

EU PROGRAMME ERASMUS+ KA2 Strategic Partnerships  
for School Education



*Development and Run-test of an Educational Affective Model*

**Intellectual Output 1**

# ***CADRE DE LA RECHERCHE***

***"PEDAGOGICAL FRAMEWORK"***

(Version française)





UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE  
FORLILPSI  
DIPARTIMENTO DI FORMAZIONE,  
LINGUE, INTERCULTURA,  
LETTERATURE E PSICOLOGIA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



**Produit dans le cadre du  
Programme européen Erasmus Plus ,Key Activity 2,  
Education Strategic Partnership for Development of Innovation  
Septembre 2017**

**Elaboré par :**

UMA – Universidad de Malaga, Malaga (ESPAGNE), Prof. Dolores Madrid Vivar, José Mayorga, Rocío Pascual, Pilar Sepúlveda, en collaboration avec UNIFI – Università degli Studi di Firenze (ITALIE), Prof. Clara Silva et Gruppo di Ricerca DREAM (Paola Caselli, Enrica Freschi, Costanza Cafaggi)

**Avec la contribution de:**

Clara Silva, Gianfranco Bandini, Pietro Causarano, Stefano Oliviero, Enrica Freschi, Paola Caselli, Alberto Riboletti, Giulia Di Fraia, Veronica Bidini, Silvia Mauri, Didier Favre, Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Dolores Madrid Vivar, José Mayorga, Rocío Pascual, Pilar Sepúlveda, Konstantinos Androulakis, Argyroula Kalaitzaki, Constantinos Andronis, Mario Paiano, Giulia Moretti

**Projet coordonné par:**

UNIFI – Università degli Studi di Firenze, Dip.to di FORLILPSI (ex. SCIFOPSI) – Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Firenze (ITALIE) – Responsable scientifique: Prof. Clara Silva

**Partenaires du projet:**

“L’HORIZON” Centre de formation aux métiers de la petite enfance, Malakoff -Paris (FRANCE)  
CENTRO “MACHIAVELLI” – Training Agency and EU Projects Dept., Firenze (ITALIE)  
ECTE – European Center in Training for Employment, Rethymno, Creta (GRECE)  
ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE “GIOVANNI XXIII”, Terranuova Bracciolini, Arezzo (ITALIE)  
UMA – Universidad de Malaga, Malaga (ESPAGNE)

*Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue en aucun cas une approbation de son contenu, qui ne reflète que l’opinion de ses auteurs. La Commission ne peut être tenue pour responsable de l’utilisation qui pourrait être faite de l’information contenue ci-après.*





UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE  
**FORLILPSI**  
DIPARTIMENTO DI FORMAZIONE,  
LINGUE, INTERCULTURA,  
LETTORATI E PISCOCCOGIA



ICTB



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



MASSIMO FERRARI  
1989-2008-2010-11



## IO.1

# **CADRE DE LA RECHERCHE “PEDAGOGICAL FRAMEWORK”**

## **Rapport**



Erasmus+





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



## Table des matières

### Introduction

1. Productions les plus pertinentes de l'UE sur les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE), depuis 2000
2. Les systèmes éducatifs pour les enfants de la naissance à 10 ans dans les pays partenaires de DREAM
3. La recherche
  - 3.1. Objectifs
  - 3.2. Méthodologie
  - 3.3. Outils
  - 3.4 Coordination des focus groups dans les pays partenaires
4. Résultats
  - 4.1. *Focus Group* 0-3
  - 4.2. *Focus Group* 3-6
  - 4.3. *Focus Group* 6-10

### Conclusions

### Bibliographie



## Introduction

Le présent rapport a été établi comme indiqué dans *la production intellectuelle 1 (Intellectual Output 1)* de notre projet. Nous avons donc inclus une analyse comparative des principales tendances en matière d'éducation qui existent aujourd'hui dans les pays participants - France, Grèce, Italie et Espagne - pour le groupe des enfants de la naissance à 10 ans (de la crèche à l'école primaire) ainsi qu'un cadre intégral et partagé des expériences pédagogiques principales et efficaces utilisées dans *le cadre pédagogique (pedagogical framework)*.

Ce *cadre pédagogique* spécifique résume les conditions actuelles des systèmes éducatifs des pays impliqués et inclut un examen exhaustif des données recueillies lors de l'étude de ces cadres législatifs, des différents pays à la pointe, et de la bibliographie publiée sur cette question avec le développement de *focus groups*. Un tel résumé nous permet d'avoir un aperçu plus complet de la situation actuelle et des tendances futures possibles car nous pouvons maintenant évaluer la présence de l'affectif au sein des structures éducatives et comment cela est déjà utilisé dans certains contextes d'apprentissage-formation. Nous avons également voulu identifier les besoins de formation des enseignants dans ce domaine.

1. *Productions les plus pertinentes de l'U.E sur les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE), depuis 2000*

La **Recommandation du 23 avril 2008** (C (2008) / C 111/01) réaffirme l'importance d'un apprentissage de qualité tout au long de la vie, dès les premières années de la vie, et souligne l'existence d'un lien étroit entre un apprentissage de qualité, formation initiale et continue, dispensée par des professionnels de l'éducation hautement qualifiés - y compris préscolaires - et scolaires. En effet, il n'est pas possible pour les Etats membres d'assurer des services de qualité - y compris ceux dédiés à la petite enfance - sans se préoccuper de la formation des enseignants et des éducateurs.



En 2010, la **stratégie Europe 2020** («ET2020») prévoyait que d'ici 2020, au moins 35% des enfants de la naissance à 3 ans devraient fréquenter un EAJE, et qu'au moins 95% des enfants d'âge préscolaire de 4 ans ou plus devraient y être admis. Et dans la foulée de cette stratégie « ET 2020 » un autre document crucial sur les EAJE a été officiellement publié par l'U.E en 2011, intitulé *«Éducation et soins de la petite enfance: donner à tous nos enfants un meilleur départ pour le monde de demain»* (COM (2011) 66 def.).

C'est un texte de communication particulièrement important, car il est entièrement dédié à la petite enfance et aux services qui lui sont destinés, avec un accent particulier mis sur l'importance d'un EAJE de qualité. Dans la présente communication, il est ensuite mis en évidence une question qui est difficile à résoudre et qui n'est toujours pas résolue dans la majorité des Etats membres mais décrite de manière significative comme *"un grave problème"* (COM (2011) 66def: p.4): il s'agit du besoin urgent d'étendre les services en EAJE aux enfants d'âge préscolaire. Cette communication aborde de manière concrète un aspect central, dans le sens où, pour que les États membres soient en capacité de garantir des services de garde d'enfants accessibles à tous et de qualité, il y a nécessité d'un financement équitable et efficace envers les EAJE. C'est une question problématique dans la plupart des Etats membres: *"L'investissement dans la petite enfance peut-il entraîner des économies ultérieures [...] ? Dans la plupart des États membres, les fonds publics destinés à l'éducation de chaque enfant dans la petite enfance sont néanmoins inférieurs à ceux dépensés à d'autres stades »* (COM (2011) 66 final: p. 7-8).

Le document aborde également une autre question digne d'être mentionnée, il s'agit de la composition des personnes engagées dans les services d'accueil d'enfants en ce qui concerne le genre: les éducateurs, en fait, sont encore presque exclusivement des femmes. Le document s'achève sur des questions qui sont au cœur du débat actuel italien et toscan sur les EAJE, à savoir la nécessité de repenser l'éducation en vue de la continuité éducative d'une approche intégrée et globale, axée sur la qualité et l'accessibilité des services.



Dans le **rapport du 29 mai 2013 sur les objectifs de Barcelone : Le développement des services de soins à la petite enfance en Europe pour une croissance durable et inclusive**, il est stipulé explicitement que «la disponibilité des services d'accueil pour les enfants de la naissance jusqu'à l'âge de l'enseignement obligatoire [...], la viabilité financière et la qualité sont la priorité de l'Union européenne» (Commission européenne, COM (2013) 322def.).

Le rapport réaffirme l'engagement à atteindre les objectifs de Barcelone d'ici à 2020, en identifiant les principaux points faibles liés aux 'EAJE, tels que l'aggravation de la situation dans certains pays, notamment en ce qui concerne l'offre de services pour les 0-3 ans; Les coûts d'un EAJE pour les 0-3 ans en moyenne sont encore trop élevés; les heures d'ouverture ne sont pas toujours compatibles avec les besoins des familles ainsi que la nécessité de repenser le financement et l'utilisation des fonds structurels pour mettre en œuvre l'accessibilité et la qualité des services. Les caractéristiques et le mode de financement des services dans les EAJE en Europe ont de nouveau été au centre du récent **rapport publié par la Commission européenne le 19 juin 2014 intitulé « données sur l'éducation et les soins des enfants en Europe** (Commission européenne / EACEA / Eurydice / Eurostat, 2014). Les questions suivantes y sont abordées: accès et accessibilité, gouvernance et leadership, niveaux et mise en œuvre de la qualité, professionnalisation du personnel éducatif, participation des parents à la vie des services et mesures de soutien aux enfants défavorisés. Il ressort de ce rapport qu'en 2014, seuls sept États membres de l'U.E (Danemark, Allemagne, Estonie, Malte, Slovaquie, Finlande et Suède) garantissent le droit légal à l'éducation et à l'éducation de la petite enfance dès la naissance et, en général, à partir de la fin du congé parental payé.

Le rapport montre également qu'en termes de qualité, outre l'accessibilité aux services pour les enfants, de nombreux pays membres présentent des difficultés à progresser principalement en raison du manque structurel de ressources économiques et de politiques nationales adéquates et du manque de personnel (en termes quantitatifs et qualitatifs).



## 2. Les systemes educatifs (0-10 ans) des pays partenaires du projet dream

### France

- **Les Etablissements d'Accueil des Jeunes Enfants:** multi-accueils, crèches à temps complet et halte-garderies à temps partiel à partir de deux mois et demi jusqu'à 3 ans. Ces services peuvent être communaux, associatifs et dépendent du Ministère de la Santé et des Affaires Sociales.
- **Pré-scolaire, péri-scolaire et scolaire: L'Ecole Maternelle** correspond à la pré-scolarisation et s'adresse aux enfants de 2 à 6 ans, divisé comme suit: 2-4 ans (Petite section), 4-5 ans (Moyenne section) et 5-6 ans (Grande section). Elle dépend du Ministère de l'Education Nationale. Par ailleurs il faut adjoindre les **services d'accueil en peri-scolaire** et centres de loisirs et colonies de vacances qui dépendent aussi pour partie du ministère de la jeunesse et des sports, parfois ces services sont inclus dans les écoles, parfois ils sont autonomes.
- **L'école élémentaire:** pour les enfants de 6-11 ans, avec 5 niveaux et trois cycles

### Grèce

- **Les crèches:** Les crèches privées et municipales, où sont regroupés en fonction de l'âge les enfants inscrits. Ainsi, les établissements pour enfants (vrefiki stathmi) acceptent les enfants âgés de six mois à deux ans et demi, les crèches (paidiki stathmi) acceptent les enfants de deux ans et demi à six ans, les garderies (vrefonipiaki stathmi) acceptent les enfants de six mois à six ans.
- **Les écoles enfantines** (nipiagogeia) acceptent les enfants de 4 à 6 ans.
- **Les écoles primaires:** pour les enfants de 6 à 12 ans, avec 6 niveaux.

### Italie

- **Les crèches** pour les 0-3 ans (appelées en Italie "Nidi d'infanzia") sont des services d'éducation et de soins sur demande individuelle, réglementés et gérés localement par les seules régions et municipalités, et centralisés par le ministère du Travail, de la Jeunesse et de l'action sociale: ceci est très significatif car, d'une certaine manière, ce type d'organisation politique et administrative a "soustrait" l'EAJE aux 0-3 ans sur la responsabilité de l'Etat.





- **L'école de la petite enfance** pour les 3-6 ans (appelée "Scuola dell'infanzia" en Italie) fait partie du système scolaire national - même si elle n'est pas obligatoire - et est sous la responsabilité du Ministère de l'Education, de l'Université et de la Recherche ( MIUR)
- **L'école primaire** pour les enfants de 6-10 ans), gratuite et obligatoire

## Espagne

- **L'éducation de jeunes enfants** (0-6 ans). Non-obligatoire, Subdivisée en 2 étapes différentes: stade 1 (0-3 ans) et stade 2 (3-6 ans). L'étape 2 est gratuite.
- **L'Ecole primaire** (6-12 ans). C'est le cycle obligatoire dans le système éducatif espagnol. Il est subdivisé en six niveaux académiques.

## 3. *La recherche*

### 3.1. *Objectifs*

**Objectifs généraux du projet DREAM :** Développer un modèle pédagogique innovant centré sur les relations entre adultes et enfants dans la classe d'âge scolaire de la naissance à 10 ans, dans lequel la dimension relationnelle et «affective» est centrale, promouvoir un système scolaire-éducatif basé sur le bien-être de tous ses membres (enfants, éducateurs animateurs et enseignants, parents, etc.).

### **Objectifs généraux de la recherche théoretico-empirique DREAM, en référence à IO:1**

Reconstruire et écrire l'état de la littérature théoretico-empirique, en ce qui concerne le rôle de la dimension «affective-relationnelle» dans le système éducatif et scolaire de la naissance à 10 ans.



## Objectifs spécifiques de la recherche théorético-empirique DREAM, en référence à IO.1

Ecrire une bibliographie de référence nationale et internationale. Revoir le droit national et, si possible régional en soulignant le rôle de la «dimension affective» dans les systèmes d'éducation et d'accueil des enfants de la naissance à 10 ans. Recueillir (au moyen de groupes de discussion, *Focus Groups*) les idées, les expériences et les pratiques du personnel éducatif dans les contextes éducatifs, concernant la dimension «affective-relationnelle».

### 3-2 Méthodologie

Au cours de la première phase du projet, l'intérêt est mis sur la compréhension de la situation du système éducatif partenaire en ce qui concerne la dimension affective de l'éducation. Pour ce faire, une méthodologie descriptive avec une orientation qualitative est utilisée. La méthodologie est inductive et prétend que l'exploration complète et la description serviront de base à d'autres principes théoriques. D'où la création d'un modèle transversal de type narratif centré sur un sujet: **la dimension affective de l'éducation**.

Ce type de méthodologie a été utilisé car il permet de bien détailler les caractéristiques de notre objet étudié et de générer et affiner les catégories conceptuelles, de découvrir et valider les associations entre les différentes catégories de phénomènes observés dans différents contextes (Quecedo et Castaño, 2002). L'intention est de comprendre le point de vue des participants sur la dimension affective de l'éducation, avec un examen approfondi de leurs expériences, perceptions, opinions et significations, qui appréhende la façon dont les participants comprennent subjectivement leur réalité (Hernández, Fernández et Baptista, 2010). Chacun des participants défend ses priorités, ses préférences, ses orientations en fonction de ses valeurs et de ses expériences. La discussion encourage à clarifier et spécifier les pensées et les idées. Elle questionne autant le "comment" que le "pourquoi". Il s'agit de permettre une discussion sans limites, ce qui peut aider à participer. Partager cette expérience peut aider à développer des formes de solidarité qui conduisent le groupe à des discussions plus approfondies (Krueger & Casey,



2000). Dans ce cas, cela aide à mieux comprendre les opinions, les motivations ou les comportements vis-à-vis de l'émergence de l'expression émotionnelle des enfants (de différents âges) avec les professionnels, dans un cadre institutionnel établi. Il s'agit aussi d'apporter de nouvelles idées, de nouvelles attentes en lien avec le projet DREAM.

Par conséquent, un groupe de discussion ou *focus group* a été utilisé comme principal instrument de collecte d'informations.

### 3.3 Outils

Dans le domaine scientifique, le groupe de discussion ou *focus group* peut être considéré comme un genre de groupe spécifique, avec des caractéristiques spécifiques et un objectif clairement défini (Mayorga et Tójar, 2004). Selon Krueger (1991), cela pourrait être défini comme une conversation planifiée et conçue pour obtenir des informations dans un domaine d'intérêt défini, dans une atmosphère ouverte et détendue. C'est une technique qualitative, très similaire à celle de l'entretien, où un scénario est raconté par un animateur, un modérateur ou un intervieweur bien qu'elle soit orientée vers un groupe de personnes qui doivent débattre de ce scénario.

Afin de mettre en œuvre la recherche DREAM et les objectifs de l'IO.1, le groupe de discussion n'a pas été formé selon la définition traditionnelle celle-ci, précisant qu'il s'agit « d'un groupe de six à dix personnes, ne se connaissant pas à l'avance, débattant sur un sujet animé par une autre personne". 2001, pp.21). Ce groupe-ci a plutôt été formé par des groupes de personnes se connaissant auparavant et parfois même travaillant ensemble. Une telle formule a été établie grâce à une atmosphère de confiance et de sécurité, où les conversations étaient conviviales.

Nous avons voulu obtenir autant d'informations que possible des participants par le biais de ce canal, avec le moins possible d'intervention de l'interviewer, car nous pensons que le groupe de discussion est un outil qui aide à comprendre et à examiner une réalité déterminée; non pas comme un moyen mais comme un instrument (Callejo, 2001). Les participants eux-mêmes ont terminé la discussion et ont fourni des informations très précises et rigoureuses, ainsi que des opinions sur les aspects de la conversation qu'ils



pensaient être les plus importants. D'ailleurs, le contenu du débat est basé sur la négociation et construit socialement.

Lors de la préparation des groupes de discussion ou *focus group*, nous avons considéré ce qui suit: les caractéristiques des participants, ce qui signifie que nous avons décidé, faute de temps, d'inclure des personnes liées professionnellement, de sorte qu'il existait une certaine confiance entre eux, dès le début. Ensuite, les séances d'introduction pouvaient être mises de côté et le rapport avec le scénario établi tout de suite. Pour ce faire, dans chaque groupe de discussion, une séance de débat unique était prévue, et les participants y ont pris part avec une connaissance très générale du sujet à débattre. Cela afin d'éviter de leur apporter des idées préétablies ou des intrigues préparées à l'avance volontairement pour la discussion (Mayorga et Tójar, 2004).

Il y avait, à la fois, une certaine homogénéité parmi les participants et une certaine hétérogénéité. Homogénéité, puisque dans le même groupe de discussion, presque tous les participants appartenaient à la même catégorie professionnelle, et hétérogénéité, puisque tout le monde se concentrait sur le sujet à partir de ses propres expériences, contextes et caractéristiques individuelles. On peut dire que la planification du processus d'implication au sein du groupe de débat a connu différentes phases:

- Une fois que les objectifs du projet de recherche et les points généraux à discuter ont été établis, les questions à traiter par le groupe de discussion ont été adaptées à la réalité de notre pays.
- Les participants ont été sélectionnés pour faire partie des groupes de discussion. Parfois, tous les membres faisaient partie d'une même organisation et parfois de différentes organisations
- Chaque animateur/interviewer était responsable de trois groupes de discussion, agissant en tant que modérateur, et un autre collègue est venu



en tant que secrétaire pour écrire et remplir toutes les informations recueillies.

- Les modérateurs se sont rencontrés précédemment au cours de diverses séances de travail pour clarifier les problèmes, les idées et les techniques utilisées pour confronter les sujets à traiter.
- Les participants ont été consultés pour fixer le lieu, la date et l'heure de ces réunions de groupes de discussion.
- Des séances de groupes de discussion ont été enregistrées et une série de formulaires ou de témoignages ont été remplis par les participants. Un compte-rendu a également été établi pour chaque séance de discussion
- Toutes les données ont ensuite été recueillies, retranscrites littéralement pour être analysées.

Le modérateur a joué un rôle fondamental parce qu'il a interrogé, écouté sans interrompre, redirigé la conversation vers le sujet, a été vigilant et a essayé de rester neutre devant les opinions exprimées par les participants. Pendant ce temps, la secrétaire a centré son travail sur les incidences et les idées les plus importantes émergeant pendant la session.

Après la clarification des objectifs de recherche et la négociation avec tous les membres participant au projet, les questions ouvertes suivantes ont été choisies sur des sujets et des thèmes à traiter par les groupes de discussion ou *focus group* (en adaptation aux partenaires et leurs contextes précis<sup>1</sup>) tout en suivant les idées conductrices du projet) :

- Quelles sont les approches développées dans les services / à l'école pour respecter les préoccupations et les préférences des enfants? Quoi d'autre pourrait être fait?

---

<sup>1</sup> Pour ne pas alourdir le texte, écoles et services sont employés pour la France comme des termes génériques incluant EAJE et services périscolaires – dont les centres de loisirs et centres de colonies de vacances qui ont fait partie de la recherche DREAM – de même que la mention des « professionnels » vaut autant pour les « animateurs » considérés ici sous le terme générique d'éducateurs / travailleurs sociaux, au sens le plus large du fait de leur appartenance en France au champ du Travail Social..



- Est-ce que nous écoutons vraiment les enfants en tant que citoyens à part entière, c'est-à-dire en tant que personnes exprimant une opinion? Apprécions-nous vraiment leurs discours, leurs expressions?
- Qu'est-ce que l'expression «ceci est pour votre propre bien» signifie (propre bien / bien-être comme imposé), dans les contextes éducatifs et scolaires, pour l'adulte et pour les enfants?
- Comment les règles pourraient-elles être équilibrées ainsi que la dimension organisationnelle des services des EAJE et des écoles ou autres services pour faciliter la coexistence et le bien-être des enfants
- Quels sont les différents types de relations alternatifs utilisés lorsque le contact avec les enfants est perçu par les éducateurs / enseignants comme laborieux et fatigant?
- Comment pourrions-nous explorer ces aspects ou ces croyances qui conduisent les adultes à se sentir différents des enfants émotionnellement?

### 3.4 *Coordination des focus groups dans les pays partenaires*

Dans cette première sous-section du rapport, le développement des groupes de discussion ou *focus groups* est contextualisé.

#### **Contexte en FRANCE:**

1. 3 sessions «focus group» ciblant les éducateurs travaillant dans les services de la petite enfance (crèches parentales) enfants de la naissance à 3 ans).
2. 3 sessions «focus group» ciblant les enseignants travaillant dans le système éducatif du mouvement de «l'Ecole Nouvelle» des enfants d'école maternelle (3-6 ans) et d'école primaire (6-8 ans).



3. 3 séances de «focus group» visant les services péri-scolaires, centres de loisirs, colonies de vacances, les services de garderie et les écoles primaires (enfants de 4 à 10 ans).

### **Contexte en GRECE:**

Dans ce contexte éducatif, les enseignants ont été choisis parmi les trois niveaux d'éducation et, en conséquence, trois groupes de discussion ont été définis (un pour chaque niveau d'éducation), comme suit:

- Enseignants - enfants de la naissance à 4 ans (éducation préscolaire / crèches).
- Enseignants - enfants de 5 à 6 ans (éducation préscolaire / jardin d'enfants).
- Enseignants - enfants de 6 à 12 ans (enseignement primaire).

L'attention a été attirée sur le fait que les enseignants devaient provenir d'écoles différentes, publiques et privées avec un large éventail d'âges afin d'avoir différents niveaux d'expérience. Un grand nombre d'enseignants (N = 30) a été approché, mais finalement 22 d'entre eux ont accepté de participer (voir leur répartition en fonction du niveau éducatif dans le tableau 1). Deux ateliers ont été organisés et les enseignants ont eu la possibilité de choisir entre deux dates de participation à l'atelier (les 3 et 31 mars 2017). Ce compromis a servi aussi bien pour faciliter les horaires des enseignants que pour faciliter la mise en œuvre / la gestion en groupe par les enquêteurs.

<b>Niveau d'éducation</b>	<b>1er atelier</b>	<b>2e atelier</b>	<b>Total</b>
Crèches (0-4 ans)	3	4	7
Ecoles maternelles (5-6 ans)	2	4	6
Ecoles élémentaires (6-12 ans)	3	6	9
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>22</b>

*Tableau 1. Répartition des enseignants dans les deux ateliers selon leur niveau éducatif*

### **Contextes et participants en ITALIE:**

Notre recherche a été réalisée en Toscane et a, comme cadre de référence théorético-empirique, une approche dite «Toscane» (*Tuscany Approach*). C'est une approche de l'éducation et des soins de la petite enfance (0-6) axée sur la qualité et l'accessibilité des



services en EAJE. Elle est caractérisée par les points suivants: l'organisation de l'espace, l'éducation à la Beauté, la documentation, les services en EAJE en «système intégré», la continuité dans l'éducation pour les enfants de la naissance à 6 ans et la coordination pédagogique, ainsi que la relation avec les familles, le territoire et la promotion des formations continues des éducateurs

Le but principal de l'approche toscane (*Tuscany Approach*) est de construire un véritable "système intégré", grâce à un modèle de travail établi depuis longtemps, basé sur une étroite collaboration entre les administrateurs locaux, les coordinateurs pédagogiques, les instituts de recherche et les universités.

En ce qui concerne les sujets impliqués, ils étaient les suivants: les services éducatifs et les coopératives proposant des services EAJE de la province de Florence – Empoli et Pistoia. Les focus-group ont été conduits sous la supervision scientifique de la professeure Clara Silva, accompagnée du groupe de recherche UNIFI pour la coordination : la Dre Paola Caselli, Enrica Freschi, Costanza Cafaggi, avec la collaboration d'un groupe d'étudiants de sciences de l'éducation

### Contexte et participants en ESPAGNE:

TYPE de FOCUS GROUP	Nombre	Emploi du temps & lieux
Focus Group avec des éducateurs de jeunes enfants de 0-3 ans	1	18/01/2017 Centro Educación Infantil La Casita de Pepa (Málaga)
	2	27/01/2017 Centro Educación Infantil Brunet (Churriana, Málaga)
	3	07/02/2017 Centro Educación Infantil Aula Futura (Málaga)
	10	16/02/2017 Centro Internacional Montessori (Málaga)
	4	26/01/2017 (Málaga)-CEIP* El Tarajal, CEIP Rectora Adelaida de la Calle, CEIP Miraflores de los Ángeles and CEIP Rosa de Gálvez Facultad Ciencias de la Educación





Focus Group avec des enseignants -enfants de 3-6 ans	5	30/01/2017 CEIP Los Llanos (Álora, Málaga)
	6	23/02/2017 CEIP Rosa de Gálvez (Málaga)
Focus Group avec des enseignants - enfants de 6-10 ans	7	30/01/2017 CEIP Los Llanos (Álora)
	8	09/03/2017 CEIP Misioneras Cruzadas Facultad Ciencias de la Educación (Málaga)
	9	09/03/2017 CEIP Intelhorce (Málaga)

Tableau 3. Focus Group Espagne

\*CEIP= (Centro de Educación Infantil y Primaria).Centres d'éducation maternelle et primaire .

En ce qui concerne le genre, dans les groupes de discussion (enfants de la naissance à 3 ans), aucun homme n'a participé, de sorte que 100% des participants sont des femmes. Dans les *focus groups* (enfants de 3 à 6 ans,) 13 des 16 participants sont des femmes.

Dans le groupe de discussion (enfants de 6 à 10 ans), la variable genre est équilibrée, car 8 étaient des hommes et 9 des femmes. Ces données rendent compte de la réalité de l'éducation maternelle (0-6 ans) en Espagne où elle est laissée entre les mains des femmes.

En ce qui concerne les groupes d'âge, pour les focus groups de la naissance à 3 ans, les participants ont environ 34 ans en moyenne. Le plus jeune participant a 23 ans et le plus âgé 51. Dans le focus group pour les 3 à 6 ans, la moyenne est de 40 ans. Le participant le plus âgé en a 54 et le plus jeune 29. Enfin, pour le focus group de 6 à 10 ans, la moyenne est de 41.

Au sujet du nombre d'années en tant qu'enseignant, pour le FG des 0-3 ans , la moyenne des années est de 8,5, et pour les 3-6 ans de 14 ans en tant qu'enseignant. Dans le focus group des 6-10 ans, la moyenne est de 12 ans.

En ce qui concerne le profil professionnel (formation) dans le groupe 0-3 ans, la majorité (9) a un diplôme en éducation préscolaire (formation professionnelle), (7) ont un diplôme en éducation de la petite enfance (diplôme universitaire), 2 sont des pédagogues , 1 est orthophoniste, 1 a un diplôme en arts et 1 a un diplôme non lié à l'éducation. Dans les focus groups des 3 à 6 ans, la majorité a passé un diplôme en éducation de la petite enfance (diplôme universitaire), sauf pour 1, avec un diplôme d'enseignement primaire. Dans les focus groups des 6 à 10 ans , 16 ont passé un diplôme en éducation (diplôme universitaire) et un seul est présenté comme éducateur.



## 4. Résultats

### 4.1 Focus Group 0-3 ans

Être enseignant dans notre société moderne, quelles que soient les étapes ou les cycles impliqués, signifie développer une tâche professionnelle complexe. Les fonctions des enseignants sont multiples: accompagnement et soutien tout au long du processus d'apprentissage, canalisation des émotions et aide aux élèves dans la gestion des émotions, etc. Au cours de l'étude, nous avons observé que la façon dont les enseignants considèrent leur activité professionnelle ne dépend pas seulement de concepts et théories mais aussi des pratiques quotidiennes et du contexte dans lequel ils travaillent. C'est une variable clé très intéressante qui est apparue en Espagne pour les centres socialement défavorisés et en Grèce pour les zones rurales ou urbaines. C'est la raison pour laquelle de nombreux enseignants entendent mieux appréhender la réalité sociale et culturelle dans laquelle évolue leur centre. Ce contexte détermine la façon dont ils individualisent leur enseignement, la flexibilité des contenus curriculaires pour répondre aux besoins, préférences ou intérêts spécifiques de leurs élèves. D'après les rapports établis par les différents pays participants, et centrés sur les données fournies par ces derniers pour les 0-3 ans, on peut observer qu'en Italie, les instruments à usage professionnel sont présents comme : l'observation, individuelle ou collective, la documentation et l'écoute pour apprendre à mieux appréhender les besoins des élèves, comprendre et répondre à ces besoins et préférences. Ce type d'observation et de documentation doit être complété par un peu d'écoute, comme cela a déjà été dit, de communication efficace, une bonne organisation des séances de travail pour connaître les besoins, particularités des enfants, etc ...

- **observation:** *Tout d'abord, vous devez connaître et comprendre les besoins des enfants: les besoins de tout le groupe et de chaque enfant. Pour ce faire, vous devez observer leurs comportements et réfléchir à ce que vous avez observé. De cette façon, il est possible de prendre en compte les capacités et les expériences des enfants (Rapport DREAM Italie, p.22).*



- **documentation:** *Grâce à la documentation, le groupe de travail peut détecter les préférences des enfants, puis les étudier, les «mesurer» et les réaliser au fil du temps, en offrant également aux enfants la possibilité de faire de nouvelles expériences.* (Rapport DREAM Italie, p.22).
- Un contexte assez similaire est mis en avant dans le rapport espagnol, où des instruments comme l'observation sont également utilisés: *«l'outil principal que nous utilisons pour faire ce défi est l'observation, l'auto-observation pour essayer de ne pas mélanger ce qui pourrait intéresser les enfants et plutôt rester à distance de ce que je voudrais faire et de ce qui intéresse vraiment l'enfant. Il pourrait ou non être intéressé par la proposition [...] »*(Rapport DREAM Espagne, FG 10, p.1). Ceci est complété par une certaine auto-observation: *" [...] il y a une observation de soi à distance où l'adulte n'est pas considéré comme omnipotent, pour ce faire, nous articulons un travail de préparation préalable des adultes pour qu'ils puissent jeter un autre regard sur la situation»* (Rapport DREAM Espagne, FG10, p.1).
- L'écoute prévue et la communication efficace sont l'élément clé qui est mis également en valeur dans les rapports rédigés par l'Espagne, la Grèce, afin de répondre aux besoins, préférences et intérêts des élèves. La communication est un élément clé pour interagir: *« dans les interactions entre l'adulte et l'enfant ou avec les autres enfants, ils expriment le fait que les enfants ont besoin du soutien de l'adulte et apprennent à faire attention»* (Rapport DREAM France, p. 31).
- En ce qui concerne les fonctions développées par les éducateurs au cours de cette étape, elles sont assez similaires et complémentaires pour l'Italie et l'Espagne et sont déduites des problèmes mentionnés ci-dessus. Le rapport établi par le groupe de Florence indique explicitement que *le rôle des enseignants est fondamental parce qu'ils représentent «un adulte réfléchi, un facilitateur et un médiateur de la relation éducative»* (Rapport DREAM Italie, p.22). *Quant à l'Espagne, la principale responsabilité des professionnels de la classe est définie comme une orientation, une sorte de soutien pendant le processus d'apprentissage qui aide*



*les élèves à se déplacer librement et à choisir: "[...] de la naissance à 3 ans, les enfants sont de purs êtres émotionnels, ils pleurent, ils crient ... alors nous avons l'intention de les soutenir tout le long du chemin ... » (Rapport DREAM Espagne, FG3, p.1).*

- Les deux rapports indiquent que les enseignants sont chargés de décider comment et quand agir, tout en respectant les différences individuelles et collectives des élèves afin d'offrir différentes possibilités aux enfants. En Espagne, les professionnels affirment qu'ils préparent réellement des matériaux et des mises en contexte pour les enfants: *«[...] puis nous préparons des matériaux et des mises en contexte pour que les enfants répondent de manière particulière aux besoins qu'ils ont, en utilisant ces matériaux [...] » (Rapport d'Espagne, FG10, p.1).*
- D'autres questions fondamentales soulevées qui apparaissent dans les quatre pays, sont que les éducateurs et enseignants travaillent avec des enfants de la naissance à 3 ans pour essayer d'offrir des opportunités et un meilleur bien-être. Ils affirment qu'ils essaient souvent de le faire en utilisant différentes techniques, jeux et programmes qu'ils développent à leur manière. Ils essaient aussi d'impliquer davantage les élèves dans leurs propres processus et essaient de respecter leurs propres besoins en les rendant protagonistes de leurs propres histoires. Ces professionnels tentent de s'adapter et de rendre le programme plus flexible pour l'adapter au rythme de chaque enfant, comme le montre le rapport de France, afin de le développer et répondre aux demandes et aux préférences des enfants: *"[...] nous n'allons pas imposer les activités, mais plutôt suivre leurs demandes et travailler à ce moment précis sur leur choix, en particulier leurs émotions, alors nous sommes ... " (Rapport DREAM France FG1, p.2)" ... nous sommes flexibles et ce que nous sommes attentifs à l'enfant d'abord, pas aux parents ni à leurs manières [...] » (Rapport DREAM Espagne, GF3, p.3); "Par exemple, soit lorsque le groupe ou un enfant individuel ne veut pas s'engager dans une certaine activité, l'enseignant essaie d'abord de motiver le groupe / l'enfant, mais s'il échoue, il / elle fait un compromis ou change l'activité afin que tous les élèves soient volontairement engagés (Rapport DREAM Grèce, p. 9); "L'enfant peut aussi*



*terminer une activité plus tard que les autres. Il peut rester seul, finir à son rythme, c'est son choix, les adultes respectent son choix* »(Rapport DREAM France, p.30). Ainsi, les enseignants modifient réellement leur organisation et les activités planifiées pour répondre aux préférences, aux besoins et à l'autonomie des enfants, tout en respectant le rythme de leur développement individuel. En Espagne, le programme est considéré comme établi par la loi, c'est pourquoi il ne s'adapte pas aux caractéristiques des élèves, de sorte qu'il *"n'est pas prêt à répondre à leurs besoins [...] (Rapport DREAM Espagne, FG3, p.1)*. Comme l'expriment les rapports italiens, on ne peut pas oublier que *«derrière chaque élève, il y a toujours et surtout un enfant»* (Rapport DREAM Italie, p 24). Dans les quatre pays, les enseignants sont vraiment préoccupés par l'éducation émotionnelle et, non seulement sur le plan cognitif, ils essaient d'élaborer des réponses pour atteindre ces objectifs. Un exemple à ce propos est développé par le rapport de Grèce: *«Par exemple, ils font de leur mieux pour développer la confiance en soi des enfants, leur apprendre à contrôler leur colère et à gérer leurs émotions. Leur objectif principal est de rendre les enfants motivés, curieux et intéressés par les choses, se sentir heureux et épanouis* » (Rapport DREAM Grèce, p.12). Cependant, les contextes sont une variable fondamentale lorsqu'il s'agit de l'éducation affective comme nous l'avons dit au début de ce présent rapport. Dans les zones rurales de Grèce, il est plus facile de développer une sorte de système d'éducation affective que dans les villes, car il y a moins d'alternatives pour assouplir le programme, de sorte qu'elles sont plus limitées par le plan de formation.

- En Espagne, pour répondre à tous ces besoins, développer des émotions, des préférences et des intérêts, il s'avère nécessaire de poursuivre la formation tout au long de la vie professionnelle et beaucoup d'enseignants n'ont pas la formation nécessaire pour faire face à ces nouvelles exigences.
- Concernant la relation avec les familles, les rapports italiens, grecs et espagnols suscitent des préoccupations similaires: les enseignants travaillent avec les enfants et avec les familles et doivent donc prendre soin des relations établies avec eux pour permettre une meilleure compréhension. Une communication / collaboration



efficace permet aux enfants d'en tirer profit tout en respectant leurs préférences personnelles. Dans les rapports rédigés par la France et la Grèce, les chercheurs soulignent que ces préférences sont parfois compliquées car elles ne correspondent pas à celles des familles. Lorsque cela se produit, les familles essaient souvent de construire des obstacles sur le chemin pour essayer d'éviter de coopérer: *«Par exemple, certains parents ne veulent pas que leur enfant dorme à la crèche; les enseignants essaient de faire en sorte que l'enfant reste éveillé malgré le fait que l'enfant soit très fatigué. Des cas comme ceux-ci indiquent que les préférences des enfants ne sont pas pleinement respectées (parce que les enseignants doivent faire des compromis avec les demandes des parents). Les enseignants ont évoqué la nécessité des limites pour le bien-être des enfants »*(Rapport DREAM Grèce, p.9); *"Parfois, les parents arrivent tard le matin. Cela déplace le temps de sieste. Les parents critiquent le fait que leur enfant ne dort pas assez tôt, alors que pour les professionnels, il ne se sent pas fatigué, [...] les parents sont en demande, il y a ceux qui écoutent les professionnels comme une parole d'évangile et ceux qui critiquent et veulent imposer leurs idées »*(Rapport DREAM France, p.31). Cela signifie que les professionnels doivent s'impliquer, faire un énorme effort parfois pour faire face à de telles situations ou à d'autres qui se produisent dans les quatre pays. Le rapport d'Italie déclare: *"La beauté du travail éducatif est que vous êtes avec les gens, vous êtes avec les enfants, vous êtes avec les familles, vous êtes avec la diversité dans son intégralité et ceci est une invitation à une reconstruction de vous-même. Et c'est innovant. Il faut considérer que les contextes éducatifs sont de petites communautés, avec leur propre organisation, donc dans le service chacun est éducateur, mais c'est aussi un autre, il est investi dans d'autres tâches qui nécessitent des compétences, des approches et des modes relationnels différents. C'est donc le travail dans son ensemble qui expose l'éducateur à des moments de fatigue, mais c'est une belle fatigue qui induit la croissance, l'enrichit, pas une fatigue d'esclave »* (Rapport DREAM Italie, p.24).

- Pour cela, les enseignants travaillent avec les familles et les enfants et essaient d'établir une relation éducative, essaient de résoudre les différences entre eux et de



fournir des limites, comme en Grèce ou en France par exemple, pour améliorer le bien-être: échanges, respect des adultes et des enfants, pas de châtiments corporels, pas de morsures, pas de cris, etc ... dans le cas de l'Espagne et de la France (EAJE, crèche parentale), il est primordial que les éducateurs / enseignants *"mangent régulièrement avec les familles pour établir une relation plus proche de la réalité de leurs enfants"* (Rapport DREAM Espagne, FG2, p.2). *"Les parents présentent leurs préoccupations au début de l'année, les réunions sont préparées par les professionnels et ensuite discutées. Les thèmes qui reviennent souvent sont les habitudes alimentaires, les écrans et les jeux vidéo, l'agressivité et les émotions* » (Rapport DREAM France, p.31). *Il est fondamental, surtout au début de l'année scolaire, d'établir des contacts avec les familles, de partager des idées, des responsabilités, d'obtenir le plus d'informations possible, etc. pour mieux connaître les enfants avec lesquels ils vivent en classe. Différents ateliers et réunions sont organisés pour ce faire: "nous avons des réunions avec leurs parents chaque trimestre et nous essayons d'expliquer ce que nous sommes en train de faire, si bien qu'ils disent souvent alors ... eh bien, mon enfant, tu sais, ceci et cela, ainsi nous apprenons plus au sujet d'un enfant en particulier. En fait, certains enfants ne sont que quelques heures avec nous alors nous en apprenons plus sur leur comportement à la maison et à l'école, cela change beaucoup d'un endroit à l'autre"* (Rapport DREAM Espagne, FG2, p.2). *Quant aux bébés qui ne peuvent pas communiquer aussi facilement d'un point de vue oral avec leurs enseignants, cette information complémentaire fournie par différents moyens est fondamentale, les parents peuvent écrire «une lettre au début du cours, où ils parlent de lui, ce qu'ils aiment, leurs besoins [...] (Rapport DREAM Espagne FG2, p.2).*

- Les enseignants du *focus group* espagnol essaient toujours de communiquer avec les familles pour les impliquer dans le processus éducatif et de formation de leur enfant. Ils les informent constamment. L'un des instruments utilisés est l'application WhatsApp, un canal nouveau et immédiat qui facilite la communication mais respecte certaines normes préalablement convenues avec les familles. Une bonne opportunité d'interaction avec les familles quand des réunions conviviales sont prévues hors des structures scolaires *"nous réunissons un après-midi avec eux et*



*avec leurs parents dans un parc, ce n'est pas obligatoire mais quelques heures font la différence, nous avons donc un peu de nourriture, nous les regardons jouer et comment ils se comportent les uns avec les autres "(Rapport DREAM Espagne, FG2, p.15).*

- En résumé, les relations avec les familles sont un élément fondamental de l'éducation des enfants, de sorte que les structures éducatives doivent impliquer davantage les familles dans leurs activités pour créer une véritable relation école-famille qui contribuera au développement des enfants et à leur bien-être et à leur scolarité. Certains modèles de communication qui sont efficaces doivent être établis avec les familles avec un lien direct pour construire la coopération école-famille. *"Lorsque vous obtenez plus d'informations sur les enfants, il est plus facile d'établir ce lien. [...] parce que, il est plus facile pour un enfant de travailler quand sa famille l'approuve, cela le rend beaucoup plus facile »* (Rapport DREAM Espagne, FG3, p.15). Les rapports fournis par trois pays affirment qu'une bonne relation a des conséquences sur le bien-être des professionnels, et donc sur les enfants eux-mêmes.

En Espagne, les rapports soulignent des éléments liés au bien-être à procurer aux enfants. Ces éléments se déclinent ainsi: l'organisation et la programmation des horaires, des ratios qui devraient être plus faibles et la flexibilité des espaces. Ce dernier élément est également indiqué dans les rapports italien et grec. Dans ce rapport espagnol, les enseignants soulignent que l'espace est un élément clé à la fois d'un point de vue subjectif et objectif. La façon dont les espaces sont considérés et organisés influence en quelque sorte la façon dont les élèves se déplacent, et leur curiosité, leur bien-être: *«La prédisposition d'un espace facilement visible par les enfants, où ils peuvent apprendre à se mouvoir lentement, poussés par la curiosité de voir des choses et des nouvelles personnes qui font les choses bien. Créer un espace harmonieux et réfléchi, organisé pour les enfants, pour s'assurer qu'ils sont orientés est déjà une étape importante pour donner à l'enfant et aux parents qui accompagnent cette expérience la possibilité de rester dans un nouvel endroit, en le sentant à l'aise.* (Rapport DREAM Italie, page 23); *«Les enfants ont besoin de grandes salles de classe pour être heureux (avoir de l'espace et des options*





*alternatives pour diverses activités*) (Rapport DREAM Grèce, p.12).

C'est pourquoi les enseignants doivent créer un climat de travail offrant un espace de réflexion et d'harmonie. Les rassemblements peuvent, par exemple, être un lieu où ils peuvent exprimer librement leurs sentiments. Cette information peut être utilisée par les adultes pour établir un diagnostic correct des émotions exprimées par les enfants afin de l'utiliser davantage tout au long du développement des activités quotidiennes: «[...] nous travaillons beaucoup avec les émotions, nous essayons de le faire graduellement, les plus âgés expriment souvent comment ils se sentent, comment ils sont tous les jours, alors nous expliquons aussi comment nous nous sentons tous les jours pendant ces réunions ... »(Rapport DREAM Espagne FG3, p.1).

Enfin, la mise en place de groupes de travail permettant la curiosité des enfants est fondamentale.

- Les enseignants essaient par tous les moyens de procurer aux enfants un bien-être et de respecter leurs droits indépendamment de leur culture, des difficultés d'apprentissage, des religions, des handicaps, etc. Une telle réalité est effectivement présente dans le rapport fourni par la Grèce. En d'autres termes, les enfants sont désormais considérés comme des citoyens pleinement habilités et respectés sans aucune forme de discrimination. Pour permettre un plus grand respect de leurs droits, ils auraient besoin que l'on développe davantage leurs ressources personnelles par différents moyens. Les élèves pourraient alors être mieux pris en charge, ils pourraient être considérés de meilleures façons. Une éducation affective appropriée pourrait leur être procurée pour atteindre un meilleur développement global si les conditions de travail des professionnels pouvaient être meilleures, surtout dans la mesure où ce sont souvent les enfants les plus vulnérables qui sont concernés. Cette réalité apparaît également dans le rapport espagnol.
- Au sujet de la relation entre les enseignants et les élèves, les chercheurs grecs et espagnols ont souligné l'intention des enseignants d'assurer une communication



démocratique avec les enfants. Les deux utilisent des méthodologies qui tentent d'améliorer les relations démocratiques. Dans les deux pays, le respect des enfants est basé sur l'apprentissage de la responsabilité. Les professionnels grecs estiment qu'il est nécessaire que les élèves apprennent à être responsables: *«Ils ont cité des exemples particuliers d'enfants entièrement libres, totalement incontrôlables et qui ne respectent personne. Ils ont aussi dit qu'ils voulaient que les enfants les respectent »* (Rapport DREAM Grèce, p. 16). En ce qui concerne l'Espagne, les enseignants considèrent que les élèves ont besoin d'espaces spécifiques pour prendre leurs propres décisions et que les adultes n'ont pas besoin d'imposer leurs critères. *"Laissez-les prendre leurs propres décisions s'ils le veulent, faites-leur savoir s'ils veulent ou ne veulent pas quelque chose"* (Rapport DREAM Espagne, FG, p.10).

- Concernant l'expression des émotions, en Espagne, les élèves semblent s'exprimer plus librement, ils vivent leur vie quotidienne et n'ont pas de limites à l'expression de leurs sentiments. Ils semblent avoir plus de difficultés à identifier leurs émotions et une sensibilité majeure, ils sont plus émotifs et moins rationnels: *«J'aimerais vraiment pouvoir exprimer mes émotions comme le font les enfants. Pour pouvoir crier quand je veux, pleurer quand j'en ai envie, j'aimerais ça ...* "(Rapport DREAM Espagne FG3, p.18). Ils expriment ainsi leurs émotions comme ils les ressentent, ce sont des êtres spontanés.
- Les enseignants, au contraire, contrôlent leurs émotions, ils vont à l'encontre de leurs propres besoins, ils essaient d'agir correctement. Ils sont moins émotifs et plus rationnels: *"la société vous a rendu intelligent, organisé, logique et calme, plutôt que de faire sortir les émotions »* (Rapport DREAM Espagne, FG3, p.19). Les enseignants cachent leurs émotions: *"[...] les adultes ont toujours tendance à cacher des émotions pour ne pas montrer ce qu'ils ressentent, par honte et peur, parce que la société a décidé que c'est comme ça que ça doit se passer"* (Rapport de l'Espagne, FG3, p1).



- Dans le rapport français, il semble y avoir deux manières différentes d'exprimer des émotions :

*"A- Ceux qui génèrent de l'agressivité et de la violence: de la colère, en mordant et pleurant, criant. (Rapport DREAM France, p.32)*

*B- Ceux qui génèrent de l'anxiété: peur, anxiété, positivisme excessif » (Rapport DREAM France, p.32).*

### 3.5 Focus Group 3-6 ans

Les préférences des enfants sont considérées comme un moyen d'exprimer leurs besoins individuels et leur curiosité: « *Les préférences des enfants doivent être perçues comme leur manifestation d'intérêt et de curiosité: intérêt envers les jeux ou les modes de jeu, vers les goûts alimentaires, etc. P. 25*). Des professeurs des écoles de Florence (Italie), de Málaga (Espagne) et de Crète (Grèce) utilisent l'écoute active, l'empathie et une relation de proximité pour mieux connaître et respecter les préférences et les intérêts des enfants. Ils essaient d'établir une sorte de relation appropriée. L'écoute active pendant la classe est un élément clé pour répondre aux besoins des enfants et respecter leurs différents rythmes d'apprentissage. En Espagne, une telle écoute active est conditionnée par le programme ou par les routines quotidiennes de la classe. Malgré cela, certains enseignants considèrent cette écoute active comme fondamentale et la mettent même en pratique en tentant aussi de permettre aux élèves de s'écouter les uns les autres: *"eh bien, je sais que j'aime beaucoup écouter et j'essaie de transmettre cela aux gamins. Tu sais. Non seulement nous écoutons, mais j'essaie qu'ils s'écotent les uns les autres»* (Rapport DREAM Espagne, FG4, p.9).

D'autres stratégies sont utilisées par les enseignants des groupes de Florence. Il s'agit de celles des élèves qui expriment leurs propres préférences afin d'avoir l'opportunité de choisir et de prendre leurs propres décisions: « *Je suppose qu'une préférence signifie donner à un enfant la possibilité de choisir, en lui offrant l'opportunité de choisir des chemins différents, de sorte qu'il / elle puisse s'exprimer lui / elle-même où il / elle aime*



*le mieux, librement et de manière autonome " (Rapport DREAM Italie, p. 25). "Par exemple, un enfant qui aime souvent jouer avec des activités liées aux jeux de construction a généralement tendance à continuer à jouer à ce genre de jeux. Dans ce cas, parfois je dis: "Aujourd'hui, les briques font une sieste: alors, choisissons ensemble une autre chose avec laquelle jouer." Donc, j'ai mis l'enfant devant un choix, en quelque sorte « guidé ». Quoi qu'il en soit, l'adulte accepte le choix de l'enfant, même s'il ne semble pas être le meilleur. L'éducation est toujours un « pacte » entre l'enfant / l'élève et l'adulte; vous avez mis les enfants devant un choix: vous avez choisi, vous devez donc accepter ce choix. » (Rapport DREAM Italie, p.26).*

Le rôle joué par les enseignants décrit ci-dessus est fondamental pour assurer un développement général et émotionnel des élèves. Dans des pays comme l'Italie, la Grèce et l'Espagne, les professionnels assument leur rôle pour guider et accompagner les élèves dans la découverte de leurs propres préférences. Ceci, afin d'éveiller leur curiosité, écouter les élèves en tant que citoyens pleinement habilités, les aider et guider pour qu'ils participent et prennent leurs propres décisions:

*"Bien sûr, nous devons parfois" orienter "un peu les choix des enfants, afin de donner à chacun la possibilité de parler par lui-même. Parfois, le groupe des enfants ne pense pas de la même façon, alors l'éducateur doit mettre de l'ordre en disant: «Aujourd'hui, c'est le tour de cet enfant, et demain nous nous consacrerons à l'activité qu'un autre enfant aime mieux ». il est également nécessaire de mettre les enfants face à la prise de conscience que tout le monde n'a pas la même préférence, mais, malgré cela, nous pouvons prendre des décisions collectives » (Rapport DREAM Italie, p.31).*

Les rôles des enseignants sont cruciaux, comme nous l'avons dit, pour que les enfants participent et prennent leurs propres décisions. Ainsi, ils guident, facilitent, conçoivent des méthodes ouvertes et flexibles. Ils structurent l'environnement pour stimuler les préférences et respecter les choix, ils établissent une relation appropriée avec les familles. En fait, ils sont confrontés au défi très important de respecter ces préférences, de répondre



aux besoins des élèves et de rendre le programme plus flexible. C'est-à-dire qu'ils essaient de trouver une sorte d'équilibre. Les enseignants doivent travailler à partir d'un programme officiel mais, en tout temps, ils essaient, dans ces trois pays, de prêter attention aux besoins particuliers, aux intérêts et aux émotions de leurs élèves; ils s'efforcent de manière plus flexible de prévoir un apprentissage actif, comme l'a signalé la Grèce.

Un enseignant peut être considéré comme le principal responsable de ce qui est fait au sein de la classe, c'est pourquoi il / elle doit penser, être critique et réfléchir sur sa pratique professionnelle et ses actions. Une telle vision est reflétée par les rapports fournis par l'Italie et l'Espagne, notamment dans l'étude espagnole où les professionnels considèrent le modèle de recherche-action comme une bonne stratégie pour améliorer et présenter des alternatives à leurs élèves car cela leur permet de se développer.“ *“En expérimentant dans la classe, on peut apprendre beaucoup, et quand on prépare l'activité et ensuite on la voit, on dit, j'ai tout mal fait, sachant que tu as mal agi mais que c'est ok [...] je vais tout changer, Je vais le refaire dans l'autre sens ”*(Rapport DREAM Espagne, FG4, p.7). Dans les deux pays, les enseignants sont conscients de leur besoin de fournir et de rechercher de nouvelles stratégies et activités pour que les élèves aient l'opportunité de développer leur auto-intégration. En Espagne, les enseignants soulignent le besoin de temps supplémentaire pour modifier ces pratiques et y réfléchir parce que les routines monopolisent souvent leur travail quotidien *“Je comprends aussi que le rythme de vie est parfois trop théorique, on ne le met pas en pratique, nous devons nous arrêter là et y réfléchir, et dire ce que vous faites à ce sujet, ou que ce vous ne faites à ce sujet ”*(Rapport DREAM Espagne, FG6, p 3-4).

Pour que toutes ces fonctions soient assumées, les enseignants doivent être bien préparés, mais comme indiqué dans le rapport d'Espagne, ils n'ont parfois aucune formation spécifique pour respecter les préférences, les intérêts et les besoins des enfants et assumer ces responsabilités. Il y a donc besoin d'une sorte de thérapie plus pratique: *«il faut que les tendances en matière de formation changent, non seulement dans les aspects théoriques dans lesquels quelqu'un entre et vous dit quoi faire, mais aussi pour voir*



*comment cela se passe la classe, alors vous en apprendrez plus* » (Rapport d'Espagne FG4, p.7). Les enseignants considèrent qu'ils manquent réellement d'information et de formation sur l'éducation émotionnelle et souhaitent en savoir plus pour pouvoir travailler avec les enfants et les familles: *«Nous avons besoin de plus d'enseignements pour être formés à l'éducation émotionnelle, aux émotions, aux compétences sociales, au travail avec les familles; Certaines personnes n'ont aucune idée de ce qu'il y a à faire, elles paniquent lorsqu'elles ont besoin de programmer une réunion avec des familles parce qu'elles ne savent pas parler aux parents, certaines personnes n'ont aucune idée ou ne peuvent rien faire parce qu'elles sont timides, alors il est important d'avoir un aperçu plus large* »(Rapport DREAM Espagne, FG6, p.3).

Il est crucial de s'entraîner pour gérer et établir une bonne relation entre la famille et les enfants. Le respect des préférences a également un impact sur leur développement et sur le travail des professionnels car il fournit les conditions parfaites pour améliorer le bien-être de tous. . Dans le rapport d'Italie, les enseignants déclarent: *«nous sommes conscients que l'écoute des préférences des enfants facilite les activités éducatives quotidiennes et stimule de nouvelles expériences en rendant les relations des enfants plus riches en termes d'autonomie de choix*» (Rapport DREAM Italie, p. 31).

**Le bien-être** de toutes les parties impliquées dans le processus éducatif est lié à de nombreuses variables comme l'espace, le contexte, l'organisation des écoles, etc ... Éléments mis en évidence par les rapports de Florence, Espagne et Grèce: *"Un environnement accueillant de bien-être, de confort, de sentiment d'être au centre des pensées de l'organisateur de ces espaces: l'aspect environnemental est un sujet à garder toujours à l'esprit* »(Rapport DREAM Italie, p.27)*« Les enseignants essaient d'enrichir l'atmosphère de l'école, en créant des zones thématiques pour que les enfants se sentent à l'aise), promouvoir le développement social et affectif et les compétences de vie, prévenir les problèmes émotionnels et comportementaux, identifier et intervenir tôt dans les problèmes* »(Rapport DREAM Grèce, p.13 ).



Dans le cas de l'Espagne et de la Grèce, la relation et la communication avec les familles est un élément qui affecte directement le bien-être des agents, parfois parce qu'il soutient les processus de travail des professionnels, les demandes et les besoins et parfois pendant le processus. C'est pourquoi les enseignants doivent avoir des réunions régulières et des espaces spécifiques pour parler de leur méthodologie de travail, du projet éducatif, en apprendre plus sur les familles et leurs environnements car: *«la plupart des intérêts des enfants sont liés à leurs besoins affectifs, à ce qui se passe dans leur foyer, dans leur environnement familial personnel, cela compte beaucoup »* (Rapport DREAM Espagne, FG5, p.5). Les différentes situations familiales, contextes et types de familles ont été observés, ce qui aide à l'écoute active des enfants, en les prenant en compte même sur des sujets superflus: *"les enfants sont aujourd'hui les leaders à la maison, je ne pense pas que les enfants ils ne sont pas écoutés, ils sont pris en compte sur des choses qu'ils ne devraient pas , sur des choses superflues [...] sur des choses matérielles »*(Rapport DREAM Espagne FG6, p.8).

L'amélioration du bien-être est parfois impossible à cause de la structure organisationnelle, de la rigidité des emplois du temps ou des espaces et, dans le cas de l'Espagne, le ratio, le manque de ressources personnelles et l'instabilité du personnel, etc. ces intérêts, curiosités et besoins des élèves ne peuvent pas être pris en charge. En Grèce, le rapport met en lumière la situation des enfants handicapés confrontés à des situations où leurs droits personnels ne sont pas pris en charge faute de personnel. Comme indiqué dans les rapports d'Italie, de Grèce et d'Espagne: *"même en considérant les besoins de base, vous savez, quand vous avez faim à 10 heures et vous ne pouvez pas manger parce que le petit déjeuner est prévu à 10h30 ou quand on veut aller à la cour de récréation mais ne peut pas parce que c'est prévu à 11h15, tous ces besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits parce que la structure même des écoles limite tout cela "*(Rapport DREAM Espagne FG4, p.4): *" Le temps est un élément clé; Avoir un temps suffisant, un temps de détente, un temps de jeu, un temps dédié à l'écoute, un temps qui réponde à tous ceux qui ont des besoins, curiosités, doutes, ce qui permet de prendre en compte toutes les personnes qui entrent en jeu au sein de l'école: du parent adulte au professeur adulte ou auxiliaire, aux enfants eux-mêmes* (Rapport DREAM Italie, p. 27). *«Les enfants handicapés sont confrontés à une violation constante de leurs droits (par exemple, le*



*manque d'enseignants, de matériel éducatif et d'infrastructures appropriées) en raison de la crise économique en Grèce de ces dernières années» (Rapport DREAM Grèce, p.11).*

Une telle organisation temporaire est conditionnée à la planification même des écoles, vous ne pouvez pas modifier l'emploi du temps d'une classe lorsque vous avez besoin de vous conformer strictement à un programme prédéfini: *"il y a des moments où nous sommes submergés par toutes ces activités quotidiennes, pendant une heure vous faites cela, et puis, parfois c'est possible, mais à d'autres moments, les rassemblements durent plus d'une heure et vous savez que vous devez y mettre fin parce que vous avez d'autres activités programmées ... vous savez que vous devez courir et y mettre un terme »* (Rapport DREAM Espagne, FG5, p.3). Malgré toutes ces difficultés, chaque enseignant peut essayer dans sa classe de répondre à ces intérêts et besoins. Pour répondre aux besoins des enfants, il est donc fondamental *«d'organiser un espace et des matériaux spécifiques qui répondent à ces préférences»* (Rapport DREAM Espagne FG4, p.1).

Un autre facteur d'influence sur le bien-être des élèves et des enseignants a trait à la mise en place d'une culture de collaboration existante entre tous les professionnels. Le partage d'idées, comme cela est mentionné dans les rapports de l'Italie et l'Espagne, a un impact sur la prise en charge professionnelle et émotionnelle, c'est une manière différente de faire face au travail éducatif. Les professionnels des deux pays expriment le besoin de mieux se coordonner et de créer une culture spécifique pour faire face à la tâche éducative complexe. Cette collégialité aide à appréhender, analyser, partager avec d'autres professionnels et les fait se sentir plus soutenus émotionnellement: *«Dans une école où le travail est très important et le partage n'est pas toujours facile, il faut être très bien organisé, et pourtant on apprend et nous faisons tant d'efforts, mais nous changeons. Nous avons organisé un environnement intérieur beaucoup plus complet et réfléchi, et maintenant nous travaillons sur des espaces extérieurs. Partage en premier, sinon ce ne serait pas possible »*. (Rapport DREAM Italie, p.27) *"Le bien-être de nos enseignants se reflète aussi fortement chez les enfants et surtout le jour où nous le faisons à l'école. L'évolution de nos relations entre collègues signifiait un bien-être encore plus grand pour les enfants et les parents. De ces moments d'échange, un bien-être se reflétait dans le*





*«système scolaire »(Rapport DREAM Italie, p. 27). Et maintenant, par exemple, je cible des personnes parce que mon collègue ne sait pas travailler avec des projets, pour mes deux autres collègues, pour que je prépare la planification des projets pour eux, pour qu'ils suivent la même dynamique, pour qu'ils comprennent ce qu'ils peuvent faire dans une classe »(Rapport DREAM Espagne, FG4, p.5).*

Il est fondamental de constituer une communauté professionnelle, un espace spécifique où les enseignants peuvent partager leurs demandes, leurs questions, leurs objectifs et où ils se sentent soutenus émotionnellement au cours de leurs nouvelles initiatives et de leurs défis. (Rapports DREAM Italie et Espagne).

En ce qui concerne l'expression des émotions et des préférences, l'Italie et la Grèce expriment leur préoccupation de ne pas mélanger les préférences et les mauvais comportements. Les enseignants déclarent que parfois une telle expression et une telle attitude peuvent être interprétées « comme une aide que je demande ». C'est-à-dire qu'ils ressentent le besoin de fixer des limites pour empêcher ce type de comportement, des limites qui peuvent être convenues et respectées par tous.

Selon les enseignants participant à l'étude, les élèves sont plus émotifs que les adultes, ils expriment leurs émotions et ne les cachent pas, ils sont plus naturels et n'ont pas encore été contaminés par la société. C'est pourquoi l'expression de leurs émotions peut parfois être confondue avec une sorte de mauvais comportement. D'autres professionnels expriment que ces émotions se ressemblent, que la seule différence réside dans la manière dont elles sont exprimées

#### *4.3 Focus Group 6-10 ans*

En France et en Espagne, l'école est considérée comme une institution éducative qui offre à tous les élèves un espace éducatif où ils peuvent se développer personnellement et intégralement, où ils trouvent de l'aide pour développer leurs propres critères, où ils



apprennent à être indépendants, à se socialiser et participer activement à la société. Un exemple de cela est partagé par les enseignants participant aux *focus groups* : *« nous essayons de fournir une éducation qui utilise des outils pour développer la personnalité des enfants ici, rationnelle, curriculaire, académique, tout est crucial pour développer leur personnalité, pour leur permettre d'avoir leurs propres critères, de comprendre la société, d'analyser, de socialiser ... vous savez. Il faut ensuite enrichir le tout »* (Rapport DREAM Espagne FG8, p.5) [...] *« la fonction principale de l'école est de leur apprendre à se socialiser différemment, à utiliser d'autres formes [...] »* (Rapport DREAM Espagne, FG9 , p.11). En Italie, bien que la fonction des écoles ne soit pas directement évoquée, nous comprenons que les enseignants expriment l'importance de la socialisation, de la connaissance des autres, lorsqu'ils ont une certaine responsabilité, lorsqu'ils essaient d'aider les élèves à comprendre les relations et le fonctionnement d'un dialogue : *"Nous devons rendre visibles les qualités de chaque partenaire, et quand cela arrive, tout un monde s'ouvre, parce que vous réalisez alors qu'un camarade de classe ne fait pas ce à quoi on s'attendait. À mon avis, l'école devrait apprendre à briser ces préférences, en découvrant les autres, en démantelant nos préjugés »* (Rapport DREAM Italie, p.32). Bien que, parfois, les élèves voient cela comme un apprentissage: *«Après avoir parlé à nos élèves de quelque chose d'important à leur sujet, une petite fille a dit à sa mère:« Nous avons perdu une heure pour parler de ce genre de choses, et le professeur ne nous a même pas interrogés »* ( Rapport DREAM Italie, p. 31). Pour les enseignants grecs, l'école est l'endroit idéal où les élèves peuvent apprendre et pratiquer certaines valeurs démocratiques et droits de l'homme: *«Les enseignants pensent que les écoles ont un grand potentiel pour offrir un lieu où les éléments démocratiques vont progresser Et où l'on peut pratiquer la démocratie et les droits de l'homme. Le défi consiste à développer une culture scolaire démocratique qui puisse constituer l'épine dorsale des générations futures »* (Rapport DREAM Grèce, p. 16).

En Espagne, le contexte est un facteur clé qui oriente les décisions et les actions des professionnels en lien avec le concept même de l'institution scolaire. Du point de vue des enseignants, lorsqu'ils travaillent dans des centres sociaux à risque, l'école doit participer à la transformation de la vie sociale, c'est pourquoi il est fondamental pour eux de communiquer avec les familles et de les sensibiliser aux valeurs que l'éducation peut



transmettre, à l'importance de certains développements personnels, éducatifs et sociaux pour leurs enfants. C'est une situation assez complexe car cela implique de modifier une culture enracinée dans l'environnement le plus immédiat. C'est pourquoi les enseignants espagnols ressentent le besoin de sensibiliser les élèves à leur propre besoin de se développer en tant qu'êtres humains, de se construire une nouvelle identité, tant sur le plan personnel que social. Ceci pour comprendre de l'intérieur la valeur des relations affectives dès le plus jeune âge, le rôle joué par ces valeurs lors de la prise de décision. Il s'agit d'être capable d'établir un dialogue jour après jour considéré comme une stratégie mettant fin aux conflits: *"nous parlons et demandons, nous essayons de savoir ce qui s'est passé, de voir comment nous pouvons l'exprimer; ... nous travaillons, nous apprenons à être empathiques. C'est important parce qu'ils apprennent à s'exprimer et à y réfléchir à nouveau, vous savez [...] une autre chose importante est qu'ils apprennent à être des personnes [...] ils apprennent à se comporter et à s'exprimer dans la société, à dialoguer, à réfléchir "* (Rapport DREAM Espagne FG7, p.12).

Le bien-être et le développement émotionnel des élèves apparaissent comme une préoccupation signalée par tous les groupes participant au projet. Ils comprennent l'école comme une institution qui a besoin de fournir des réponses pour atteindre un tel développement global comme déjà indiqué ici en Espagne et en France. Les enseignants grecs, italiens et espagnols sont confrontés à un dilemme car ils doivent suivre les directives de leur administration éducative bien qu'ils souhaitent introduire leurs propres convictions et idées pédagogiques basées sur le respect et la considération des préférences et des droits des élèves: *" parfois les enseignants eux-mêmes expriment la difficulté de vivre leur rôle en essayant de combiner leur professionnalisme, leurs convictions personnelles avec les demandes émanant du ministère. Les enseignants, en effet, ont vécu cette dernière décennie, une série de réformes qui n'a pas vraiment été bien accueillies puisqu'elle a été conçue comme une «bureaucratization» progressive de l'école, comme une utilisation excessive des tests, et surtout comme un repositionnement d'un modèle scolaire réputé pour avoir réussi "*(Rapport DREAM Italie, p. 29). *"Les participants ont souligné la nécessité de respecter les préférences des enfants, mais en même temps, ils ont insisté sur leur obligation de se conformer au programme officiel et aux directives du ministère. Ils ont mis l'accent sur leur lutte quotidienne à la fois pour respecter les*



*préférences des enfants et pour être cohérents avec les objectifs éducatifs en même temps* » (Rapport DREAM Grèce, p. 10). En Grèce, les enseignants considèrent que le développement émotionnel est plus important que le développement cognitif, mais ils soulignent que ce n'est pas une priorité pour l'école primaire: *«Les enseignants ont souligné que le développement psychologique et émotionnel n'est pas la priorité de l'école primaire grecque. . La crise économique, sociale, politique et culturelle actuelle influence le «bien-être» des gens dans la vie quotidienne et détourne leur attention des biens matériels »*(Rapport DREAM Grèce, p. 13). D'un autre côté, les enseignants français considèrent le développement émotionnel comme crucial et un concept clé pour la sécurité émotionnelle générale: *«l'émotion est importante, c'est l'apprentissage réel de l'enfant. Dans leur identité d'enfant, l'affect est central. La sécurité pour l'enfant, c'est choisir une référence »* (Rapport DREAM France, p.47)

Dans les rapports d'Italie, de France et d'Espagne, le bien-être est directement lié par les enseignants à certaines variables ou facteurs: respect, écoute active, empathie, communication avec les familles et les élèves, rôle des enseignants dans le processus éducatif, organisation de l'espace et de temps pour les activités, atmosphère existant dans la classe, objectifs curriculaires, etc ...

- *"Se sentir écouté et soutenu, dans la gestion des nombreux conflits qui peuvent survenir;*
- *Être compris, accueilli, respecté par les camarades et les enseignants, non jugé; Pour se sentir bien et à l'aise avec les adultes et les camarades de classe, vivre dans un contexte serein et confortable;*
- *Avoir la possibilité de vivre dans un environnement dans la classe et scolaire serein et non compétitif; Pour être tous impliqués dans les processus éducatifs: les enfants, les parents et les enseignants »*(Rapport DREAM Italie, p.29).

Générer ce bien-être n'est pas une responsabilité exclusive des enseignants, mais plutôt un objectif qui peut être atteint conjointement par les enseignants, les familles et les élèves. Tous participent à la création d'un environnement ouvert où la stabilité émotionnelle et les bonnes relations au sein des écoles et des classes sont présentes; Ceci est exprimé par des groupes de discussion d'Italie et d'Espagne.



Les enseignants essaient d'assister et de répondre aux besoins éducatifs et émotionnels des élèves, en comprenant leur réalité. Ils essaient aussi de répondre à la diversité existante pour rendre le développement personnel possible pour tous. C'est pourquoi, en Espagne et en Italie, les enseignants fournissent une série d'outils qui peuvent être utilisés de façon dynamique pour apprendre à exprimer leurs émotions. Pendant ce processus, une compréhension ouverte et une communication sont nécessaires avec les élèves pour appréhender leurs besoins, leurs préférences et leurs difficultés / manques et les motiver: *«la première étape est de faire traverser la frontière aux enfants, de les intéresser et ensuite cela, vous pouvez essayer d'obtenir un objectif académique [...], quand vous parvenez à amener l'enfant où vous voulez, alors vous pouvez commencer à présenter des paramètres académiques ou des problèmes, cela ne signifie pas que vous ne faites rien point de vue académique lors de la première étape, vous savez ... tout dépend des élèves »*(Rapport DREAM Espagne, FG8, p.4-5). *"Les adultes prennent le temps d'écouter les sentiments (la tristesse) et des émotions (les peines):" nous prenons le temps de discuter, de parler des peurs* "(Rapport DREAM France, p.47).

L'implication active des élèves dans leur propre processus d'apprentissage est assez complexe et cela commence grâce à une communication ouverte, comme indiqué dans les rapports d'Espagne, de France et d'Italie. Cependant, vous ne pouvez pas oublier que les contextes sociaux, culturels et familiaux des élèves influencent réellement leurs propres intérêts, leurs curiosités et leurs peurs. Cette vision est évoquée dans le rapport d'Espagne: *«il y a des familles qui n'ont aucune idée de la lecture, qui ont une réelle influence, parce qu'elles ne stimulent pas du tout les enfants»* (Rapport DREAM Espagne FG7, p.6).

Une autre fonction clé développée par les enseignants est mentionnée dans les rapports d'Italie, de France et d'Espagne: ils offrent un encadrement, un soutien et aident les élèves tout au long du processus éducatif: *"Le groupe reconnaît toutefois que l'enseignant doit guider les enfants vers le respect des autres. L'opinion la plus partagée par les participants est que l'enseignant, en tant que «médiateur», n'agit pas en imposant des relations, mais en promouvant la réflexivité personnelle et critique des enfants, les aidant ainsi à comprendre les mécanismes qui sous-tendent les relations elles-mêmes »*(Rapport DREAM Italie, p. 33). Un tel soutien n'est pas seulement lié aux activités académiques



mais aussi au développement personnel des élèves, en particulier dans les écoles participant à un plan de soutien éducatif, comme c'est le cas en Espagne: *"Et puis, nous devons soutenir cette émotion dans le contexte auquel nous sommes confrontés, pour ce qui concerne les enfants à risque, [...] beaucoup d'enfants que nous accueillons ont besoin d'être mieux soutenus parce qu'ils sont brisés, parce que leurs situations sont traumatisantes, il y a besoin de fournir d'autres types de connaissances loin des séquelles laissées par leur situation"* (Rapport DREAM Espagne, FG8, p.8).

Ainsi, ce processus de soutien est, en Espagne, destiné à leur permettre de prendre de futures décisions sur leurs vies, sur leurs rêves, pour qu'ils s'impliquent activement dans la satisfaction de tous leurs besoins. Parfois, ce soutien signifie qu'ils peuvent saisir le rôle important que l'éducation joue dans leur vie personnelle. Cela les aide à découvrir ce qu'ils doivent savoir pour agir dans ce contexte immédiat et dans leurs projets futurs. Les enseignants soutiennent les élèves pour les aider à comprendre que l'éducation est un outil crucial pour faire face à la société d'aujourd'hui. En France, cela est lié à une meilleure sécurité émotionnelle des élèves, à l'indépendance et à la capacité de prendre en compte leurs propres décisions, etc ...

Dans les quatre pays participants, les rapports indiquent que pour être en mesure de soutenir et d'agir comme guide de manière ouverte, **l'écoute active** joue un rôle clé, et cela en établissant une communication et des relations appropriées - être ouvert à ce qu'ils disent et comment ils le disent – c'est considérer et évaluer leurs préférences. Être écouté est une opportunité pour les élèves de s'exprimer, de partager leurs préoccupations, d'apprendre à décider et à se sentir mieux. *«Ils s'expriment, ils découvrent leurs préférences, et un jour je peux être un modèle pour un enfant, un autre enseignant le sera aussi, et puis un enfant est dans ma classe et considère un autre enseignant comme son modèle, et souhaite aller avec cet enseignant (...) vous savez (...) alors cette personne est un modèle pour eux"* (Rapport DREAM Espagne, FG8, p.6).

Les enseignants espagnols ont dû s'impliquer dans certains processus de formation, parfois pour comprendre les intérêts des élèves ceci dans le but de promouvoir une éducation basée sur des valeurs comme être tolérant ou empathique, pour qu'ils puissent



se sentir compris et respectés: *"et l'une des choses que nous avons apprises était d'écouter les enfants, je pensais que ma façon de le faire était correcte, et puis je me suis rendu compte, on m'a donné quatre autres techniques à utiliser; et puis j'ai pensé, j'ai beaucoup gagné avec ces quatre techniques, je pourrais amener l'enfant là où je veux [...], vous voyez que l'enfant est brisé et ensuite vous passez une heure entière avec lui / elle [...]"*»(Rapport DREAM Espagne FG8, p.7).

La formation affecte grandement les processus de réflexion des enseignants, elle leur permet d'être plus critique face aux pratiques professionnelles mises en oeuvre et les stratégies méthodologiques sélectionnées, cela les aide à rendre flexibles les horaires de travail, etc ... *"puis je réfléchis parce que l'une des choses que j'ai apprises est de réfléchir sur ce que je fais, ce que je dis, être plus critique, changer tout le lendemain et ne pas continuer avec vos premières idées, mais plutôt être critique sur tout ce que vous faites et ensuite vous réfléchissez beaucoup"* »(Rapport DEAM Espagne , FG8, p.13).

Des enseignants d'Espagne et d'Italie soulignent la nécessité **d'une culture de collaboration élargie** entre les écoles. De leur point de vue, cela les touche et leur permet de se sentir soutenus professionnellement et émotionnellement, pour faire face différemment à leur travail d'enseignement et les impliquer dans tous les projets développés par les écoles ou par les élèves (Rapport d'Espagne, p.51 ): *"Un nouveau type de réunions permettrait également de surmonter les moments de conflit et de désaccord qui pourraient créer des problèmes dans la salle de classe. Une bonne relation «nourrie» entre les enseignants s'avère donc fondamentale dans le respect des styles de gestion de classe de chacun: selon les participants, il est donc nécessaire de discuter et de partager quelques points clés dans l'intérêt des enfants"* »(Rapport DREAM Italie, p.30).

La coordination et la création d'une culture collaborative entre professionnels est soulignée comme fondamentale avec l'implication active pour faire face aux actions éducatives complexes. Cette coordination et cette collégialité doivent apporter des réponses adaptées aux besoins des élèves et aider les enseignants à apprendre à connaître leurs collègues par le dialogue, l'analyse partagée et le soutien émotionnel (RapportDREAM 'Espagne, p.51). Comme l'indiquent les rapports de l'Espagne et de



l'Italie: *«Ainsi, les enseignants voient dans le partage entre collègues et dans la création de moments conviviaux et informels, un moyen de se reconforter et de surmonter les difficultés de leur profession»* (Rapport DREAM Italie, p.29). En Italie, le manque d'espace et de temps pour partager l'expérience est également souligné: *«Selon les participants à ces groupes de discussion, la création d'un bon climat serait facilitée par la présence, dans l'école même, d'espaces de réunion autres que les salles de réunion officielles et déjà présentes: Parfois, il n'y a pas d'espace physique; il n'y a pas de moments où échanger des idées de manière informelle »* (Rapport DREAM Italie, p.29)

La réalité évoquée par les professionnels espagnols travaillant dans ces contextes est que, parfois, ils travaillent dans des écoles avec des familles et des élèves sur l'affectivité et des émotions qui n'existent pas pour ces derniers. Cela signifie qu'ils doivent assumer une partie du travail qui aurait dû être fait par ces familles, en étant responsable de cette aide supplémentaire. Ils apportent un soutien au développement des enfants, parfois dans des milieux sociaux marginaux, ils aident parce que les familles n'agissent pas comme des agents éducatifs parce qu'elles ne sont pas préparées pour cela. Cette situation est également présente en Grèce: *«Les enseignants ont également souligné l'importance d'une collaboration étroite avec les parents dans le développement socio-affectif des enfants et la performance scolaire. Cependant, ils considèrent que la plupart des parents ne veulent pas collaborer avec les enseignants parce que cela est en partie dû à leur faible niveau socio-éducatif»*(Rapport DREAM Grèce, p. 14).

Ainsi, parfois, les **familles et les écoles** ne partagent pas les mêmes objectifs éducatifs, elles sont complémentaires et coopèrent à cette tâche. Il y a une discontinuité entre le contexte familial et scolaire. Cependant, les cas étudiés dans notre recherche actuelle sont assez différents. Au contraire, certaines familles sont plus impliquées dans l'éducation de leur enfant, tandis que d'autres sont très statiques: *«La coopération familiale dépend des groupes, parce que quand on y pense, il y a des groupes qui participent beaucoup dans votre classe, les familles Par exemple, ils participent beaucoup, et dans d'autres classes, vous êtes seul. Ceci est important pour développer votre travail »*. (Rapport DREAM Espagne, FG7, p.5).





En Italie, les enseignants essaient de maintenir la communication entre les familles pour les informer et partager avec eux quelques-uns des objectifs de travail, et établir un lien d'ouverture: *«Parfois, les familles amènent à l'école des expériences scolaires qui ne sont pas positives, qui peuvent nuire au parcours de l'enfant; par conséquent, pour réussir à l'école, il est nécessaire d'établir une bonne relation avec les familles, ce qui veut dire partager ce qui va se faire avec les enfants, créer des alliances, avoir une attitude sans jugement envers les parents, en gardant la communication ... être ouvert aux familles* »(Rapport DREAM Italie, p. 30). En Grèce, la coopération est également considérée comme cruciale pour promouvoir le respect et les droits de l'homme. *"La coopération familiale et scolaire est nécessaire pour promouvoir le respect des droits de l'homme; sinon, les enfants sont maltraités et sont privés de la plupart de leurs droits»*( Rapport DREAM Italie, p.11). *"L'accueil de la famille est une des conditions du projet dans cette pédagogie" Nous revendiquons cette pédagogie où nous accompagnons l'enfant* "(Rapport DREAM France, p.48). Il semble assez clair que tous les pays participants considèrent que la coopération entre les familles et les enseignants est fondamentale pour assurer le développement global des enfants, bien qu'il y ait quelques différences entre leurs rapports. La Grèce insiste sur un point très intéressant à ce sujet: *"la collaboration entre la famille et l'école est nécessaire pour enseigner aux jeunes élèves, et valoriser la diversité tout en les préparant à être citoyens* »(Rapport DREAM Grèce, p.16).

Les quatre pays soulignent l'importance des **familles** quant à leur responsabilité dans l'éducation de leur enfant, ils sont considérés comme les premiers éducateurs, des agents qui assurent leur développement affectif, leur bien-être et bonheur, dans l'expérience des valeurs, attitudes, etc. En fait, Ils sont les premiers acteurs de socialisation et guides éducatifs auxquels un enfant est confronté. Cependant, ces premières relations affectives ne sont pas toujours initiées dans toutes les familles; les premières habitudes ou comportements sont également fournis par des expériences positives à l'école, etc. plus particulièrement lorsque les enfants viennent de milieux à risque, comme observé en Espagne. La responsabilité est assumée par les très jeunes familles dans ces contextes, et est principalement centrée sur la fonction d'assistance: *"malheureusement, le manque d'affection est assez répandu dans ces structures, je ne peux pas dire qu'il n'y a pas d'affect, mais parfois, l'affection [...] la structure sociale est brisée, il n'y a aucun soin,*



*aucune affection, et nous parlons d'enfants âgés de trois, six à dix ans, c'est fondamental ce que vous voyez ... ainsi ils grandissent avec ces références affectives et émotionnelles [ ...] "(Rapport DREAM Espagne FG8, p.3).*

En Espagne, **les élèves** sont respectés et leurs préoccupations sont prises en compte, ils peuvent s'exprimer librement et sont écoutés avec respect; les enseignants les encouragent à prendre une part active à la vie et aux activités scolaires. Ils apprennent aussi à être des citoyens démocratiques avec des valeurs partagées: *«ici, nous essayons d'aider les enfants avec respect, ils sont libres de s'exprimer à tout moment, ils apprennent à se respecter les uns les autres»* (Rapport DREAM Espagne, FG7, p.6). En Italie, il est souligné également que le type de relation établie avec les élèves facilite la coopération avec les enseignants: *«J'écoute tous ces mots qui viennent des enfants, sans hiérarchiser les préférences. Ce qu'il faut établir, au-delà des préférences, c'est une relation de confiance profonde entre l'enseignant et l'enfant. Quand l'enfant comprend qu'il est écouté, peut-être avec une petite préférence spécifique, il apprend lentement à coopérer avec son professeur, et nous devons travailler en étroite collaboration avec les enfants, même au prix de nous interroger, car il est possible que, dans la relation adulte-enfant, l'adulte ait quelque chose à perdre »* (Rapport DREAM Italie, p.33).

Ce respect pour les élèves se reflète dans la proposition d'activités, c'est-à-dire durant le cursus scolaire. Ceci peut être inclus via des activités flexibles et dynamiques ou bien en tenant compte des intérêts des élèves, de leurs besoins, de leurs expériences dans le contexte dans lequel ils vivent. Ainsi, les enseignants essaient de développer le bien-être global des élèves en leur procurant une série d'outils, en développant des compétences, des valeurs, des connaissances, des émotions, etc ... Les enseignants essaient, en tout temps, de s'adapter aux contextes et besoins des élèves. Cette réalité est attestée dans les rapports d'Italie et d'Espagne:

*«Parfois, vous vous approchez de votre classe avec un programme bien défini, un objectif à atteindre, mais ensuite nous réalisons qu'un enfant a besoin de parler, une querelle a eu lieu et il est donc nécessaire de changer ce qui est prévu pour la journée. Donc, vous devez mettre de côté votre anxiété, réduire les objectifs et passer du temps à écouter. Mais*



*le sentiment de ne pas se soucier assez des aspects de l'apprentissage et des performances reste parfois présent.*

*Parfois, vous venez dans la salle de classe avec un programme éducatif bien défini, un objectif à atteindre; alors vient un enfant avec les poings serrés, parce qu'il est en colère: alors, vous réalisez qu'il a besoin de parler, peut-être il y avait une querelle, alors il devient nécessaire de "réinitialiser" votre anxiété, de changer ce qui est prévu comme objectif pour ce jour-là et passer du temps à écouter. Mais le sentiment de ne pas se soucier assez des performances d'apprentissage et de l'enseignement se fait parfois sentir» (Rapport DREAM Italie, p. 30).*

*"J'ai remarqué que le programme que nous offrons aujourd'hui dans ce contexte, est celui dont nous avons besoin, le plan d'études, il s'adapte à la réalité de ce contexte particulier, de ces enfants, nous contemplons leurs expériences vitales nous travaillons pendant la journée, tous les jours, il conditionne la façon dont ils sont, chaque minute, vous savez ... alors, nous partons de cette expérience vitale, nous la partageons, alors nous leur fournissons des outils pour qu'ils soient au mieux. Dans le groupe aussi, vous voyez?" (Rapport DREAM Espagne, GF8, p.5).*

Les rapports espagnols soulignent que le programme est très flexible, en particulier dans les domaines des risques sociaux. Ce qui ne veut pas dire que les enseignants ne peuvent pas avoir une ligne de travail spécifique concernant le développement des individus qui expriment des émotions, pensent, réfléchissent ou sont participants selon leurs propres critères. Ainsi, en Italie et en Espagne, les méthodologies adoptées dans toutes les situations tentent de maintenir une sorte d'équilibre entre les intérêts, le projet éducatif conçu par l'école et le développement global des personnes. Toutes utilisent les stratégies les plus appropriées. Des professionnels d'Italie, de France et d'Espagne déclarent que la méthodologie utilisée détermine la façon dont ils travaillent sur la partie affective et émotionnelle en lien avec le cursus scolaire ainsi que sur la manière dont ils atteignent les objectifs proposés. C'est pourquoi ils prennent des décisions qui affectent les procédures et le travail / les activités: *«[...] nous travaillons beaucoup en utilisant des projets, nous essayons d'utiliser un mode non institutionnalisé, tout est fait avec des projets, nous essayons de l'utiliser pas toute l'année mais plutôt un semestre, au moins un dans chaque*



*matière, puis la deuxième année, puis les enseignants essaient d'en faire plus, au moins deux chaque semestre, de sorte que nous obtenons de plus en plus de projets chaque année, nous modifions, nous passons beaucoup de temps à faire de la formation» (Rapport DREAM Espagne, FG8, p.6). "Les enseignants, cependant, reconnaissent le temps consacré à l'écoute, aussi important pour assurer l'apprentissage et les acquisitions. Ils disent que les activités scolaires se passent beaucoup plus sereinement si, avant «d'ouvrir le cahier», ils consacrent du temps à résoudre de petits conflits ou à écouter les différents besoins des élèves. Tous les participants affirment qu'ils prévoient, dans leur travail à l'école, des moments spécifiques dédiés à l'écoute »(Rapport DREAM Italie, p.31).*

Le type de méthodologie choisi offre l'opportunité de promouvoir l'autonomie et le bien-être des élèves. Les enseignants essaient, en tout temps, de saisir toutes les occasions de motiver et de procurer des émotions aux élèves pour qu'ils puissent travailler sur des objectifs et amorcer le processus d'apprentissage à partir d'une écoute active. En Italie: *"Parfois, je vais dans ma classe en pensant à faire de la grammaire; à la place, je commence ma leçon en les écoutant: au début, je l'ai fait d'une manière très simple et j'avais même besoin de quarante-cinq minutes le matin, mais peu importe le temps qu'il faut: je veux écouter chacun des élèves »(Rapport DREAM Italie, p. 31).*

L'écoute active est devenue un élément clé lié à l'activité affective réelle, comme en témoignent les rapports d'Espagne, de France et d'Italie. Cependant, il y a des moments où cette écoute est compliquée et impossible, bien que les enseignants essaient de le faire, parce qu'ils sont conditionnés par le contenu dont ils ont besoin pour travailler dans la classe ou par le nombre d'élèves dans chaque classe. Ils sont confrontés à un dilemme, car d'une part, ils doivent respecter les préoccupations de leurs élèves et, d'autre part, ils se sentent stressés parce qu'ils doivent enseigner des contenus fixés pendant l'année scolaire: *«nous essayons, nous en avons l'intention, mais ce qui se passe est que vous ne pouvez pas seulement concentrer votre attention sur l'enfant, je pense qu'il est facile de commencer à partir des intérêts d'un enfant dans l'éducation précoce, vous faites un projet, vous voyez, alors vous démarrez un projet Dans leurs intérêts, dans l'intérêt de la majorité d'entre eux, en primaire, vous pouvez le faire aussi, mais c'est plus compliqué. Pourquoi? Parce que, je pense, quand vous le faites, que vous devez mettre de côté le*



*contenu du programme. Lorsque vous enseignez ces contenus sur lesquels vous êtes centrés [...] vous pouvez parfois les combiner, mais il est compliqué de faire les deux choses en même temps » (Rapport DREAM Espagne, FG7, p.1). "La salle de classe est le noyau de la leçon, et je dois être assez flexible pour répondre aux besoins et aux attentes de tous les sujets présents. Le problème est que parfois les demandes des élèves dépassent l'intérêt collectif de la classe » (Rapport DREAM Italie, p.32).*

Les enseignants grecs et espagnols ressentent de la pression en école primaire en raison du volume de contenu qu'ils doivent enseigner à leurs élèves parce que c'est stipulé par la Loi. Cette décision de travailler en utilisant le programme et d'intéresser les élèves signifie réorganiser tous les contenus d'une autre manière, cela signifie également fournir un projet plus global et indique une implication majeure des enseignants, ainsi qu'une réorganisation des horaires de travail et des espaces à l'intérieur de la classe. Cette dernière dimension est également soulignée dans le rapport italien: *«Il s'agit donc de bien gérer la classe de manière à donner aux élèves la possibilité de prendre le temps de rester seul ou en petits groupes en "échappant" au contrôle constant et direct des enseignants" (Rapport DREAM Italie, p. 30).*

Selon les professionnels espagnols, l'effort n'affecte pas seulement les enseignants, mais aussi les élèves: *"La nouvelle loi sur l'enseignement de qualité vient d'augmenter le niveau des contenus, donc quand vous prenez et essayez de développer en même temps les aptitudes et les compétences des enfants tout en gardant à l'esprit le contenu, vous essayez, comme vous l'avez dit, de vous baser sur les intérêts des enfants sur le contenu établi, ce qui est beaucoup plus compliqué car non seulement cela dépend de votre volonté de le faire, mais cela dépend aussi de tout le monde étant disposé à le faire, c'est très compliqué» (Rapport DREAM Espagne FG7, p.1).* C'est une question qui aurait besoin d'être repensée et soulignée dans les rapports de Grèce et d'Espagne. Car les enseignants ont besoin de plus de temps pour développer leurs aptitudes et compétences qui sont très utiles dans la vie quotidienne des enfants. Donc, le contenu doit être mis à part pour le faire. Le rapport de la Grèce souligne également l'importance de donner plus de temps aux élèves pour s'exprimer librement et expérimenter d'autres activités: *«Les enseignants doivent donner aux élèves le temps et l'opportunité de s'exprimer librement et de façon*



*non-critique. La plupart des enseignants ont convenu que le développement émotionnel des élèves est plus important que le développement cognitif » (Rapport DREAM Grèce, p.11).*

La tâche éducative effectuée dans une école par des professionnels est liée aux conditions de travail. En Espagne, les écoles ont besoin de plus de ressources humaines pour répondre à ces besoins et créer un climat où le dialogue est favorisé, de même que l'écoute active, la réflexion qui jouent aussi un rôle important. L'équilibre entre éduquer en tant que fonction primaire dans les écoles et l'établissement de normes facilitant le fonctionnement même et l'organisation de cette dernière est assez compliqué. Mais il est crucial d'instaurer une forme d'harmonie. Les normes doivent être établies pour permettre le dialogue entre les nombreux participants au cours du processus d'apprentissage: *«les normes au centre doivent être respectées, il y a aussi des normes à l'intérieur de la classe, les enfants utilisent leurs mains pour toucher, pour découvrir ce qui leur appartient. alors, ils savent qu'ils peuvent le faire »(Rapport DREAM Espagne FG8, p.15). [...] ils peuvent bien établir les normes de la classe. Ces normes peuvent être convenues par eux, [...] nous avons parlé de normes, ils en ont fait beaucoup, puis nous avons discuté de celles que nous allions utiliser dans notre classe »( Rapport DREAM Espagne FG7, p.7) .*

Nous essayons, à partir de cette construction coopérative, de faire participer tous les élèves pour qu'ils soient conscients de ce qui se passe chaque jour dans la classe, des expressions qu'ils utilisent, de leur façon de s'exprimer, de leurs significations tout en gérant la convivialité avec les autres: *"Les règles doivent également provenir d'un processus de réflexion et de partage. Pour les enseignants: Les règles ne sont pas imposées dès le début, mais, selon un enseignant, elles sont en tout cas des «tensions envers ...»: elles doivent naître de la conscience des besoins de chacun, du besoin de ne pas nuire physiquement »( Rapport DREAM Italie, p. 33).*

En Italie, les normes partagées entre élèves et enseignants sont négociées lorsqu'il s'agit de leur bien-être ou du bien-être des autres et quand elles mettent en péril le climat ouvert et démocratique qui prévaut dans la classe: *«Selon les participants, les règles sont non négociables; de plus, le comportement d'un enfant n'est ni négociable ni acceptable*



*lorsqu'il s'agit d'avoir un impact négatif sur le bien-être des camarades de classe. Dans certains cas, il est indiqué que le non-respect des règles peut empêcher la réalisation du programme d'enseignement; de plus, certains enseignants craignent que l'utilisation d'un style plus accueillant et plus démocratique rende la gestion de la classe plus difficile* »(Rapport DREAM Italie, p. 33).

Cependant, les enseignants essaient, en tout temps, de trouver des alternatives pour améliorer l'environnement et le climat de travail dans la classe. En Grèce, les enseignants essaient d'appréhender les raisons qui poussent les élèves à adopter un comportement particulier: *«Les enseignants sont souvent en difficulté pour contrôler les élèves mal intentionnés, mais gérer ces élèves est souvent aussi simple que de reconnaître les raisons de leur mauvaise conduite. En expliquant correctement les règles et en recherchant tôt les comportements de recherche d'attention, les enseignants peuvent adopter une approche qui empêche la majorité des comportements perturbateurs dans la salle de classe. Ils ont également déclaré que tous les enseignants auront à traiter des comportements perturbateurs à un moment donné, mais une approche engagée et minutieuse minimisera ces comportements et favorisera un meilleur environnement d'apprentissage pour tous les élèves dans la classe* » (Rapport DREAM Grèce, p.15).

En Espagne, lorsqu'un conflit surgit, il est traité de manière naturelle et est transmis à d'autres enseignants lorsque cela est nécessaire, afin que les enseignants puissent réfléchir calmement sur ce qui s'est passé et appréhender comment y faire face. Tout dépend du moment, des personnes impliquées, bien qu'ils comprennent qu'ils ont alors besoin d'apaiser la situation, de rester calmes et détendus et de prévoir un climat ouvert et d'utiliser l'aide d'un collègue empathique. Ils essaient d'intervenir dans le conflit et de trouver des stratégies appropriées pour gérer, contrôler et résoudre la situation. Cela signifie bien comprendre tous les élèves, car sinon, aucune solution ne peut être appliquée: *«il est vrai que nous ressentons de l'empathie pour certains élèves et moins pour d'autres, par exemple, parfois ils sont très vifs et parfois on peut parler naturellement avec eux , vous savez comment les calmer; l'année dernière nous avons eu un cas [...] il était une vraie brute avec d'autres enfants, il était le plus grand de tous et vous pouviez sentir qu'il était sur le point de vous frapper à tout moment,comme j'avais*



*une bon contact avec lui, nous pouvions travailler et nous détendre. Donc, je crois que les enseignants peuvent le faire, avec ce gosse je pouvais, je le savais, je travaillais comme second tuteur, donc nous le faisons de temps [...] parfois, quand il y a un problème [...] nous l'envoyons à d'autres enseignants "(Rapport DREAM Espagne, FG7, p.17).*

Pour résumer, les normes prévues sont créées pour construire un contexte approprié pour développer les éléments cognitifs et émotionnels des élèves et des enseignants et pour réguler l'expression des émotions. Selon les professeurs des écoles espagnoles, il n'y a pas de façon unique d'exprimer des émotions. La majorité d'entre eux considère que les élèves sont libres, qu'ils expriment librement ce qu'ils ressentent et expriment leurs problèmes parce qu'ils n'ont aucun moyen de maîtriser leurs émotions. Ensuite, ils sont plus spontanés et expressifs: *"ils sont spontanés et expressif, de sorte qu'ils sont plus purs, ils ne cachent pas, ils n'utilisent pas la colère pour cacher leurs sentiments réels, ou l'indifférence, vous voyez. Quand ils ressentent de la colère, ils l'expriment. Nous sommes beaucoup plus complexes et culturellement, nous avons créé un réseau qui nous différencie des enfants »* (Rapport DREAM Espagne, FG8, p 24)

Les adultes ont appris à contrôler et canaliser leurs émotions et à se socialiser. *Ils ne s'expriment pas de la même manière que les enfants parce qu'ils considèrent qu'il ne serait pas politiquement correct de montrer de la tristesse, du bonheur, des sentiments de colère, même si leurs sentiments sont les mêmes. La manière dont ils les expriment est différente et la manière dont ils en sont conscients aussi* (Rapport DREAM Espagne, p.19).

En Italie, les professionnels essaient d'apprendre à exprimer leurs émotions et leurs intérêts, mais aussi à découvrir leurs besoins et ceux des autres. C'est là que les stratégies méthodologiques sont souvent appliquées à l'intérieur des groupes: *"Tous les participants sont d'accord sur la nécessité de développer chez les enfants la capacité de reconnaître les besoins des autres et d'exprimer les leurs. Cependant, considérant qu'il n'est pas facile, pour tous les enfants, d'exprimer ce qu'ils souhaitent vraiment, les enseignants préfèrent le faciliter, à travers la réalisation d'une tâche partagée »* (Rapport DREAM Italie, p.34).





## Conclusions

Aujourd'hui, **l'école et les services assument de nombreuses fonctions** bien que l'objectif principal reste de fournir à tous les élèves une éducation, de les aider à se développer du point de vue affectif global. Il s'agit de les aider à devenir autonomes et d'acquérir des critères pour apprendre à décider, les aider à établir des relations et co-exister, ainsi que de construire une identité personnelle et sociale. Cependant, les contextes de travail influencent de manière déterminée l'orientation et le développement du processus d'apprentissage-expérience. La façon dont le processus éducatif est considéré dépend du type d'enfants, d'élèves, de leurs besoins, de leurs possibilités, de l'implication des familles et de certaines caractéristiques des enseignants et éducateurs et des conditions sociales et culturelles qui sont présentes là où l'intervention est effectuée.

D'un autre côté, il est essentiel que tout le monde sache que nous avons à la fois des droits et des obligations, les élèves devant être formés à la fois à revendiquer leurs droits et remplir leurs obligations<sup>2</sup>. Le personnel des services et des écoles doit écouter les enfants pour répondre à leurs besoins comportant certaines limites qui sont basées sur le respect et le bien-être des autres. Dans ce sens, la coopération et la communication familiales et scolaires sont nécessaires pour promouvoir le respect des droits humains. Aujourd'hui, une autre fonction de l'école et des services est de contribuer à une résolution pacifique des conflits.

---

<sup>2</sup> Sur ce point, pour l'équipe de recherche française, nous faisons la remarque suivante à propos des « droits » et « obligations » concernant les enfants. En effet au regard de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) de 1989 il est nécessaire de rappeler que juridiquement les enfants n'ont QUE des droits liés à leur minorité et jamais d'obligations. Ce point est essentiel car les droits ne sont pas assortis dans la CIDE à une quelconque obligation de « contrepartie » (donc des droits qui seraient assortis à des contraintes et responsabilités dont il leur faudrait rendre compte) qui relève au plein sens de la responsabilité citoyenne des adultes face à la société. En revanche il existe bien des exigences normatives de type « scolaire » par exemple liées de fait au « métier d'élèves » (le travail, les devoirs à faire, le respect etc.) par exemple. Donc, exigences obligations et contraintes ce n'est pas la même chose ainsi que l'analyse la philosophe Isabelle Stengers (in *Cosmopolitiques*, La Découverte 2022) .



Au cours de cette recherche, nous avons observé **des différences importantes entre la société et les établissements**, c'est-à-dire que si les écoles ou services sont immergés dans une société concrète, elles ont des manières différentes de celles établies par la société. L'école est par exemple une micro-société aux caractéristiques spécifiques, influencée à plusieurs reprises par les personnes en contact avec elle, en raison du contexte, des décisions curriculaires (curriculum / programmes), des stratégies méthodologiques. Les causes en sont principalement générées par des changements importants qui ont été introduits récemment auprès des acteurs de socialisation. Il y a aussi des différences importantes entre les zones rurales et urbaines, dans certains contextes, entre les zones défavorisées ou aisées, les écoles publiques et privées et les différents services d'accueil. La France considère qu'il est nécessaire de se recentrer sur l'enfant comme étant placé au centre du processus, d'autant là où ils sont considérés comme des « rois »<sup>3</sup>, des maîtres dans leurs maisons, qui rend difficile le développement émotionnel approprié. En plus, pour les partenaires français, bien que les professionnels soient conscients de la situation, ils en sont préoccupés en tentant de la modifier autant que possible, de par la formation qu'ils ont reçue et leur implication personnelle dans leur travail et développement professionnel. Les enseignants espagnols sont préoccupés parce que l'une des principales lacunes du système éducatif actuel, c'est le développement des compétences émotionnelles. Il s'agit de répondre aux besoins et aux intérêts des élèves, pour donner des réponses aux demandes qu'ils ont, de sorte que parfois, ils doivent porter attention et atténuer ces déficiences pour atteindre la dimension affective. Le rapport français note que la pédagogie et la méthodologie en relation avec leur rôle des éducateurs, animateurs et enseignant devraient être spécifiques, évolutives et adaptées: L'accueil de la famille et des enfants, anticipant la réunion, est l'une des conditions du projet. La pédagogie doit être basée sur la réciprocité entre l'enfant et l'adulte. Préparer l'arrivée et bien les accueillir est une question centrale. Sécuriser l'enfant signifie garder la famille en sécurité. Dans

---

<sup>3</sup> C'est ici le mot d'une éducatrice de jeunes enfants recueilli dans un témoignage direct qui donne malgré nous dans ce rapport l'impression d'une situation propre à la France. Si l'enfant est bien placé au centre du processus, notamment sur la prise en compte de ses besoins, il faut considérer que cette citation se rapporte plus précisément à une observation personnelle de cette professionnelle dans sa relation aux familles et qu'il convient de ne pas en faire une donnée «culturelle» générale de la situation française car il s'agit d'une critique récurrente de « l'éducation post 68 ». On sait qu'il n'existe pas d'enfants « tyrans », ni « rois » ni « maîtres » mais des enfants victimes et en souffrance dans une situation parentale particulière.



l'auto-organisation (*pédagogies de la liberté*), certains enfants ne peuvent pas «rationnellement» gérer un tel flux d'émotions et de responsabilités avec la nécessité de trouver des règles parfois envers les enfants qui sont débordés par la liberté suggérée par l'adulte.

Pour répondre à ces manques, les responsabilités assumées par les professionnels au sein de l'institution éducative sont nombreuses et très complexes, comme déjà dit auparavant. Cependant, les enseignants savent que leur fonction principale n'est pas centrée sur la transmission des contenus, mais sur les conseils, l'aide durant tout le processus éducatif, le soutien pendant le processus d'apprentissage, la canalisation et la gestion des émotions, etc. Les besoins éducatifs et affectifs doivent être pris en compte. Ainsi, comme les autres professionnels, ils écoutent attentivement les enfants, ils essaient de comprendre leurs intérêts, leurs valeurs et leurs faiblesses.

La formation est un outil clé pour affronter les nombreuses responsabilités professionnelles et fournir un enseignement et une éducation de qualité aux enfants, à partir d'un processus réfléchi activé. Dans ce contexte, un changement d'attitude est nécessaire comme souligné par les enseignants d'Espagne, d'Italie et de France, pour aider à ce que la formation continue des enseignants prenne de l'importance. Ainsi les problèmes les plus importants, selon les enseignants, ont été les suivants: impliquer davantage leurs élèves, redéfinir les stratégies méthodologiques, apprendre à gérer leurs émotions et être capable d'aider les élèves une fois l'émotion passée, répondre aux besoins affectifs des élèves, améliorer les contextes d'apprentissage, promouvoir la participation en utilisant d'autres stratégies et s'impliquer dans une culture d'enseignement plus collaborative. Dans ce sens, il est nécessaire de changer le rôle du professionnel enseignant, éducateur en un adulte réfléchi, animateur et médiateur de la relation éducative; celui qui doit décider consciencieusement quand intervenir directement ou simplement observer ce qui se passe. Un rôle important du professionnel, éducateur, enseignant, est de guider les enfants vers le respect des autres. L'opinion la plus partagée par les participants est que le professionnel, en tant que «médiateur», n'agit pas en imposant des relations, mais en promouvant la réflexivité personnelle et critique des enfants, les aidant ainsi à comprendre les mécanismes qui les sous-tendent.



Cependant, malgré cela, les rapports italiens soulignent que les enseignants sont fatigués parce qu'ils ne peuvent pas répondre à ce nouveau rôle, à toutes ces exigences éducatives qui leur sont posées.

Dans ce contexte, tant la formation initiale que continue s'avèrent être un des fondamentaux, même si en Espagne, la formation initiale est considérée comme nettement insuffisante. Selon les rapports d'Espagne et d'Italie, les enseignants ont besoin d'une formation plus spécifique pour pouvoir enseigner à leurs élèves et canaliser correctement leurs émotions. Ils doivent posséder des outils spécifiques pour répondre à ces besoins. La formation dans les centres en Espagne est le meilleur moyen de former les enseignants de manière collaborative et de compléter celle-ci par le développement de projets innovants, comme l'indique le rapport italien.

En fait, on peut dire que la formation et les attitudes des professionnels, sont fondamentales pour développer une éducation de qualité, comme le soulignent les rapports de l'Espagne, de l'Italie et de la France.

Les élèves / les enfants, sont acteurs et principaux protagonistes de leur propre apprentissage, ils sont plus heureux quand ils sont pris en considération. Pour les enseignants, les élèves sont des individus qu'ils respectent, ils prennent leurs intérêts en considération, ils ont des émotions qui s'expriment à travers différents sentiments.

En ce qui concerne le programme d'études de la naissance à 10 ans, seule la Grèce présente l'éducation affective à un stade précoce, comme un concept planifié et prévu, dans un document officiel (Vasilejou, 2002). Cela semble implicite, accessoire et non systématique d'un point de vue non officiel. En Grèce et en Espagne, les universitaires prennent en charge le concept émotionnel à mesure que les enfants grandissent et passent au niveau supérieur.

Il y a des différences en ce qui concerne l'adaptation du cursus scolaire et les intérêts des enfants, cette situation est clairement identifiée dans les rapports espagnol, grec et français, soulignant qu'il y a parfois une différence entre les préférences et les attitudes des familles et le cursus scolaire. En Italie, cette adaptation est gérée au moyen de programmes établis et d'organisation d'activités en petits groupes. Tous les pays partagent l'importance de l'observation au sein de la classe en tant qu'outil essentiel à utiliser.



Le cursus scolaire doit être compris comme un projet ouvert sur lequel on travaille, une sorte de proposition flexible. C'est un plan dynamique qui prend en considération les vécus des élèves et le contexte dans lequel ils vivent pour promouvoir le développement global et le bien-être, à travers un programme d'études. Cela signifie pouvoir dépasser la vision d'un projet centré exclusivement sur le concept positiviste de transmission de contenu, pour laisser place à d'autres éléments qui s'avèrent importants pour le développement personnel, comme les émotions, les compétences, les valeurs, etc ... Les résultats du groupe français montrent que la structure du projet est fondamentale chez tous les professionnels, éducateurs, animateurs, enseignants, etc. Des principes et valeurs forts qui visent un projet et fournissent un cadre pour l'action éducative et pédagogique, inspirant des pratiques et démontrant que les droits sont concrets. Ils doivent être travaillés collectivement, entre adultes et enfants issus, du projet décidé par les enfants.

Afin de développer le programme, certains facteurs identifiés dans la recherche ont une influence directe, comme: le ratio; l'importance de travailler en petits groupes et pas de façon rigide; prêter attention à la réalisation du groupe (et du groupe-classe), promouvoir et gérer un bon roulement dans l'attribution des tâches et rôles de responsables. Penser aux différents éléments comme les ressources personnelles; l'organisation appropriée des espaces, l'atmosphère (ambiance) existante à l'intérieur du groupe / de la classe et la communication. Considérer les normes et les routines qui sont pré-convenues et établies avec les enfants et leurs familles. Elles doivent être adaptées aux besoins des enfants petits, principalement pendant les premières étapes éducatives. Il s'agit également de penser l'importance d'établir une relation positive entre les collègues, dans les contextes scolaires et éducatifs, impliquant également les familles, entre autres.

Les rapports d'Espagne, de France et d'Italie soulignent la difficulté de faire converger un programme basé sur les besoins des enfants avec les structures rigides et organisationnelles, particulièrement des écoles. La dimension émotionnelle à l'école chez les élèves est considérée comme une préoccupation majeure dans tous les pays du projet. Entre autres, ils considèrent l'école comme une institution qui a besoin de réponses pour aider au développement global des enfants, en prenant en compte leur milieu en tant qu'élément clé.



Cependant, l'une des principales lacunes du système éducatif est le manque d'attention sur le **développement émotionnel des élèves**, particulièrement mis en évidence par le système éducatif espagnol. L'avenir et sa dimension culturelle, influencent de façon certaine, la façon dont les gens s'expriment, identifient et ressentent leurs émotions, lorsqu'ils sont adultes ou enfants. Dans la présente étude, nous avons observé de nombreuses différences intéressantes dans la façon dont ils expriment leurs émotions, et nous avons montré que ces émotions sont similaires. Les adultes sociaux ont appris à se contrôler et à gérer eux-mêmes leurs émotions, ils sont politiquement corrects, tandis que les enfants sont plus naturels, impulsifs, explosifs et libres parce qu'ils n'ont pas encore appris toutes les stratégies nécessaires pour les contrôler, ou peut-être qu'à leur jeune âge, le conditionnement social n'a pas encore beaucoup influencé leurs attitudes, contrairement aux adultes.

La France, l'Italie et l'Espagne partagent les aspects significatifs suivants pour inclure les émotions dans les écoles et autres services :

- Émotions et sentiments, sont une question de reconnaissance et de droits.
- Une attention particulière est nécessaire pour prendre en compte les sentiments et les émotions pour la sécurité affective.
- La sécurité pour l'enfant signifie de se choisir une personne référente. La personne référente prenant en charge « la parole » adressée à l'enfant.
- Les adultes prennent le temps d'écouter les sentiments (la tristesse) et les émotions (les peines).
- Il est nécessaire d'agir avec les enfants.
- Les enfants peuvent décider de leurs désirs, de leurs besoins.
- Prendre en compte le choix de l'enfant sur les liens avec les adultes et les autres enfants.
- Prendre en compte le changement d'environnement et choisir avec l'enfant.



- L'émotion partagée est un vecteur de la rencontre entre adultes et enfants.
- Agir ensemble passe par des émotions partagées d'enfants ou d'adultes et conduit à la constitution d'une véritable communauté, faite de diversité.
- Écoute active et dialogue.

Les résultats présentés par le groupe français, également présents dans les rapports de l'Espagne et de l'Italie, soulignent l'importance : des temps de transition, de l'attention portée aux symboles, rituels, repères et de la matérialisation de la sécurité à ces moments-là.

Enfin, pour résumer, nous souhaitons souligner l'importance de la sécurité affective comme condition de la démocratie affective.

En conclusion, autant l'école que les autres services comme institutions éducatives, les professionnels et enseignants se doivent de prendre leurs marques car ils sont des acteurs privilégiés lorsqu'ils procurent une éducation affective appropriée aux enfants. Pourtant, pour ce faire, des conditions nécessaires – voire idéales – doivent être mises en pratique.

## Bibliographie<sup>4</sup>

Abarca, M., Marzo, L. & Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. In *Bordón*, 54 (4), 505-518.

Ackerman, N.W. (1973, dir.). *Pour ou contre Summerhill: un dossier*. Paris: Payot & Rivages.

Akoun, A. & Pailleau, I. (2013). *Apprendre autrement avec la pédagogie positive ; à la maison et à l'école, (re)donnez à vos enfants le goût d'apprendre*. Paris: Eyrolles.

Altet, M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.

Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris: les Arènes.

---

<sup>4</sup> La bibliographie est sous la responsabilité de UMA avec la contribution de UNIFI et de tous les *Partenaires DREAM*. Avec la dernière consultation des données du site *link* le 31.8.2017.



- Alvarez, M. (2001) (coord.). *Diseño y evaluación de Programas de Educación Emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), pp.7-43.
- Amsellem-Mainguy, Y. & Mardon, A. (2011). *Partir en vacances entre jeunes: l'expérience des colos*. Paris: INJEP.
- Amsellem-Mainguy, Y & Mardon, A. (2012). Des vacances entre jeunes: partir en «colo». *Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse*, 10, p.4.
- Amy, M.-D. (2012). *La sécurité affective de l'enfant*. Genève (Suisse): Jouvence.
- Anning, A. & Edwards, A. (2009). *Apprendre avant 5 ans: lecture, écriture, mathématiques; développer de nouvelles pratiques dans le domaine de la petite enfance*. Bruxelles: De Boeck.
- Appell, G. & Tardos, A. (1998) (dir.). *Prendre soin d'un jeune enfant: de l'empathie aux soins thérapeutiques*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Arleo A. & Delalande, J. (2011). *Cultures enfantines; universalité et diversité*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Arnaiz, V. (1993). El profesor y la seguridad afectiva en educación infantil. *Aula de innovación educativa*, 21, pp. 72-76.
- Association Anthea (2006). *Accompagner: Journée Petite Enfance*. Draguignan: Ed. Anthea.
- Avanzini, A. (2008). *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ayral, S. & Raibaud, Y. (2009). Les garçons, la mixité et l'animation. *Agora débats/jeunesses*, 51, pp.43-58.
- Ayral, S. & Raibaud, Y. (2014). *Pour en finir avec la fabrique des garçons; loisirs, sport, culture*. Pessac: MDSHA.
- Bacou, M. (2014). La fabrique des filles et des garçons dans la sphère des loisirs. In *Pour en finir avec la fabrique des garçons*. Pessac: MDSHA, vol. 2/tome 2: Sports, culture, loisirs, pp.172-192.
- Balleyguier, G. (1996). *Le développement émotionnel et social du jeune enfant*. Paris: PUF.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité; le sentiment d'efficacité personnelle*, trad. fr. Bruxelles: De Boeck.
- Barnao C. & Fortin D. (2009). *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.
- Barr, R.G. (2010). Les pleurs et leur importance pour le développement psycho-social des enfants. *Devenir*, 22(2), pp. 163-174.
- Barsolle, O. (2013). *Dossier: à l'aise avec l'eau. L'école maternelle aujourd'hui*, 36, pp. 8-15.
- Bataille, J.M., Baudoin, M., Besse-Patin, B., Claude, V., Hanique, M., Létoré, L., & Olivier, V. (2015). *La prise de responsabilité des jeunes et les associations; Courcelles, une pédagogie de l'engagement*. Bagnoux: Le social en fabrique.





- Bataille, J.M., et al. (2016). *Des séparations aux rencontres en camps et colos; rapport d'évaluation du dispositif*. Bagneux: Le social en fabrique.
- Battacchi M.W. (2004). *Lo sviluppo emotivo*. Laterza: Bari-Roma.
- Baudier, A. & Céleste, B. (2017). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris: Nathan.
- Beaumat, A. & Laterrasse, C. (1998). *L'enfant et ses peurs*. Toulouse: Milano Jeunesse.
- Beaumat, A. & Laterrasse, C. (2004). *L'enfant parmi les autres: se construire dans le lien social*. Toulouse: Milano Jeunesse.
- Beauté, J. (2008). *Courants de la pédagogie contemporaine*. Lyon: Chronique sociale.
- Belkacem, L. (2016). La colonie, des racines pour ton avenir; expériences de disqualification/requalification d'enfants d'immigrants maliens. *Agora débats/jeunesses*, 72, pp. 21-34.
- Ben Soussan, P. (2009) (dir). *Le bébé et le jeu*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès
- Binet, E. (2014). Les pleurs de la petite enfance: une question d'attachement? Eclairages théoriques (1/2); Impacts et accompagnement (2/2). *Métiers de la petite enfance*, 212-213, pp.31-35, et 214, pp. 22-25.
- Bisquerra, R. (1996). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. In M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 69-83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. In *RIE. Revista Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43.
- Bisquerra, R. (2004a). Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. In M.J. Iglesias (ed.), *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (pp.121-161). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2004b). Orientación y competencias emocionales. In AAVV, *Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera* (pp. 198-210). La Coruña: La Coruña University.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009a). Apuntes para una historia de la educación emocional. In P. Fernández-Berrocal et al. (2009) (coord). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, pp. 407-413.
- Bisquerra, R. (2009b). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011) (coord.). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2012) (coord.). *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: FAROS, Hospital Sant Joan de Déu.



- Bisquerra, R. (2016). Entrevista Educación afectiva emocional 0 a 6 años. In *Aula de Infantil*, 88, pp.29-33.
- Bisquerra, R. (2017). No existe ninguna evaluación que pregunte cómo se ha emocionado un alumno. In C. Vidal (comp.), *15 diálogos de educación*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. In *Educación XX1*, 10, pp.61-82.
- Blanc, P., (2016) (dir.). Dossier: cultiver le rire et l'humour. *Métiers de la petite enfance*, 232, pp. 13-23.
- Bloom, B.S. (1979). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, trad. it., Roma: Armando.
- Bocquet, J.M. (2012). *La thèse de la colo libre; le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision*; (Mémoire de Master). Rouen: Université de Rouen.
- Boella, L. (2005). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boffo, V. (2013). *Comunicare a scuola. Autori e testi*. Roma: Apogeo.
- Boffo, V. (2013). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Roma: Apogeo.
- Boimare, S. (2003). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod.
- Boisbourdain, M.C. (1983). *Comment la violence vient aux enfants*. Tournai (Belgique): Casterman.
- Bonnafé, M. (2011). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris: Hachette.
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2006) (dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF.
- Bouteloup, P. (2001). *Des musiciens et des bébés*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Boutillier, C. (2012). *Mémento de psychologie du développement: à l'usage des professionnels de l'accueil des bébés*. Toulouse: Erès.
- Boutillier, C. (2015). *La bientraitance éducative dans l'accueil des jeunes enfants*. Paris: Dunod.
- Boyer, A. (2002). *Guide philosophique pour penser le travail éducatif et médico-social*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Brazelton, T.B. & Sparrow, J.D. (2002). *Points forts Tome 2, de 3 à 6 ans: le développement émotionnel et comportemental de votre enfant*, trad. fr. Paris: Librairie générale française.
- Bril, B., & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris: PUF.
- Bruley, M.C. & Painset, M.-F. (2007). *Au bonheur des comptines*. Paris: Didier jeunesse.
- Brun, P. (2015). Emotions et régulation émotionnelle: une perspective développementale. *Enfance*, 27(2), pp. 165-178.
- Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it, Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J.S. (1991). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, trad. fr. Paris: PUF.
- Bruner, J.S. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*, trad. fr. Paris: Retz.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*, trad. it. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.



- Buber, M. (2013). *La vita come dialogo*, trad.it. Brescia: La Scuola.
- Buey, M.L.D. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, pp. 77.
- Busquets, D. (1998). Educación integral y desarrollo curricular. In *Cuadernos de Pedagogía*, 271, pp. 52-55.
- Buxarrais, M.R., & Burguet, M. (2017) (coord.). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Graó.
- Caba, M.A. (1998). La educación socio-afectiva en la escuela. *Tantak*, 19, pp. 49-67.
- Caba, M.A. (2001). *Educación afectiva*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Cabello González, R., & Fernández Berrocal, P. (2016). Programas para enseñar inteligencia emocional en las escuelas. Ideas para una adecuada implementación. In *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 368, 11-17.
- Cambi, F. (1995). *Storia della pedagogía*. Bari-Roma: Laterza.
- Cambi, F. (2004). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari-Roma: Laterza.
- Cambi, F. (coord) (1998). *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Catarsi E. (1994). *La nuova scuola dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Catarsi E. & Fortunati A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Catarsi E. & Fortunati A. (2012). *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany approach" per i bambini e le famiglie*. Bergamo: Junior.
- Causse, R. (2005). *Qui lit petit lit toute la vie: comment donner le goût de lire aux enfants de la naissance à l'adolescence*. Paris: Albin Michel.
- Chalon, P. (2007). *De la bienveillance à la bientraitance*. Paris: Marabout.
- Changeux, J.P. (2010). *Du vrai, du beau, du bien; une nouvelle approche neuronale*. Paris: Odile Jacob.
- Château, J. (1979). *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline: introduction à la pédagogie*. J. Vrin.
- Chollet, L., Tiberge, V. & Manteau, V. (2010). L'attachement des enfants en structure d'accueil collectif: rencontre avec Nicole Guédeney. *EJE Journal*, 22, pp. 45-50.
- Ciccone, A., & Lhopital, M. (2001). *Naissance à la vie psychique: modalités du lien précoce à l'objet au regard de la psychanalyse*. Paris: Dunod.
- 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.
- Claudon, P., & Weber, M. (2009). L'émotion, contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, 21 (1), pp. 61-99.



- Clément, S. (2013). Des temps psychiques pluriels à reconnaître chez le jeune enfant. *Métiers de la petite enfance*, 203, pp. 23-27.
- Cohen-Solal, J., & Golse, B. (1999) (dir). *Au début de la vie psychique: le développement du petit enfant*. Paris: Odile Jacob.
- Collectif Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans! (2008). *Enfants turbulents: l'enfer est-il pavé de bonnes préventions?* Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Colloque de Cerisy, Centre culturel international de Cerisy; Botbol, M. (2014). *L'empathie au carrefour des sciences et de la clinique*. Montrouge: Doin.
- Collot, B. (2013). *La pédagogie de la mouche*. Breuillet: Éditions l'Instant present.
- Connac, S. (2010). *Apprendre avec les pédagogies coopératives: démarches et outils pour l'école*. Paris: ESF.
- Commissione europea (3.3.2010). EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, COM(2010) 2020 def. Bruxelles.
- Commissione europea (17.2.2011). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, COM(2011) 66 def. Bruxelles.
- Consiglio europeo (11.5.2011). *Direttiva 2011/51/UE del Parlamento europeo e del Consiglio dell'11 maggio 2011* (GU n. L 32, p. 1, 17.5.2011).
- Commissione europea (2.3.2013). *Raccomandazione della Commissione del 20 febbraio 2013. Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, 2013/112/UE. Bruxelles.
- Commissione europea (29.5.2013). *Relazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni. Obiettivi di Barcellona. Lo sviluppo dei servizi di cura della prima infanzia in Europa per una crescita sostenibile e inclusiva*, COM(2013) 322 def. Bruxelles.
- Commissione europea, Eacea, Eurydice, Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (report pubblicato online in traduzione italiana nel 2016, col titolo *Cifre chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa. Edizione 2014*; cfr. [http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/KD\\_ECEC\\_2014\\_IT.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/KD_ECEC_2014_IT.pdf)).
- Consiglio europeo, Commissario europeo all'Educazione, alla Cultura e ai Giovani, Ministri dell'Educazione e dell'Istruzione degli Stati membri UE-28 (17.3.2015). *Dichiarazione di Parigi sulla promozione della cittadinanza e i valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'istruzione*. Parigi-Bruxelles.
- Consiglio europeo (GU C172: 27.5.2015). *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale*. Bruxelles.
- European Commission (July 2018): *Changes in Child and Family Policies in the EU28 in 2017. European Platform for Investing in Children: Annual Thematic Report*. Brussels.
- Contini, M.G., & Demozzi S. (2016). *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*. Milano: FrancoAngeli.



- Copper-Royer, B. (2003). *Peur du loup, peur de tout: peurs, angoisses, phobies chez l'enfant et l'adolescent*. Paris: Albin Michel.
- Costa, P.A., Zamora, H. A., & Gutiérrez, C.G. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), pp.117-135.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Cresas Hardy, M., Platone, F., & Stambak, M. (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris: ESF.
- Crétin, A. (2015). L'enfant face à ses émotions: comment l'accompagner pour qu'il les vive au mieux. *Le Journal des Professionnels de l'enfance*, 97 pp. 54-57.
- Crotti, M. (2013). *Riconoscersi sulla soglia. Pensare la vulnerabilità per costruire la relazione educativa*. Naples: Liguori.
- Cyrulnik, B. (2000). *Les nourritures affectives*. Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2015) (dir). Dossier: l'amour pour bien grandir. *Sciences Psy*, 2 pp. 18-95.
- D'Ortoli, F., & Amram, M. (1990). *L'école avec Françoise Dolto: le rôle du désir dans l'éducation; 15 ans de travail avec l'école de la Neuville*. Paris: Hatier
- Damasio, A.R. (2010). *L'autre moi-même; les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Darwin, C. (2001). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux; suivi de: Esquisse biographique d'un petit enfant*. Paris: Rivages
- David, M. (1960). *0 à 2 ans: Vie affective et problèmes familiaux*. Paris: Dunod
- Day, C., & Leitch, R. (2001), Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp.403-415.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, Nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, pp.107-124.
- De Valck, M. (2012). *Le jeu: quelles limites?* Bruxelles: De Boeck.
- Decker, V. (2012). Les conditions du bien-être de l'enfant à l'école. *Journal du droit des jeunes*, 312, pp. 19-22.
- Decroly-Saint, M. (1988). *Plaisir d'école: Decroly: une différence pédagogique*. Paris: Hommes et groups.
- Delafosse, C., Mariller, N., Frajerman L., & Chauviere M. (2009). La relation éducative. *L'Ecole des parents*, 581 HS, pp. 70-84.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation; contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2009). *Des enfants entre eux; des jeux, des règles, des secrets*. Paris: Autrement.
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (2011). *Le développement psychologique de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck.



- Delfos, M. (2007). *De l'écoute au respect, communiquer avec les enfants: conversations avec des enfants de 4 à 12 ans*. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Denham, A.S. (2001). *Lo sviluppo emotivo nei bambini*, trad. it. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Désy-Proulx, M. (2014). *Pourquoi la musique? Son importance dans la vie des enfants*. Montréal: Editions du CHU Sainte-Justine.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*, trad. it. Milano: Sansoni.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris: La Découverte.
- Diez, M.C. (2002). *El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emocionales en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Dorme, C. (2005). *Question de distance dans la relation éducative*. Paris: L'Harmattan
- Dozias, V. (2012) (coord.). Dossier: malaise dans l'institution scolaire. *Psycho media*, 35, pp. 17-25.
- Dozias, V. (2010) (dir). Débat: psychologie scolaire, entre enfant et élève. *Psycho media*, 26, pp. 19-35.
- Dragonas, T., Tsiantis, J., & Lambidi, A. (1995). Assessing Quality Day Care: The Child Care Facility Schedule. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), pp. 557-568.
- DREES (2013). *Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs: Actes du colloque des 10 et 11 octobre 2011 à Paris*. Paris: DREES.
- Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. En *Revista Educación XXI*, 5, p.p77-94.
- Dugnat, M. (2006) (dir). *Les émotions (autour) du bébé*. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Duru-Bellat, M., & Fournier, M., (2007) (dir.). L'intelligence de l'enfant, tome2: *L'empreinte du social*. Auxerre: Sciences humaines
- Epstein, J. (1990). *Des vertes et des pas mûres*. Paris: Editions Universitaires.
- Escotet, M.A. (2012). Educación afectiva: alas para el viaje del futuro. En *Crítica*, 982, pp. 14-18.
- European Commission – General Directorate for Education and Culture (2016). *Great Start in Life. The best possible education in early years, Background Paper 2016* ([https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/great-start-in-life-background\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/great-start-in-life-background_en.pdf)).
- European Commission (26.4.2017). *Commission Staff Working Paper. Taking stock of the 2013 Recommendation on "Investing in children: breaking the cycle of disadvantage"*, SWD(2017) 258 final. Brussels.
- Eurydice, (2014). *Compulsory Education in Europe 2014/15*, European Commission.
- Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), pp.1-17.
- Fauvellière, A. (2016) (dir.). Dossier: le langage des émotions. *EJE Journal*, 59, pp. 24-51.
- Fedeli, D. (2013). *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*. Roma: Anicia.



Fédération des écoles Steiner-Waldorf en Allemagne (2010). *Enfance-éducation-santé: lignes directrices de la pédagogie Waldorf pour la petite enfance, de la naissance à la troisième année*. Paris: Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France.

FEK N. 497 (2012). *The regulation of the state and community day-care nurseries* [Protipos kanonismos litourgias kratikon ke kinotikon nomikon prosopon dimosiou dikeou pedikon ke vrefonipiakon stathmon] (In Greek). Available at: <http://www.pasyvn.gr/img/fekk497-2002.pdf>

Ferland, F. (2002). *Et si on jouait? Le jeu chez l'enfant de la naissance à six ans*. Montréal: Editions du CHU Sainte-Justine.

Ferland, F. (2015). *L'univers de l'enfant d'âge préscolaire*. Montréal: Editions du CHU Sainte-Justine.

Fernández Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), pp.1-6.

Fernández Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. In *Revista de educación*, 332, pp. 97-116.

Fernández Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008b). La inteligencia emocional en la Educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), pp. 421-436.

Fernández Lopiz, E. (1991). La naturaleza afectiva de la educación: aspectos psicodinámicos. In *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 5, pp. 119-131.

Fernández, M.R., Palomero Pescador, J.E., & Teruel, M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), pp.33-50.

Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. *Educación emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, pp. 159-196.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. In F.A. Muñoz, B. Molina, & F. Jiménez (eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada: Universidad de Granada, pp. 599-605.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(54), pp. 63-93.

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008a). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. In A. Acosta (dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Fernández-Berrocal, P. Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(3,1), pp. 15-26.

Fernández-Berrocal, P. et al. (2009) (coords). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. Actas I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

Fernández-Berrocal, P. et al. (2011) (coords). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo. Actas II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.



- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial ability on educational context. In A. Valle, & J.C. Núñez (eds.). *Handbook of In-structional Resources and Their Applications in the Classroom*. New Jersey: Nova Publishers.
- Ferrière, A. (2004). *L'école active*. Paris: Fabert.
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M.J., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *ESE. Estudios sobre Educación*, 26, pp. 25-147.
- Filliozat, I. (2013). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Paris: Marabout.
- Florin, A. (2016). Psychologie du développement: quoi de neuf depuis Piaget? *Sciences Humaines, Grand Dossier*, 42, pp. 8-13.
- Fournier, M. (2007). Enquêtes sur les pédagogies alternatives. *Sciences Humaines*, 179, pp. 24-30.
- Fournier, M. (2016). Maria Montessori (1970-1952). Apprends-moi à faire seul. *Sciences Humaines*, 279, pp. 48-53.
- Fournier, M. (2009) (dir.). Dossier: l'enfant violent. *Sciences Humaines*, 208, pp. 32-57.
- Francescato D., Putton A., & Cudini S. (2002). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferior*. Roma: Carocci.
- Fraser, N., & Ploux, M. (2005). Multiculturalisme, anti-essentialisme et démocratie radicale. *Cahiers du Genre*, 39, pp. 27-50.
- Freinet, C. (2016). *Le Maître insurgé: Articles et éditoriaux (1920-1939)*. Paris: Éditions Libertalia.
- Galanti, M.A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Naples: Liguori.
- Gallardo Vázquez, P., & Gallardo López, J. A. (2009). *Inteligencia emocional y programas de educación emocional: desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- Gandt-Gauliard, F. de, & Turcanu, R., Institut de recherche appliquée pour l'enfant et le couple (2013) (dir.). *Freud s'invite dans les lieux d'accueil parents-enfants*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Gao, X. (2008). Teachers' professional vulnerability and cultural tradition: a Chinese paradox. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp.154-165.
- Garber, S.W., Garber D.M., & Sipzman F.P.R. (2006). *Les peurs de votre enfant: comment l'aider à les vaincre*. Paris: Odile Jacob.
- Gardner, H. (2002). *Educare al comprendere*, trad.it. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*, trad. fr. Paris: Odile Jacob.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples, la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, trad. fr. Paris: Retz.
- Gardner, H. (2009). *Les cinq formes d'intelligence, pour affronter l'avenir*, trad. fr. Paris: Odile Jacob.
- Gardner, H. (2012). *L'intelligence et l'école; la pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*, trad. fr. Paris: Retz.





- Garrido, M., & Repetto, E. (2008). El estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el Ámbito educativo. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 6(2), pp. 401-420.
- Garrigue Abgrall, M. (2015). *Pour une éthique de l'accueil des bébés et de leurs parents*. Toulouse: Erès.
- Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfant: filiation, procréation et éducation à l'aube du XXIe siècle*. Paris: Denoël.
- Gea, V. (2004). *La inteligencia emocional en la infancia: educación, familia y escuela*. (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bb87cb58-56e3-4a56-81c4-cc2e913a81b4>).
- Geneix, N., & Chartier, L. (2007) (dir.). *Petite enfance: enjeux éducatifs de 0 à 6 ans*. Paris: ESF.
- Giauque, N., & Tièche Christinat, C., Haute école pédagogique du canton de Vaud (2015). *La pédagogie Freinet: concepts, valeurs, pratiques de classe*. Lyon: Chronique sociale.
- Giordan, A., & Guillery-Girard, B. (2016). La neuroéducation en question. *Sciences Psy*, 8, pp. 122-130.
- Glaumaud-Carré, M. (1995) (dir.). *Plaisirs d'enfances: l'enfant, acteur de lien social*. Paris: Syros.
- Goetgheluck, D. (2015). L'accueil du jeune enfant, entre rêverie et étayage. *Le journal des psychologues*, 328, pp. 16-49.
- Goëtz-Georges, M. (2005). *Débuter en petite section de maternelle: cycle 1*. Paris: Retz.
- Gold, C.M. (2014). *À l'écoute des émotions de l'enfant: chagrins, angoisses, colères et autres problèmes du quotidien*. Paris: Albin Michel.
- Goleman, D. & Senge, M.P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, trad. it. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*, trad. sp. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle; comment transformer ses émotions en intelligence*, trad. fr. Paris: Robert Laffont.
- Golse, B., & Moro, M.R. (2014) (dir.). *Le développement psychique précoce: de la conception au langage*. Paris: Elsevier Masson.
- Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris: Masson.
- Golse, B., dir., & Le Run, J.L. (2003). *Les premiers pas vers l'autre: ou comment l'altérité vient aux bébés*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Golse, B. (2006) (dir.). Dossier: la scolarisation précoce, quel bénéfice pour l'enfant? *Le journal des psychologues*, 237, pp. 22-48.
- Gómez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona. Octaedro.
- González, R.C.; Ruíz, D., & Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13(1), pp. 41-49.



- Gottman, J., Fainsilber-Katz, L., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families. Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243-268.
- Gottman, J., Fainsilber-Katz, L., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How Families Communicate Emotionally*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenspan, S.I. (1998). *L'esprit qui apprend: affectivité et intelligence*. Paris: Odile Jacob.
- Grivel, C. (2010) (dir.). Dossier: comprendre l'agressivité du jeune enfant. *EJE Journal*, 20, pp. 13-36.
- Grunelius, E. (1987). *Les moins de 7 ans*. Paris: Triades.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse: repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris: Robert Laffont
- Gueldner, B., & Merrell, K. (2011). Evaluation of a Social-Emotional Learning Program in Conjunction with the Exploratory Application of Performance Feedback Incorporating Motivational Interviewing Techniques. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21(1), pp. 1-27.
- Guernalec-Levy, G. (2016). *Accompagner les émotions du jeune enfant*. (<https://www.gynger.fr/accompagner-les-emotions-du-jeune-enfant/>)
- Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales. In J.M. Mestre, & P. Fernández-Berrocal (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide, pp. 189-215.
- Guil, R., Mestre, J.M., González, G., & Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. In *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), pp. 131-144.
- Guillaud, G. (1988). *Les Chemins de l'écriture: guide du maître*. Paris: Bordas.
- Guillaume, P. (1968). *L'imitation chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Habib, J. (2011) (coord.). Dossier: La créativité, vecteur de lien social. *EJE Journal*, 28, pp. 10-30.
- Hameline, D., Jornod, A., & Belkaïd, M. (1995). *L'école active: textes fondateurs*. Paris: PUF.
- Harris, P. (1991). *Il bambino e le emozioni*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Harris, P. (2007). *L'imagination chez l'enfant: son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, trad. fr. Paris: Retz.
- Hendrick, J. (1993). *L'enfant, une approche globale pour son développement*. Québec: PUQ – Presses de l'Université du Québec.
- Heutte, J. (2017). Apports de la théorie de l'autotélisme-flow à la recherche fondamentale en sciences de l'éducation. *Journal des psychologues*, 346, pp. 42-47.
- Héveline, E., & Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris: Hatier.
- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hohmann, M. et al. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre: guide d'éducation au préscolaire*. Bruxelles: De Boeck.



- Houlon-Trémolières, J., Cibois, P. (2007). *La Source, école de la confiance*. Paris: Fabert.
- Houssaye, J. (2007). *Autorité ou éducation; entre savoir et socialisation: le sens de l'éducation*. Paris: ESF.
- Houssaye, J. (1995) (dir.). *Quinze pédagogues, textes choisis: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers*. Paris: Armand Colin.
- Houssaye, J. (2009) (dir.). *Femmes pédagogues, tome 2: du XXe au XXIe siècle*. Paris: Fabert.
- Houssaye, J. (2013) (dir.). *Pédagogues contemporains: Fernand Deligny, Paulo Freire, László Gáspár, John Goodlad, Hartmut Von Hentig, Raffaele Laporta, Sergio Niza, Fernand Oury ; Idées principales et textes choisis*. Paris: Fabert; Paris: CEMEA.
- Hué, C. (2007). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluvert.
- Huerre, P. (2007). *Place au jeu! Jouer pour apprendre à vivre*. Paris: Nathan.
- Ibarrola, B. (2001). La educación emocional. *Revista Infancia: educar de 0 a 6 años*, 66, pp. 4-7.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. Madrid: SM.
- Israël, J. (2004). *Bébé pleure, laisse-le pleurer!* Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Israël, J. (2011). *Bébé, dis-moi pourquoi tu pleures*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès
- Israël, J. (2008). Des câlins en crèche? *EJE Journal*, 12, pp. 26-30.
- Jannelle, C.. & Cabanis, A.F. (1993) (dir.). *La création et le petit enfant: [actes du colloque] Ricochets, biennale des arts de Marne-la-vallée, 16-24 octobre 1992*. La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube.
- Jeammet, P.. & Brizard, C. (2017). *Quand nos émotions nous rendent fous; un nouveau regard sur les folies humaines*. Paris: Odile Jacob.
- 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, pp.491-525.
- Junier, H. (2014). Comment parler aux tout-petits? Entretien avec Marie-Noëlle Clément. *Le cercle psy*, 12, pp. 64-67.
- Kondoyianni, A., Karageorgiou-Short, R., & Sideri, A. (1998). Affective education and the Greek school curriculum. In P. Lang, Y. Katz, & I. Menezes. *Affective Education in Europe*. London: Cassels.
- Kontomichos, I. (2010). Dossier: voyage au cœur de l'imaginaire. *Le Journal des Professionnels de l'enfance*, 62, pp. 33-49.
- Kranich, E.M. (2000). *L'enfant en devenir: fondements de la pédagogie Steiner*. Paris: Triades.
- La Garanderie, A. (1991). *La motivation: son éveil, son développement*. Paris: Le Centurion.
- Lambidi, A., & Polemi-Todoulou, M. (1992). The Preschool Child: State Institutions, Settings and Procedures of Adjustment in the Modern Greek Reality. *Psychologica Themata*, 5, pp. 325-347.
- Lambooy, B. (2015). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents: pourquoi et comment? *Devenir*, 26 (4), pp. 307-325.



- Lambooy, B., Fortin, J., Azorin, J.-C., & Nekaa, M. (2015). Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. *La santé en action*, 431, pp. 10-40.
- Lane, H.T. (1948). *Une république d'enfants*, trad. fr. Paris: J. Susse.
- Laporte, D. (2002). *Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans*. Montréal: Editions du CHU Sainte-Justine.
- Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse: Editions de l'Attribut.
- Le Bohec, P. (2007). *L'école, réparatrice de destins? Sur les pas de la méthode Freinet*. Paris: L'Harmattan.
- Lécuyer, R., & Fournier, M., (2006) (dir.). *L'intelligence de l'enfant, tome 1: le regard des psychologues*. Auxerre: Sciences humaines.
- Léon, M. (2016). Dossier: les neurosciences, un éclairage pour les pratiques. *Métiers de la petite enfance*, 231, pp. 13-20.
- Léon, M. (2013) (dir.). Dossier: les enjeux émotionnels du travail auprès du jeune enfant et de sa famille. *Métiers de la petite enfance*, 201 pp. 13-21.
- Lequien, V. (2012) (dir.). Dossier: neurosciences et impact de l'éducation. *Métiers de la petite enfance*, 183 pp. 11-25.
- Les Francas (2000). *Centres de loisirs: ce qu'en pensent les enfants*. Paris: Francas.
- Lévy, J. (1980). *L'éveil au monde: les trois premières années de la vie*. Paris: Le Seuil.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Organic Law 10/2002. *BOE* N° 307, December 24th, 2002. Spain.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). Organic Law 2/2006. *BOE* N° 106, May 4th, 2006. Spain.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Law 1/1990 passed October 3rd. *BOE* N° 238, October 4th, 1990. Spain.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Organic Law 8/2013. *BOE* N° 295. December 10th, 2013. Spain.
- Lherette, H. (octobre 2016). Qu'est-ce qu'une bonne école? *Sciences Humaines*, 285 (numéro spécial), pp. 26-59.
- Lieberman, A.F. (1997). *La vie émotionnelle du tout-petit*. Paris: Odile Jacob.
- Lignier, W. & Pagis, J. (2014). Inimitiés enfantines; l'expression précoce des distances sociales. *Genèses*, 96, pp. 35-61.
- Loiret, S., Kergosien, M., & Bessiere, M.-E (août-septembre 2011). A la rencontre d'Emilie Brandt. *EJE Journal*, 30, pp. 39-43.
- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(54), pp. 153-167.
- López Sánchez, F. (2003). *Educación emocional y afectiva*. In J.L. Gallego, & E. Fernández (coord.), *Enciclopedia de Educación Infantil*. Málaga: Aljibe, pp. 117-144.



- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: Revista Electrónica de intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3 (1), pp.16-19.
- López-Cassà, E. (2005). El tesoro de las emociones. Educación emocional. In J. Gairín, (dir.). *Manual para Educación Infantil. Orientaciones y Recursos 0-6 años*. Barcelona: Wolters Kluwer, pp. 70-161.
- López-Cassà, E. (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. PhD thesis. Barcelona: Barcelona University.
- López-Cassà, E. (2011a). *Educación de las emociones en la infancia de 0 a 6 años. Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- López-Cassà, E. (2011b). La práctica de la educación emocional en la educación infantil. En Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruíz-Aranda, Salguero y Cabello (Coord.). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. Santander: Fundación Botín.
- López-Cassà, E. (2013). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. In Bisquerra, R. (Coord.). (2013). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Pp. 71-88. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Magos, I. (2012) (coord.). Dossier: Ecole, apprendre autrement. *L'école des parents*, 598, pp. 17-35, +55.
- Mallaval, M.L. (2008). *Ça mord à la crèche*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès
- Mallaval, M.L. (2013). *Comment le sens moral s'éveille à la crèche*. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Mantziou, T.E. (2001). *Children's Questions, Quality of Day Care Centers and Mother's Emotions*. Unpublished Tesis, University of Athens, Department of Early Years Education and Care, (In Greek).
- Marcelli, D., & Eligert, S. (2010). *La violence chez les tout-petits*. Montrouge: Bayard.
- Marcelli, D. (2005). *La surprise, chatouille de l'âme*. Paris: Albin Michel.
- Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir: l'obéissance n'est pas la soumission*. Paris: Albin Michel.
- Marinopoulos, S. (2009). *Dites-moi à quoi il joue, je vous dirai comment il va*. Brignon: Les liens qui libèrent.
- Marinopoulos, S. (2013). *Jouer pour grandir*. Paris: Fabert.
- Marmion, J.F. (2011). La conscience est née des émotions: rencontre avec Antonio Damasio. *Sciences Humaines*, 224, pp. 26-29.
- Martín, B.L., & Reigeluth, C.M. (2000). La educación afectiva y el dominio afectivo: consecuencias para las teorías y modelos del diseño educativo. In C.M. Reigeluth (coord.), *Diseño de la instrucción: teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Santillana, pp. 35-60.
- Martin, L., Meirieu, P., & Pain, J. (2009) (dir.). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux: Matrice.
- Martínez Cárdenas, O. (2011). *Competencia social y emocional en el aula*. Granada: Asociación Pedagógica Francesco Tonucci.



- Martínez, E. (2007). La educación afectiva, una necesidad radical y urgente. *Acontecimiento: órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier*, 84, pp. 49-54.
- Martínez-Otero, V. (2003). Proyección educativa de la inteligencia afectiva. In *Revista Complutense de Educación*, 14(1), pp. 57-81.
- Martin-Lavaud, V. (2009). *Le monstre dans la vie psychique de l'enfant*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Masoni, V.M. (2002). *La mediazione creativa a scuola. L'arte di risolvere i problemi tra insegnante e alunno*. Trento: Erickson.
- Mauco, G. (1993). *Psychanalyse et éducation*. Paris: Flammarion.
- Maury, L. (1988). *Freinet et la pédagogie*. Paris: PUF.
- Mazure, J. (1980). *Enfant à l'école, école(s) pour l'enfant: Ikor, Illich, Neill, Snyders... et la rénovation pédagogique*. Casterman.
- Médici, A. (2015). *L'éducation nouvelle*. Paris: PUF.
- Meirieu, P. (1992). *L'école, mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire: le courage des commencements*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris: Autrement.
- Mellier, D. (2004). *L'inconscient à la crèche: dynamique des équipes et accueil des bébés*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Mellier, D. (2007). Les angoisses des bébés et la fonction contenante de l'équipe. *Le Furet*, 53, pp.43-46.
- Mellier, D. (2007) (dir.). Dossier: crèche, halte-garderie...: quel accueil pour nos enfants? *Le Journal des Professionnels de l'enfance*, 49, pp. 31-64.
- Michelini, M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mignon, P., & Nain, C. (2009) (dir.). *Professionnels de la petite enfance: au risque des émotions*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Mijolla-Mellor, S. de (2006). *L'enfant lecteur: de la comtesse de Ségur à Harry Potter, les raisons du succès*. Paris: Bayard.
- Milano, G. (2000). Educare all'incontro. *La pedagogia di Martin Buber*, Vol. 96. Roma: Città Nuova.
- Minguet, B. & Rochefort-Turquin, A. (1998). *La maternelle, une école pour la vie*. Paris: Bayard.
- Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes (March 2017). *Cadre national pour l'accueil du jeune enfant* ([www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/03/Texte-cadre-v3.pdf](http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/03/Texte-cadre-v3.pdf)).
- Missant, B. (2005). *Des ateliers Montessori à l'école: une expérience en maternelle*. Issy-les-Moulineaux: ESF.



- Molinari, L. (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Montagner, H. (2006). *L'arbre enfant: une nouvelle approche du développement de l'enfant*. Paris: Odile Jacob.
- Montagner, H. (2009). Les variations dans les balances comportementales de l'enfant: qu'en dit la recherche? *Psycho media*, 20, pp. 63-66.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano: Vita e Pensiero.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2008). *La méthode*. Paris: Le Seuil.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Moulat-Vigier, A.M. (2006). *Entrer en littérature avec les 3/4 ans*. Paris: Nathan.
- Moussy, B. (2016). *Les pédagogues dans l'histoire: entre invention et continuité*. Lyon: Chronique sociale.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp.115-136.
- Muñoz de Morales, M., & Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. In *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), pp.401-412.
- Muñoz de Morales, M., & Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 12(1), pp. 3-22.
- Murphy, T., & Hoff Oberlin, L. (2002). *L'enfant en colère*. Montréal: Editions de l'Homme.
- Musaio, M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nelsen, J. (2014). *La Discipline positive. En famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Paris: Marabout.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling. The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), pp.293-306.
- Non-violence actualité (1988). *Pour une éducation non-violente: enjeux pédagogiques et sociaux*. Montargis: NVA.
- Núñez Cubero, L. (2016). La revitalización de la educación afectiva. In A.J. Colom, C. Lisón, & P.M. Pérez (coord.), *Antropología, cultura y educación*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 381-399.
- Nussbaum, M. (2009). *L'intelligenza delle emozioni*, trad. it. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. (2014). *Persona oggetto*, trad. it. Trento: Erickson.



- Nuzzaci, A. (2012). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Oatley, K. (1992). *Psicologia delle emozioni*, trad. it. Bologna: il Mulino.
- OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Paris: OCDE.
- Osoro, K. (2001). Las caricias en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 299, pp. 87-90.
- Ott, L., & Murcier, N. (2010) (dir.). *Le mythe de l'enfant-roi: essais sur la misopédie*. Savigny-sur-Orge: Philippe Duval.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero.
- Palmieri C., & Prada G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad (pp. 247-276). In E. García Fernández-Abascal (coord.). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Papeles del psicólogo*, 38(1), pp. 66-71.
- Palomera, R., & Yépez, A. (2016). Educación responsable. Un programa para fomentar el desarrollo emocional, social y de la creatividad en toda la comunidad educativa. In *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 368, pp. 24-29.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), pp.145-153.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Perea, R. (2002). Educación para la salud, reto de nuestro tiempo. In *Revista Educación XXI*, 4, pp. 15-40.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), pp. 233-254.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), pp.523-546.
- Pérez-Sánchez, M. (1986). *L'observation des bébés: les relations émotionnelles dans la première année de la vie*. Paris: Clancier Guénaud.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Invito al viaggio, trad. it. Roma: Anicia.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek Day Care Centers' Quality, Caregivers' Behaviour and Children's Development. *International Journal of Early Years Education*, 10(2), pp. 137-148.
- Petrogiannis, K. (2006), Policy and Research on Early Childcare and Education in Greece. In E. Melhuish, & K. Petrogiannis (eds.). *Early Childhood Care and Education: International Perspectives*. London: Routledge, pp. 27-42.
- Petrogiannis, K. (2010). Early Childhood Care and Education in Greece: Some Facts on Research and Policy. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), pp. 131-139.





- Piaget, J. (1988). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Gallimard.
- Pianta, C.R. (2001). *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Piquet, J. (2015). *Le jardin d'enfants Steiner-Waldorf*. Paris: Fédération des écoles France: Steiner-Waldorf.
- Pochet, C. & Oury, F. (1979). *Qui c'est l'conseil? Mise en route d'une classe, techniques Freinet, pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero.
- Popet, A. (2007). Dossier: des livres pour grandir. *Education enfantine*, 1088, pp. 13-19 et 61-67.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Prendre plaisir à découvrir: guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Postic, M. (1994). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, trad. it. Roma: Armando.
- Pourtois, J.-P., & Mosconi, N. (2002) (dir.). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris: PUF.
- Presidenza della Repubblica italiana (13.4.2017). *Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 65, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073), vigente al 31 maggio 2017 (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 – Suppl. Ord. n. 23)*.
- Rameau, L., & Serres-Ruel, J. (2016). *Les pratiques pédagogiques des crèches à l'appui de la recherche*. Savignysur-Orge: Philippe Duval.
- Rameau, L. (2009). *Le lendemain des crèches: réinventer l'accueil de la petite enfance*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Rameau, L. (2011). Dossier: des pédagogies pour les petits. *Le Journal des professionnels de la petite enfance*, 72, pp. 27-42.
- Rameau, L. (2012) (coord). Dossier: L'enfant et le conte. *EJE Journal*, 33, pp. 16-32.
- Rameau, L. (2013) (coord). Dossier: Comptine, jouons pour apprendre. *Le Journal des professionnels de la petite enfance*, 83, pp. 27-40.
- Rameau, L. (2013) (dir). Dossier: nos petits sont-ils heureux à l'école? *Le Journal des professionnels de la petite enfance*, 84, pp. 27-40 et 56-57.
- Rasse, M. & Appell, J.R. (2016) (dir.). *L'approche piklérienne en multi-accueil*. Toulouse: Erès & Paris: Association Pikler Loczy de France.
- Raynal, M. (2003). *Eduquer ou punir, il faut choisir*. Paris: ESF.
- Redín, C.I., Alonso-Gancedo, N., & Sobrino, Á. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4(8), pp. 177-212.
- Rentzou, K. (2011). Parent–Caregiver Relationship Dyad in Greek Day Care Centres. *International Journal of Early Years Education*, 19(2), pp. 163-177.
- Repetto, E. (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. In E. Repetto (dir.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, vol. II (pp. 454-482). Madrid: UNED.



- Repetto, E. Pena, M., Mudarra, M.J. & Urribari, M. (2007). Guidance in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 5(1), pp.159-178.
- Repetto, E., Pena, M., & Lozano, S. (2007). El programa de competencias socioemocionales (POCOSE). XXI. *Revista de Educación*, 9, pp.35-41. (<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2081/b15168359.pdf?sequence=1>)
- Resweber, J.P. (2007). *Les pédagogies nouvelles*. Paris: PUF.
- Rezzara, A. (2010). *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*. Milano: Mimesis.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M.J., Filella, G., & Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura & Educación*, 17(1), pp. 5-17.
- Rifkin, J. (2012). *Une nouvelle conscience pour un monde en crise; vers une civilisation de l'empathie*. Arles: Actes Sud.
- Rist, M., & Rist, N. (1983). *Une pédagogie de la confiance: l'école nouvelle d'Antony*. Paris: Syros.
- Rivest, C. (2009). *Maternance ou garderie: les processus d'attachement et de séparation chez l'enfant*. Montreal: les Éditions du CRAM.
- Rogers C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*, trad. it. Firenze: Giunti-Barbera.
- Rogers C.R. (1993). *Un modo di essere*, trad.it. Firenze: Psicho.
- Rogers, C. R. (1998). *Le Développement de la personne*, trad. fr. Paris: Dunod .
- Rogers, C.R. (1976). *Liberté pour apprendre*, trad. fr. Paris: Dunod
- Rohart, J.D. (2008) (dir.). *Carl Rogers et l'action éducative*. Lyon: Chronique sociale
- Rongé, J.L. (2009) (coord.). Dossier: Promouvoir la formation des enfants à la coopération et à la participation démocratiques dans les collectifs éducatifs: 8ème journée d'étude de DEI-France, Paris, 22 novembre 2008. *Journal du droit des jeunes*, 282, pp. 7-33.
- Rosfelter, P. (1997). *L'ours et le loup: mondes imaginaires, cauchemars et jeux d'enfants*. Paris: Calmann-Lévy.
- Roucous, N. (2007). Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue française de pédagogie*, 160, pp. 63-73.
- Rubio, M.N. (2013). Dossier: comptines & ritournelles, les ressorts de l'oralité. *Le Furet*, 71, pp. 10-37.
- Rubio, M.N. (2011) (coord.). Dossier: apprendre et aimer apprendre. *Le Furet*, 64, pp. 8-37.
- Rueda, C. (2001). Ciencias Sociales y educación afectiva: propuesta para la intervención didáctica en el aula de Educación Infantil. In E.M. Tonda-Monllor, & A. Mula (coord.). *Scripta in memoriam: Homenaje al profesor Jesús de Vera Ferre*. Alicante: Ed. Tonda Monitor y Mula Franco, pp. 417-423.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sagot, B. (2017) (coord.). Dossier: l'éducation positive en questions. *L'école des parents*, 622, pp. 31-62.



- Saint-Dizier, M. (2009). *Le pouvoir fascinant des histoires: ce que disent les livres pour enfants*. Paris: Autrement.
- Sala, J., & Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la Educación*, 13, pp. 209-232.
- Salvador, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. In *Ensayos. Revista de Estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, 25, pp.79-96.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.
- Sartre, J.P. (2000). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris: Livre de poche.
- Sautot, J.P. (2006) (dir.). *Jouer à l'école: socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble: Scérén/CNDP CRDP.
- Scarzello D. (2012). *Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia. Il ruolo della comunicazione affettiva e delle pratiche educative*. Milano: Unicopli.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.P., (1985) (dir.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Schuhl, C. (2015). Dossier: nature et vie à l'extérieur. *Métiers de la petite enfance*, 223, pp. 9-19.
- Schuhl, C. (2017) (dir.). Dossier: l'estime de soi. *Métiers de la petite enfance*, 241, pp. 13-23.
- Schuhl, C. (2007) (dir.). Dossier: rire, c'est grandir! *Métiers de la petite enfance*, 127, pp. 19-28.
- Schuhl, C. (2008) (dir.). Dossier: les petites peurs ordinaires. *Métiers de la petite enfance*, 143, pp.19-27 et 34-35.
- Schutz P., & Zembylas M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers's Lives*, Springer.
- Sciences Humaines GD 45 (décembre 2016 - janvier-février 2017). *Les grands penseurs de l'éducation*. Auxerre: Sciences Humaines éd.
- Scoatarin, S. (2003). *C'est pour mieux te manger mon enfant! De l'agressivité et des morsures, à la crèche et ailleurs*. Paris: DDB.
- Senato della Repubblica italiana – XVII Legislatura (27.1.2014): *Disegno di Legge n. 1260, Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento, comunicato alla Presidenza del Senato il 27 gennaio 2014*.
- Senato della Repubblica italiana – XVII Legislatura (21.6.2016): *Fascicolo Iter DDL S. 2443, Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale, socio-sanitario e pedagoga* (Disegno di Legge approvato dalla Camera dei Deputati il 21 giugno 2016, in un testo risultante dall'unificazione dei Disegni di legge d'iniziativa dei Deputati IORI, et al. [2656] e BINETTI, et al. [3247]).
- Shankland, R., & Benny, M. (2017). La psychologie positive: de nouvelles pistes pour la prévention et l'accompagnement. *Le Journal des psychologues*, 346, pp. 16-21.



- Shankland, R. (2011). Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales. *Psycho media*, 29, pp. 39-42.
- Shemtov, E. (2017) (dir.). Développer l'intelligence émotionnelle chez l'enfant. In *Accueil de la petite enfance*. Saint-Denis: Weka.
- Shemtov, E. (2017) (dir.). La pédagogie positive. In *Accueil de la petite enfance*. Saint-Denis: Weka.
- Silva, C. (2015a). *Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia*. ENSAYOS, 30(2), pp. 205-21
- Silva, C. (2015b). *Parole per dire, parole per accogliere*, relazione tenuta in seno al Seminario "Le parole al centro", Empoli, 31 marzo 2015.
- Silva, C. (2016a). La parola al centro. *Infanzia*, n. 1, pp. 28-29.
- Silva, C. (2016b). La relazione educativa e i suoi caratteri. *Dialoghi*, n. 3, p. 10.
- Silva, C. (2016, a cura). *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
- Silva, C., Freschi, E., & Caselli, P. (2015). *The Tuscan Approach issues in the International Case Review*. In A. Fortunati (ed.): *TALE. Tuscan Approach Learning For Early Childhood Education and Care. Activities, Results and Perspectives*. Florence: Istituto degli Innocenti, pp. 47-73.
- Silva, C., Boffo, V., & Freschi, E. (2017, a cura). *Il bello, i bambini, Miró e l'arte contemporanea. Un'esperienza internazionale dell'incontro dei bambini con l'arte*. Parma: Junior.
- Sirota, R. (1998). Les copains d'abord: les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir. *Ethnologie française*, 28 (4), pp.457-471.
- Sirota, R. (2006). *Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Snyders, G. (1975). *Où vont les pédagogies non directives?* Paris: PUF.
- Snyders, G. (1975). *Pédagogie progressiste*. Paris: PUF.
- Sofou, E. & Tsafos, V. (2009). Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Educ J*, DOI 10.1007/s10643-009-0368-2
- Soler, M.O. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 54, pp.137-152.
- Solter, A.J. (1999). *Pleurs et colères des enfants et des bébés: une approche révolutionnaire*. Genève: Jouvence.
- Spinelli, P. & Benchetrit, K. (2010). *Un autre regard sur l'enfant: de la naissance à six ans; Montessori pour les parents et les éducateurs*. Paris: DDB.
- Sroufe A. (2000). *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*, trad.it. Milano: Raffaello Cortina.
- Stern, A. (2005). *Heureux comme un enfant qui peint*, trad. fr. Mónaco: Éditions du Rocher.
- Stern, A. (2011). *Le jeu de peindre*, trad. fr. Arles: Actes sud.
- Stern, D.N., Golse, B., Gauthier, Y., & Ciccone, A. (2003). *Naissance et développement de la vie psychique*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.



- Subias, R. (2004). Propuestas para la educación afectiva y sexual. *Aula de innovación educativa*, 130, pp. 79-96.
- Teruel, M.P. (2000). La inteligencia emocional en el currículum de la formación inicial de los maestros. In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 141-152.
- Thébaudin, F. & Oury, F. (1995). *Pédagogie institutionnelle: mise en place et pratique des institutions dans la classe*. Vigneux: Matrice.
- Thollon-Behar, M.P. (2005) (dir.). *Parents, professionnels: comment éduquer ensemble un petit enfant?* Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Thollon-Behar, M.P. (dir.). Florin, A., Mellier, D., & Rayna, S. (2001). *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Trianes, M.V. & Muñoz, A. (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial.
- Tronick, E. (2007). Un modèle des états de l'humeur du jeune enfant: les états affectifs organisateurs durables et les processus de représentation de l'émotion. *Devenir*, 19(4), pp. 375-404.
- Turin, J. (2008). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Paris: Didier jeunesse.
- Ugarriza, N. & Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Technical Book*. Lima: Edited by the authors.
- Ulmann, A.L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, pp. 193-206.
- Vallés, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Vasileiou, K. (2002). *Affective education in the primary phase: some comparative perspectives*. PhD thesis, University of Warwick.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski: pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachette education.
- Vidal, P.D., & Bach Cobacho E. (2003). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*, vol. 23. Barcelona: Graó.
- Vie sociale (2009). *Éducation populaire: disparition ou mutation?* Vol.4. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.
- Voizot, B. (1998). *Le développement de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- Vulbeau, A. (1993). *Du gouvernement des enfants*. Paris: DDB.
- Vygotski, L. (2003). Conscience, inconscient, émotions. Précédé de: Clot, Y. Vygotski, *La conscience comme liaison*, trad. fr. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*, commentaire de Jean Piaget, trad. fr. Paris: Messidor.
- Vygotski, L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, trad. it. Bari-Roma: Laterza.
- Wagner, A., & Tarkiel, J. (1994). *Nos enfants sont-ils heureux à la crèche?* Paris: Albin Michel.



Yin, H.B., & Lee, J.C.K. (2012). Be passionate, but the rational as well: Emotional rules for Chinese teacher's work. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 56-65.

