
Émotions et apprentissages. Une approche comparée des pratiques pédagogiques des professionnels en milieu préscolaire dans quatre pays européens

emotions and Learning : Comparing Pedagogical Practices from the Professionals in Early Childhood Services in Four European Countries

Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Didier Favre et Véronique Francis



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/7189>

DOI : [10.4000/trema.7189](https://doi.org/10.4000/trema.7189)

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Didier Favre et Véronique Francis, « Émotions et apprentissages. Une approche comparée des pratiques pédagogiques des professionnels en milieu préscolaire dans quatre pays européens », *Tréma* [En ligne], 57 | 2022, mis en ligne le 01 mai 2022, consulté le 05 juin 2025.

URL : <http://journals.openedition.org/trema/7189> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.7189>

Ce document a été généré automatiquement le 5 juin 2025.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Émotions et apprentissages. Une approche comparée des pratiques pédagogiques des professionnels en milieu préscolaire dans quatre pays européens

emotions and Learning : Comparing Pedagogical Practices from the Professionals in Early Childhood Services in Four European Countries

Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Didier Favre et Véronique Francis

Introduction

- 1 Depuis plus d'une trentaine d'années, les études insistent sur l'existence de relations étroites entre émotion et cognition (Damasio, 2012). Par ailleurs, les recherches sur le travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999) et sur la fréquentation des structures d'accueil dès la prime enfance conduisent à considérer les pratiques éducatives professionnelles qui prennent en compte les manifestations émotionnelles des enfants (Immordo-Yang & Gotlieb, 2017). Comprendre la place accordée aux émotions dans les établissements préscolaires, sachant que les groupes professionnels¹ sont confrontés à cette réalité dès le jeune âge des enfants, reste une question centrale. Celle-ci est d'autant plus importante qu'elle fédère des préoccupations communes dans les pays de l'Union Européenne (UE).
- 2 L'article rend compte de la recherche-action pour le projet européen *Development and Run-Test of an Educational Affective Model*² (2016-2019) menée par 4 équipes de recherche³ (Italie, Espagne, France, Grèce) en collaboration avec les professionnelles de terrain. Le projet DREAM visait à questionner les approches permettant d'« éduquer » aux émotions, notamment en élaborant une proposition d'approche pédagogique

européenne innovante, centrée sur la prise en compte des manifestations émotionnelles entre adultes et enfants dans les Établissements d'Accueil des Jeunes Enfants (3 mois-3 ans) en école maternelle et jardins d'enfants (3-6 ans).

- 3 Le texte expose la méthodologie de la recherche qui a mobilisé dans chaque pays une quarantaine de professionnels (éducateurs, animateurs sociaux et enseignants) pour des sessions de *focus groups*, ainsi qu'une vingtaine de professionnels pour des observations participantes en lien avec une formation-action sur le thème des interactions entre émotions et apprentissages. Une enquête par questionnaire a également été conduite, ciblant les savoirs des participants sur les émotions, en amont de la formation puis à l'issue de celle-ci.
- 4 Cet article présente l'analyse croisée des données qualitatives et quantitatives des observations participantes qui permet de proposer une approche comparée des représentations et des pratiques professionnelles dans chacun des 4 pays. Il souligne le processus qui a conduit à ébaucher les bases d'un modèle pédagogique visant à identifier et accompagner les émotions des jeunes enfants dans les situations d'apprentissage en milieu préscolaire. Les résultats abordent les caractéristiques des approches visant l'éducation aux émotions, notamment les mises en œuvre de l'écoute active.

Introduire des outils novateurs pour la formation aux compétences relationnelles et de communication

La prise en compte de la vie émotionnelle : une urgence éducative

- 5 Pendant de nombreux siècles, la sphère émotionnelle a été séparée de la sphère cognitive, subordonnée à celle-ci et conçue comme un facteur perturbant dans l'équilibre de *la raison* (Damasio, 1994, 2010 ; Lewis & Saarni, 1985). En d'autres termes, la vie émotionnelle était abordée dans ses dimensions potentiellement négatives, visant le contrôle ou la répression des émotions. Les conséquences de cette séparation de l'esprit et des affects / émotions et de leur conception hiérarchisée ont été problématiques en termes de relation éducative au sein de la famille comme dans les établissements d'enseignement, et leurs effets sont visibles aujourd'hui encore (Cambi, 1996). Le manque d'appréciation du rôle des émotions dans la vie de l'individu depuis sa naissance est certainement l'une des composantes principales de ce qui a été défini sous les termes de « pédagogie noire » (Miller, 1981 ; Rutschky, 1977). Encore valorisée dans de nombreux pays, cette approche présente en Occident jusque dans les années 1970, reste visible dans les institutions.
- 6 Au cours des siècles, d'importantes transformations socio-économiques et culturelles ont conduit à des changements historiques, impliquant directement des évolutions dans les familles et les institutions telles que les écoles, les crèches et les services d'accueil et de loisirs, et appelant à de nouvelles approches en matière d'éducation et de relations adultes-enfants. Du fait de la contribution constante des innovations éducatives et pédagogiques à partir du tournant initié par Jean-Jacques Rousseau (1762) qui affirme la place de l'enfance, le sentiment d'enfance et l'éducabilité, les relations et méthodes pédagogiques visent un modèle respectueux des besoins des enfants et des spécificités des élèves, fondé sur le dialogue entre adultes et enfants, et entre les enfants eux-mêmes. Marqué par le bouleversement des savoirs et des connaissances

des pratiques sur l'enfance, quant au respect dû à l'enfant dans son développement et ses besoins, ce mouvement va de Comenius aux pédagogies nouvelles et contemporaines soit plus de 200 ans d'avancées pédagogiques et éducatives fondamentales. Ces avancées – qui s'appuient sur les apports de la psychanalyse au champ de l'éducation dont ceux d'A. Freud et de F. Dolto, sur les apports des pédagogues tels que J. Korczak, C. et E. Freinet, AS. Neill, F. Oury, M. Montessori,... - contribuent à l'adoption en 1989 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE).

- 7 La place de nouveaux paradigmes scientifiques ainsi que les découvertes dans différents domaines, dont la psychologie du développement, et plus récemment les neurosciences, ont permis de réinterpréter la relation entre l'intelligence et les affects, en réévaluant l'importance de la sphère émotionnelle dans le développement du sujet et en insistant sur l'interaction étroite entre les dimensions cognitive et affective dès les premiers jours de la vie. Peu à peu, l'adoption de cette perspective dans la planification et la gestion des activités éducatives a détrôné un modèle didactique, historiquement très influencé par le paradigme du cognitivisme qui a privilégié la composante intellectuelle des processus d'apprentissage et laissé le champ émotionnel, la dimension affective, au second rang (Cambi, 1996).
- 8 Cependant, malgré une lente prise en compte des relations émotionnelles au cours des dernières années, les impacts des formes de violence et de la détresse sociale qui concernent les enfants, les adolescents et les adultes dans tous les milieux, souligne la persistance dans les sociétés d'une situation « d'analphabétisme émotionnel ». Ce constat a conduit à s'interroger sur le rôle des affects dans les relations éducatives (Cambi, 2015 ; Iori, 2006) et, plus récemment, à proposer des actions visant à leur reconnaissance et à leur valorisation, notamment dans les services préscolaires et à l'école (Contini, 1992 ; Fabbri & Manuzzi, 2006 ; Mortari, 2002, 2006, 2009, 2017 ; Saiani, 2013).
- 9 Dans le même temps, la psychologie a mis au point des outils de diagnostic et des méthodes d'intervention dans une perspective réparatrice et parfois aussi préventive. Sur le plan pratique, les propositions éducatives soulignent de plus en plus l'idée de l'importance pour les enfants et les élèves de développer des capacités émotionnelles, d'où une série d'expériences destinées avant tout à la période de l'enseignement obligatoire.
- 10 L'attention croissante des institutions européennes pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, ainsi que les récentes dispositions réglementaires nationales sur le renforcement de l'éducation préscolaire, dans le but notamment de lutter contre la pauvreté éducative (Heckman, 2013 ; Milani, 2018), a placé les enfants – spécialement ceux appartenant au groupe d'âge des 0 à 6 ans – au centre de la réflexion et des pratiques pédagogiques (Silva, Freschi & Caselli, 2015, 2018). Dans cette perspective, les études sur les services préscolaires en Europe (Dahlberg et Moss, 2005) a été portée par la nécessité d'introduire des modèles et des outils novateurs pour la formation initiale et continue des personnels éducatifs, y compris en termes de compétences relationnelles et de communication.

La construction d'un modèle éducatif affectif/DREAM

- 11 Bien que cette recherche ne soit pas directement ancrée dans le courant de la sociologie des émotions représenté par A. Russel Hochschild, elle tient compte de la question du « travail émotionnel » [Emotional Labor] de l'individu. Cette auteure en se référant à Freud pointe l'importance des états émotionnels : « emotional states – such as joy, sadness and jealousy- can be seen as the senders of signals about our way of apprehending the inner and outer environment » (Russel Hochschild, 2003, p. 119).
- 12 Le projet DREAM intègre un manuel professionnel « *Teacher's Handbook* » qui expose les lignes directrices d'un modèle éducatif affectif intégrant la place des émotions et des affects dans la relation avec les enfants. Ce modèle s'appuie sur les travaux de Denham (1998) qui ont mis à jour trois mécanismes d'apprentissage responsables de la socialisation émotionnelle : la modélisation, l'accompagnement et la contingence. La modélisation est la part de l'apprentissage associée à la reconnaissance des expressions émotionnelles des autres, verbales et non-verbales, dans des situations spécifiques, même en l'absence d'une intention explicite d'enseigner à l'enfant ; l'accompagnement est le processus d'apprentissage présent au travers d'enseignements explicites sur les émotions que les adultes adressent aux enfants. Ces enseignements sont en grande partie véhiculés par le langage verbal. La contingence concerne l'apprentissage lié à l'impact sur l'enfant des réactions mises en œuvre par les adultes pour soutenir les émotions exprimées par les enfants.
- 13 Afin que les enfants puissent développer leurs compétences émotionnelles, éducateurs, animateurs et enseignants sont appelés à jouer leur rôle dans la socialisation émotionnelle. En effet, dans la relation avec l'adulte significatif (*caregiver*), l'enfant apprend à reconnaître, à réguler et à vivre ses émotions, dans le cadre culturel dans lequel il se trouve. Ce manuel professionnel « *Teacher's Handbook* » a pour objectif de proposer aux professionnels une source d'inspiration dans leur travail quotidien pour répondre de manière flexible et créative aux besoins émotionnels et affectifs du développement de l'enfant aux différents moments de sa journée. Est particulièrement mise en valeur la composante positive des émotions tandis que les affects négatifs sont faiblement relevés, ce qui peut être pointé parmi les limites de la recherche.

L'étude et son contexte

- 14 En Italie, c'est l'Università Degli Studi di Firenze qui a porté le projet en collaboration avec plusieurs établissements éducatifs de Toscane. En France, le Centre de formation aux métiers de la petite enfance de L'Horizon qui forme au diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants (EJE) et à la licence en sciences de l'éducation et de la formation de l'Université Paris-Nanterre a participé au projet. En Espagne, la Faculté d'éducation de l'Université de Malaga (UMA) a déployé le projet en impliquant plusieurs Centres d'éducation infantile. En Grèce c'est ECTE, un institut de formation agréé par le ministère grec de l'Éducation (EOPPEP) pour dispenser une formation continue auprès de futurs professionnels de l'éducation qui a développé l'expérimentation de DREAM.
- 15 Dans chaque pays, une dizaine de séances d'observation a été organisée dans des établissements fréquentés par les enfants (3-6 ans), ce qui a permis d'observer une vingtaine de professionnelles⁴ ayant participé à la formation DREAM. Les observations

ont été effectuées avant et après la formation. En France, les observations ont été conduites auprès de professionnelles se réclamant de l'Education nouvelle et exerçant en Ile de France dans deux écoles nouvelles (pédagogie Freinet) et un centre d'activités périscolaires en Haute Marne. En Espagne, ont pris part à l'étude trois groupes professionnels se réclamant de l'Education nouvelle (Freinet, Montessori) exerçant en jardin d'enfants ou en école enfantine dans le district de Malaga. En Grèce, les observations ont été menées en écoles enfantines (3-6 ans) privées et publiques crétoises où exercent des groupes professionnels qui emploient des méthodes pédagogiques diversifiées. En Italie, l'expérimentation du projet DREAM a été menée auprès des groupes professionnels se réclamant de la Pédagogie Toscane, inspirée par Loris Malaguzzi, dans trois ensembles préscolaires dont deux jardins d'enfants pour les jeunes enfants de 2 à 6 ans.

Étapes et outils de la recherche-action

- 16 Cet article se focalise sur les observations effectuées dans les groupes d'enfants de la classe d'âge des 3-6 ans.
- 17 Au cours de la phase d'expérimentation, des activités ont été proposées lors d'une session de formation de 3 jours destinée aux professionnelles participant au projet dans chacun des 4 pays. Un questionnaire d'auto-évaluation visant à cerner leurs connaissances sur les émotions a été réalisé. Administré avant et après la formation, il est considéré comme une forme d'évaluation des connaissances, antérieures et actualisées, sur les dimensions affectives et émotionnelles.
- 18 Il vise à relever dans quelle mesure la formation qui est proposée durant ce projet leur paraît constructive, les incite à réfléchir à leurs propres actions éducatives et à développer une meilleure capacité d'adaptation dans leurs pratiques (Dream Report – Guidelines, 2019).
- 19 La méthode d'observation adoptée est celle qualifiée d'éthologique. Dans l'observation éthologique des humains (Baumgartner, 2012), le comportement ciblé d'individus est observé dans le contexte où il se manifeste naturellement et où l'observateur évite d'interagir dans la situation observée afin de ne pas affecter son caractère naturel. Le choix de ce type d'approche s'inscrit dans la phase expérimentale de la recherche-action où les observateurs de 4 pays ont collecté des données sur deux situations spécifiques. Dans ces contextes éducatifs précis, l'observation se traduit souvent par un système complexe d'interactions. Celles-ci sont plus ou moins volontaires, entre qui observe et qui est observé, produisant inévitablement des changements durant la situation d'observation.
- 20 L'observation aide le professionnel à se concevoir lui-même comme chercheur et non comme un simple praticien. La méthode d'observation peut être appliquée à la fois à la recherche et aux pratiques éducatives, comme le souligne Bronfenbrenner (1979). Dans le premier cas, cela suppose la clarification des objectifs et des hypothèses, la définition du contexte d'observation et l'identification d'un groupe témoin en plus du groupe expérimental. Dans le second cas, la méthode d'observation peut être utilisée pour connaître les thématiques éducatives et les besoins en formation continue afin d'identifier des pratiques d'intervention plus constructives.
- 21 Ici, l'observation réalisée se déroule dans le cadre de l'expérimentation, avant et après la formation traitant des émotions. Il s'agit de relever, en amont, les styles et

comportements des professionnelles par rapport aux manifestations émotionnelles des enfants au cours de leur activité éducative habituelle. Il est question, en fin de formation, de repérer tout changement dans les styles et comportements lors des interactions. Les observations sont divisées en deux types de séquences choisies dans la vie quotidienne des groupes, dans les établissements concernés :

- Des séquences à dominante cognitive, caractérisées par une activité d'apprentissage avec une intention éducative déclarée ;
 - Des séquences à dominante socio-relationnelle, qui se caractérisent par une activité de jeu libre et d'instant de conversation informelle donnant lieu à des interactions entre adultes et enfants.
- 22 Le choix d'observer ces séquences spécifiques part de l'intérêt d'étudier les vécus émotionnels entre adultes et enfants. Compte-tenu des contextes éducatifs retenus dans les 4 pays, certaines séquences visent plutôt le renforcement de la sphère relationnelle et émotionnelle, d'autres séquences sont davantage liées aux processus d'apprentissage. Dans ce cas, l'aspect émotionnel et affectif pourrait être situé au second plan.
- 23 La grille d'observation est construite sur la base de recherches récentes en psychologie du développement, pédagogie et neurosciences, afin d'identifier le comportement professionnel en ce qui concerne les émotions et les affects (Ciucci, Baroncelli & Toselli, 2015). Cette grille est articulée autour de cinq fonctions qui caractérisent la posture d'un professionnel émotionnellement compétent à partir de la modélisation de Vaello (2009) décrite ci-après. Les fonctions sont ensuite divisées selon les indicateurs décrits en tableau 1. Chaque indicateur fait référence à un comportement spécifique à observer. Chaque observateur, pour chacun des comportements, indique la fréquence : « jamais », « rarement », « parfois », « souvent », « toujours ». De plus, l'observateur peut noter tout type de réflexion en lien avec l'indicateur en question.
- 24 Les résultats de l'expérimentation dans les 4 pays sont obtenus statistiquement⁵ en comparant les comportements entre personnel formé et personnel non-formé appartenant au groupe témoin. L'analyse des données est réalisée à l'aide du programme « IBM SPSS Statistics version 25 ». Le test « Wilcoxon non Parametric » est utilisé pour mesurer les différences entre le recueil avant et après la formation aux émotions du projet DREAM. Nous choisissons de présenter une analyse thématique (Bardin, 2001 ; Grawitz, 2001) construite en termes de tendance significative par fonctions et ce, pour les 4 pays.

La formation aux émotions proposée dans le cadre du projet DREAM

- 25 Le portrait de l'accueil préscolaire des jeunes enfants révèle une diversité de personnels essentiellement féminins. Les différences institutionnelles sont fortes entre les 4 pays quant à l'entrée en établissement d'accueil des jeunes enfants (EAJE), à temps complet ou partiel, à l'école maternelle ou au jardin d'enfants ou en secteur périscolaire. Dans certains pays, l'accueil en collectivité peut avoir lieu dès trois mois, ou se faire à l'âge de trois ans ou quatre ans. Il existe également des accueils à domicile mêlant des cultures professionnelles d'une très grande diversité (Doucet-Dahlgren, 2021). Dans le champ de l'éducation préscolaire, des approches disciplinaires différentes conduisent à des méthodes pédagogiques très variées qui sont liées en

fonction de l'âge des enfants, de leurs conditions sociales et d'accueil, à la culture du pays et des politiques sociales en vigueur.

- 26 Par ailleurs, les recherches montrent que l'enfant développe des styles relationnels qu'il expérimente avec des personnes significatives (*caregivers*) à travers les manifestations émotionnelles (DREAM Report, Guidelines, 2019, p.36). La professionnelle est et reste en contact avec ses propres états émotionnels qu'ils soient positifs ou non. Dans les professions de la sphère éducative, la dimension du « prendre soin » est centrale. Pour la développer, il est nécessaire de partir de la réflexion personnelle, de la conscience de soi ainsi que du contrôle de ses propres pensées et émotions (Cozolino, 2013). En formation continue, le travail sur les formes de réflexivité tend à favoriser la mentalisation et les compétences émotionnelles. Des études nord-américaines montrent que plus les groupes d'enseignants et d'éducateurs sont conscients de leurs émotions, plus ils reconnaissent celles des enfants et encouragent leur expression (Denham, 1998 ; Gordon, 1989). En d'autres termes, les professionnelles ayant une plus grande capacité à identifier, comprendre, réguler et penser aux émotions sont celles qui disposent de plus de ressources pour accompagner les enfants à reconnaître et réguler efficacement leurs émotions. Les professionnelles de la petite enfance jouent donc un rôle fondamental dans la socialisation des émotions (Denham, 1998 ; Gordon, 1989 ; Lewis & Saarni, 1985 ; Saarni, 1993). Cela se traduit par des stratégies mises en œuvre plus ou moins intentionnellement par les adultes en interaction avec l'enfant.
- 27 Il s'agit, dans ce cas, de mettre en avant leur compétence émotionnelle, comprise comme la capacité d'exprimer, de reconnaître et de réguler les émotions. Un adulte attentif aux besoins affectifs de l'enfant provoque des effets à deux niveaux : l'enfant manifeste plus de confiance en lui-même, le professionnel lui-même se sent plus efficace. Cette forme d'auto-efficacité correspond, d'une part, à la perception que l'adulte possède de la capacité à accueillir les émotions des enfants dans des contextes scolaires et éducatifs. D'autre part, elle renvoie aux savoirs à mettre en œuvre pour aider à reconnaître les émotions, en les exprimant au mieux.
- 28 Le « modèle éducatif et affectif » intégrant la spécificité d'une formation aux émotions proposée dans le cadre de l'étude DREAM, vise à répondre aux caractéristiques de l'enfant, de son âge et de ses besoins selon son stade de développement. La prise en considération des spécificités des adultes l'entourant et la relation éducative avec les parents est aussi importante même si cela s'avère parfois particulièrement complexe dans certains EAJE (Favre, 2003). Ce modèle s'appuie sur une représentation qui prend en compte les compétences *intra*-personnelles et les compétences *inter*-personnelles de l'adulte face aux manifestations émotionnelles des enfants lors des situations d'apprentissage.
- 29 La présentation conçue par Vaello (2009) constitue le fil conducteur de la grille d'observation qui intègre :
- 30 Les compétences *intra*-personnelles :
- Connaissance de soi : capacité à réfléchir aux émotions et humeurs de chacun, en particulier au degré de satisfaction lié à la profession et au niveau d'anxiété.
 - Contrôle de soi : capacité à inhiber les réponses impulsives, les pensées ou les émotions qui peuvent générer des dommages supplémentaires.

- Estime de soi : ensemble de jugements de valeur à propos de soi-même fondamentalement lié à la sensation d'être digne de quelque chose (se sentir capable) et de quelqu'un (se sentir valorisé et apprécié).
 - Motivation personnelle : aptitude à entreprendre de nouveaux objectifs de sa propre initiative et à libérer l'énergie nécessaire.
 - Style d'attribution : manière d'expliquer ses propres succès et échecs.
 - Résilience : capacité à surmonter les adversités, en les utilisant pour en ressortir plus fort.
- 31 Les compétences inter-personnelles :
- Affirmation : Capacité à faire valoir ses droits sans porter atteinte aux droits d'autrui et à considérer les droits d'autrui sans renoncer à ses propres droits. Respecter les uns et les autres.
 - Communication : Capacité à échanger des messages verbaux ou d'expression non-verbale pour atteindre certains objectifs.
 - Empathie : Aptitude à se mettre en lien émotionnellement avec les autres, à comprendre les autres et à se mettre à leur place.
 - Gestion des conflits : Capacité à faire face aux problèmes sous forme d'échange, et de manière créative et pacifique.
 - Influence ou pouvoir : Capacité à produire des changements dans les comportements, les pensées ou les émotions d'autrui.
 - Négociation : Capacité à conclure des accords et à atteindre des objectifs apparemment incompatibles en rendant flexibles les positions et en modifiant les attitudes.
- 32 Le développement de ces compétences intra et interpersonnelles nécessite, selon les professionnelles d'être soutenues, prêtes à transmettre et à enseigner, tout en étant empathiques et en gardant une forme de retenue et de contrôle, ce qui suppose d'être bien plus qu'une simple technicienne.
- 33 Ce modèle qui sert d'appui à la grille d'observation suggère, en cinq fonctions, la capacité à :
1. Rechercher et favoriser des contacts émotionnels et affectifs.
 2. Favoriser chez les enfants leur connaissance de la sphère émotionnelle et affective ainsi que les relations intersubjectives.
 3. Encourager la capacité des enfants à « accepter positivement » leur humeur et à « rester » positionnés dans leurs propres émotions et autonomie.
 4. Reconnaître l'individualité et la spécificité de l'enfant.
 5. Encourager et soutenir l'enfant lors de l'exécution d'une tâche.

Des professionnelles émotionnellement compétentes

- 34 Sont ici présentés les résultats pour les 4 pays liés aux *compétences interpersonnelles* collectées grâce à la grille d'observation (décrite ci-avant) pour les personnels participants à la formation qui exercent auprès d'enfants de 3 à 6 ans.

Le développement de compétences inter-personnelles

La recherche et l'encouragement de contacts émotionnels et affectifs

- 35 Les indicateurs qui constituent la fonction 1 « *Recherche et encourage les contacts émotionnels et affectifs* » sont considérés comme importants par toutes les professionnelles impliquées dans le projet, à l'exception de la dimension émotionnelle-affective de la relation éducative qui, selon elles, n'est pas toujours centrale dans la pratique. Toutes les participantes montrent qu'elles recherchent et favorisent des contacts émotionnels et affectifs avec les enfants. Ceci est généralement confirmé, voire amélioré, après la formation.
- 36 Rappelons que ces groupes adoptent, dans la majorité des cas, les méthodes liées à l'Education nouvelle où l'échange est essentiel dans la recherche de consensus s'il y a confrontation des points de vue. Les professionnelles des quatre pays s'opposent rarement aux enfants lorsqu'ils échangent avec eux. Cependant, les résultats montrent, après la formation, une tendance à accorder une plus grande attention à l'amélioration de la dimension affective et émotionnelle au cours des activités, avec les comportements les plus fréquents (se placer au niveau du regard de l'enfant), en communiquant de façon non-verbale (attention douce, affectueuse, présente et calme) et en écoutant activement les enfants, sans les interrompre. Cette dimension qui correspond à l'écoute active y est particulièrement présente.
- 37 En France, en Grèce et en Italie, l'expression d'un certain type d'affectivité démonstrative envers les enfants est une pratique courante. Les relations et les contacts émotionnels et affectifs sont importants, tout d'abord pour le développement et le bien-être des enfants, puis pour le développement d'un climat de groupe positif et de pratiques inclusives. Néanmoins, les participantes à la formation confirment la nécessité d'une formation spécifique en rapport avec leur rôle de « socialisateur » d'émotions, indispensable pour les sensibiliser davantage à cette fonction fondamentale. Pouvoir être formées avant d'entrer dans le métier, à la place que tiennent les émotions, semble une nécessité.
- 38 Plus précisément, les participantes estiment qu'il est nécessaire de renforcer les compétences du personnel exerçant auprès d'enfants de 3 à 6 ans, sur les points suivants :
- a. 1. Développer des bonnes pratiques et mieux comprendre les avantages d'agir en tenant compte de l'affectivité et des émotions des enfants ;
 2. Acquérir les connaissances et réflexions sur les dimensions émotionnelle et cognitive en jeu dans la relation avec les enfants.

Favoriser la connaissance de la sphère émotionnelle et affective ainsi que les relations intersubjectives chez les enfants

- 39 La fonction 2 « *Favoriser chez les enfants la connaissance de la sphère émotionnelle et affective ainsi que les relations intersubjectives* » est la plus complète et la plus développée en nombre d'indicateurs. Les résultats montrent que le personnel formé durant le projet considère qu'il est très important d'améliorer cette fonction. Les professionnelles jugent important de la mettre en œuvre afin que les enfants puissent exprimer librement leurs émotions, les comprendre et les utiliser avec empathie dans leurs relations avec les autres. De ce point de vue, les résultats montrent des différences

significatives entre les professionnelles ayant reçu la formation et celles qui n'ont pas été formées.

En France, la majorité des professionnelles encourage les enfants à exprimer leurs émotions et à prendre contact avec celles-ci par le biais d'objets externes leur permettant de transformer leurs émotions en mots. Ce comportement est moins fréquent pour les professionnelles des trois autres pays et plus particulièrement celles d'Espagne et d'Italie. Il est par exemple rare de demander aux enfants d'aider leurs pairs qui vivent des moments difficiles sur le plan émotionnel et de faire preuve de compassion pour eux. En outre, il semble que, dans aucun des pays, le personnel n'utilise d'expérience ou d'exemple du passé comme stratégie pour faire face aux situations difficiles dans le présent. Ceci pourrait être dû à ce qu'Aumont identifie comme « l'écart à parcourir », si nous considérons que « l'apprentissage c'est aller du connu à l'inconnu et donc appréhender le manque... ». Pour cette auteure en effet, « l'acte d'apprendre est la réponse en positif à une Histoire personnelle. L'acte d'échouer est la réponse en négatif à cette même Histoire » (Aumont, 1979, p. 56).

- 40 En ce qui concerne les suggestions formulées au cours de la formation, les participantes des 4 pays considèrent qu'il est important d'encourager les actions visant à promouvoir la reconnaissance de leurs émotions par les enfants, par le biais de la verbalisation. En effet, pour les jeunes enfants, la contribution de l'adulte est fondamentale en tant que modèle et régulateur des émotions des enfants par les expressions faciales, mais aussi par la verbalisation. Selon les participantes, les apports de la formation cibleraient ces deux besoins :
- a. 1. acquérir les connaissances théoriques et pratiques pour promouvoir les compétences psychosociales chez les professionnels, ainsi que les techniques d'écoute ;
 2. développer la capacité d'activer un dialogue entre l'ensemble des personnels sur le thème des émotions et des affects.

Encourager les enfants à accepter leurs émotions et à construire leur autonomie

- 41 Pour la fonction 3 « *Encourager les enfants à accepter leur humeur et à rester positionnés dans leurs propres émotions et leur autonomie* », différentes tendances sont apparues dans les 4 pays. Ainsi en France et en Italie, il semble courant que les professionnelles réservent des moments où les enfants peuvent expérimenter leur état émotionnel et affectif « seuls », le plus souvent dans un espace organisé comme une zone de confort, tout en maintenant avec eux une attitude présente et ouverte par un contact visuel maintenu et préservé, sans le forcer. Il s'agit de moments de lecture d'histoire ou de contes, de moments de détente à travers le Baby-yoga et la relaxation, organisés par un adulte référent. En Espagne, cette pratique n'est présente ni chez les professionnelles formées dans le cadre du projet, ni chez celles qui n'ont pas été formées. En Grèce, cette pratique paraît plus présente pour la majorité des groupes professionnels après la formation. Ces derniers, dans les 4 pays, soulignent l'importance d'une formation spécifique qui leur fournirait les outils nécessaires pour leur réflexion individuelle et pour développer leur capacité à travailler sur leurs propres expériences émotionnelles.

La reconnaissance de l'individualité et des particularités de chaque enfant

- 42 De manière significative, il apparaît que l'une des principales responsabilités de l'adulte au sein du groupe est d'accompagner les enfants dans la découverte de leurs préférences, de les stimuler par la curiosité, de faciliter la prise de décision autonome

en donnant à chacun la possibilité de prendre part au processus de prise de décision. Dans les 4 pays, l'attention portée à l'amélioration des expériences, des préférences, des résultats spécifiques de chaque enfant, est davantage présente dans les activités à caractère essentiellement relationnel. En France, en Grèce et en Italie, les professionnelles mentionnent le souci de respecter l'individualité et les besoins individuels des enfants. En Espagne, cette préoccupation semble moins fréquente, bien que le personnel ayant participé à la formation mentionne y être plus sensible.

Encourager et soutenir l'enfant dans la réalisation d'une tâche

- 43 Les résultats montrent, qu'après avoir suivi la formation, les professionnelles sont souvent engagées dans des actions directes pour encourager la motivation des enfants, de manière à les soutenir. Elles développent leurs observations, les soutiennent activement lors de l'exécution des activités et envisagent des formes de différenciation. À cet égard, pour cette fonction 5 « *Encourager et soutenir l'enfant dans la réalisation d'une tâche* », en France, en Grèce et en Italie, les résultats montrent le soutien à la motivation et l'attitude encourageante lors de l'exécution de tâches de la part des enfants.
- 44 Aucune participante n'exprime d'avis dévalorisant sur les erreurs des enfants, ni dans les séquences à prédominance cognitive, ni dans celles à prédominance relationnelle. Les résultats montrent la place dominante de rétroactions constructives au détriment de jugements de valeur sur l'enfant.

Les émotions au prisme des pratiques et des savoirs pédagogiques

- 45 L'analyse des résultats de l'expérimentation a permis de faire apparaître un effet de « convergence » entre les professionnelles qui ont suivi notre programme de formation et le groupe témoin. C'est ce lien spécifique entre émotions, savoirs sur les émotions et méthodes pédagogiques, qui conduit à reconnaître – et donc soutenir – que les modèles pédagogiques apparaissent comme des prescripteurs forts de comportements favorables à la prise en compte des émotions de l'enfant, et ce, bien avant toute information ou formation directe sur les émotions. Cette « prescription pédagogique » est bien celle d'une obligation faite à soi-même, d'encadrer ses actes envers l'enfant dans un référentiel construit sur ses besoins fondamentaux. Il semblerait que comprendre, mettre en œuvre des connaissances sur les émotions dans les pratiques éducatives courantes prend son sens et son efficacité en référence à un modèle pédagogique choisi, prescripteur d'un certain rapport d'attention à l'enfant. Les références des professionnelles renvoient aux identités spécifiques de « *L'espace pédagogique* », qui comme le précise Houssaye (1996, p. 13), « *est parcouru par de singuliers explorateurs marqués au fer rouge de l'incertitude* ». Ainsi, les approches pédagogiques, construites dans chaque pays en réponse aux besoins développementaux de l'enfant sont celles de R. Cousinet (1945), C. Freinet (1994), ou F. Oury (1971), pour les enseignantes, ou encore celles d'E. Pikler (1979). En Italie, les éducatrices mentionnent tout particulièrement l'importance d'un maillage éducatif pour contribuer au développement optimal des intelligences de l'enfant tel que L. Malaguzzi et ses équipes l'ont promu en intégrant l'intelligence émotionnelle (Francis, 2021). Enfin pour les animateurs socio-culturels, signalons la référence forte au « référentiel » des Droits de

l'Enfant (1989), à M. Montessori (1952), ainsi qu'à A.S. Neill (1970) et à la pédagogie de la liberté et de la décision (Bataille, 2015).

Conclusion : Une formation aux émotions en référence aux modèles pédagogiques

- 46 Sur les bases de l'ensemble des résultats de la recherche-action et plus particulièrement l'analyse des observations, l'étude permet d'envisager un modèle pour une formation professionnelle européenne visant la prise en compte des émotions des enfants. La recherche ancrée sur le projet DREAM ici décrit, se poursuit dans ce sens (Silva & Ciucci, 2020).
- 47 L'analyse croisée des résultats incite à promouvoir, comme pour cette formation, la mise en œuvre d'une expérimentation « sensible » prenant appui sur un apport de connaissances. En effet, il semble incontournable de lier les connaissances et mises en situation de pratiques éducatives ciblant des groupes d'enfants d'âges variés.
- 48 Les résultats dégagés ici conduisent à préconiser une formation intégrant deux axes : l'axe d'une expérimentation « sensible » des émotions par les adultes, intégrant le point de vue ou le vécu des enfants dans les situations qu'ils vivent au quotidien ; l'axe d'une découverte des savoirs qui permettent de donner un sens à cette expérimentation et de mieux comprendre ce qui se joue pour l'enfant dans son développement, dans les établissements préscolaires avec le personnel et avec les parents.
- 49 Ce programme de formation professionnelle pourrait être envisagé en misant sur un équilibre entre ces deux éléments complémentaires - l'expérimentation « sensible » *versus* les savoirs - et dans le cadre d'une formation collective des équipes, sachant que l'adaptation aux cultures locales et professionnelles de chaque pays reste une nécessité.
- 50 Pour conclure, en termes de contenus, et en écho au rapport sur la recherche-action⁶, la construction d'un « modèle éducatif et affectif » visant une formation aux émotions pourrait reposer sur 6 principes fondamentaux mis en œuvre et reliés aux connaissances établies dans le rapport Guidelines DREAM (2020, p. 51-52) :
- 51 - l'instauration de « conditions de base » pour la sécurité et la reconnaissance des émotions, par le droit, en lien avec la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, (CIDE, 1989) pour prendre le temps de la sécurisation et du soutien, tout en permettant la participation, la liberté d'expression, la décision, l'organisation et le libre-choix.
- 52 - la référence à des méthodes, des valeurs et des principes dans les projets pour mettre en œuvre les droits, et donner un cadre de référence à l'action éducative et pédagogique (méthodes actives). L'objectif viserait à entendre et d'écouter la parole des enfants et des familles, de promouvoir la reconnaissance et la réciprocité, d'instituer des lois « de savoir-vivre » et des règles pour « pouvoir vivre ». Ceci suppose la prise en compte du développement des enfants au regard de leurs possibilités d'action dans l'environnement et le soutien aux pratiques bienveillantes afin d'instaurer un climat de confiance et des dispositifs de régulation et d'expression tels que les conseils d'enfants.
- 53 - l'institution de repères par l'adulte en tant que contributeur de liens et d'un cadre sécurisant dans le temps et l'espace, et à même de créer des outils pour un environnement sécurisé.

- 54 - le soutien aux professionnelles pour accueillir les émotions et les personnes. Car l'adulte a une fonction de contenance des émotions qui débordent les enfants. Pouvoir les anticiper surtout lorsque l'enfant n'est pas à même de les exprimer par des mots permet d'assurer des régulations et d'aménager les temps de transition nécessaires à l'enfant en prenant en compte les différences et le temps psychique propre à chacun.
- 55 - l'accueil des émotions et des sentiments des adultes, dans le cadre d'un travail d'équipe intégrant les émotions en contexte professionnel, car l'enfant fait (toujours) réagir. Aborder les ajustements, les prises de conscience intimes qui aident l'adulte à trouver le lien affectif avec « l'enfant en soi et l'enfant devant soi⁷ » pourrait permettre l'intégration du « point de vue de l'enfant ».
- 56 - prendre en compte les parents et leur point de vue, car l'accueil et l'accompagnement des parents sont nécessaires pour la sécurité des enfants, les chemins de sécurisation étant spécifiques à chaque famille. Le travail particulier à envisager avec les parents, concerne spécialement les situations de vulnérabilité pour la construction d'une approche sécurisée en lien aux différences, sociales, linguistiques, culturelles,...
- 57 L'éducation aux émotions est devenue une préoccupation importante au sein de l'Europe. (Eurydice and Eurostat Report, 2014). Les axes de l'Education Nationale introduits en France en 2015, dans les programmes de la maternelle au collège, représentent une perspective encourageante pour une extension à l'ensemble du champ éducatif. Également présente dans les curricula de formation de la petite enfance et du périscolaire, elle apporte une réponse à la demande de l'enfant : « aide-moi à apprendre avec mes émotions » (Haag, Cognard, Montagne, 2020, p. 1).

BIBLIOGRAPHIE

- Aumont, B. (1979). Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ? *Education Permanente*. N° 47,53-58
- Aumont B. et Mesnier, P.M. (1992). *L'acte d'apprendre*. L'Harmattan.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Bataille, J.M. (dir). (2015). *La prise de responsabilité des jeunes et les associations : Courcelles, une pédagogie de l'engagement*. Le social en fabrique.
- Baumgartner, E. (2012). *L'osservazione del comportamento infantile*. Carocci.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Cambi, F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2015). *La forza delle emozioni*. Pacini.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., Toselli, M. (2015). Meta-Emotion Philosophy in Early Childhood Teachers : Psychometric Properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*. 33 ,1-11.

- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. La Nuova Italia.
- Contini, M., Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Raffaello Cortina.
- Cousinet, R. (1945). *Une méthode de travail libre par groupes*. Éditions du Cerf.
- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education : Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. W.W.Norton & Company.
- Dahlberg G., Moss P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes'Error : Emotion, Reason and the Human Brain*. Putnam.
- Damasio, A.R. (2010). *Self Comes to Mind : Constructing the Conscious Brain*. Pantheon.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. Guilford Press.
- Doucet-Dahlgren, A. M. (2021). Émotions des jeunes enfants et apprentissages : Quelles représentations des professionnels de l'éducation préscolaire ? (p. 104-119). Dans C. Zaouche-Gaudron (dir.), *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance*. Érès
- Eurydice and Eurostat Report. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Publication Office of the European Union.
- Favre, D. (2003). Compétences des parents, compétences des professionnels : quelles interactions en crèche parentale ? Dans A. Vilbrod (dir.), *L'identité incertaine des travailleurs sociaux* (p. 179-195). L'Harmattan.
- Francis, V. (2021). Loris Malaguzzi et le maillage éducatif. *Revue Française d'Éducation Comparée*, n° 20, 162-171.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*, Tomes 1, Tome 2. Seuil.
- DREAM Report. (2017). *Intellectual Output 1 : Pedagogical Framework*. <http://dream-edu.eu/>
- DREAM Report. (2019). *Intellectual Output 2 : Guidelines*. <http://dream-edu.eu/>
- DREAM Report. (2019). *Intellectual Output 2 : Teacher's Handbook*. <http://dream-edu.eu/>
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz
- Gordon, S.L. (1989). The Socialization of Children's Emotions : Emotional Culture, Competence, and Exposure (p. 319-349). Dans C. Saarni, P.L. Harris : *Cambridge Studies in Social and Emotional Development. Children's Understanding of Emotion*. Cambridge University Press.
- Haag, P., Cognard, L., Montagne, H. (2020). Quelles recherches au LSN ? Aide-moi à apprendre avec mes émotions !. *Billet 17 août 2020 de Lab School Network*. <https://www.labschool.fr>
- Heckman, J.J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance*. The MIT Press.
- Houssaye, J. (1996). *Pédagogues contemporains*. Armand Colin.
- Iori, V. (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Gurini e Associati.
- Lewis, M. et Saarni, C. (1985). *The Socialization of Emotion*. Plenum.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio-Emilia. Temas de infancia, educar de 0 a 6 años*. Ediciones Octaedro.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Miller, A. (1981). *Am Anfang war Erziehung*. Suhrkamp.
- Montessori, M. (1952). *Pédagogie scientifique. La découverte de l'enfant*. Desclée de Brouwer.

- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. et Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Mc Grow Hill Italia.
- Neill, A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. François Maspero.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. François Maspero.
- Pikler, E. (1979). *Se mouvoir en liberté dès le 1^{er} âge*. PUF.
- Rousseau, J.-J. (1762/2009). *Émile ou De l'éducation*. Flammarion.
- Russell Hochschild, A. (2003). *The Commercialization of Intimate Life. Notes from Home and Work*. University of California Press.
- Rutschky, K. (1977). *Schwartzte Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der Bürgerlichen Erziehung*. Ullstein.
- Saarni, C. (1993). Socialization of Emotion. Dans M. Lewis et J.M. Haviland (dir.), *Handbook of Emotions* (p. 435-446). Guilford Press.
- Silva, C., Freschi, E., & Caselli, P. (2015). The Tuscan Approach Issues in the International Case Review. Dans A. Fortunati (dir.), *TALE. Tuscan Approach Learning For Early Childhood Education and Care. Activities, Results and Perspectives* (p. 47-73). Istituto degli Innocenti
- Silva, C., Freschi, E., & Caselli, P. (2018). ECEC in the European Union : Analysis and Governance of ECEC Systems of Four Member States. *Form@re -Open Journal per la formazione in rete*, 18 (1), 234-247.
- <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22725>.
- Silva, C. et Ciucci E. (2020). *Emozioni e affetti nell'educazione dalla nascita ai dieci anni*. FrancoAngeli.
- Vaello, J. (2009). *El professor emocionalmente competente*. Graó.

ANNEXES

ANNEXE : TABLEAU 1

Fonction 1 : Recherche et encourage les contacts émotionnels et affectifs
<p>1 - Manifeste des signes affectifs dans l'interaction avec les enfants (sourit, caresse, prend dans les bras, etc.) ;</p> <p>2 - Parle et s'adresse à eux, en se mettant à la portée de leur regard ;</p> <p>3 - Écoute les enfants sans les interrompre, leur laisse le temps dont ils ont besoin ;</p> <p>4 - Interagit avec les enfants avec douceur dans la voix et dans les gestes ;</p> <p>5 - Maintient son contact par le regard pendant relation avec les enfants ;</p> <p>6 - Demande verbalement aux enfants d'exprimer leurs émotions/sentiments.</p>

<p>Fonction 2 : Favorise chez les enfants leur connaissance de la sphère émotionnelle et affective ainsi que les relations intersubjectives</p>
<p>1 - développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier leurs propres émotions ; 2 - développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à exprimer leurs propres émotions ; 3 - développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à exprimer les émotions qu'une personne peut ressentir ; dans une situation lesquelles les enfants apprennent à identifier les émotions qu'une personne peut ressentir dans une situation ; 4 - développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier et exprimer les émotions dans une situation qui a produit une émotion ou des émotions ; 5 - développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier et exprimer ce qu'ils ont ressenti physiquement (froid, chaleur...) dans une situation ; 6 - développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à attacher de la valeur et à se manifester s'ils ont agi de façon adéquate dans une situation ; 7 - développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à relever et exprimer des alternatives par rapport à leurs propres comportements dans une situation similaire, dans le cas où ce n'est pas acceptable ; 8 - développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier comment ils ont agi dans une situation ; 9 - encourage les enfants à adopter des modalités de comportement avec une attention émotionnelle et affective envers les autres enfants qui vivent une difficulté dans des moments de stress (ex : proximité physique et /ou avec le soutien du regard en consolant, serrant dans les bras, faisant un câlin, etc.) ; 10 - rappelle des épisodes et donne des exemples en lien avec des situations similaires dans lesquelles les comportements émotionnels et affectifs se sont révélés utiles pour traiter des moments difficiles ; 11- travaille en classe des situations émotionnelles négatives qui ont eu lieu avec les enfants eux-mêmes à la fois dans le milieu scolaire et familial ; 12 - travaille en classe des situations émotionnelles positives qui ont eu lieu avec les enfants eux-mêmes à la fois dans le milieu scolaire et familial.</p>
<p>Fonction 3 : Encourage la capacité des enfants à accepter positivement leur humeur et à rester positionnés dans leurs émotions et autonomie</p>
<p>1 - il existe de courts moments durant lesquels un enfant peut vivre son état émotionnel et affectif tout seul (dans le contexte de « sa zone personnelle de réconfort ») tout en maintenant un contact par le regard et en n'étant jamais forcé. 2 - encourage temporairement les espaces où l'enfant peut partager le fait d'accepter son état émotionnel avec l'aide du professionnel pour en prendre conscience (acceptation cognitive).</p>
<p>Fonction 4 : Reconnaît l'individualité et les particularités de chaque enfant</p>
<p>1 - laisse des espaces pour chaque enfant pour verbaliser et faire des commentaires sur leurs actions positives, préférences et intérêts.</p>
<p>Fonction 5 : Encourage et soutient l'enfant dans la réalisation d'une tâche</p>
<p>1 - soutient la motivation de l'enfant, en employant une manière de faire encourageante. 2 - maintient un regard attentif et intéressé pendant l'exécution de la tâche par l'enfant.</p>

- 3 - Face aux erreurs possibles, aux lacunes dans l'apprentissage et aux incertitudes, il/elle invite l'enfant à rechercher ensemble de la solution correcte /réponse.
- 4 - Face aux erreurs possibles, aux lacunes dans l'apprentissage et aux incertitudes de l'enfant, il/elle émet un jugement sur la personne.
- 5 - favorise la capacité à faire des liens entre des connaissances acquises qui sont spécifiques et contextuelles et celles d'avant, en incluant celles acquises lors des activités de loisirs.
- 6 - développe des stratégies pour rétablir l'attention d'un enfant et/ou dans la classe.
- 7 - soutient, renforce et développe l'estime de soi de ses élèves, prenant exemple sur les autres, quand les enfants réussissent la tâche de façon satisfaisante.

NOTES

1. Dans cette partie de présentation générale on entend par « professionnels », le « groupe professionnel », composé de femmes et d'hommes, ayant suivi diverses formations aux métiers de l'enseignement, de l'éducation des jeunes enfants, de l'animation socioculturelle. Dans les pages suivantes (cf. note 6) concernant la mise en œuvre de la recherche-action, nous avons utilisé le féminin pour ces professionnelles car de fait ce sont les femmes qui exercent dans ces métiers. De plus notre public pour DREAM a été majoritairement féminin dans les 4 pays.
2. DREAM: EU Programme Erasmus + KA 2 Strategic Partnerships for School Education. Code 2016-1-IT02-KA2016024123. Site officiel DREAM-EDU.eu ; Site officiel du centre de formation aux métiers de la petite enfance de L'Horizon <https://cfhorizon.fr>
3. Italie : Università Degli Studi di Firenze ; Espagne : Universidad de Malagà ; France : Centre de formation aux métiers de la petite enfance de L'Horizon et CREF- Université Paris Nanterre ; Grèce : European Center in Training for Employment.
4. Au-delà du « corps professionnel », nous parlons maintenant de la réalité de ce corps professionnel. C'est en effet une très large majorité de femmes qui travaille auprès d'enfants de 0 à 10 ans, quelques soient les pays, les lieux d'exercice, de la crèche, jardin d'enfants, en périscolaire, à l'école. C'est ce qui nous conduit ici à utiliser le féminin dans la majorité des phrases, notre public ayant été de plus majoritairement féminin. Quand le masculin est utilisé, il faut l'entendre au sens de « groupe professionnel ». Ceux- ci sont issus de différentes formations allant de l'animation socio-culturelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement.
5. L'analyse statistique fait l'objet d'autres publications et n'apparaît pas dans cet article.
6. Rapport français sur la recherche-action DREAM, 2017 : Éléments en vue d'un 'Run Test Model', « À l'écoute des pratiques des professionnels » : des repères partagés pour la prise en compte des émotions des enfants » : <https://cfhorizon.fr>
7. Une approche pédagogique que nous devons à Erasmus Hogeschool, Bruxelles, Belgique, partenaire Européen du centre de formation aux métiers de la petite enfance de L'Horizon et participant à la clôture du programme DREAM.

RÉSUMÉS

L'article rend compte de la recherche-action pour le projet erasmus+ *Development and Run-Test of an Educational Affective Model* (DREAM, 2016-2019) dans 4 pays Européens. Celui-ci vise à

questionner les approches permettant d'« éduquer » aux émotions, afin de proposer une approche pédagogique européenne innovante, centrée sur les manifestations émotionnelles entre professionnelles de l'éducation et enfants en école maternelle ou jardins d'enfants (3-6 ans).

The article presents outcomes of the action research of the Erasmus+ project entitled Development and Run-Test of an educational Affective Model (DREAM, 2016-2019) in 4 countries. It aims at questioning approaches to bring up children to emotions. It highlights suggestion on innovative educational methods focused on emotional demonstrations between professionals and children (3-6 years) attending nursery schools or kindergartens.

Emotion, Education, Early Childhood, Learning, Early Childhood Education Professionals, European Project

INDEX

Mots-clés : émotion, éducation, petite enfance, apprentissage, professionnelles de l'éducation, projet Européen

AUTEURS

ANNE-MARIE DOUCET-DAHLGREN

CREF, EA 1589 Université Paris Nanterre

DIDIER FAVRE

Indépendant

VÉRONIQUE FRANCIS

 <https://idref.fr/115967745>

CREF, EA 1589 Université Paris Nanterre / INSPE CVL, ERCAE, EA 7493, Université d'Orléans