... erano una specie di coccinella che si muoveva con delle indicazioni... quindi anche un codice, sia scritto, sia orale, destra e sinistra... quindi tutti esercizi che coinvolgevano soprattutto la matematica, ma la spazialità, ma anche italiano... quindi anche mettersi d'accordo. La coccinella era una, loro magari in quattro. Tutti volevano mettere la mano per primi sulla coccinella... tutti hanno messo molto alla prova..." (Claudio)</p>	

		<p>reconnaître les émotions dans des images</p>	<p>"Mi ricordo alcune attività, però sono attività che sono state preparate da altre persone, con delle carte, riconoscere nelle immagini le emozioni che... che possono scaturire... ehm... e poi gestire anche le emozioni con delle attività... come si può dire... teatrali, no? Cioè riprendevamo alcune dinamiche difficili, per esempio della ricreazione, cercavamo di capire come si potevano risolvere entrando, ehm... con più empatia, no? Ecco, perché spesso reagiamo in modo impulsivo e in quel momento magari non è gestito... non riesci ancora a gestire bene le tue emozioni, ecco. Adesso parlo di alcune dinamiche legate ai bambini, no? Litigi, conflitti, non solo... non conflitti, ma anche... possono anche essere dei malumori, no? Che uno soffre dentro e... non è sempre facile riconoscere, ma neanche... puoi far capire come può gestire, no? queste emozioni." (Roberto)</p> <p>"Quando parlavamo appunto di emozioni avevamo fatto vedere delle immagini dove c'erano delle persone... certe che litigavano, altre che erano felici... e specialmente per i momenti di... diciamo tristezza, rabbia... comunque tutti questi momenti un po' infelici... abbiamo cercato di elencare delle strategie e abbiamo chiesto "Cosa fareste in quella situazione? Come vi comportereste?" abbiamo cercato di trovare più strategie possibili per gestire la situazione." (Sebastiano) « <i>Lorsque nous avons parlé des émotions, nous avons montré des images où il y avait des gens... certaines qui se battaient, d'autres qui étaient heureuses... et surtout pour les moments de... disons tristesse, colère... bref, tous ces moments de malaise... nous avons essayé de dresser une liste de stratégies et nous avons demandé : "Que feriez-vous dans cette situation ? Comment est-ce que vous comporteriez-vous ?" Nous avons essayé de trouver autant de stratégies que possible pour gérer la situation. »</i></p>	
		<p>lectures</p>	<p>"Facciamo per esempio anche quando leggiamo storie, ne leggevamo spesso, sempre cercare qual è il... eh "chi era il personaggio positivo, perché?" [...] In questo senso le storie sono un po' il loro vissuto, perché prima vivono l'emozione della storia e poi provano a confrontarla loro... "voi cosa fareste nella stessa situazione?." (Diego) « <i>Par exemple, lorsque nous lisons des histoires - nous en lisons souvent - chercher toujours à savoir quel est le... ehm "qui était le personnage positif, pourquoi ?". [...] Dans ce sens, les histoires sont un peu leur vécu [des élèves], parce qu'ils ressentent d'abord l'émotion de l'histoire et puis ils essaient de la comparer... "que feriez-vous dans la même situation ?" ».</i></p> <p>"Può essere, non so, il libro con delle emozioni, quelle col barattolo, che racconta il barattolo... ogni volta che hai un'emozione metti dentro il bigliettino e dopo si leggono insieme in un momento durante la settimana e si può raccontare e approfondire perché quell'emozione, come l'hai gestita, eccetera, eccetera. Questo ho fatto... o anche nel consiglio di cooperazione è vero che si trattano tanto i litigi, ma anche i complimenti e fa sempre parte delle emozioni, quindi." (Luca)</p>	

		contexte motivationnel	<p>“Abbiamo presentato [...] un percorso sugli indiani, sulla tribù, e questo è durato tutto l'anno sia come sfondo motivazionale per alcuni temi proprio inerenti alla didattica, quindi il villaggio dell'ortografia con tutti i tipi... piuttosto che altri tipi di interventi didattici. Invece c'è stato poi tutto un percorso sul ritmo, sulla musica, sul gruppo classe che è stato portato avanti grazie a un esterno... che si chiamava Aquila grigia, ecco il nostro Aquila grigia è come se fosse un capo tribù che arrivava una volta al mese in classe e facevamo un'ora dedicata proprio a questo. [...] C'era ad esempio il come si comunica all'interno della tribù... se ho un dispiacere lo comunico attraverso un messaggio chiaro... quindi, c'era proprio un metodo per dare un messaggio all'altro. L'altro lo doveva accettare, capire e rispondere di conseguenza... sentire il bisogno dell'altro. Siamo andati all'esterno a battere i tamburi in totale silenzio e si sentiva solo il suono dei tamburi. [...] Tutte le mattine facevamo il saluto del sole, che era un saluto a cerchio silenzioso, con dei gesti delle mani. [...] C'era anche il bastone della parola... quindi chi aveva il bastone parlava e gli altri ascoltavano. Sì, (era un percorso incentrato) sull'ascolto dell'altro, sulla comunicazione di un proprio... quindi da un lato empatizzo e ascolto l'altro, d'altro canto imparo io a riconoscere le mie emozioni e a saperle comunicare.” (Giulia)</p> <p>“Però cerco sempre attraverso uno sfondo motivazionale di creare qualcosa che ci colleghi. Ad esempio abbiamo lo sfondo delle api... okay siamo in un'arnia, viviamo in un'arnia, tutte le api collaborano e quindi anche in questo caso... c'è l'ascolto, il comprendersi, il lavorare insieme.” (Giulia)</p>	
		activités théâtrales	<p>“E poi gestire anche le emozioni con delle attività... come si può dire... teatrali, no? Cioè riprendevamo alcune dinamiche difficili, per esempio della ricreazione, cercavamo di capire come si potevano risolvere entrando, ehm... con più empatia, no? Ecco, perché spesso reagiamo in modo impulsivo e in quel momento magari non è gestito... non riesci ancora a gestire bene le tue emozioni, ecco. Adesso parlo di alcune dinamiche legate ai bambini, no? Litigi, conflitti, non solo... non conflitti, ma anche... possono anche essere dei malumori, no? Che uno soffre dentro e... non è sempre facile riconoscere, ma neanche... puoi far capire come può gestire, no? queste emozioni.” (Roberto)</p>	
Activités réalisées dans le présent	Explication des activités liées à l'IE réalisées en classe dans le présent intervention extérieure modalité de travail temps matériel	cercle de l'amitié	<p>“Io comincio sempre tutte le giornate con un cerchio dell'amicizia. Lavoro tanto coi bambini piccoli sulle emozioni, sul riconoscerle e poi imparare a gestirle, soprattutto quelle negative. Ho un angolo della calma dove i bambini possono chiedere di andare quando si sentono agitati per qualche motivo. Stiamo facendo al momento un lavoro sulla classe per cercare di accogliere bene una bambina che ha delle grosse difficoltà a gestire la rabbia e... ecco, cerco di lavorare... penso sicuramente tutti i giorni una mezz'oretta la dedico proprio a lavorare su questo genere... sulle emozioni in generale.” (Monica)</p>	
		activités théâtrales	<p>“Adesso stiamo facendo un teatro, cioè un percorso di teatro.” (Sebastiano)</p>	

		jeux de société	<p>“Da agosto a ottobre praticamente ogni pomeriggio è dedicato almeno una lezione a dei giochi di società o comunque dei giochi che i bambini devono fare insieme, a piccoli gruppi, cambiando sempre i gruppi... cercando di farli giocare, collaborare... cioè conoscersi anche [...] per fare gruppo all'inizio.” (Sebastiano)</p>	
		conseil de coopération	<p>“Ho proposto da quest'anno un... come si dice un... consiglio di cooperazione. Quindi i bambini scrivono quello che sentono, che può essere una critica, potrebbe essere un complimento verso il compagno... le abbiamo un po' riassunte in queste tre... in questi tre aspetti : critiche, complimenti e consigli... cioè o richieste insomma. [...] E poi c'è un momento durante la settimana in cui leggiamo questi biglietti e poi se en parla. Di solito ci sono due bambini coinvolti, quindi il bambino che ha scritto che si rivolge all'altro bambino e fa la sua critica o il suo complimento... e ecco, insieme cerchiamo di trovare le parole giuste per parlarne. (Silvia) « <i>J'ai proposé cette année un... comment dire un... conseil de coopération. Les enfants écrivent donc ce qu'ils ressentent, qu'il s'agisse d'une critique ou d'un compliment à l'égard d'un camarade... nous les avons en quelque sorte résumés sous ces trois aspects : critiques, compliments et conseils... ou des questions en bref. [...] Il y a ensuite un moment dans la semaine où nous lisons ces lettres et où nous en parlons. En général, il y a deux enfants concernés, notamment l'enfant qui a écrit la lettre qui se tourne vers l'autre enfant et lui fait sa critique ou son compliment... et là, ensemble, nous essayons de trouver les mots justes pour en parler.</i> »</p> <p>“Poi ehm... diciamo che se c'è la necessità lo proponiamo più volte. Per esemp... è qui, ti faccio vedere la scatola (la docente prende la scatola). [...] Se c'è un'emergenza, qualcosa di urgente da leggere, loro mi scrivono... me lo segnano con il punto esclamativo all'esterno così so che è da leggere. Abbiamo i bigliettini gialli che sono le critiche... cioè critiche o problemi insomma da risolvere. Per esempio (la docente prende un biglietto) qua, “ogni tanto dei compagni urlano e danno fastidio quando si legge la storia e quindi io non riesco a seguire” per esempio. Quindi lì è rivolto alla classe e ne parliamo.” (Silvia)</p>	
		activités d'écoute	<p>“Si fanno delle attività coi bambini per cercare di sensibilizzare all'ascolto dell'altro, come potrebbe sentirsi l'altro, alla diversità, al fatto che appunto non tutti reagiamo nello stesso modo o proviamo le stesse emozioni in una situazione. [...] E quindi poi ogni bambino portava la sua esperienza al gruppo... non so “io quando mi sento così faccio 10 respiri” oppure un bambino ha portato un libro che aveva a casa che parlava della rabbia, per esempio.”(Silvia)</p>	
		lectures	<p>“E poi ogni tanto... non so se si possa considerare anche questo (risata) però leggiamo magari delle storie che potrebbero essere... che sono abbastanza mirate.” (Silvia)</p> <p>“E... tramite delle storie, con dei protagonisti magari animali o personaggi che non... dove loro riescono ad identificarsi ma non... non eccessivamente, non so come dire... si riesce ad affrontare questi temi.” (Silvia)</p>	

		<p>“Un'altra attività che facciamo è... leggiamo il mago di Oz, testo letterario, e a volte ci sono dei personaggi, degli avvenimenti nel racconto che si prestano per... per magari parlarne o chiedere ai bambini la loro esperienza, loro cosa avrebbero fatto al posto del personaggio.” (Silvia) « <i>Une autre activité que nous faisons est... nous lisons le Magicien d'Oz, un texte littéraire, et parfois il y a des personnages, des événements dans l'histoire qui se prêtent à... à en parler ou à demander aux enfants leur expérience, ce qu'ils auraient fait à la place du personnage.</i> »</p> <p>“Tante volte si prende spunto anche dal testo letterario. Magari c'è il personaggio che è geloso di un altro e quindi si approfondisce l'aggettivo e si prende spunto da lì.” (Silvia)</p> <p>“Abbiamo “l'emozionario” oppure “il colore delle emozioni”, abbiamo diversi libri sulle emozioni che ogni tanto leggiamo coi bambini, anche per capire le sfumature... non so per esempio rabbia, frustrazione, gelosia...” (Silvia)</p>	
	scénettes		<p>“Non (sono attività) col titolo... ecco “siamo qui per questo”. C'è tanto sulla collaborazione, che ha tanto a che fare con questa... l'accettazione, in particolare nel primo ciclo, per una questione anche di egocentrismo molto spinto, quindi chi vuole tutto lui... e quindi di suddividere, di accettare dei turni, di accettare di non essere al primo posto, quindi vedere che anche l'altro ha bisogno di essere aiutato, di essere valorizzato. Ecco, questo sì, si fanno delle attività apposta, dove si mette in gioco una situazione potenzialmente a rischio per poi dopo vedere come va, discuterne, riprovarla, vedere dei correttivi, dei... dei piccoli cambiamenti. Ecco, questo si fa abbastanza regolarmente, magari a pacchetti di lezione, non sull'arco di tutte le settimane, ma magari quattro o cinque attività dove la metà è di contenuto, diciamo italiano o scienze, e metà è di solito la metà più... più ostica da utilizzare... è proprio quella della collaborazione, di mettersi d'accordo e sapere chi scegliere... ecco, un po' tutti questi aspetti trasversali. Per aiutarsi anche, per riuscire a capire quando l'altro ha una difficoltà, a leggere le espressioni facciali anche di una certa emotività. Non da ultimo tutto quello che ruota attorno alle ricreazioni e quindi non andare a stuzzicare chi già è arrabbiato, perché “aspetta un attimo, se vai a dire questa cosa al momento sbagliato” e... evitare di sovraccaricare già una situazione magari potenzialmente già a rischio, non andare a cercarsele con quel tipo di carattere perché non siete magari compatibili del tutto, quindi, ecco, portare un po' più di consapevolezza delle possibili sfaccettature dell'allievo. Però questo si fa... c'è anche un'ora di classe durante la settimana... A volte si arriva su argomenti molto banali, molto concreti, altre volte si discute di qualche cosa di un po' più ad ampio respiro, ecco, un pochino più profondo. [...] Sono loro che gestiscono quindi... io non posso esattamente sapere che cosa, dove, come verrà... verrà messo il dito, ecco. Durante la settimana a volte io rimando “Bene questo è un argomento, ma portalo fuori in quell'ora lì che sai che è dedicata a questo...”” (Claudio)</p>

			<p>"A volte mi invento anche degli esempi [risata]. Delle situazioni nate dalla realtà, ma... tirate per le orecchie per essere di esempio esatto della situazione che vorrei io. [...] Non so, per esempio dire "bene io questa mattina avrei preso a calci la fotocopiatrice" [...] "capite che se io l'avessi fatto... immaginate cosa succedeva" ecco, questo tipo di verbalizzazione di... di possibili rischi. "Immaginate cosa mi succedeva" così, ecco. Poi commentare... si vede chi dice "anch'io, a me è già capitato" ecco, dopo si attaccano a queste dinamiche e non è proprio una lezione, capita. [...] Spesso (le scenette) si fanno in maniera... in maniera trasversale, quindi non con una lezione dedicata o soprattutto non un'intera lezione. Spesso si colgono le occasioni... non di rado occasioni di... di scontro, di litigio, quindi di vedere un attimo che cosa ci sta dietro, riuscire un attimo a dipanare certe situazioni un po' tese." (Claudio) « <i>Parfois j'invente même des exemples [rires]. Des situations issues de la réalité, mais... "tirées par l'oreille" pour être l'exemple exact de la situation que je voudrais. [...] Je ne sais pas, par exemple dire "Ben ce matin j'aurais donné un coup de pied dans la photocopieuse" [...] "Vous voyez si j'avais fait ça... imaginez ce qui se serait passé", comme-ça, voilà. Ensuite, on commente... on voit ceux qui disent "Moi aussi, ça m'est déjà arrivé", voilà, après ils s'attachent à cette dynamique et ce n'est pas vraiment une leçon, ça arrive. [...] Souvent [les scénettes] sont menées de manière transversale, donc pas dans le cadre d'une leçon spécifique ou surtout pas d'une leçon entière. On prend souvent des occasions... pas rarement des occasions de... confrontation, de querelles, donc de voir un moment ce qu'il y a derrière, de pouvoir un moment dénouer certaines situations qui sont un peu tendues.</i> »</p> <p>"Ogni tanto si fanno e non si possono fare tutte le settimane... o quantomeno si fanno a blocchi. Nel senso magari faccio due o tre settimane dove ne faccio tante." (Claudio)</p>	
		l'heure de classe	<p>"C'è anche un'ora di classe durante la settimana... A volte si arriva su argomenti molto banali, molto concreti, altre volte si discute di qualche cosa di un po' più ad ampio respiro, ecco, un pochino più profondo. [...] Sono loro che gestiscono quindi... io non posso esattamente sapere che cosa, dove, come verrà... verrà messo il dito, ecco. Durante la settimana a volte io rimando "Bene questo è un argomento, ma portalo fuori in quell'ora lì che sai che è dedicata a questo..." (Claudio)</p>	
		activités d'expression orale	<p>"Una cosa che si fa, che cerchiamo... anche già in prima elementare si cerca di fare "ma come ti senti? Perché sei così?" Dunque riconoscere ed esprimere le proprie emozioni." (Sebastiano) « <i>Une chose qu'on fait, que nous cherchons... aussi déjà en première année de primaire on cherche de faire "Mais comment est-ce que tu te sens? Pourquoi tu es comme-ça?" donc reconnaître et exprimer ses propres émotions.</i> »</p> <p>"Io trovo che sia molto utile... verbalizzare quello che sta succedendo. [...] verbalizzare, capire, spiegare cosa è appena successo e perché probabilmente magari qualcuno ha dovuto andare a piangere in bagno, perché qualcuno si è sentito abbandonato... dirlo, secondo me un pochino aiuta." (Claudio)</p>	

		autre	<p>“Non mi vengono in mente situazioni mirate per allenare (le competenze emotive), se non in trasversale. [...] Non creo l'attività mirata per... ma è qualcosa che c'è sempre.” (Giulia) « <i>Je n'arrive pas à penser à des situations ciblées pour entraîner (les compétences émotionnelles), sauf de manière transversale. [...] Je ne crée pas l'activité ciblée pour... mais c'est quelque chose qui est toujours là.</i> »</p>	
Utilité des activités réalisées	Perception de l'utilité des activités liées à l'IE réalisées en classe	résultats à long terme	<p>“All'inizio non riuscivano neanche a battere a ritmo con il ritmo dato loro e poi alla fine siamo riusciti ad avere un ritmo unico e sembrava proprio il cuore della tribù... e quello è stato proprio come il risultato di questa empatia che cercavo all'inizio: cioè una relazione non verbale data da un percorso che comunque non... non fai in una settimana, su cui devi investire tempo, ma che poi da veramente i suoi frutti.” (Giulia)</p>	
		absorption des comportements positifs	<p>“Vedendo il compagno più bravo o più forte, più determinato a fare certe cose, di sicuro assorbivano almeno il comportamento positivo che aveva il compagno.” (Diego)</p> <p>“Magari non diventavano più bravi in italiano se si trattava di scrivere una storia, però imparavano già un pochettino l'attitudine del compagno, che è sempre meglio... è sempre più importante vederla dal compagno che dal maestro, perché il maestro è già lì di partenza come esempio... se invece me lo fa il compagno, sai benissimo anche tu che hanno valenza ancora superiore, ecco. Poi comunque nel lavoro a gruppo c'è il mettersi in gioco, ecco. [...] Quindi questo tipo di lavoro, il lavoro soprattutto a gruppi di due, secondo me li mette molto in gioco.” (Diego)</p>	
		réflexion, empathie et non-violence	<p>“E devo dire che sta funzionando bene [il consiglio di cooperazione], cioè ho trovato utile... anche perché anche chi ascolta inizia a... a riflettere anche sull'altro, no? A cercare di mettersi nei panni dell'altro e... e poi li aiuta anche un po' a capire come gestire queste situazioni perché a volte... c'è chi all'inizio in prima era abituato a picchiarsi o a usare la violenza piuttosto... invece sì, vedo che sta dando dei frutti e sono loro che tante volte mi chiedono “Ma possiamo farlo anche oggi [il consiglio di cooperazione] ? Perché ho portato un tema...”.” (Silvia) « <i>Et je dois dire que cela [le conseil de coopération] fonctionne bien, je veux dire que je l'ai trouvé utile... aussi parce que aussi celui qui écoute commence à... à réfléchir aussi sur l'autre, non ? À essayer de se mettre à la place de l'autre et... et puis ça les aide aussi un peu à comprendre comment gérer ces situations parce que parfois... il y a ceux qui au début avaient l'habitude de se frapper ou d'utiliser la violence plutôt... mais oui, je vois que ça porte ses fruits et ce sont eux qui souvent me demandent "Mais est-ce qu'on peut le faire aussi aujourd'hui [le conseil de coopération] ? Parce que j'ai apporté un thème...”.</i> »</p>	
		bien-être collectif	<p>“Sì, (queste attività permettono di creare) un benessere collettivo, sì, che perdura nel tempo.” (Giulia) « <i>Oui, [ces activités permettent la création] d'un bien-être collectif, oui, qui perdure dans le temps.</i> »</p>	
		compréhension des nuances	<p>“Insomma, anche capire il perché ci sono tante sfumature è... penso che sia utilissimo.” (Silvia)</p>	

		reconnaissance de l'importance du travail	<p>“(Avere) un esterno che presenti, che lanci l'attività [...] è stato utile. [...] Il momento più collettivo solitamente funzionava anche perché c'era l'intervento esterno e quindi dava un'importanza ulteriore, no? Un rispetto anche verso un adulto che viene a fare un intervento.”</p> <p>(Giulia) « <i>[Avoir] une personne extérieure pour présenter, pour démarrer l'activité [...] était utile. [...] Généralement, le moment plus collectif fonctionnait aussi parce qu'il y avait l'intervention extérieure et que cela donnait une importance supplémentaire, n'est-ce pas ? Un respect même à l'égard d'un adulte qui vient faire une intervention. »</i></p>	
		permet de s'exprimer et de se sentir considéré-e-s	<p>“C'è questo sistema che abbiamo del consiglio di cooperazione che dovrebbe un po' aiutarli perché... ehm ho notato che il bambino, per esempio sempre il bimbo col disturbo dello spettro autistico, lui l'ha preso proprio molto sul serio e questo è diventato il suo modo per esprimersi, per esprimere quello che ha dentro. Se prima aveva delle reazioni... a volte reazioni fuori luogo, insomma non adeguate, magari dava un calcio a una sedia perché non riusciva a esprimere la rabbia in un altro modo, adesso la prima cosa che fa tornando dalla ricreazione è andare dove abbiamo la scatola. Va a prendere un foglietto, scrive la sua critica al compagno che gli ha fatto il fallo, che per lui comunque è qualcosa di irrispettoso, e poi... lì per lui è a posto diciamo, sul momento si tranquillizza molto. [...] E l'ho notato però in tanti bambini, infatti la scatola è sempre piena. Ma è bello perché poi tante volte il solo fatto di scriverlo, o per alcuni anche quando viene letto... basta, cioè vedo che poi per loro è passato tante volte perché sono riusciti a... si sono scaricati di un peso oppure proprio sono riusciti a dirlo all'altro, all'altra persona. Quindi proprio mi sembra che è qualcosa che riguarda sé stessi e anche la relazione con l'altro. Un po' si mettono in pace con se stessi e a volte invece hanno bisogno di dire qualcosa all'altro.” (Silvia)</p> <p>“Perché tante volte sono quei bambini che sono più timidi, più introversi, che vedo che usano i bigliettini... vanno e almeno sanno che la maestra... io sono spesso presa da altri bambini che sono più esuberanti o che sono più da contenere. [...] E quindi questi bambini sicuramente in parte magari un po' la soffrono questa cosa, che hanno meno attenzioni dal docente.” (Silvia)</p>	
		utilité dépend des classes	<p>“Con alcune classi sono riuscito ad ottenere dei risultati, con la classe attuale no...” (Luca) « <i>Avec certaines classes j'ai réussi à obtenir des résultats, mais pas avec la classe actuelle. »</i></p>	
Satisfaction personnelle	Manifestation de la satisfaction personnelle à l'égard des activités réalisées en classe pour développer l'IE des élèves	satisfaction	<p>“Sono soddisfatta.” (Monica)</p> <p>“Per l'anno scorso sì (sono soddisfatta). Cioè l'unica volta che ho proposto proprio un percorso centrato sull'ascolto, sull'altro e sull'emozione, sul sentirsi e sentire... sì, mi sono proprio reputata soddisfatta. Il tema degli indiani è stato un miracolo per me, per la classe, per tutti (risata).” (Giulia)</p> <p>“Quest'attività nello specifico sì... appunto sta dando dei buoni risultati.” (Silvia)</p>	

			<p>“Di per sé sì [sono soddisfatto]. [...] Boh, al 100%... secondo me c'è sempre qualcosa... nel senso da... da imparare. Non dico che... al momento sono soddisfatto, però chiaramente accadono sempre cose nuove. [...] Attualmente devo dire che in questi anni è andato sempre abbastanza bene, dunque posso dire di essere abbastanza soddisfatto.” (Sebastiano) « <i>En soi, oui [je suis satisfait]. [...] Boh, à 100 %... à mon avis, il y a toujours quelque chose... dans le sens de... d'apprendre. Je ne dis pas que... en ce moment, je suis satisfait, mais il est clair qu'il y a toujours de nouvelles choses qui se produisent. [...] Pour l'instant, je dois dire que ça s'est toujours bien passé au fil des ans, donc je peux dire que je suis assez satisfait.</i> »</p>	
		pas de satisfaction	<p>“Non (sono) un granché (soddisfatto).” (Diego)</p>	
<p>Besoins pour travailler sur l'IE</p>	<p>Besoins qu'ont les enseignant·e·s pour pouvoir réaliser des activités liées à l'IE en classe</p>	temps	<p>“Mi piacerebbe avere più tempo... mi piacerebbe poterci dedicare ancora più tempo. Mi piacerebbe che la scuola ci desse più possibilità... che possiamo sfruttare per questo genere di attività. [...] Mi piacerebbe per esempio avere... ci pensavo ultimamente... un'ora in più a settimana, per esempio da dedicare a esercizi di yoga, respirazione... ecco per gestire rabbie, frustrazioni, tristezze.” (Monica)</p> <p>“Mi piacerebbe molto avere molto più tempo per approfondire molto di più quelli che possono essere proprio le attività pratiche che io posso proporre a scuola, oltre alla meditazione, alla kinesiologia, corsi che ho fatto, cose che mi interessano... però anche per me personalmente. [...] Sarebbe bello se ci venisse dato del tempo in più per approfondire questi argomenti. [...] L'ideale sarebbe poter fare come fanno negli ordini di scuole superiori, dove si calcola almeno una mezza giornata di sgravio ore, dove noi possiamo dedicarci alla formazione e in questo modo sicuramente i docenti sarebbero più motivati a frequentare questo genere di corsi.” (Monica) « <i>J'aimerais vraiment avoir beaucoup plus de temps pour approfondir ce que peuvent être justement les activités pratiques que je peux proposer à l'école, en plus de la méditation, de la kinésiologie, des cours que j'ai faits, des choses qui m'intéressent... mais aussi pour moi personnellement. [...] Ce serait bien qu'on ait plus de temps pour approfondir ces sujets. [...] L'idéal serait de pouvoir faire comme ils font dans les ordres d'écoles supérieures, où on calcule au moins une demi-journée de heures de décharge, où on peut se consacrer à la formation, et de cette façon les enseignants seraient certainement plus motivés pour fréquenter ce genre de cours.</i> »</p> <p>“(Per realizzare delle attività sull'IE mi servirebbe) più tempo... ma durante la scuola... magari meno tempo dedicato ad altre materie.” (Diego) « <i>[Pour réaliser des activités sur l'IE j'aurais besoin] de plus de temps... mais pendant l'école... peut-être moins de temps consacré à d'autres matières.</i> »</p>	
		plus d'idees ou nouvelles connaissances pratiques	<p>“Averne di più... cioè delle idee diverse sarebbe utile.” (Luca)</p> <p>“Venire a conoscenza di qualcosa di nuovo, un approccio diverso per favorire questa intelligenza.” (Roberto)</p>	

		formation ou connaissances théoriques	<p>“Sì, sicuramente [ho delle necessità] perché... appunto non ho una formazione proprio specifica. [...] [Un corso di formazione] potrebbe... cioè, non lo vedo come un bisogno urgente perché più o meno, non so se lo sto facendo nel modo giusto, però cerco di proporre qualcosa, ma sarebbe un aiuto, sì. [...] È utile tante volte avere sicuramente un'un'infarinatura di base perché anche quello è... è quello che mi sento che un po' manca.” (Silvia) « <i>Oui, certainement [j'ai des besoins] parce que... en faits je n'ai pas vraiment de formation spécifique. [...] [Une formation] pourrait... c'est-à-dire, je ne vois pas ça comme un besoin urgent parce que plus ou moins, je ne sais pas si je suis en train de le faire dans la manière correcte, mais j'essaie de proposer quelque chose, mais ce serait une aide, oui. [...] Il est souvent utile d'avoir des connaissances de base parce que ça aussi, c'est... c'est ce qui je sens que me fait un peu défaut. »</i></p> <p>“(Vorrei) migliorare le mie conoscenze, avere più idee su come svilupparle, avere strumenti per intervenire nel modo giusto, per far sì che emergano, ecco. [...] Quello che serve al docente da usare in classe, ecco... quindi la teoria su cui basarsi, chiaramente non quattro ore di bla bla e ridondanze e ridondanze e ridondanze, ma un po' di teoria sì!” (Diego)</p>	
		être moins attaché au programme	<p>“Dovrei avere un pochetto più di... come posso dire... eh ho sempre un po' questa fissa del programma. [...] Quindi dovrei riuscire a staccare quel palloncino lì, lasciarlo andare e arrivare dove si arriva... magari proponendo più attività del genere che dici tu.” (Diego)</p>	
		changer de contexte motivationnel ou d'activités	<p>“La mia necessità è il cambiamento. Nel senso che non riproporrei ad ogni classe la stessa cosa, proprio perché ogni classe è diversa e in più mi sentirei... ehm sì, adesso se... se dovessi... quando cambierò classe non credo che, anche se avessi una classe dove leggo che è necessario questo tipo di intervento, probabilmente non riproporrei un'altra volta il tema degli indiani, però un altro sfondo... ma sempre in questo senso. Sì, la mia necessità è cambiare lo sfondo, cambiare magari le attività specifiche, per... anche per me stessa.” (Giulia)</p>	
Difficultés potentielles ou rencontrées	Difficultés potentielles ou rencontrées en travaillant sur l'IE en classe	fonctionnement stratégies / activités dépend du moment	<p>“Non sempre dando strategie funzionano... possono funzionare per un attimo poi dopo un mese bisogna trovarne altre, certe volte non si trovano... dipende un po' dai momenti.” (Sebastiano)</p>	
		stratégies pas trouvées	<p>“È capitato che non siamo mai riusciti a trovare una strategia per... magari calmare un determinato comportamento... rabbia... nel senso perché non siamo riusciti a trovarla.” (Sebastiano)</p>	
		difficulté des enfants à voir le résultat des activités	<p>“Secondo me (una difficoltà è il fatto) che il bambino non sempre vede il risultato, se fai un'attività ludica magari può piacergli, ma quando fai attività che non sono ludiche e vai a lavorare su questi aspetti per loro è come lavorare sul nulla, penso... cioè mi sembra anche a volte quando ripeti le attività anche ludiche non vedono davvero il risultato, loro si concentrano su quello che è il gioco eccetera, senza sapere quello che davvero ci sta dietro. [...] Però appunto mi sembra che loro fanno fatica a vedere secondo me il risultato.” (Luca)</p>	
	niveau des activités dans la programmation			
	niveau de connaissance de la thématique			

		<p>impliquer tous les élèves</p>	<p>“Più che altro non è sempre facile coinvolgere tutti i bambini allo stesso modo. Ci sono bambini che amano mettersi in primo piano e dunque lo fanno... cioè spensierati, senza alcun problema e ci sono i bambini magari un po' più timidi, che già nel gioco anche comunque preferiscono stare... fare i loro lavori o comunque le loro attività in modo autonomo e individuale. La difficoltà è un po' là secondo me: far attivare tutti circa un po'... non dico tutti allo stesso modo, ma che riescano a dare tutti un po' il contributo. Perché secondo me tutti i bambini hanno qualcosa da dare a ciascuno... e far emergere proprio queste capacità... è quella la cosa difficile.” (Monica)</p> <p><i>« Plus que tout, il n'est pas toujours facile d'impliquer tous les enfants de la même manière. Il y a des enfants qui aiment se mettre au premier plan et qui le font... c'est-à-dire sans souci, sans problème, et il y a des enfants qui sont peut-être un peu plus timides, qui déjà dans le jeu préfèrent aussi rester... faire leur travail ou leurs activités de manière autonome et individuelle. La difficulté est un peu là à mon avis : faire en sorte que tout le monde s'active un peu... je ne dis pas tout le monde de la même manière, mais qu'ils arrivent tous à contribuer un peu. Parce qu'à mon avis, tous les enfants ont quelque chose à donner à chacun... et faire ressortir ces capacités... c'est ça qui est difficile. »</i></p> <p>“Ci sono bambini che lo fanno volentieri e altri, quelli un po' più timidi o comunque che si sentono un po' più fragili, secondo me hanno paura di... di farsi vedere da altri bambini. E là cerco... nel senso, sta là la difficoltà a lanciarli, nel senso dire “prova, non succede nulla”. In quel caso quello che capita è che devo essere io vicino, nel senso... hanno bisogno di una certa vicinanza, che gli metta la mano sulla spalla o comunque che io sia vicino e che se finiscono... non so, non sanno più andare avanti, sanno che c'è una persona accanto che può aiutarli. Dunque... ecco, spronarli un po', accompagnarli... sai? È quella un po' la difficoltà. È da considerare poi nelle... nelle attività. Nel senso... bisogna tener conto che non tutti i bambini amano fare le stesse cose, che riescano a farlo, cioè... non è... cioè non è scontato, sono tutti diversi ed è giusto così.” (Sebastiano)</p> <p>“Ma inizialmente, quando ho proposto questo tipo di attività non è stato semplice perché anche solo fare un saluto del sole in silenzio... ci sono bambini... ecco... cioè dobbiamo pensare a una seduta di yoga dove chi non ha fatto mai yoga entra e anche un adulto magari si mette a ridere... ecco, quindi c'erano bambini che non erano pronti in quel momento ad affrontare un tipo di attività così introspettiva e... o a comunicare in silenzio anche solo tramite un gesto o suoni. E la difficoltà è stata proprio questa... cioè inizialmente gestire questi tipi di dinamiche... non è stato semplice perché da un lato comprendevo, d'altro canto il rispetto invece per chi c'era già dentro doveva essere dato. [...] Ci sono stati dei saluti mattutini dove alcuni bambini non riuscivano a smettere di ridere e lì provi a comunque continuare e... non viene così bene il tutto come vorresti.” (Giulia)</p>	
		<p>exprimer ses propres émotions</p>	<p>“Mah, (una difficoltà potrebbe essere quella di) magari trovare il bambino che non ha nessuna voglia di manifestare quello che è suo, è intimo, no? [...] Quindi magari una chiusura ancora più forte, no?” (Roberto)</p>	

		regard fixé sur la leçon suivante	"Ho la fissa della lezione che deve arrivare." (Diego)	
		voir peu de progrès	<p>"Quello che faccio fatica e a volte è un po' pesante è il fatto che si vedono pochi passi avanti." (Claudio)</p> <p>"Sì, (è difficile) soprattutto fare in modo che si possa fare un piccolo passo avanti, quindi che ci sia anche una crescita. Quindi qualche cosa che io utilizzo, che tengo mio come esperienza, anche cose negative, quindi quello che non faccio... o meglio quello che è meglio non fare... per il proseguo delle attività, ecco. E non solo quelle strutturate, quindi chiamiamole così "di aula", quindi proposte da me, gestite da me, anche se indirettamente, ma piuttosto quello che è poi fuori dalla porta principale, l'atrio, spogliatoio, la ricreazione, le merende dopo le quattro... che ne succedono di tutti i colori, ecco... sfruttare. Io vedo che quando resta qualche cosa... banalità anche, "Bene vogliamo la stessa cosa, ci mettiamo d'accordo, pari e dispari" invece di fare "No io, no io, no tu, no tu" e si arriva alle mani, questo. Sembra quasi che si apra il cielo (risata)... ecco, piccoli stratagemmi, dove si accetta "Sì, io faccio un passo indietro perché so che tu ci tieni". [...] Io vedo che ci sono bambini che non sanno far questo, non capiscono... e non riescono a fare "Aspetta, questo è più importante, mi fermo anch'io" non riescono a farlo." (Claudio)</p>	
		grande différence entre les élèves	<p>"Alcuni allievi capiscono, utilizzano questa esperienza e la riutilizzano... è come se l'avessero a loro disposizione come tecnica diciamo di approccio al prossimo... al prossimo test, diciamo così... di immersione in una situazione potenzialmente critica, soprattutto quindi a un lavoro con un compagno, un lavoro davanti a una situazione problematica che può creare delle tensioni e della messa in comune... e chi invece sembra sempre di essere ai piedi della scala. [...] Ecco, questa è la vera difficoltà. C'è una differenza ingigantita rispetto anche ad argomenti come, non so, mettiamo che non piace a nessuno... l'ortografia, piuttosto... ecco, la comprensione o l'addizione, la sottrazione... ecco, banalità di tutti i giorni. [...] Fanno tanta fatica alcuni e sembra che alcuni... detto in una maniera molto banale, entra di qui e esce di là, ecco, che non resti come esperienza veramente dentro di loro." (Claudio)</p> <p>"Vedo proprio che l'attenzione è limitata quindi bisogna proprio un po' migliorare... e poi alcuni non son pronti secondo me proprio a... e probabilmente non hanno ancora sviluppato proprio un'empatia come altri bambini... si vede la differenza tra uno e l'altro. [...] Ma probabilmente... ehm non so se è legato proprio alle competenze dei bambini che sono molto diverse... quindi sì un po' in questo caso la gestione del momento... ehm però in altre attività... a volte potrebbero essere anche delle attività che si sviluppano, non so... legate all'italiano, di scrittura... alcuni bambini hanno delle competenze che gli permetterebbero di raccontarsi scrivendo, per esempio, mentre altri no... quindi è più difficile proporre certe attività. [...] Anche oralmente alcuni bambini sono proprio più in difficoltà di altri... non so." (Silvia)</p>	

		<p>écouter les autres / respecter les tours de parole</p>	<p>"Noto in alcuni bambini una difficoltà... ehm proprio ad ascoltare gli altri, quello sì. [...] Ma questo anche durante le discussioni... se non so si fa la discussione di ambiente sui mammiferi e c'è un bambino che porta la sua esperienza, tante volte gli altri fanno fatica ad ascoltare, a rispettare il turno dell'altro." (Silvia)</p>	
		<p>programme dense</p>	<p>"Appena riesco in qualche modo ad organizzarmi. [...] Il programma che noi dobbiamo fare alle elementari è comunque piuttosto pieno... sono tante le cose che dobbiamo insegnare ai bambini e poi subiamo un po' la pressione del fatto che dobbiamo comunque dopo un anno o due consegnare la nostra classe a un altro docente che si aspetta che siano arrivati a un dato punto del programma scolastico... e dunque non sempre è facile, soprattutto quando i bambini sono piccoli come i miei adesso e quando la classe è veramente disturbata a livello di comportamenti." (Monica)</p> <p>"Purtroppo è vero che c'è sempre la fissa del programma. E quello purtroppo... ti devi tagliare a destra e sinistra per riuscire ad arrivare... e quindi magari si fanno 5 attività in più di italiano o di matematica per permettere, che poi magari non succederà mai, al bambino che fa fatica di arrivare dove vuoi... magari tralasciando altri aspetti, quelli che io chiamo "socialità". (Diego) <i>« Malheureusement, c'est vrai qu'il y a toujours ce focus sur le programme. Et ça malheureusement... tu dois couper à gauche et à droite pour y arriver... et donc peut-être qu'on fait cinq activités de plus en italien ou en maths pour permettre, ce qui n'arrivera peut-être jamais, à l'enfant qui a du mal à arriver là où tu veux... en laissant peut-être de côté d'autres aspects, ceux que j'appelle "socialité". »</i></p> <p>"Eh ho sempre un po' questa fissa del programma. [...] Perché il programma è così denso che vedi che tanti non ce la faranno e allora vuoi portarli alle medie il prima possibile." (Diego)</p> <p>"Sul fatto che siamo molto indietro col programma e lo erano quando me l'hanno lasciata, sul fatto che si fa fatica a fare lezione con loro e quindi andando a ritmo lento devi cercare di soppesare se dare più peso a una o all'altra cosa e... e cerco di dare più spazio a quello che è magari la lezione rispetto a queste cose... anche se magari gli farebbe quasi più bene, però... devi scegliere, o fai il programma o fai quello in così poco tempo." (Luca)</p>	
		<p>peu d'idées / de matériel</p>	<p>"Quale difficoltà... direi sicuramente, una volta che inizio un percorso del genere, la fantasia nel trovare dell'attività, cioè secondo me si trova poco... cioè almeno io ho trovato dei percorsi che si assomigliavano tanto tra di loro, ma non... alla fine erano quasi sempre gli stessi, cioè sempre le solite attività e... poco materiale, ecco, per il docente... per documentarsi o per comunque favorire questa cosa. Almeno, io ho trovato poco." (Luca)</p> <p>"Tante volte appunto le idee sono sempre... si ha l'impressione che sono sempre un po' le stesse." (Silvia)</p>	

		<p>manque de temps</p>	<p>“Allora, più che altro è trovare il tempo. Perché io so che sarà un'attività che io penso di 10 minuti, mezz'ora, e non saranno 10 minuti, mezz'ora. Quindi è qualche cosa che poi va sistemata nella griglia oraria, in posizione strategica, perché dopo attività di un certo spessore... di coinvolgimento... non posso farne altre. Questo è un limite. Poi, come dicevo prima non c'è mai... io dovrei avere giornate di 10-12 ore per poter finire tutto.” (Claudio) « <i>Alors, il s'agit plutôt de trouver le temps. Parce que je sais que ça serait une activité que je pense durer 10 minutes, une demi-heure, et il ne sera pas 10 minutes, une demi-heure. C'est donc quelque chose qui doit être organisé dans la grille horaire, dans une position stratégique, parce qu'après des activités d'une certaine profondeur... d'implication... je ne peux pas en faire plus. C'est une limitation. Ensuite, comme je l'ai dit précédemment, il n'y a jamais... je devrais avoir des journées de 10-12 heures pour pouvoir tout finir.</i> »</p> <p>“In generale non c'è tempo mai di fare niente, ecco (risata). Questo è endemico su qualsiasi argomento... e queste attività occupano più tempo, se si vogliono fare.” (Claudio)</p> <p>“Con la classe che ho attualmente secondo me c'è troppo poco tempo per lavorare su degli argomenti del genere.[...] Li tengo solo un anno.” (Luca)</p> <p>“(Per proporre delle attività) Bisogna un po' vedere e cercare. Da una parte io non ho quasi più tempo di andare a provare attività nuove all'esterno... non ce la faccio (risata).” (Claudio) « <i>[Pour proposer des activités] Il faut voir et chercher. D'un côté, je n'ai guère le temps d'aller essayer de nouvelles activités à l'extérieur... je n'y arrive pas.</i> »</p> <p>“Anche perché si fa fatica a trovare... almeno, io personalmente fatico a sentire la teoria e poi trovare un momento per tradurlo in pratica... perché ho troppe cose, troppo poco tempo... e hanno la priorità altre cose... io non posso non averle fatte. Banalità, come se devo fare il passaggio di decina... io devo averlo fatto il passaggio di decina e devo apprendere... non so... la costruzione di una frase con degli aggettivi, io devo insegnare... ecco, qualche cosa di questo genere... dove queste... facendo molta fatica anche questi a entrare nella testa, hanno la priorità e quindi occupano tanto tempo. Il programma di geografia e storia in terza io devo fare un dato numero di attività da sviluppare e il tempo è puff, nel senso a me passa una settimana come uno sbatter di ciglia, è impressionante... ogni anno passa più velocemente dell'altro.” (Claudio)</p> <p>“Tutto quello che è burocrazia. Io occupo un sacco di tempo... dalle assenze, tutto, verbali, rapporti, protocolli, in burocrazia inutile. O quantomeno io non ho avuto un passo avanti di qualità dovuto alla burocrazia.” (Claudio)</p>	
--	--	------------------------	--	--

		manque de continuité dans la planification	<p>“Di tutte queste attività... ehm... il limite che c'è a volte è anche dovuto a me... il fatto che restino un po' un'oasi e non che prendano magari... mettere un seme e poi cresce qualche cosa che viene ripetuto di anno in anno, che diventa consuetudine... un po' questo e me ne rendo conto sempre dopo, quando mi guardo indietro, dove dico “Eh sì, l'abbiamo fatto ma poi... è rimasta un po' lì, nella sua nicchia.” (Claudio)</p>	
		pas de partage de la parte des parents	<p>“Immagino che ci siano anche tanti genitori che non condividono questa mia visione e che pensino che sia tempo perso e che preferirebbero che uno si concentrasse maggiormente sugli apprendimenti. [...] Però è chiaro che queste difficoltà ehm... in ogni caso comporterebbero il fatto che sicuramente i genitori vengono a chiedermi giustificazioni, a fare colloqui in più, devo dedicare tempo in più per spiegare ai genitori cosa penso di fare, perché lo voglio fare e così... per convincerli insomma (risata).” (Monica)</p>	
		difficulté à accepter les critiques si le programme n'est pas terminé	<p>“Ma è veramente difficile perché non siamo... credo che tanti docenti fundamentalmente ci credano a questo genere di attività, ma sono pochi quelli che poi davvero ci dedicano del tempo e che riescano poi in qualche modo ad accettare che ci siano delle critiche che arrivano dall'esterno quando i bambini non arrivano preparati o al punto giusto del programma quando vengono consegnati ai colleghi, oppure i genitori, oppure addirittura ancora peggio quando devono poi cambiare e andare alle medie.” (Monica)</p>	
		charge de travail élevée	<p>“Il problema è che come docenti abbiamo un carico di lavoro talmente grande, soprattutto a livello amministrativo, che non ci rimane il tempo per farlo.” (Monica)</p> <p>“Viene sempre richiesto ai docenti di elaborare dei programmi, dei pensieri, dell'attività da fare e il problema è che i docenti sono sempre più oberati dalle cose da fare e sempre meno riescono a dedicare del tempo in maniera davvero importante a questo.” (Monica)</p> <p>“Devo dire che... fino adesso tante volte abbiamo dei corsi... cioè sono degli anni abbastanza impegnativi in cui abbiamo tanti corsi proposti dalla direzione, per esempio ne abbiamo avuto uno per la classe flessibile. [...] Tante energie sono andate in quello.” (Silvia)</p>	
		manque de formation spécifique	<p>“Non ho una formazione proprio specifica.” (Silvia)</p>	
		peu de préparation / connaissance de la thématique	<p>“La prima difficoltà è che io non sono abbastanza preparato.” (Diego)</p> <p>“Quando ti senti impreparato o trovi una fonte che ti spiega bene o altrimenti... eh io tante volte lascio. Per esempio spesso si trovano... come posso dire... delle spiegazioni che non sono proprio quello che vuoi tu ehm... non proprio inerenti a quello che cerchi, quindi il rischio è di leggersi, magari comprare un libro così... e poi c'è poco che potresti usare nel tuo campo, ecco. Quindi quello è un freno grosso, per me per... quando faccio anche i corsi.” (Diego)</p>	

			<p>“Se non hai una base di idee... o un almeno un esempio da cui partire è difficile.” (Silvia)</p> <p>“Senza dover bloccare tutto il resto della mia vita. Anche questo... non è evidente (pensare a delle attività da proporre), soprattutto quando è qualche cosa che non hai già svolto tante volte, quindi che non conosci bene.” (Claudio)</p> <p>“Prima lo avrei trovato più complicato (proporre delle attività sull'IE). [...] Mi sembrava... non lo conoscevo tanto (il tema) e avevo un po' posticipato.” (Silvia) « <i>Avant je l'aurais trouvé plus compliqué [de proposer des activités sur l'IE]. [...] Il me semblait... je ne le connaissais pas beaucoup [le thème] et j'avais un peu repoussé</i> ».</p>	
Impact des difficultés	Explication de la présence ou de l'absence d'un impact des difficultés sur la proposition des activités liées à l'IE en classe	manque de temps a un impact négatif	<p>“Eh proprio perché ci metterei troppo tempo a capire qual è la giusta direzione, quindi se trovo qualcosa di già confezionato mi aiuterebbe tantissimo, come ho detto prima... che dopo da lì lo modifico, magari funziona bene per le mie esigenze, per le esigenze dei bambini.” (Diego)</p> <p>“Ho i corsi di aggiornamento obbligatori e non saprei dove infilarci altri corsi, ecco. Sinceramente vorrebbe dire non fare il lavoro quotidiano tutti i giorni.” (Claudio)</p>	
		pas d'impact	<p>“Io penso che le farei comunque (le attività sull'IE).” (Monica) « <i>Je pense que je continuerais à les faire [les activités sur l'IE].</i> »</p> <p>“No (le difficoltà non mi impediscono di proporre delle attività), ma propongo sempre le stesse.” (Luca)</p> <p>“Boh impedire non me lo impediscono perché... cioè secondo me alla fine è un aiuto per tutti. Chiaramente prima di proporre una determinata attività devo pensare ai singoli casi, nel senso ai singoli bambini e a come agevolarli... nel senso agevolarli no, ma come renderli... più tranquilli, che non debba essere uno stress. [...] So che in determinate situazioni dovrò fare attenzione magari ad accompagnare e sostenere un bambino o una bambina... nel senso perché so che magari potrebbe non volerlo fare, bloccarsi... dipende dalla situazione, sì. Però son convinto che con il mio aiuto, magari anche con un'aiuto di un compagno o di una compagna che da manforte... pian pianino riescono ad aprirsi sempre di più, sì.” (Sebastiano)</p> <p>“No (la difficoltà di alcuni allievi ad esprimere le proprie emozioni non mi impedisce di proporre le attività). Al massimo cerco qualche strumento in più per capire cosa fare col... col soggetto che fa fatica.” (Roberto) « <i>Non [la difficulté de certains élèves à exprimer leurs émotions ne m'empêche pas de proposer des activités]. Tout au plus je cherche quelques outils supplémentaires pour comprendre ce qu'il faut faire avec le... avec le sujet en difficulté.</i> »</p>	

			<p>“Solo che lì i bambini dovrebbero provare a scrivere e tante volte o lo facciamo solo oralmente oppure piuttosto non propongo l'attività, ma ne propongo una un po' più semplice, che può essere adatto a tutti.” (Silvia)</p>	
<p>Perception sur les activités</p>	<p>Émergence de la perception des enseignant-e-s par rapport aux activités liées à l'IE proposées en classe</p>	<p>travail sur l'IE fait de manière inconsciente ou involontaire</p>	<p>“Qualcosa di intelligenza emotiva penso di farlo, anche se non lo sapevo (risata). [...] Incomincio a vedere che alcuni lavori che ho fatto ci stanno dentro.” (Diego)</p> <p>“Magari applico delle cose in classe senza rendermene conto, che lavorano su quegli aspetti, ma che dai per scontato.” (Luca) <i>« Peut-être que j'applique en classe des choses sans m'en rendre compte, qui travaillent sur ces aspects, mais que l'on considère comme allant de soi. »</i></p> <p>“Sicuramente non l'ho... non l'ho mai fatto pensando di sviluppare... sono sempre partito dalle dinamiche, da un momento, da una situazione che ritenevo importante non lasciare lì.” (Roberto)</p> <p>“Come ho detto prima magari sono cose che già faccio, ma non... ma non me ne... come si può dire... non li faccio perché voglio o perché ho delle competenze per affrontare questo argomento dell'intelligenza emotiva.” (Roberto) <i>« Comme je l'ai dit précédemment, ce sont peut-être des choses que je fais déjà, mais pas... mais je ne me... comment dire... je ne les fais pas parce que je le veux ou parce que j'ai des compétences pour traiter ce sujet de l'intelligence émotionnelle. »</i></p>	
		<p>travail sur l'empathie et sur l'écoute</p>	<p>“Il consiglio di cooperazione lavora secondo me tanto sull'empatia, ascoltare gli altri.” (Luca)</p>	
		<p>travail sur l'IE de manière transversale</p>	<p>“Anche in senso lato, grande, nel senso se parli di ecologia, se parli di ambiente, rispetto dell'ambiente... quindi della flora, della fauna... parli di ecosostenibilità, di rispetto del lavoro... ci sono ragazzi molto sensibili, devo dire. E quindi anche altre discipline possono favorire questa intelligenza, no? Penso. [...] Fare ecologia potrebbe sviluppare questa intelligenza.” (Roberto) <i>« Même au sens large, grand, dans le sens que si l'on parle d'écologie, si l'on parle d'environnement, de respect de l'environnement... donc de la flore, de la faune... si l'on parle d'éco-durabilité, de respect du travail... il y a des enfants très sensibles, je dois dire. Et donc aussi d'autres disciplines peuvent aussi favoriser cette intelligence, n'est-ce pas ? Je pense que oui. [...] Faire de l'écologie pourrait développer cette intelligence. »</i></p>	
		<p>toujours les mêmes activités</p>	<p>“A volte ho l'impressione di avere sempre le stesse idee, le stesse attività.” (Silvia)</p>	
		<p>peu d'espace dédié</p>	<p>“Lo spazio che dedico io è pochissimo.” (Diego)</p>	
		<p>plus facile de travailler sur l'IE avec des petits enfants</p>	<p>“Secondo me (le competenze emotive) sono da lavorare... non che da grandi non si possa lavorare su questo, però con i piccoli è più facile lavorare sulle emozioni eccetera secondo me.” (Luca)</p>	

<p>Présence de la thématique dans la formation</p>	<p>Éléments touchant à la présence de cours qui abordent la thématique de l'IE dans la formation</p> <p>formation initiale</p> <p>formation continue</p>	<p>thématique traitée</p>	<p>“Se penso allo studio... cioè durante la formazione, non abbiamo avuto proprio dei corsi nello specifico proprio sull'intelligenza emotiva, però ogni tanto veniva nominata o magari in modo indiretto venivano proposte delle attività che penso potrebbero essere collegate a questo. [...] Qualcosa abbiamo fatto durante la formazione.” (Giulia) « <i>Si je pense à la formation... c'est-à-dire, pendant la formation, nous n'avons pas eu de cours spécifiques sur l'intelligence émotionnelle, mais de temps en temps, elle était mentionnée ou peut-être des activités étaient proposées de manière indirecte, qui, je pense, pourraient y être liées. ... Nous avons fait quelque chose pendant la formation. »</i></p> <p>“Questo è come l'ho interpretato io in base comunque anche ad una formazione che mi è stata data, dove si è parlato di intelligenza emotiva ed è stato trattato il tema. Abbiamo studiato a proposito, però probabilmente non in maniera così approfondita, per poi svilupparla, ecco.” (Giulia)</p> <p>“Credo di aver fatto un modulo, non so se si chiamava proprio “intelligenza emotiva”, ma si parlava... un corso di psicologia immagino sia stato... non lo so, comunque mi ricordo di aver fatto... di aver sentito parlare di intelligenza emotiva.” (Sebastiano)</p> <p>“In alcune lezioni si è toccato l'argomento.” (Luca)</p> <p>“Ehm... mentirei se dicessi sì, no, con certezza... penso, credo... perché comunque l'ho già sentita e l'ho già affrontata come tema e quindi... io dimentico anche in fretta le cose... però penso che le poche informazioni che ho, quelle un po' più di sostanza, siano comunque state date durante la formazione al DFA e quindi mi viene da dire sì. [...] Però non ricordo di un corso chiamato “intelligenza emotiva”... forse sbaglio, non ricordo.” (Giulia)</p> <p>“Ma sai forse alla magistrale veniva comunque... se ne discuteva. Magari non si utilizzava il termine “intelligenza emotiva”... non è una cosa che mi è rimasta in mente... però i momenti di laboratorio... mi ricordo che comunque si parlava della gestione delle emozioni... non dell'intelligenza emotiva.” (Roberto) « <i>Peut-être qu'à la magistral... on en parlait quand même. Peut-être que le terme "intelligence émotionnelle" n'était pas utilisé... ce n'est pas quelque chose qui m'est resté en mémoire... mais lors des moments de laboratoire... je me souviens qu'on parlait néanmoins de la gestion des émotions... pas de l'intelligence émotionnelle. »</i></p>	
---	--	---------------------------	---	--

		cours sur les identités compétentes	"Mi ricordo che al DFA durante la formazione avevamo fatto per esempio un corso sulle identità competenti, quindi piuttosto sullo sviluppo di queste identità nell'allievo. [...] Durante questo corso c'era proprio il piacere della lettura, sia per l'italiano, per appunto leggere, il piacere dell'ascolto, trasmettere quello, ma anche proprio per... per affrontare dei temi che magari non sono così... di solito non si associano alla scuola, non so... cercare di sviluppare la competenza dell'empatia, dell'ascolto degli altri." (Silvia)	
		cours « les émotions en classe »	"C'è adesso un corso di formazione che stiamo facendo... "le emozioni in classe". (Sebastiano)	
		cours sur les émotions et le bien-être	"Ne stiamo facendo quest'anno uno. Si stanno svolgendo dei corsi. [...] Si parla di emozioni e benessere." (Sebastiano) "A X stanno cercando di fare un progetto, che si chiama progetto "Linea", sul benessere dei docenti." (Monica)	
Impressions sur la formation	Explicitation des impressions relatives aux cours de formation proposés	propositions superficielles	"A X stanno cercando di fare un progetto, che si chiama progetto "Linea", sul benessere dei docenti. Purtroppo però quello che viene proposto è un po' superficiale. [...] Diciamo che da tutti i corsi che ho fatto ho comunque preso alcune cose. Certi corsi erano un attimino appunto anche lì molto superficiali... questi corsi "Linea" che ci sono stati proposti dalla città di X da una parte erano interessati, però dall'altra erano davvero cose già sentite più volte. [...] Questo corso "Linea" è stato pensato proprio per il benessere dei docenti... prevedeva delle... non so degli spettacoli teatrali anche interattivi, delle attività sulla gestione della frustrazione, della rabbia, che però erano molto... diciamo cattedrali... insomma, queste cose dove tu ascolti però non metti in pratica, ecco." (Monica) "(Durante la formazione iniziale) abbiamo studiato a proposito, però probabilmente non in maniera così approfondita, per poi svilupparla, ecco." (Giulia)	
		peu de propositions aux enseignant·e·s	"Se non andiamo a cercare dei libri che ci interessano, leggiamo le attività e poi le prepariamo noi come i docenti, a livello pratico ci viene proposto poco." (Monica)	
		perte de temps	"Eh non so, se penso ai corsi al DFA ne abbiamo perso di tempo... adesso non ti so fare un esempio, però mi ricordo che in tante lezioni ho perso tempo a far niente, che non erano così importanti quando magari un argomento del genere poteva essere approfondito di più." (Luca)	
		cours peu ciblés	"Mi sarebbe piaciuto seguire dei corsi magari più mirati." (Silvia)	
Absence de la thématique dans la formation	Propos concernant l'absence de cours sur la thématique de l'IE dans la formation formation initiale formation continue	terme pas utilisé	"Magistrale... 90-92... ehm... lì non si è mai parlato di intelligenza emotiva. [...] Abbiamo visto alcuni pedagogisti, ma dell'intelligenza emotiva in questi qua non è uscita. [...] No, boh non so... io ecco per esempio la Montessori o altri magari parlavano... non usavano il termine "intelligenza emotiva", ma magari era contemplato l'aspetto dell'intelligenza emotiva. Però ecco, quelli non li abbiamo mai... li abbiamo analizzati ma magari non tutti." (Diego)	

			<p>“Noi alla magistrale non abbiamo mai usato questo termine.” (Diego) « <i>À la magistral, nous n'avons jamais utilisé ce terme.</i> »</p>	
		absence de cours sur l'IE	<p>“Non avendo fatto dei corsi di formazione iniziale sulla tematica...” (Monica)</p> <p>“Proprio perché non ne ho fatta alla magistrale, ecco.” (Diego)</p>	
		je ne crois pas	<p>“Non so se erano stati proposti dei corsi, ma non credo.” (Silvia)</p> <p>“Non mi viene in mente niente (sulla tematica).” (Claudio)</p>	
		jamais entendu parler d'IE	<p>“Cioè, ad esempio i corsi di X, quelli che ci fanno a volte... non si è mai sentito parlare di intelligenza emotiva.” (Luca)</p>	
Raisons pour ne pas avoir participé à des cours sur l'IE	Explication des raisons pour lesquelles les enseignants n'ont jamais participé à des cours de formation continue sur la thématique de l'IE	obtention de crédits nécessaires avec les cours obligatoires	<p>“Guarda, se... sai dato che ce ne sono alcuni obbligatori [...] che poi arrivi con i crediti, che li hai già ottenuti... li sfoglio velocemente, se qualcosa mi salta all'occhio mi iscrivo, però... avendo anche la famiglia... dopo mia moglie lavora, il mercoledì pomeriggio devo averlo libero per il figlio (risata), quindi voglio tenerlo io... quindi a volte proprio per motivi di famiglia vengono evitati i corsi. [...] E alla sera dopo... sono già esausto (risata).” (Diego)</p>	
		offre variée / choix difficile	<p>“Secondo me è abbastan... è molto variegata l'offerta. È solo che sono tutte all'apparenza interessanti e però è quello difficile... se ce n'è uno solo interessante è più facile concentrarsi su quello, se sembrano tanti interessanti dopo è difficile anche scegliere.” (Diego)</p>	
		manque de temps	<p>“Se ci fosse un corso piuttosto che... ad avere anche comunque il tempo (risata).” (Giulia)</p> <p>“Sì, (un corso di formazione continua) lo farei. Nel senso, se non ho altri impegni lo farei (risata).” (Sebastiano)</p> <p>“Fondamentalmente non ce la faccio, non ho tempo per corsi di aggiornamento. [...] Ho i corsi di aggiornamento obbligatori e non saprei dove infilarci altri corsi, ecco. Sinceramente vorrebbe dire non fare il lavoro quotidiano tutti i giorni.” (Claudio)</p>	
Intérêt pour une formation sur l'IE	Émergence de l'intérêt de participer à des cours de formation continue sur la thématique de l'IE	intérêt sûr	<p>“Sicuramente dei corsi di formazione che parlano di questo mi interesserebbero.” (Luca)</p> <p>“Quindi se ci fosse la possibilità (di fare un corso di formazione continua) sicuramente mi interesserebbe... è un tema che mi interesserebbe.” (Silvia)</p> <p>“Se ci sono dei corsi di formazione potrei partecipare.” (Luca)</p> <p>“Cioè, ad esempio i corsi di X, quelli che ci fanno a volte... non si è mai sentito parlare di intelligenza emotiva. Potrebbe essere un argomento da approfondire.” (Luca)</p>	

			<p>“Sì, penso di sì. Potrebbe essere interessante (fare un corso sulla tematica).” (Roberto)</p> <p>“Sì potrebbe appunto dedicare qualcosa in più o fare dei corsi di formazione o qualcosa in più che parli di questo.” (Monica)</p>	
		intérêt mais peu de temps	<p>“Se ci fosse un corso piuttosto che... ad avere anche comunque il tempo (risata).” (Giulia)</p> <p>“Sì, (un corso di formazione continua) lo farei. Nel senso, se non ho altri impegni lo farei (risata).” (Sebastiano)</p>	
		aide	“(Un corso di formazione continua) sarebbe un aiuto, sì. [...] Mi interesserebbe.” (Silvia)	
		intérêt mais dépend de la classe	“Sì, parteciperei (ad un corso di formazione continua). Beh ovviamente dipende dalla classe che ho quell'anno, quindi dall'esigenza che io sento in quel momento rispetto a un determinato tema... quindi a dipendenza delle necessità di quell'anno magari così mi iscrivo al corso. Ecco, c'è anche da dire quello. [...] Però ecco, se non dovessi avere altre esigenze particolari sicuramente sarebbe una buonissima opzione.” (Giulia)	
		utile	“Qualsiasi cosa che dà qualcosa di nuovo è utile.” (Diego)	
		intérêt mais dépend de la charge d'heures et de la période	“Dipende anche dal carico di ore... diventa difficile posizionarlo all'interno della settimana. Dipende anche dal periodo, perché poi noi abbiamo a disposizione delle settimane a fine anno e a inizio anno dove si può... lì però non abbiamo... diciamo così, le teste, le teste qui in aula. Ecco lì ci sarebbe un po' più di agio.” (Claudio)	
Attentes relatives à la formation continue	Explicitation des attentes relatives à des cours de formation continue sur la thématique de l'IE	idées pratiques	<p>“Mi aspetterei dei... probabilmente degli spunti concreti, pratici.” (Silvia) « Je m'attendrais à des... probablement à des idées concrètes, pratiques. »</p> <p>“Anche lì investire in un corso... devi andare a casa con un bel malloppo di idee, ecco, altrimenti se vai a casa con un solo un'infarinatura generale... non mi piace, ecco, io preferisco idee pratiche perché dopo vedendo l'idea vedo anche... beh la finalità. E poi magari altre idee alternative, me le invento io.” (Diego)</p> <p>“Una trasposizione più pratica a livello di attività, anche di metà classe, di piccoli gruppi... quello sì, potrebbe essere interessante. Con una, ripeto, con una indicazione anche ehm... da poter utilizzare. Questo sì, con persone che hanno fatto un po' di esperienza. Però di vita vera nelle scuole. [...] Qualche cosa del genere potrebbe essere... o quantomeno dico “Bene no, o sì, o no”. So anche cosa non fare... che anche questo è molto importante.” (Claudio)</p> <p>“(Mi aspetterei indicazioni) sul come poter affrontare questo tema in classe con i bambini, in modo magari ludico oppure tramite storie.” (Silvia)</p> <p>“(Mi aspetterei) che ci sia veramente una... che torni a casa con un piccolo bagaglio di strumenti.” (Roberto)</p>	

			<p>"Se ti dà degli spunti concreti (può essere utile). Se rimane tutto in fase teorica "Al bambino servirebbe così e così", ma poi non mi porti degli esempi concreti, come tanti corsi di formazione, allora tanto vale farlo." (Luca)</p>	
		théorie	<p>"Beh un po' di teoria certo, di sicuro, quella... ecco, non 300 pagine su un aspetto, quello no." (Diego)</p> <p>"(Mi aspetterei) delle indicazioni su come, chi è più introdotto in questa tematica, su come affronterebbe certe dinamiche della scuola. Quindi, ripeto, dare una sorta di cornice teorica." (Claudio)</p> <p>"(Vorrei) migliorare le mie conoscenze, avere più idee su come svilupparle, avere strumenti per intervenire nel modo giusto, per far sì che emergano, ecco. [...] Quello che serve al docente da usare in classe, ecco... quindi la teoria su cui basarsi, chiaramente non quattro ore di bla bla e ridondanze e ridondanze e ridondanze, ma un po' di teoria sì!" (Diego)</p>	
		implication des enseignant·e·s avant de proposer le cours	<p>"(Mi aspetto) che non sia prettamente teorico, che nel senso... cioè far vedere magari delle cose che sono successe realmente o comunque coinvolgere magari pure i docenti stessi, prima magari di progettare il corso. Nel senso... richiedere quali sono magari gli interessi o magari coinvolgere prima i docenti, o magari dare degli spunti. Possiamo trattare, non so, quattro tematiche, vedere quale mi interessa di più e magari fare qualcosa del genere. Non imporre subito la tematica, quella che farà il relatore, diciamo. Nel senso, prima chiedere e poi in base alle risposte che si riceve svolgere poi la formazione continua... il corso." (Sebastiano)</p>	
		peu de participants	<p>"Chiaramente è difficile (coinvolgere i docenti nella scelta dei corsi), non (risata)... non è una cosa evidente, però se si fa magari per [nomi di sedi specifiche] dove comunque... in una scuola comunque sappiamo... ci conosciamo, conosciamo le dinamiche, conosciamo tutti i bambini... è più facile parlarne." (Sebastiano)</p> <p>"Potrebbe essere qualcosa del genere, dove c'è qualcuno, magari non troppi docenti, dove si può anche parlare del vissuto e quindi mettere a raffronto, dopo un'introduzione teorica, a raffronto quello che si è vissuto. Con poche teste si può dialogare veramente senza un po' quell'imbarazzo, un po' quegli occhi addosso di una grossa platea, ecco questo va detto perché sono argomenti che non si possono fare secondo me sopra le 15 persone, per farle veramente bene." (Claudio)</p>	
		articulation entre théorie et pratique	<p>"(Mi aspetterei) da un lato cose un po' più a livello teorico, quindi se ci sono... chi sono le persone che ne hanno parlato di più, in che modo... se ci sono poi appunto dei libri consigliati, perché spesso si trova anche molto in giro però poi non si sa esattamente dove andare a parare, no? Per avere le informazioni più... meglio esposte. E da un lato magari degli esempi concreti di attività che possano svilupparla, ecco... sviluppare questo tipo di intelligenza. [...] Avere degli esempi... sarebbe molto." (Giulia)</p>	

			<p>“(Mi aspetterei) una parte sì di teoria, ma poi anche tanta pratica dove io ho una trasposizione, dove io dopo su questa trasposizione metto le mie peculiarità e inserisco il mio modo di vedere più o meno... mettiamo severo, più o meno gestito con tanti tempi, più o meno sulla carta piuttosto che attività solamente... che ne so corporee, ecco, di gruppo.” (Claudio)</p> <p>“Fare qualche cosa, sì, dove prendere delle informazioni, qualche novità, qualche cosa anche per regolare “Sì, sono sulla buona strada, oppure no, c'è un altro mondo”... qualche cosa del genere potrebbe essere... ripeto, però non solo di teoria, dove veramente è bello, è interessante... però io il giorno dopo vorrei poterlo applicare, ecco. Senza dover bloccare tutto il resto della mia vita.” (Claudio)</p> <p>“Beh sicuramente come in tutte le cose solo la teoria non fa... non fa da sola. Forse la maniera migliore è proprio quella di... di incrementare una formazione teorica un po' sostenuta con comunque degli sviluppi che porti in classe, reali, dai quali prendi spunti.” (Giulia) <i>« Eh bien, certainement comme dans toutes les choses, la théorie seule ne fait pas... ne fait rien seule. Peut-être la meilleure façon est justement celle de... d'accroître une formation théorique un peu soutenue avec tout de même des développements concrets qu'on apporte en classe, à partir desquels on obtient des idées. »</i></p>	
		possibilità de mise à jour	<p>“(Mi aspetterei) che magari ci possa anche essere un... una continuità, no? Spesso si fanno i corsi e poi finiscono lì. [...] Magari c'è la possibilità di fare... il corso due, no? Che prosegue. [...] Sì, affinché si possano portare anche dei riscontri, no? Così quello che è interessato può anche andare avanti. [...] Ci sono dei corsi che fai e tack, così, finito... come se non avessimo più bisogno, no? Ma in realtà abbiamo ancora bisogno... ma anche chi forma ha bisogno dei riscontri di chi mette in pratica quello che viene proposto, no? E questo non succede spesso... lo danno per... cioè, è dato per appurato che funzioni, no?” (Roberto)</p>	
Importance de traiter la thématique dans la formation	Aspects touchant à l'importance de traiter la thématique dans les cours de formation	le bien-être est important	<p>“Secondo me... sì (potrebbe essere utile proporre dei corsi di formazione continua su questa tematica), perché comunque ripeto, il benessere è la parte più importante. [...] Secondo me è importante che vengano fatti, o che almeno (la formazione) sia equilibrata tra didattica e... e il benessere, non solo didattica ma anche benessere. Perché, ripeto, è la cosa più importante a scuola.” (Sebastiano)</p>	
		rester à jour	<p>“Ci vorrebbe un qualcosa ancora dopo, come corsi di aggiornamento. Perché tante volte quello che vedi durante la formazione poi non te lo ricordi, cioè quando inizi, quando insegni, ti dici “Ah c'era quell'attività che aveva fatto, ma”... e a volte sarebbe utile proprio fare dei corsi di aggiornamento per mettere subito in pratica.” (Silvia)</p> <p>“Durante la formazione (iniziale) vengono proposti alcuni corsi, però forse... viste poi le difficoltà che ci sono nell'insegnamento non... non lo so, forse non sono sufficienti o ci vorrebbe un qualcosa ancora dopo, come dei corsi di aggiornamento.” (Silvia)</p>	

		important de s'informer	"Trovare il clima di classe sereno, positivo... e il benessere sia del docente che dei bambini è al primo posto. Secondo me per ottenere ciò bisogna pure informarsi. Nel senso, bisogna rimanere al passo." (Sebastiano)	
		travailler sur les émotions est important	<p>"È chiaro che tra un corso sull'intelligenza emotiva e per esempio il corso di italiano... è molto interessante, però non lo trovo così essenziale, perché un bambino... cioè, a quei corsi sembra quasi che facciamo diventare tutti scrittori, no? (risata). Cosa che invece... lo sarà uno su 10 mila, forse (risata). Invece vincere le emoz... saper leggere le proprie emozioni e tutte queste cose qua riguarda ognuno, quindi è molto più importante da fare." (Diego) « <i>Il est clair qu'entre un cours sur l'intelligence émotionnelle et par exemple le cours d'italien... c'est très intéressant [le cours d'italien], mais je ne le trouve pas si essentiel, car un enfant... en fait, à ces cours il semble presque qu'on fait devenir tout le monde écrivain, n'est-ce pas ? [rires]. Ce qui, au contraire... sera un sur 10'000, peut-être [rires]. Au lieu de vaincre les émot... savoir lire ses émotions et toutes ces choses concernent chacun, c'est donc beaucoup plus important à faire » et « [Il pourrait être utile de proposer des cours de formation sur la thématique de l'IE] parce que l'intelligence émotionnelle fait partie de la quotidienneté... oui, c'est-à-dire que l'enseignant est confronté à ce type de relation avec l'enfant et l'enfant est confronté à ce type de compétences avec ses pairs, donc oui, cela fait partie de l'école... de l'enseignement. »</i></p> <p>"(Potrebbe essere utile proporre dei corsi di formazione sulla tematica) perché l'intelligenza emotiva fa parte della quotidianità... sì, cioè il docente si confronta con questo tipo di relazione col bambino e il bambino si confronta con questo tipo di competenza con i suoi coetanei e quindi sì, fa parte della scuola... dell'insegnamento." (Giulia) "<i>Il pourrait être utile de proposer des cours de formation sur la thématique) parce que l'intelligence émotionnelle fait partie de la quotidienneté... oui, c'est-à-dire que l'enseignant est confronté à ce type de relation avec l'enfant et l'enfant est confronté à ce type de compétence avec ses pairs, donc oui, cela fait partie de l'école... de l'enseignement.</i>"</p> <p>"Secondo me sono dei punti importanti, quindi bisognerebbe dargli un po' più peso rispetto a tante altre cose che magari non ti servono." (Luca)</p>	
		enseignant-e-s en difficulté parce que peu formé-e-s sur la thématique	"Penso che (proporre dei corsi di formazione sulla tematica) sarebbe una delle cose più importanti da fare per formare in maniera seria i ragazzi che escono dal DFA. [...] Ritengo che (i ragazzi che escono dal DFA) non siano formati abbastanza da questo lato e gli studenti che arrivano vedo che o sono dei ragazzi che già sono interessati alla tematica e dunque si sono formati per conto loro al di fuori della scuola, oppure sono in grosse difficoltà quando poi cominciano ad insegnare... nell'andare incontro alle altre persone." (Monica)	
Besoini relativi à la formation	Besoini relativi à des cours de formation qui traitent la thématique	activités pratiques	"Mi piacerebbe anche fare proprio dei corsi pratici, tipo teatro, dove imparo delle tecniche. [...] Dove io mi devo mettere in gioco, con attività che poi magari io posso anche in qualche modo riproporre alla mia classe." (Monica)	

			<p>“Sarebbe bello se qualcuno indagasse un po’ su quali possono essere le cose concrete e pratiche che uno può mettere in atto in classe, oltre a quello che già sappiamo che possiamo fare e... corsi proprio di attività pratiche che noi possiamo fare.” (Monica) « <i>J'aimerais aussi beaucoup faire des cours pratiques, comme le théâtre, où j'apprends des techniques. [...] Où je dois me mettre en jeu, avec des activités que je peux peut-être ensuite également proposer d'une manière ou d'une autre à ma classe.</i> »</p>	En lien avec « Attentes relatives à la formation continue »
		nouveauté	<p>“Da una parte mi piacerebbe che mi dessero qualche informazione teorica in più su qualche libro da leggere perché ultimamente non ho trovato grandi novità pubblicate negli ultimi anni sull'intelligenza emotiva, purtroppo. Mi sembra che tutti gli studi e spesso anche la formazione delle persone vanno sempre un po' a toccare gli stessi temi... negli ultimi anni si studiano soprattutto un po' i disturbi dell'attenzione, si leggono tanti libri di questo genere... purtroppo invece sull'intelligenza emotiva poco, ho trovato poco. Mi piacerebbe avere una bibliografia su cose che potrei leggere nuove, che ancora non ho letto. [...] Mi piacerebbe sentire cose nuove, finalmente (risata).” (Monica)</p>	
		concrétisation	<p>“Ci vorrebbe qualcosa di molto più concreto e pratico come corso.” (Silvia)</p> <p>“(Parteciperei ad un corso di formazione sulla tematica) solo se appunto... ci sono cose concrete e so chi è il relatore, o magari so qualcosa di lui. Nel senso che vado lì non a perdere tempo, ma so che ti può portare qualcosa di buono.” (Luca)</p> <p>“(Ci sarebbe bisogno di) corsi molto concreti con magari anche delle messe in atto di... a livello proprio di teatro, di colloqui coi genitori difficili dove loro (docenti in formazione) imparano ad usare l'intelligenza emotiva in maniera intelligente oppure ad usare tecniche come l'affiancamento o come l'ascolto attivo.” (Monica) <i>“[Il faudrait] des cours très concrets avec peut-être des mises en scène de... au niveau de théâtre, d'entretiens avec des parents difficiles où ils (enseignant·e·s en formation) apprennent à utiliser l'intelligence émotionnelle de manière intelligente ou à utiliser des techniques comme l'accompagnement ou l'écoute active”.</i></p>	En lien avec « Attentes relatives à la formation continue »
		cours ciblés et pas génériques	<p>“E poi c'era anche l'aspetto dei corsi che, dico la verità, quando io li vedo troppo generici... ecco, se ci fosse un corso di intelligenza emotiva l'avrei scartato in partenza... se invece ci fosse stato un corso sul bambino che magari non riesce a tirar fuori, quindi più mirato su un problema, magari quello avrebbe già suscitato il mio interesse. Io quando sono troppo generici ho paura di andar via come ti ho detto con poco in mano, no? Se invece sono più mirati mi danno più fiducia perché dico “almeno li sapranno arrivare al dunque”. [...] Quindi nei corsi non... scarto già certe cose se sono troppo generiche.” (Diego)</p> <p>“Io ho bisogno... non dico delle cose già pronte, ma quelle che parlano proprio esclusivamente di questo alla scuola elementare.” (Diego)</p>	

		articulation entre théorie et pratique	<p>“È utile tante volte avere sicuramente un un'infarinatura di base perché anche quello è... è quello che mi sento che un po' manca [...] e poi capire come trasporre questa cosa nel concreto con i bambini.” (Silvia)</p>	En lien avec « Attentes relatives à la formation continue »
Influence de la formation sur les perceptions et les pratiques	Explicitation de l'influence qu'a le fait de traiter la thématique de l'IE pendant la formation sur les perceptions et les pratiques des enseignant·e·s	pas d'influence	<p>“(Il fatto di trattare la tematica durante la formazione influisce) poco, perché secondo me... o nulla direi, perché alla fine anche noi docenti siamo degli umani, abbiamo dei sentimenti, delle emozioni, delle preoccupazioni... stress. Comunque anche noi viviamo le stesse cose che magari vivono tutti quanti... e secondo me è proprio... eh bisogna nascere docente, diciamo così. [...] Nel senso... secondo me è proprio dentro di noi quello che abbiamo. Poi si può iniziare un po' con lo studio, tutte le cose che possono dare degli spunti in più, però bisogna avere qualcosa secondo me dentro per riconoscere determinate situazioni e saperle gestire.” (Sebastiano)</p> <p>“La formazione no (non ha influenzato la mia percezione e le mie pratiche)... vedendo, poi conoscendo le classi, i bambini eccetera, magari ti rendi conto che avrebbero bisogno di lavorare anche su questo. Cioè non è che la formazione mi ha portato a quello, mi ci ha portato la conoscenza delle classi.” (Luca)</p> <p>“Più che il mio percorso di formazione credo che (ad aver influenzato la mia percezione e le mie pratiche) siano l'insegnamento e la pratica, le classi che ho avuto, gli allievi che ho avuto... anche gli allievi maestri che ho avuto mi hanno comunque insegnato tante cose in questo senso. [...] Non avendo fatto dei corsi di formazione iniziale sulla tematica è più una crescita personale che negli anni è sempre più maturata.” (Monica) <i>« Plus que mon parcours de formation, je pense que [ce qui a influencé ma perception et mes pratiques] ce sont l'enseignement et la pratique, les classes que j'ai eues, les élèves que j'ai eus... même les étudiants-enseignants que j'ai eus m'ont en tout cas appris beaucoup de choses dans ce sens-là. [...] En n'ayant pas suivi des cours de formation initiale sur la thématique c'est plutôt un développement personnel qui a mûri au fil des ans. »</i></p>	
		influence	<p>“Sicuramente non ero a conoscenza di questa tematica prima della formazione, quindi sì (la formazione ha influenzato la mia percezione e le mie pratiche).” (Luca)</p> <p>“Certo, certo (trattare la tematica durante la formazione influisce sulla percezione e sulle pratiche). È lineare, no? Insomma... cioè, seguo un corso, mi danno gli strumenti, ma mi danno anche degli input pratici, provo in classe, aggiusto, regolo, sbaglio (risata), torno indietro, rifaccio e poi l'obiettivo è quello comunque di... dedicare momenti, no? Per i ragazzi.” (Roberto) <i>« Bien sûr, bien sûr (le fait de traiter le sujet pendant la formation influence la perception et les pratiques). C'est linéaire, n'est-ce pas ? Je veux dire... je suis un cours, on me donne les outils, mais on me donne aussi des apports pratiques, j'essaie en classe, je m'ajuste, je fais des erreurs (rires), je reviens en arrière, je refais et puis le but c'est quand même de... consacrer des moments, n'est-ce pas ? Pour les enfants. »</i></p>	

			<p>"Penso che (la percezione che ho dell'intelligenza emotiva) derivi anche da lì (dalla formazione)." (Silvia)</p> <p>"Sicuramente (la formazione influisce sulla percezione e le pratiche)." (Diego)</p>	
		influence en partie	<p>"Beh, più sento parlare di un determinato argomento, più mi cade l'attenzione su esso. Dunque, avendone sentito parlare e... credo avendo io questo tipo di percezione... così sono andata a ricadere su un'attenzione di questo tipo su questo tipo di intelligenza. [...] Sì, da un lato questo, d'altro canto appunto, siamo persone, siamo tanto noi e... e la classe è tanto diversa e lancia dei messaggi chiari... quindi sta al docente cogliere il messaggio della classe. Quindi anche se io non ne sento parlare, ma capisco che una determinata competenza empatica è proprio calante, ecco che mi verrà d'istinto proporre determinati tipi di attività. [...] È vero però che d'altro canto più sento, più so e più mi cade l'attenzione." (Giulia)</p> <p>"Secondo me interferisce molto di più quello che sono io come persona più che la formazione. [...] Se io penso ad alcuni elementi che sono ancora adesso centrali del mio insegnamento in matematica, in italiano, sono nati proprio nei primi anni, alcuni proprio anche in magistrale, questo sì. Alcune cose sono state messe alla prova dall'esperienza, ma resistono ancora. Se mai sono stati regolati, smussati, sforbiciati... ecco, questo... implementate, ma sono ancora lì, me ne rendo conto. Perché mi hanno dato soddisfazione, nel senso che ho visto che avevano il diritto di stare nella mia programmazione e probabilmente poteva essere la stessa cosa per questi aspetti." (Claudio)</p>	
Connaissances théoriques	<p>Émergence des connaissances théoriques relatives à l'IE</p> <p>→ En lien avec « Raisons pour ne pas travailler sur l'IE »</p>	définition d'intelligence émotionnelle	<p>"Io intuisco che sia qualcosa che sviluppa... come posso dire, la percezione delle emozioni, da dove vengono, dove si riflettono, dove vanno a finire, dove... dove le butto, in questo senso." (Diego)</p> <p>"(L'intelligenza emotiva è) un riconoscimento, una capacità, soprattutto negli allievi, di riconoscere un po' le emozioni che stanno loro davanti, o quelle che stanno dentro di loro. [...] Semplicemente, saperle riconoscere e poi sfruttare a proprio vantaggio a volte anche." (Claudio)</p> <p>"L'intelligenza emotiva... non so, la capacità di riconoscere e utilizzare le emozioni... ehm per... come si può dire... le riconosci e le utilizzi per poi trarne un vantaggio alla fine, no? Per te stesso o di fronte agli altri in un momento di condivisione, non lo so. Ecco, a grandi linee riconoscere e utilizzare le emozioni in modo ottimale. E l'empatia anche." (Roberto)</p>	
		aspects émotionnels et cognitifs sont liés	<p>"Mi vengono in mente tre o quattro allievi particolarmente in difficoltà sotto questo profilo che sono automaticamente in difficoltà anche a livello scolastico." (Claudio) « Je me souviens de trois ou quatre élèves particulièrement en difficulté à cet égard [à la sphère émotionnelle], qui sont automatiquement en difficulté aussi au niveau scolaire ».</p>	

			<p>“Non mi viene in mente nessuno che fosse forte in questo ambito (emotivo) e fosse un disastro in quello che è più scolastico. Chi è forte in questo ambito di solito ha una normale vita... che non vuol dire che è un genio, però ha una normale crescita scolastica. Ecco, questo... il contrario no. Però, in questo senso... chi è attento a questi aspetti e sa dire “basta” perché c'è un problema, quindi bloccare tutto, è più attento anche durante le lezioni, questo sì. Chi non riesce a fare questo, difficilmente riesce a fare anche attività banali di geografia, storia o altro. Questa è una cosa che penso che... immagino sia tutto collegato all'interno della nostra testa.” (Claudio) « Je ne connais personne qui ait été fort dans ce domaine (émotionnel) et qui ait été un désastre dans ce qui est plus scolaire. Ceux qui sont forts dans ce domaine ont généralement une vie normale... cela ne veut pas dire qu'ils sont des génies, mais ils ont un développement scolaire normal. Eh bien, le contraire n'est pas vrai. Mais dans ce sens-là... ceux qui sont attentifs à ces aspects et qui savent dire "ça suffit" parce qu'il y a un problème, puis tout arrêter, ils sont plus attentifs même pendant les cours, c'est vrai. Ceux qui n'y arrivent pas peuvent difficilement faire des activités banales comme la géographie, l'histoire ou autre. C'est quelque chose que je pense... j'imagine que tout est lié dans nos têtes. »</p> <p>“Chi accetta la parte emotiva vedo che accetta tutto un pochino più con tranquillità, ha nettamente meno difficoltà a livello scolastico.” (Claudio)</p>	En lien avec « apprentissage favorisé par l'IE »
		compétences émotionnelles sont éducatives	<p>“Penso che qualsiasi volta che vivi un'emozione e ne prendi coscienza, hai già fatto un piccolo gradino, senza bisogno di migliorare la prossima volta, però sai già... per esempio la consapevolezza dell'emozione... eh a poco a poco puoi quasi rendertene conto prima che arrivi, no? Quindi di sicuro si può imparare.” (Diego)</p> <p>“Certo si può... si potrebbe, ecco mettiamo il condizionale, si potrebbe imparare a scuola.” (Diego)</p>	
		conseil de coopération travaille sur l'empathie et l'écoute	“Il consiglio di cooperazione lavora secondo me tanto sull'empatia, ascoltare gli altri.” (Luca)	
		émotions sont présentes toujours et partout	“In tutti i lavori, in tutte le famiglie... (le emozioni) ci sono sempre. Anche in questo momento (risata).” (Sebastiano)	
		apprentissage favorisé par l'IE	<p>“Se c'è una buona base emotiva e relazionale poi, da quel che credo io, c'è una migliore predisposizione all'apprendimento del bambino e dunque i traguardi disciplinari vengono raggiunti con più... non dico facilità, però... con più predisposizione.” (Giulia) « S'il y a une bonne base émotionnelle et relationnelle, alors, d'après ce que je crois, il y a une meilleure prédisposition à l'apprentissage de l'enfant et donc les objectifs disciplinaires sont atteints avec plus de... je ne dirais pas de facilité, mais... avec plus de prédisposition. »</p>	En lien avec « aspects émotionnels et cognitifs sont liés »

			<p>"L'apprendimento diventa più facile per i bambini... se c'è un clima positivo in classe." (Sebastiano)</p> <p>"Spesso questo tipo di intelligenza probabilmente va a sostegno di competenze più disciplinari, ecco." (Giulia)</p>	
		<p>classe comme contexte favorable</p>	<p>"Sicuramente in classe hanno la fortuna di avere... di confrontarsi con altri compagni e quindi di lavorare... cioè penso che con un lavoro di gruppo si riescano a sviluppare meglio (le competenze emotive) che da soli. [...] Quindi secondo me il fatto di lavorare in una classe e non da soli è un contesto che favorisce questo sviluppo." (Luca) « <i>Certainement dans la classe ils ont la chance d'avoir... de se confronter avec d'autres camarades et donc de travailler... c'est-à-dire que je pense qu'avec le travail de groupe il est possible de mieux les développer [les compétences émotionnelles] que seuls. [...] Donc à mon avis le fait de travailler dans une classe et pas tout seul est un contexte qui favorise ce développement.</i> »</p>	
<p>Perception des compétences développées</p>	<p>Compétences que les enseignant-e-s pensent pouvoir être développées en travaillant sur l'IE en classe</p>	<p>conscience de soi maîtrise de soi motivation empathie aptitudes sociales</p>	<p>"Collaborazione, empatia, anche conoscenza di sé stessi, grazie agli altri si conoscono tanti aspetti propri." (Luca)</p> <p>"Le competenze principali che poi gli serviranno per il futuro sicuramente saranno quelle rivolte alla collaborazione, alla gestione delle emozioni, alla capacità di confrontarsi con gli altri, di spiegare a parole quello che loro vivono e facendosi capire. [...] L'intelligenza emotiva quella di... la capacità di ascolto." (Monica)</p> <p>"Riconoscere un'emozione e saperla gestire, questo a grandi linee penso." (Giulia)</p> <p>"Saper gestire... no, prima cosa magari riconoscere il proprio stato d'animo. [...] Dunque riconoscere le proprie emozioni, saperle poi... una volta che le riconosco magari gestirle e una volta che so gestirle trovare dei... come dire, autoregolarsi magari. Sono queste tre che mi viene in mente. Ah e poi l'empatia! Nel senso riconoscerle anche in un altro compagno, nel maestro, in un'altra persona... cioè sviluppare queste... sì, queste quattro competenze." (Sebastiano)</p> <p>"Mh... quali competenze... se penso alla gestione delle emozioni... una consapevolezza del vivere il momento... magari trovare loro stessi gli strumenti per non farsi sopraffare da quell'emozione in quel momento, rimanere... provare a rimanere comunque sereni, non cadere... non so, in ansie o in stress, non so... e poi potrebbe essere utile per entrare... avere qualche strumento in più per capire l'altro... che cosa sta succedendo all'altro, in quel momento." (Roberto)</p> <p>"Allora... ma nei confronti degli altri penso l'empatia, forse anche un po' la tolleranza... senza accettare eccessivamente." (Silvia)</p>	

			<p>"Ma sicuramente le competenze trasversali vengono ben toccate, perché se parlo di ascolto, di comunicare, di riconoscere le mie emozioni, parlo anche di... ehm collaboro nel momento in cui riconosco il bisogno dell'altro, comunico nella maniera corretta, ma parlo anche di competenze disciplinari quali... beh l'italiano, già nell'ambito del parlare dell'italiano rientrano diverse competenze riguardanti il racconto di sé, la narrazione di sé, l'ascolto, il rilancio di quello che dice qualcun altro." (Giulia)</p> <p>"Beh immagino la gestione del malessere... questo di sicuro... beh anche la gestione del litigio o addirittura anche la violenza fisica, quindi la competenza penso che sia riuscire a reagire in modo... quello che noi riteniamo idoneo, senza reagire in modo spropositato. Questa è la competenza forse più importante." (Diego)</p> <p>"Delle competenze di saper dare il giusto peso a tutto quello che incontri, ecco. Di essere elastico, di essere pronto ad accettare una differenza senza, ecco, impazzire... ehm... a saper scegliere quando vale la pena litigare, ecco "Litighiamo per cose veramente importanti." (Claudio)</p>	
Perception du niveau de connaissance	Émergence de la perception du niveau de connaissance sur la thématique de l'IE	je ne sais pas ce que c'est exactement l'IE	<p>"Non saprei bene cosa rispondere perché non so bene che cosa va sotto questo cappello... questo titolo." (Claudio)</p> <p>"Forse io non ce l'ho una definizione chiara di intelligenza emotiva." (Roberto)</p> <p>"Non so se è quello che si intende per intelligenza emotiva, ecco (risata)." (Claudio)</p> <p>"Ripeto, poi non so se questa è l'intelligenza emotiva." (Claudio)</p>	
		je suis informé-e	"Io credo di essere piuttosto informata." (Monica)	
		information adéquate pour réaliser mon métier	"Diciamo che conosco un po' questi ambiti, ma non so dirti quanto... secondo me quello che mi basta per poter svolgere poi la mia professione in modo adeguato, diciamo così (risata)." (Sebastiano)	
		je pourrais mieux m'informer	"(Il mio livello di conoscenza della tematica) Ehm... non troppo alto... non troppo elevato. Sento che sicuramente potrei informarmi maggiormente a livello metodico, a livello di studio. Lettura di libri piuttosto che di formazioni proprio inerenti all'intelligenza emotiva. Cioè io parlo per la mia esperienza, ma magari tutto quello che ho detto non rientra nell'intelligenza emotiva, ecco. Cioè questo è come l'ho interpretato io in base comunque anche ad una formazione che mi è stata data." (Giulia)	
		je ne suis pas informé-e	<p>"Zero. (Il mio livello di conoscenza) è molto basso." (Luca)</p> <p>"Magari adesso non ho gli strumenti. Cioè, sicuramente non ho gli strumenti." (Roberto)</p>	

			<p>"(Il mio livello di conoscenza è) bassissimo." (Roberto)</p> <p>"Ehm... eh non sono molto informata. [...] Alcune cose non avrei saputo spiegarle. Ho in mente quando rispondevo al questionario mi dicevo "Non so neanche io se è corretto". [...] In una scala da uno a 10 non so proprio dirti... o forse 4.5, no 5.5." (Silvia)</p> <p>"Rimango nella conferma che sono ignorante." (Roberto)</p> <p>"Da 1 a 100 (il mio livello di conoscenza è) direi... direi almeno 10, dai. [...] Conosco così poco al momento (risata)." (Diego)</p> <p>"Io credo di... una vera informazione con una chiarezza... se si vuole anche bibliografica, un po' di teoria... proprio per niente. Io vado a livello di esperienza. So quello che ha mi ha portato a fare dei passi avanti con altri allievi, so soprattutto quello che non mi porta a far passi avanti e quindi regolo un po' in base alle teste che ho davanti a me, in base al carattere di quelli che ho davanti a me... ecco, in questo senso." (Claudio)</p> <p>"Non conoscendo così bene l'argomento... eh non so motivare ed approfondire visto che non è un argomento che conosco così bene. Non sono abbastanza informato, ecco." (Luca)</p>	
Provenance des informations	Explication de la provenance des informations que les enseignant·e·s possèdent sur la thématique de l'IE	sport	"Diciamo che mi rifaccio un po' a quello che ho imparato con lo sport, quindi la gestione delle emozioni, ecco." (Roberto)	
		collègue	"Me ne ha parlato un collega l'anno scorso (di intelligenza emotiva)." (Silvia)	
		lecture	<p>"(Le conoscenze) sono lì perché leggo, sono corsi di aggiornamento facoltativi che faccio, sono informazioni che prendo a livello sia privato che... anche corsi che comunque ci vengono proposti dalla scuola." (Monica)</p> <p>"(Le mie conoscenze provengono) in parte dalla mia formazione, perché ho fatto l'alta scuola pedagogica di Coira... anche tramite letture di libri o articoli, perché comunque fa parte del mio lavoro... se trovo un articolo che mi interessa lo leggo perché mi può tornare utile... scambio di informazioni... e poi pure, non so, extra... cioè anche extra scolastico, perché capita di avere amici che comunque... ho un'amica psicologa e ogni tanto si parla di questi argomenti." (Sebastiano)</p> <p>"Il sostegno mi ha illustrato qualcosa, mi ha dato dei consigli su dei percorsi sulla rabbia o eccetera, che anche loro però hanno trovato su dei libri. [...] Abbiamo seguito dei libri che ti illustravano dei percorsi e basta." (Luca)</p> <p>"Avevo un libro per esempio della Erickson che avevo cercato sulle emozioni, piuttosto su come affrontare le emozioni con i bambini." (Silvia)</p>	

		cours de formation continue	<p>“(Le conoscenze) sono lì perché leggo, sono corsi di aggiornamento facoltativi che faccio, sono informazioni che prendo a livello sia privato che... anche corsi che comunque ci vengono proposti dalla scuola.” (Monica)</p>	
		formation initiale	<p>“(Le mie conoscenze provengono) dal DFA... a scuola.” (Luca)</p> <p>“(Le mie conoscenze provengono) in parte dalla mia formazione, perché ho fatto l'alta scuola pedagogica di Coira... anche tramite letture di libri o articoli, perché comunque fa parte del mio lavoro... se trovo un articolo che mi interessa lo leggo perché mi può tornare utile... scambio di informazioni... e poi pure, non so, extra... cioè anche extra scolastico, perché capita di avere amici che comunque... ho un'amica psicologa e ogni tanto si parla di questi argomenti.” (Sebastiano)</p> <p>“(Le mie conoscenze) sono date... sì, dalla formazione che ho avuto, dall'esperienza che ho avuto in classe e dalla mia esperienza personale. Cioè penso sia un insieme di fattori.” (Giulia)</p> <p>“Vado un po' più a (risata)... cioè mi baso piuttosto sulla mia esperienza e un po' su quello che abbiamo visto nella formazione.” (Silvia)</p>	
		amie psychologue	<p>“(Le mie conoscenze provengono) in parte dalla mia formazione, perché ho fatto l'alta scuola pedagogica di Coira... anche tramite letture di libri o articoli, perché comunque fa parte del mio lavoro... se trovo un articolo che mi interessa lo leggo perché mi può tornare utile... scambio di informazioni... e poi pure, non so, extra... cioè anche extra scolastico, perché capita di avere amici che comunque... ho un'amica psicologa e ogni tanto si parla di questi argomenti.” (Sebastiano)</p>	
		matériel didactique	<p>“Avevo un bel materiale che parlava appunto di intelligenza emotiva. [...] Era un'attività con delle carte e c'era una guida e c'era un'introduzione che spiegava cosa fosse l'intelligenza emotiva, ecco.” (Roberto)</p> <p>“Avevo un libro per esempio della Erickson che avevo cercato sulle emozioni, piuttosto su come affrontare le emozioni con i bambini.” (Silvia)</p>	
		expérience personnelle / professionnelle	<p>“(Le mie conoscenze) sono date... sì, dalla formazione che ho avuto, dall'esperienza che ho avuto in classe e dalla mia esperienza personale. Cioè penso sia un insieme di fattori.” (Giulia)</p> <p>“Vado un po' più a (risata)... cioè mi baso piuttosto sulla mia esperienza e un po' su quello che abbiamo visto nella formazione.” (Silvia)</p>	
		soutien pédagogique	<p>“Il sostegno mi ha illustrato qualcosa, mi ha dato dei consigli su dei percorsi sulla rabbia o eccetera, che anche loro però hanno trovato su dei libri. [...] Abbiamo seguito dei libri che ti illustravano dei percorsi e basta.” (Luca)</p>	

Modalité idéale d'information	Description des modalités d'information idéales	plates-formes / sites web	<p>"Prima di... prima guarderei cosa offrono le piattaforme legate all'educazione... o semplicemente andrei a vedere magari qualche sito che si dedica a questo argomento con delle proposte e poi da lì magari capire se ho bisogno o meno di... di ulteriore aiuto." (Roberto)</p> <p>"Idealmente, ormai come tanti fanno, in rete. [...] Prima cioè parlandone a scuola con i colleghi e sicuramente anche in rete li trovi, in libri... poi dipende, la prima cosa che faccio è con i colleghi, poi magari sanno indirizzarmi e scelgo poi quella via. Però la prima cosa sì, è sempre con il corpo docenti. Specialmente magari con quelli che hanno più esperienza di me e sanno consigliarmi... poi accetto anche consigli di ragazzi giovani, nel senso giovani... mi reputo ancora giovane (risata), però chi ha più esperienza e vede la scuola o la didattica circa nello stesso modo è un punto di riferimento per me e chiedo di solito a quelli con più esperienza. Però anche in rete se sai cercare, se sai fare una ricerca, puoi trovare degli spunti giusti. Devi andare chiaramente su siti affidabili, con persone del settore." (Sebastiano)</p>	
		livres / articles	<p>"Libri." (Luca)</p> <p>"Lettura di libri piuttosto che di formazioni proprio inerenti all'intelligenza emotiva." (Giulia)</p> <p>"Idealmente, ormai come tanti fanno, in rete. [...] Prima cioè parlandone a scuola con i colleghi e sicuramente anche in rete li trovi, in libri... poi dipende, la prima cosa che faccio è con i colleghi, poi magari sanno indirizzarmi e scelgo poi quella via. Però la prima cosa sì, è sempre con il corpo docenti. Specialmente magari con quelli che hanno più esperienza di me e sanno consigliarmi... poi accetto anche consigli di ragazzi giovani, nel senso giovani... mi reputo ancora giovane (risata), però chi ha più esperienza e vede la scuola o la didattica circa nello stesso modo è un punto di riferimento per me e chiedo di solito a quelli con più esperienza. Però anche in rete se sai cercare, se sai fare una ricerca, puoi trovare degli spunti giusti. Devi andare chiaramente su siti affidabili, con persone del settore." (Sebastiano)</p> <p>"Mi informerei tramite conferenze o articoli." (Silvia)</p> <p>"Quando si ha un'infarinatura generale (data dai libri) magari si va anche in classe a vedere qualcun altro se lo propone per... per vederla in pratica, ecco, con gli occhi." (Diego)</p>	
		conférences	<p>"Mi informerei tramite conferenze o articoli." (Silvia)</p>	
		collègues	<p>"Quando si ha un'infarinatura generale (data dai libri) magari si va anche in classe a vedere qualcun altro se lo propone per... per vederla in pratica, ecco, con gli occhi." (Diego)</p> <p>"Idealmente, ormai come tanti fanno, in rete. [...] Prima cioè parlandone a scuola con i colleghi e sicuramente anche in rete li trovi, in libri... poi</p>	

			<p>dipende, la prima cosa che faccio è con i colleghi, poi magari sanno indirizzarmi e scelgo poi quella via. Però la prima cosa sì, è sempre con il corpo docenti. Specialmente magari con quelli che hanno più esperienza di me e sanno consigliarmi... poi accetto anche consigli di ragazzi giovani, nel senso giovani... mi reputo ancora giovane (risata), però chi ha più esperienza e vede la scuola o la didattica circa nello stesso modo è un punto di riferimento per me e chiedo di solito a quelli con più esperienza. Però anche in rete se sai cercare, se sai fare una ricerca, puoi trovare degli spunti giusti. Devi andare chiaramente su siti affidabili, con persone del settore." (Sebastiano)</p>	
<p>Perception de l'espace donné à l'IE</p>	<p>Perception des enseignant-e-s par rapport à l'espace qui est donné à la thématique de l'intelligence émotionnelle dans le Canton du Tessin</p>	<p>compétences émotionnelles mises de côté</p>	<p>"Sono tante le capacità a livello emotivo che purtroppo nella scuola vengono messe da parte a favore di apprendimenti che poi in verità non aiutano la crescita personale delle persone." (Monica)</p>	
		<p>bien-être considéré comme acquis</p>	<p>"Si parla, ma nemmeno tanto nella scuola. È una cosa che si dà per scontato secondo me, il benessere del bambino. [...] Di per sé secondo me si dà tanto per scontato il benessere della scuola, cioè del bambino a scuola, dell'insegnante a scuola." (Sebastiano)</p>	
		<p>peu d'espace / pas assez</p>	<p>"(Lo spazio dedicato all'intelligenza emotiva) è terribilmente poco. In tutti i sensi. Ritengo che sia veramente da rivedere la quantità di tempo da dedicare all'intelligenza emotiva rispetto invece alla programmazione proprio delle attività e delle materie concrete come lezioni che facciamo in classe. Ritengo che i ragazzi di Locarno dovrebbero essere molto più formati da questo... ma già prima... anche al liceo." (Monica) <i>« [L'espace dédié à l'intelligence émotionnelle] est terriblement peu. Dans tous les sens. Je pense qu'il est vraiment nécessaire de revoir la quantité de temps consacrée à l'intelligence émotionnelle par rapport à la programmation des activités et des matières concrètes telles que les cours que nous dispensons en classe. Je pense que les jeunes de Locarno (ceux du DFA) devraient être bien plus formés à cela... mais déjà avant... même au lycée. »</i></p> <p>"Ritengo che in Ticino si stia facendo veramente troppo poco, in Svizzera interna ci sono tanti progetti di codocenza che sono obbligatori e a quel punto il docente per forza è tenuto ad osservare un altro docente, a vedere come lavora, e può imparare tanto da quello. Da noi in Ticino tutto questo genere di condivisione ancora non è... non è messa in atto nelle scuole." (Monica)</p> <p>"Quando io ero alle scuole elementari o alle medie... vabbè sono passati un po' di anni, però non mi... cioè mi sembra che non se ne sia parlato tantissimo... cioè non me lo ricordo come un tema... beh a parte che con questo nome se ne parla ultimamente, però probabilmente in qualche modo si affrontava anche quando eravamo noi a scuola. Però secondo me non abbastanza." (Silvia)</p> <p>"E anche la direzione non è che ne parla tanto." (Diego)</p>	

		<p>intérêt accru après la pandémie</p>	<p>“Secondo me dopo la pandemia ci siamo accorti che è ancora più importante. Infatti vedo che ci sono più corsi a riguardo, cioè... o comunque anche più proposte per interventi in classe. Secondo me la pandemia comunque ha spaccato un po' la società e ci si accorge che... dei supporti servono... e vedo che ci sono più corsi di formazione o serate informative sul benessere... nel senso può essere anche solo mindfulness, può essere il benessere a scuola, che c'è adesso un corso di formazione che stiamo facendo... “le emozioni in classe”. Secondo me da dopo la pandemia si punta... si sta puntando molto di più rispetto a prima. [...] Vedo che ci sono più corsi di formazione o serate informative sul benessere.” (Sebastiano) <i>« Selon moi, après la pandémie, nous avons réalisé que c'est devenu encore plus important [de s'intéresser à l'IE]. En effet, je constate qu'il y a davantage de cours à ce sujet, c'est-à-dire... ou en tout cas plus de propositions pour des interventions en classe. Selon moi, la pandémie a quelque peu divisé la société et on se rend compte que... des soutiens sont nécessaires... je constate qu'il y a plus de cours de formation ou de soirées d'information sur le bien-être... dans le sens il peut également s'agir de mindfulness, il peut s'agir du bien-être à l'école, par exemple, il y a maintenant un cours de formation que nous suivons... "Les émotions en classe". Selon moi, après la pandémie, il y a un accent accru... on met beaucoup plus l'accent qu'auparavant. [...] Je constate qu'il y a plus de cours de formation ou de soirées d'information sur le bien-être. »</i></p>	
		<p>espace personnel</p>	<p>“Ma penso che lo spazio è tanto personale per quello prima parlavo che siamo noi che portiamo tanto la nostra persona, perché sì, rientra in alcune competenze questo tipo di intelligenza, però... ehm... avendo magari degli obiettivi che si reputano più importanti, si rischia di tralasciare questo tipo di... ehm questi tipi di obiettivi più personali, relazionali... meno disciplinari. [...] lo penso che sia tanto personale, perché appunto non c'è scritto da nessuna parte che devi inserire nella tua griglia oraria due ore di... per sviluppare questo. Perché è un po' un qualcosa di trasversale che viene da te e dai bisogni della classe. Cioè sicuramente una classe dove il docente riconosce un determinato bisogno allora quell'anno ci investe più tempo, più energie... e costruisce magari un percorso ad hoc su questo. Se è una classe che in questo senso già funziona bene, magari ci investe in maniera diversa.” (Giulia)</p>	
		<p>la commune propose des activités</p>	<p>“Non saprei, ci sono diverse attività... ehm... particolari... proposte anche a livello di Comune di X. Se penso a dove lavoravo prima ce n'erano molte di meno.” (Claudio)</p>	
		<p>peu d'enseignant-e-s consacrent du temps</p>	<p>“Credo che tanti docenti fondamentalmente ci credano a questo genere di attività, ma sono pochi quelli che poi davvero ci dedicano del tempo.” (Monica)</p> <p>“Il problema è che i docenti sono sempre più oberati dalle cose da fare e sempre meno riescono a dedicare del tempo in maniera davvero importante a questo. Per non parlare poi delle scuole medie, del liceo, dove è completamente dimenticato... quando invece quella è l'età dove in assoluto andrebbe dedicato più tempo a questo genere di attività.” (Monica)</p>	

		présence dans le plan d'études	"Alla fine nel piano di studio ritroviamo pure queste cose qua." (Sebastiano)	
		absence de cours de formation	"Non abbiamo mai avuto corsi di formazione o qualcosa che mettesse l'accento su questa roba." (Luca)	
		enseignant·e·s sensibles à la thématique	"Secondo me attualmente, pensando anche ai miei colleghi, siamo tutti un po' più sensibili a questa tematica." (Silvia)	
		enseignant·e·s dédient beaucoup de temps aux moments de confrontation	"So che i miei colleghi dedicano molto tempo a questi momenti di confronto." (Roberto)	
		références transversales dans le plan d'études	<p>"(Nel piano di studio) ci sono comunque dei riferimenti a livello trasversale, ma anche disciplinari, che vanno a toccare la narrazione di sé, piuttosto che l'ascolto [...] però... ehm una questione più umanitaria è inserita, però nelle varie competenze. [...] Cioè rispetto a tutto il piano di studio, la prima cosa che mi viene in mente non è quella (l'intelligenza emotiva), però è inserita comunque all'interno di tante competenze. Forse sta a noi cogliere maggiormente questo messaggio... che c'è scritto ma... è come se lo dovessi cogliere." (Giulia) « <i>[Dans le plan d'études] il y a tout de même des références à un niveau transversal, mais aussi disciplinaire, qui touchent à la narration de soi plutôt qu'à l'écoute [...] cependant... ehm une question plus humanitaire est incluse, mais dans les diverses compétences. [...] C'est-à-dire qu'en ce qui concerne l'ensemble du plan d'études, la première chose qui me vient à l'esprit n'est pas celle-là [l'intelligence émotionnelle], mais elle est tout de même insérée à l'intérieur de nombreuses compétences. Peut-être que c'est à nous de saisir davantage ce message... qui est écrit, mais... c'est comme si nous devons le saisir.</i> »</p> <p>"Nelle competenze trasversali penso ci sia qualcosa... no, forse no... dovrei andare a rivedere." (Roberto)</p> <p>"È vero che comunque le competenze che ci sono rientrano nel... anche quelle dell'intelligenza emotiva, di sicuro. Perché il saper fare, saper ascoltare, saper intervenire, saper agire e via dicendo... ci sono (nel piano di studio). Però è vero che, come tutti i programmi, è messo un po' a discrezione del maestro, quindi sta al docente valutare o rendersi conto se farlo o no, ecco." (Diego)</p> <p>"Tutte queste competenze trasversali che in realtà nel piano di studio è vero che compaiono, però ehm... sono tutte teoriche e non ci sono delle indicazioni pratiche su come fare però per integrarle nelle attività scolastiche." (Monica)</p>	

		absence d'indications dans le plan d'études	<p>"Nella scuola ticinese... sul piano di studio, che io ricordi a memoria, ore dedicate a questo non ce ne sono... quindi in sé viene lasciata sotto... cioè, viene (l'intelligenza emotiva) lasciata in secondo piano. Perché appunto ci si concentra magari sulle materie e non su questi aspetti che magari sarebbero importanti da prendere in considerazione." (Luca) « <i>Dans l'école tessinoise... dans le plan d'études, que je me souviens par cœur, il n'y a pas d'heures dédiées à cela... donc, en soi, cela est laissé sous... c'est-à-dire, elle [l'intelligence émotionnelle] est laissée au second plan. Ceci parce qu'on se concentre peut-être davantage sur les matières que sur ces aspects qui pourraient être importants à prendre en considération.</i> »</p> <p>"Però (le competenze emotive) non vengono prese in considerazione nei piani di studi." (Luca)</p> <p>"Ritengo che i ragazzi di Locarno dovrebbero essere molto più formati da questo... ma già prima... anche al liceo. Io penso che in tutti gli ordini di scuola andrebbe dedicata una parte all'intelligenza emotiva, ma proprio obbligatoria, introdotta nelle scuole. In modo che tutti abbiano un minimo di informazione su qual è l'intelligenza emotiva e quali sono le cose che uno può fare per stare bene davvero nella vita. [...] Dovrebbe essere previsto proprio nel programma." (Monica)</p>	→ dovrebbe essere previsto nel programma
Intérêt pour la thématique	Émergence de l'intérêt pour la thématique de l'IE → En lien avec « intérêt pour une formation sur l'IE »	ouverture à la nouveauté	"Sarei aperto a... farei qualcosa di... di nuovo anche, no?" (Roberto)	
		intéressé-e par le sujet / curiosité	<p>"Io credo di essere piuttosto informata e anche piuttosto interessata all'argomento e dunque chiaramente leggo molto (sulla tematica)." (Monica)</p> <p>"Hai suscitato più curiosità, diciamo così." (Diego)</p>	
		J'aimerais avoir plus de temps pour approfondir	"Mi piacerebbe molto avere molto più tempo per approfondire molto di più quelli che possono essere proprio le attività pratiche che io posso proporre a scuola, oltre alla meditazione, alla kinesiologia, corsi che ho fatto, cose che mi interessano... però anche per me personalmente." (Monica)	
		intérêt pour les cours de formation	<p>"Sicuramente dei corsi di formazione che parlano di questo mi interesserebbero." (Luca)</p> <p>"Se ci fosse un corso piuttosto che... ad avere anche comunque il tempo (risata)... ehm o un libro consigliato sull'intelligenza emotiva, mi ispirerebbe come spunto." (Giulia)</p> <p>"Se ci sono dei corsi di formazione potrei partecipare. [...] Potrebbe essere un argomento da approfondire." (Luca)</p>	
		d'autres sujets sont plus importants	"Sì ecco tra l'intelligenza emotiva e il benessere dei docenti è vero che in questo momento ritengo più importante il benessere docenti." (Diego) « <i>Oui, voilà, entre l'intelligence émotionnelle et le bien-être des enseignants, il est vrai qu'en ce moment je considère comme plus important le bien-être des enseignants.</i> »	

		intérêt à approfondir le sujet à travers des lectures	"Magari una bibliografia interessante che tu potresti darmi per approfondire." (Roberto)	
Perspectives	Explication des perspectives futures par rapport au travail sur l'IE en classe	une heure par semaine	<p>"Vorrei fare almeno un'oretta di yoga, di meditazione, respirazione, forse anche un po' di esercizi di chinesiologia dove i bambini possono muoversi... idealmente sarebbe non so 10 minuti tutti i giorni, una cosa del genere. Ci sto pensando seriamente, magari riesco a introdurlo verso la fine di maggio, inizio giugno per poi andare avanti in seconda elementare." (Monica)</p> <p>"Magari l'ultima ora di scuola la dedicavo quasi sempre o alla storia o a finire l'antologia, cose più del genere... potrei magari approfittare per fare una specie di riassunto della giornata, dell'aspetto emotivo. [...] "C'è stato un momento che non vi siete sentiti bene, c'è stato un momento in cui avete avuto paura?", o cose del genere... e dare un po' più di importanza a questo, parlandone in generale con tutti." (Diego)</p>	
Raisons pour travailler sur l'IE	Explication des raisons qui poussent les enseignants à travailler sur l'IE en classe	facilité à aborder des sujets difficiles avec les enfants	"La maggior parte dei bambini sono meno preoccupati di affrontare gli argomenti emotivi, anche pesanti, rispetto agli adulti. [...] In generale anche cose che toccano molto in profondità, come la morte, come l'abbandono, come... come sentirsi soli. Ecco, questo... se ne può parlare... non dico come del film o del giocattolo, però con... molto più facilmente rispetto a dei genitori." (Claudio)	
		travail sur le climat pour favoriser l'apprentissage	<p>"L'apprendimento diventa più facile per i bambini... se c'è un clima positivo in classe." (Sebastiano)</p> <p>"Se c'è una buona base emotiva relazionale poi, da quel che credo io, c'è una migliore predisposizione all'apprendimento del bambino e dunque i traguardi disciplinari vengono raggiunti con più... non dico facilità, però... con più predisposizione." (Giulia)</p>	
		besoin de la classe	<p>"Era il primo anno in cui avevo quella classe... in cui avevo la seconda elementare, una seconda elementare piuttosto... eh insomma dove io non riconoscevo il mio metodo di insegnamento e quindi... e c'erano diverse dinamiche anche all'interno della classe... eh in cui mi sentivo di dover presentare un percorso che potesse instaurare un rapporto relazionale più stretto ed empatico tra i bambini." (Giulia) <i>« C'était la première année où j'avais cette classe... où j'avais la deuxième année, une deuxième année plutôt... eh en bref où je ne reconnaissais pas ma méthode d'enseignement et donc... et il y avait différentes dynamiques même au sein de la classe... eh où j'ai senti que je devais présenter un parcours qui pourrait établir un rapport relationnel plus étroit et empathique entre les enfants. »</i></p> <p>"C'era un bambino che aveva delle reazioni... appunto non riusciva a gestire la rabbia, avevamo proposto delle attività mirate che però si facevano con tutto il gruppo." (Silvia)</p> <p>"Ho fatto dei percorsi con delle classi su questi argomenti perché pensavo che ne avessero bisogno." (Luca)</p>	

			<p>“Con questa classe, che i bambini facevano fatica a capire l'altro, a entrare in empatia con l'altro... vedevo un po' di difficoltà di empatia ma anche un po' di tolleranza... del rispetto anche delle diversità, perché ci sono tanti bambini con esigenze diverse, c'è un bambino che ha un disturbo dello spettro autistico e... altri bambini che hanno altre difficoltà, altri vissuti, e si richiede un po' a tutti una tolleranza. [...] Vedendo la mia classe tante volte hanno poca tolleranza rispetto alla diversità, per esempio quindi c'è stato bisogno di lavorarci, di abituarci... cioè di riuscire a osservare l'altro, fermarsi un attimo, osservare l'altro e capire anche perché magari qualcuno reagisce in un modo diverso.” (Silvia)</p>	
		enfants de plus en plus confrontés à des situations complexes à la maison	<p>“I bambini sempre di più sono confrontati con situazioni complesse a casa che non gli permettono di avere la mente libera per poter davvero affrontare la giornata.” (Monica)</p>	
		utilité	<p>“Le competenze principali che poi gli serviranno (agli allievi) per il futuro sicuramente saranno quelle rivolte alla collaborazione, alla gestione delle emozioni, alla capacità di confrontarsi con gli altri, di spiegare a parole quello che loro vivono e facendosi capire.” (Monica) <i>« Les principales compétences dont ils [élèves] auront sûrement besoin pour l'avenir seront celles relatives à la collaboration, à la gestion des émotions, à la capacité à se confronter avec les autres, à expliquer avec des mots ce qu'ils vivent en se faisant comprendre. »</i></p> <p>“Tanti... non so, sulla conoscenza di sé stessi, tanti problemi legati all'ansia e robe del genere che ci sono al giorno d'oggi nei bambini potrebbero essere... non dico risolte, ma aiutate magari scoprendosi un po' di più il bambino, o anche la gestione della rabbia o il confronto con gli altri... sono tutte qualità che dopo in avanti sbucano fuori, cioè serviranno.” (Luca) <i>« Beaucoup de... je ne sais pas... sur la connaissance de soi, beaucoup de problèmes liés à l'anxiété et à des choses comme ça qu'il y a aujourd'hui chez les enfants pourraient être... je ne dis pas résolu, mais aidés peut-être en se découvrant un peu plus l'enfant, ou même la gestion de la colère ou la confrontation avec les autres... ce sont toutes des qualités qui plus tard ressortent, c'est-à-dire qu'on aura besoin d'elles. »</i></p> <p>“Perché è sempre utile per i bambini, per gestire tante piccole cose eccetera, le interazioni con tutti e anche per conoscere se stessi.” (Silvia)</p>	
		classe comme lieu favorable	<p>“Sicuramente in classe hanno la fortuna di avere... di confrontarsi con altri compagni e quindi di lavorare... cioè penso che con un lavoro di gruppo si riescano a sviluppare meglio che da soli. [...] Quindi secondo me il fatto di lavorare in una classe e non da soli è un contesto che favorisce questo sviluppo.” (Luca)</p>	
		lien avec les compétences cognitives	<p>“Spesso questo tipo di intelligenza probabilmente va a sostegno di competenze più disciplinari, ecco.” (Giulia)</p>	

		aspects émotionnels prennent de la place et ne se résolvent pas d'eux-mêmes	“Questi aspetti soprattutto legati alla frustrazione, alla poca capacità di investire e accettare le difficoltà, che prendono sempre più spazio in modo esagerato, anche a livello di qualsiasi attività, dalla più banale alla più complessa qui a scuola, quindi italiano, matematica, ambiente, disegno... qualsiasi cosa, anche nelle ore speciali vedo che cambia moltissimo... dove c'è tutto questo trenino di competenze che una volta... io sono 25 anni quasi che insegno, andavano più via liscie da sole, in autonomia... adesso è quasi rarissimo che vadano via liscie in autonomia e quindi... creano tante tensioni.” (Claudio)	
		tôt ou tard, le sujet doit être abordé	“Sentendo anche tutti i miei colleghi bene o male tutti prima o poi si trovano a dover... a dover affrontare questo tema. Poi magari in un modo o nell'altro, non so se è proprio nel modo giusto... però lavorando a contatto con i bambini, o comunque con le persone, prima o poi penso che la necessità ci sia.” (Silvia)	
Importance accordée à l'IE	Émergence de l'importance que les enseignants e-s donnent à l'IE	urgence du travail sur l'IE	“Allora, ehm... (le competenze emotive) diventano sempre più urgenti e... sempre meno autonome. Una volta nascevano mi sembra più spontaneamente, erano meno messe alla prova, erano più... alla buona. Adesso... se non ci sono, fanno cascare tutto, ecco... veramente tanto, se non tutto, tanto. E tutto il resto poi è vincolato, tutto bloccato, in attesa che si sblocchi qualcosa di questo genere... e si fa sempre più fatica. [...] Chi accetta la parte emotiva vedo che accetta tutto un pochino più con tranquillità, ha nettamente meno difficoltà a livello scolastico.” (Claudio)	
		moments quotidiens consacrés à l'IE	“Sono davvero tante le cose che cerco di fare per aiutare i bambini a diventare dei ragazzi e poi degli adulti consapevoli. [...] Penso sicuramente tutti i giorni una mezz'oretta la dedico proprio a lavorare su questo genere... sulle emozioni in generale.” (Monica)	
		le bien-être est la chose la plus importante	“Allora, di per sé quello che dico sempre sia ai bambini che ai genitori, specialmente ai genitori, durante la riunione di inizio anno è che i bambini devono venire a scuola e sentirsi a proprio agio, devono avere un benessere, devono sentirsi bene, devono essere felici. Non importa il... il percorso scolastico che fanno, la prima cosa che ci tengo veramente è che vengano volentieri a scuola, che siano felici, che non debba essere un peso la scuola. E questo lo si costruisce dal primo giorno di scuola, nel senso... pian pianino... è un mattone che mettiamo un giorno dopo l'altro.” (Sebastiano) “(Le competenze emotive sono) fondamentali, fondamentali perché... ripeto, il benessere secondo me viene prima del percorso scolastico. Cioè se io metto il benessere al primo posto... se c'è il benessere l'apprendimento è più facile. Se il bambino sta male o anche un adulto... se stiamo male l'apprendimento magari avviene, ma è difficile... è difficile. Invece se mi trovo nel posto giusto, son sereno, tranquillo e il clima è positivo è più facile arrivare a raggiungere delle competenze o un traguardo. Se invece è il contrario trovo che diventa... non impossibile, però il percorso diventa complicato.” (Sebastiano) “Il benessere è la parte più importante.” (Sebastiano)	

		<p>la réussite scolaire dépend de l'IE</p>	<p>"Negli anni, ho proprio maturato questa conclusione che la riuscita scolastica è in buona parte dovuta all'intelligenza emotiva dei bambini. [...] Ho sempre più maturato questa consapevolezza che alla fine la cosa più importante è proprio l'intelligenza emotiva per la riuscita scolastica." (Monica) <i>« Au fil des années, j'ai vraiment mûri cette conclusion que la réussite scolaire est largement due à l'intelligence émotionnelle des enfants. [...] J'ai de plus en plus mûri cette prise de conscience qu'en fin de compte, la chose la plus importante est vraiment l'intelligence émotionnelle pour la réussite scolaire. »</i></p> <p>"Allora, ehm... (le competenze emotive) diventano sempre più urgenti e... sempre meno autonome. Una volta nascevano mi sembra più spontaneamente, erano meno messe alla prova, erano più... alla buona. Adesso... se non ci sono, fanno cascare tutto, ecco... veramente tanto, se non tutto, tanto. E tutto il resto poi è vincolato, tutto bloccato, in attesa che si sblocchi qualcosa di questo genere... e si fa sempre più fatica. [...] Chi accetta la parte emotiva vedo che accetta tutto un pochino più con tranquillità, ha nettamente meno difficoltà a livello scolastico." (Claudio)</p>	
		<p>sert à faire face aux difficultés</p>	<p>"Quando i bambini hanno a che fare con delle difficoltà scolastiche, quindi dei momenti più significativi di altri... è importante saper cogliere e distinguere la paura, piuttosto che l'agitazione, piuttosto che una sensazione di essere inadeguati." (Claudio)</p>	
		<p>concerne tout le monde</p>	<p>"Vincere le emoz... saper leggere le proprie emozioni e tutte queste cose qua riguarda ognuno, quindi è molto più importante da fare [lavorare sull'IE a scuola]." (Diego) <i>« Surmonter les émot... savoir lire ses émotions et toutes ces choses ici concernant tout le monde, donc c'est beaucoup plus important de le faire [travailler sur l'IE à l'école]. »</i></p> <p>"(L'intelligenza emotiva) serve per vivere meglio comunque la scuola, le sue sfide, i suoi momenti difficili, i rapporti con compagni... comunque vivere più consapevolmente la scuola, no? Ed è utile trovare le strategie per risolvere i conflitti senza che ci sia un'escalation. [...] Serve ai ragazzi, serve a noi tutti alla fine, no? (risata)." (Roberto) <i>« [L'intelligence émotionnelle] sert pour mieux vivre l'école en tout cas, ses défis, ses moments difficiles, les relations avec les camarades... en tout cas vivre l'école de manière plus consciente, n'est-ce pas ? Et c'est utile trouver les stratégies pour résoudre les conflits sans qu'il y ait une "escalation". [...] Ça sert aux enfants, ça nous sert à tous en fin de compte, non ? [rires]. »</i></p>	
		<p>le bien-être n'est pas acquis</p>	<p>"È una cosa che si dà per scontato secondo me, il benessere del bambino. Però non è scontato." (Sebastiano)</p>	
		<p>Les activités de l'IE doivent être plus fréquentes</p>	<p>"Secondo me sarebbero da fare un molto più spesso (delle attività sull'intelligenza emotiva), anche non avendo una classe difficile." (Silvia)</p>	
		<p>améliore le bien-être de l'enfant</p>	<p>"Beh, tutto quello che va a migliorare il benessere del bambino, la sua consapevolezza e così è sicuro che è importante... perché lo crea un individuo più pronto alla vita... cioè quello che una</p>	

			volta è un pericolo, per un bambino piccolo era un pericolo, una paura, magari con dei lavori di questo genere si vince la paura, si vince il disagio e di conseguenza è un bambino più pronto, più sicuro di sé." (Diego)	
		des cours de formation pourraient être organisés	"Si potrebbe appunto dedicare qualcosa in più o fare dei corsi di formazione o qualcosa in più che parli di questo." (Luca)	
		l'IE est la chose la plus importante	"Alla fine la cosa importante è quella... l'intelligenza emotiva." (Monica)	
		l'IE soutient les compétences disciplinaires	"Beh (le competenze emotive sono) senz'altro fondamentali e spesso questo tipo di intelligenza probabilmente va a sostegno di competenze più disciplinari, ecco." (Giulia)	
		l'accent doit être mis dans cette direction	"Sono molto contenta che tu faccia la tesi su questo, perché anzi... trovo che davvero l'attenzione debba andare sempre di più in questa direzione." (Monica)	
		d'autres matières sont plus importantes	"Cerco di dare più spazio a quello che è magari la lezione rispetto a queste cose... anche se magari gli farebbe quasi più bene. [...] E quindi do più peso magari alle materie visto che andranno alle medie." (Luca)	
		l'IE devrait être traité obligatoirement dans les écoles	<p>"Ritengo che sia veramente da rivedere la quantità di tempo da dedicare all'intelligenza emotiva rispetto invece alla programmazione proprio delle attività e delle materie concrete come lezioni che facciamo in classe. Ritengo che i ragazzi di Locarno dovrebbero essere molto più formati da questo... ma già prima... anche al liceo. Io penso che in tutti gli ordini di scuola andrebbe dedicata una parte all'intelligenza emotiva, ma proprio obbligatoria, introdotta nelle scuole. In modo che tutti abbiano un minimo di informazione su qual è l'intelligenza emotiva e quali sono le cose che uno può fare per stare bene davvero nella vita." (Monica)</p> <p>"Io penso che se le basi che vengono date già ai bambini alle elementari e ancora dopo alle medie, al liceo e alla formazione al DFA fossero diverse e fossero incentrate di più sull'intelligenza emotiva e meno sulle capacità cognitive e sulla memoria ehm... a quel punto cambierebbero moltissime cose e sicuramente avremmo un mondo più felice." (Monica)</p>	
		le travail sur l'IE favorise l'apprentissage	<p>"(Le competenze emotive sono) fondamentali, fondamentali perché... ripeto, il benessere secondo me viene prima del percorso scolastico. Cioè se io metto il benessere al primo posto... se c'è il benessere l'apprendimento è più facile. Se il bambino sta male o anche un adulto... se stiamo male l'apprendimento magari avviene, ma è difficile... è difficile. Invece se mi trovo nel posto giusto, son sereno, tranquillo e il clima è positivo è più facile arrivare a raggiungere delle competenze o un traguardo. Se invece è il contrario trovo che diventa... non impossibile, però il percorso diventa complicato." (Sebastiano)</p> <p>"Se c'è una buona base emotiva relazionale poi, da quel che credo io, c'è una migliore predisposizione all'apprendimento del bambino e dunque i traguardi disciplinari vengono raggiunti con più... non dico facilità, però... con più predisposizione." (Giulia)</p>	

		<p>Compétences émotionnelles fondamentales</p>	<p>“(Le competenze emotive sono) fondamentali.” (Monica)</p> <p>“Magari io le chiamerei in un altro modo, no? “capire come funziona il mondo”, ecco... le ritengo importanti ma ne faccio poche. [...] Il vivere nel mondo non comporta solo la propria testa chiaramente, ma anche l'intelligenza emotiva per interagire con gli altri nel modo più corretto possibile.” (Diego)</p> <p>“(Le competenze emotive sono) fondamentali, fondamentali perché... ripeto, il benessere secondo me viene prima del percorso scolastico. Cioè se io metto il benessere al primo posto... se c'è il benessere l'apprendimento è più facile. Se il bambino sta male o anche un adulto... se stiamo male l'apprendimento magari avviene, ma è difficile... è difficile. Invece se mi trovo nel posto giusto, son sereno, tranquillo e il clima è positivo è più facile arrivare a raggiungere delle competenze o un traguardo. Se invece è il contrario trovo che diventa... non impossibile, però il percorso diventa complicato.” (Sebastiano)</p> <p><i>« [Les compétences émotionnelles sont] fondamentales, fondamentales parce que... je le répète, le bien-être, à mon avis, passe avant le parcours scolaire. C'est-à-dire que si je place le bien-être en première place... s'il y a du bien-être, l'apprentissage est plus facile. Si l'enfant se sent mal ou même l'adulte... si nous nous sentons mal, l'apprentissage peut-être qu'arrive, mais c'est difficile... c'est difficile. En revanche, si je me trouve au bon endroit, je suis serein, tranquille et le climat est positif, il est plus facile d'atteindre des compétences ou un objectif. Si au lieu de cela c'est le contraire, je trouve que ça devient... pas impossible, mais le chemin devient compliqué. »</i></p> <p>“(Le competenze emotive) sono importanti. [...] Perché tanti... non so, sulla conoscenza di sé stessi, tanti problemi legati all'ansia e robe del genere che ci sono al giorno d'oggi nei bambini potrebbero essere... non dico risolte, ma aiutate magari scoprendosi un po' di più (il bambino), o anche la gestione della rabbia o il confronto con gli altri... sono tutte qualità che dopo in avanti sbucano fuori, cioè serviranno.” (Luca) <i>« [Les compétences émotionnelles] sont importantes. [...] Parce que beaucoup de... je ne sais pas, sur la connaissance de soi, beaucoup de problèmes liés à l'anxiété et à des choses de ce genre qu'il y a aujourd'hui chez les enfants pourraient être... je ne dis pas résolu, mais aidés peut-être en se découvrant un peu plus (l'enfant), ou même la gestion de la colère ou la confrontation avec les autres... ce sont toutes des qualités qui plus tard ressortent, je veux dire qu'on en aura besoin. »</i></p> <p>“Ci si concentra magari sulle materie e non su questi aspetti che magari sarebbero importanti da prendere in considerazione.” (Luca)</p> <p>“Beh (le competenze emotive sono) senz'altro fondamentali e spesso questo tipo di intelligenza probabilmente va a sostegno di competenze più disciplinari, ecco.” (Giulia)</p>	
--	--	--	---	--

			<p>“(Le competenze emotive sono) fondamentali perché ti danno la possibilità di... anche poi nel mondo... anche più in là... di gestire tutto quello che, come si dice, la società ti... insomma tutte le sfide, no? Tutte le sfide che la società in parte ti obbligherà a vivere, a superare... richiedono una forza anche dentro.” (Roberto) « <i>[Les compétences émotionnelles sont] fondamentales parce qu'elles te donnent la capacité de... même dans le monde... même plus loin... de gérer tout ce que, comme on dit, la société va... en bref tous les défis, n'est-ce pas ? Tous les défis que la société en partie t'obligera à vivre, à surmonter... nécessitent une force aussi à l'intérieur. »</i></p>	
--	--	--	---	--

Déclaration sur l'honneur

« Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement ce travail écrit et n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases. »

Alessia Casarella

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'A. Casarella', written in black ink.