



Development and Run-test of an Educational Affective Model

*Manuel à l'usage
des professionnels*

**La dimension affective-émotionnelle dans l'éducation
des enfants de la naissance à dix ans**

PARTIE 1

**RESULTATS & ANALYSES : DEVELOPPEMENT D'UN MODELE
EDUCATIF PRENANT EN COMPTE LES EMOTIONS DES ENFANTS DE
LA NAISSANCE A DIX ANS**

“TEACHER’S HANDBOOK”

Intellectual Output 2





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



***Produced within
European Programme Erasmus Plus, Key Activity 2,
Education Strategic Partnership for Development of Innovation***

June 2019

Drafted and edited by: Clara Silva, Enrica Ciucci, Paola Caselli, Lucia Maddii, Maria Giulia Taddei, with the contribution of all Project Partners, 2019.

Updated by Anne-Marie Doucet-Dahlgren & Didier Favre, 2019-2022 : compléments et mises à jour avec travaux complémentaires apportés à la version finale française de juin 2019 pour la production européenne des partenaires et la clôture du projet DREAM. La Partie “Résultats et Analyses” constitue la première partie du manuel “Teacher’s Handbook”, pour les chapitres I à III. La partie “Activités et proposition pédagogiques” constitue un second volume correspondant au chapitre IV et incluant certaines annexes complémentaires..

Translated in French and English by Annika Dahlgren

Project Leader and Applicant Coordinator

University of Florence, FORLILPSI Dept., Florence (IT) – Scientific Head: Clara Silva

European Project Partners

CENTRE L’HORIZON de formation aux métiers de la petite enfance, Malakoff-Paris, en partenariat avec CREF EA 1589, UPN, Université Paris-Nanterre, (FR)

CENTRO MACHIAVELLI, Training Agency and EU Projects Dept., Florence (IT)

ECTE, European Center in Training for Employment, Rethymnon, Crete (GR)

ICTB, ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE “GIOVANNI XXIII”, Terranuova Bracciolini, Arezzo (IT)

UMA – Universidad de Malaga, Malaga (ES)

The European Commission support for the production of this publication it does not constitute an endorsement of the contents, which reflects the views only of the authors and the Commission cannot be held responsible for any use, which may be made of the information contained therein.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Remerciements aux partenaires français

ACEPP 91

« Association des collectifs enfants-parents-professionnels de l'Essonne »; réseau des établissements d'accueil de jeunes enfants à gestion et participation parentale.

**3 Rue du Pont d'Avignon
91290 Arpajon**

Association EVASOLEIL

« Des colonies de vacances ado /enfant liant plaisir et responsabilisation. »

**26, quai Jacques Papin
77440 Mary-sur-Marne**

LA SOURCE

« Ecole nouvelle, enseignement alternatif, primaire et collège. »

**11 rue Ernest Renan
92190 Meudon**

ECOLE NOUVELLE D'ANTONY

« ANEN & Centre de Recherche en Pédagogie Active. »

**6 Avenue d'Alembert
92160 Antony**

MAISON DE COURCELLES

« Une pédagogie de la liberté. »

**7 rue Pierre Devignon
52210 Courcelles/Aujon**



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLIPSI
UNIVERSITÀ DI FORMAZIONE,
SPAZIO, INTERCULTURA,
SETTORI URBANI E PROCESSIONA



ICTB



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



TABLE DES MATIERES

Introduction

1. Préambule : *Clara Silva, Paola Caselli*

2. Présentation du manuel Teacher's Handbook *Clara Silva, Paola Caselli & Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Didier Favre* (juin 2020)

3. Présentation des travaux complémentaires français: *Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Didier Favre* (Additifs 2020-2022)

Chapitre I. Les contextes d'expérimentation , *Clara Silva, Paola Caselli*

- 1.1 Italie: Comprehensive Institute "Giovanni XXIII" (ICTB)
- 1.2 France: Centre de formation aux métier de la petite enfance "L'HORIZON"
- 1.3 Espagne: Faculty of Education of the University of Malaga (UMA)
- 1.4 Grèce: European Center in Training for Employment (ECTE)

Chapitre II. La phase d'expérimentation, *Maria Giulia Taddei, Clara Silva*

- 2.1. Activité d'expérimentation
- 2.2. Résultats et propositions pour le groupe d'enfants 0-3 ans
- 2.3. Résultats et propositions pour le groupe d'enfants 3-6 ans
- 2.4. Résultats et propositions pour le groupe d'enfants 6-10 ans

Chapitre III. Le manuel "Teacher's handbook », une production européenne à destination des professionnels et propositions complémentaires, *Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Didier Favre*

- 3.1. « Teacher's handbook », une production européenne à destination des professionnels
- 3.2. Réflexion sur les propositions françaises, (juin 2020)
- 3.3. Les enjeux d'une formation aux émotions : Affects, sentiments et émotions ? Une question de pédagogie ! (juin 2020)

Chapitre IV. Cf. Volume "Partie 2", *Activités et propositions pédagogiques. Promouvoir le développement émotionnel-affectif : propositions d'activités, (Enrica Ciucci, Lucia Maddii) et dispositifs pédagogiques (Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Didier Favre)*

Remerciements : aux partenaires professionnels de la recherche-action en France

Références bibliographiques

Annexes (juin 2021) :

- Feuille de présentation activités et dispositifs
- Grille d'observation
- Questionnaire de test de connaissances

Introduction

1. Préambule :

Clara Silva, Paola Caselli, Université de Florence, FORLILPSI Dépt., Florence (IT)

Ce Manuel est conçu comme un « carnet » destiné aux professionnels, éducateurs, animateurs, enseignants travaillant avec des enfants de la naissance à 10 ans. Il constitue un complément au rapport **Lignes directrices** (*Guidelines*), également élaboré dans le cadre du projet DREAM: il constitue en fait la seconde Production intellectuelle du programme (*Intellectual Output 2 / IO 2*). Comme déjà précisé dans les Lignes directrices elles-mêmes, les émotions et les affects ne sont pas simplement « enseignés », mais sont *vécus* par les sujets : cela est particulièrement vrai dans la relation avec les enfants dans leurs premières années de développement. Afin que les enfants développent correctement leurs compétences émotionnelles, les adultes-parents et professionnels animateurs-éducateurs-enseignants sont appelés à jouer un rôle fondamental dans la socialisation émotionnelle. En fait, précisément dans la relation avec l'adulte significatif (*Caregiver*), l'enfant apprend à reconnaître, à réguler et à vivre correctement ses émotions, dans le cadre culturel dans lequel il se trouve. Selon Denham (1998), trois mécanismes d'apprentissage sont responsables de la socialisation émotionnelle, comme indiqué ci-dessous :

- **MODÉLISATION:** l'apprentissage se fait par la reconnaissance des expressions émotionnelles des autres, verbales et non verbales, face à des situations spécifiques, même en l'absence d'une intention explicite d'enseigner à l'enfant;
- **ACCOMPAGNEMENT:** l'apprentissage se fait à travers des enseignements explicites sur les émotions que les figures parentales, ou d'autres « agents de socialisation », adressent aux enfants. De tels enseignements sont en grande partie véhiculés par le langage verbal.
- **CONTINGENCE:** l'apprentissage passe par l'impact, sur l'enfant, des réactions mises en œuvre par les agents de socialisation, face aux émotions exprimées par les enfants.

2. Présentation du manuel « *Teacher's Handbook* » *Clara Silva, Paola Caselli UNIFI & Didier Favre, L'HORIZON, Anne-Marie Doucet-Dahlgren, UPN, Université Paris-Nanterre*

Ce Manuel pour les professionnels (*Teacher's handbook*) a pour objectif de donner accès aux éducateurs et enseignants à l'ensemble de nos résultats et analyses avec un premier volume (Partie 1,

chapitres I à III, « Résultats et analyses ») et constitue avec son second volume (Partie 2, chapitre IV et annexes, « Activités et propositions pédagogiques); c'est donc un recueil d'analyses et d'interprétation d'une part, et d'autre part un recueil de pratiques d'activités et de dispositifs pédagogiques pour inspirer leur travail quotidien en vue de les aider à répondre de manière flexible et créative aux besoins émotionnels et affectifs propre au développement de l'enfant, et ce, pour tous les moments quotidiens, sociaux, éducatifs et spécifiques dans les temps pré-périscolaire et scolaire. Ce rapport complet IO2 se veut donc une proposition concrète qui complète le cadre théorique décrit dans les Lignes directrices (*Guidelines*). Ce *manuel* présente donc également le résultat des expériences menées dans les pays partenaires du projet DREAM.

Afin de mieux comprendre le contexte de référence dans lequel les outils présentés au chapitre IV qui ont été développés dans le second volume (Partie 2), nous avons jugé utile de présenter au chapitre I un bref aperçu des contextes d'expérimentation ; le chapitre II présente les principaux résultats de l'expérimentation susmentionnée, accompagnés de suggestions, analyses et interprétations sur la manière de mettre en œuvre une formation pour les professionnels, éducateurs, animateurs et enseignants sur le sujet des émotions et des affections. Notons que les expériences suggérées dans le second volume au chapitre IV sont présentées en tenant compte de l'organisation européenne actuelle des EAJE, qui est généralement divisée en trois groupes d'âge ou sections.

Enfin, il faut noter que pour cette version française, c'est bel et bien un nouveau chapitre III qui a été inséré (donc avant la présentation des « outils », au chapitre IV) pour rendre compte des travaux français. Ce chapitre a été développé en juin 2020 afin de rendre compte de propositions et réflexions française issue de notre participation originale à la recherche, afin d'enrichir ce *Manuel pour les professionnels* et le rapprocher au mieux de notre contexte éducatif et pédagogique et professionnel français. Cette addition comprend donc la contribution française sur des « *Dispositifs pédagogiques favorisant la prise en compte et l'expression des émotions des enfants et des adultes* », et la « *Proposition d'une bibliographie en littérature enfantine* », sur la thématique des émotions au regard du contexte français (non-exhaustive bien sûr), et quelques textes de contributions essentielles à la compréhension du projet français, de ses enjeux, analyses et résultats pour des propositions contextualisées. En effet pour la France, ce *Manuel pour les enseignants* est ici ajusté à notre propre contexte éducatif et culturel et correspond à la situation professionnelle de nos partenaires de terrain. De fait sa version initiale et originale comme rapport final IO2 a été conçue par l'équipe italienne comme essentiellement tournée vers le monde scolaire en appui avec leur partenaire privilégié pour la recherche ICTB « *Terranuova* » (ce qui correspond à la situation des partenaires italiens et

espagnols, pour la Grèce, ECTE est tournée vers le monde de l'emploi de l'insertion et de la formation dans le secteur de l'éducation est lui aussi un contexte spécifique). Comme nous l'avons signalé par ailleurs dans le Rapport Final Guidelines (*Lignes Directrices*) le projet DREAM en France, du fait de notre orientation en tant qu'équipe de recherche, a été d'orienter la recherche-action sur les trois tranches d'âges du programme (de la naissance à trois ans, trois-six ans, six-dix ans), et sur les trois domaines principaux de la socialisation « secondaire » des enfants (donc hors socialisation familiale, bien que nous ayons aussi enquêté auprès des parents, notamment de crèche parentale (EAJE à participation et gestion parentale, ACEPP nationale et ACEPP 91), partie qui figure dans d'autres publications que le rapport final de DREAM. Notre champ d'étude s'étend donc de la petite enfance à la fin du primaire, dans les trois univers institutionnels correspondant à leur prise en charge en service éducatif d'accueil : à savoir le préscolaire (accueil des jeunes enfants en EAJE), le périscolaire avec l'animation sociale et culturelle et des loisirs (colonies de vacances), enfin, le proprement scolaire, préscolaire et primaire. Les partenaires professionnels de cette recherche-action DREAM appartiennent donc à ces trois domaines ; les professionnels sont nommés dans nos travaux en qualité de : « animateurs-trices, éducatrices-eurs de jeunes enfants, enseignant.es et professeur.e.s des écoles ». Parfois nous avons préféré employer dans la traduction une dénomination plus générique, telle que « adultes » ou « professionnel.els », afin d'alléger le texte, parfois nous avons indiqué « *caregiver* » pour la personne adulte en poste (« *adulte significatif* »).

Il n'est pas inutile de rappeler que notre choix de contexte de recherche s'est intentionnellement porté sur des partenaires professionnels promoteurs d'innovations pédagogiques et institutionnelles dans leur domaine de spécialité, et pour lesquelles nous avons fait l'hypothèse qu'ils étaient « avancés » sur la prise en compte des émotions du jeune enfants (cf. notre conclusion générale et nos contributions, chapitre III) et que nous pourrions ainsi recueillir leurs contributions actives, issues de leur longue expérience et analyses. Et nous n'avons pas été déçus.

3.Présentation des travaux complémentaires français (juin 2020)

Anne-Marie Doucet-Dahlgren , Centre de Recherche Education et Formation, CREF EA 1589, UPN, Université Paris-Nanterre, France

Didier Favre, Centre de formation aux métiers de la petite enfance de L'HORIZON, Malakoff, France

Dans le déroulement initial de la recherche-action, un certain nombre de propositions pédagogiques (en termes de dispositifs) et d'éléments de bibliographie en littérature enfantine française notamment,

n'avaient pu trouver place dans la version finale européenne déposée sur le site DREAM-EDU conformément aux engagements des partenaires – pour des questions de délais de publication et de date butoir - les difficultés de la multi-traduction dans les 4 langues de ce programme en bouclage de programme s'ajoutant à l'urgence de rendu des rapports. Notons qu'il a toujours été convenu avec UNIFI, porteur et responsable scientifique du programme DREAM, que ces éléments pouvaient être réintroduits ultérieurement dans une nouvelle version française, augmentant ainsi d'autant plus la contribution de chaque partenaire dans son propre contexte. C'est ce que nous avons réalisé en juin 2020, et qui constitue donc le chapitre IV, ce dernier étant présenté dans le second volume de ce manuel.

Les éléments complémentaires d'analyse ajoutés par l'équipe française de DREAM dans la production européenne du « *Teacher's handbook* », en tant que manuel à destination des professionnels, sont inclus au chapitre III et identifiés comme tels en tant que réflexions sur notre propre dispositif de recherche : ce sont nos contributions sur les « Enjeux, analyse et propositions pédagogiques » pour la partie française du dispositif de DREAM, contributions finales de mai 2019 à L'HORIZON et de juillet 2019 au colloque de clôture de Florence (Italie) et qui sont incluses en vue d'éclairer les enjeux d'une « Formation aux émotions » telle que nous l'avions expérimentée.

Concernant la dimension pratique professionnelle, les dispositifs pédagogiques en école maternelle-primaire, colonies de vacances, tels que pratiqués par nos partenaires enseignants et animateurs, notamment avec le « Conseil » et le « Cahier de rôle », corollaire indispensable et incontournable, font partie du second volume en tant que chapitre IV ; ces contributions pédagogiques et éducatives sont complétées par leur traduction en anglais.

Nous avons complété avec une bibliographie en littérature enfantine (non-exhaustive) sur la question des émotions, à partir d'une proposition de l'équipe pédagogique de L'HORIZON.

Par ailleurs, il faut préciser que ce document, modifié en juin 2021 a été déposé sur le site de DREAM-EDU pour remplacer la version finale initiale de 2019. De même L'HORIZON et l'équipe de recherche DREAM, appuyée par la nouvelle direction de L'HORIZON et son département « Recherche », ont souhaité diffuser largement les productions de DREAM pour la France, et notamment en direction des partenaires professionnels et pédagogiques du programme, auprès des autorités de tutelle (DRJSCS) et Conseil Régional, Rectorat, et partenaires institutionnels (UPN Université Paris-Nanterre, notamment l'UFR Sciences Psychologiques et Sciences de l'Education,

les Centres de formations EJE et au travail social (et leurs centres de ressources)... Enfin, mis en ligne sur le site HORIZON (<https://cfhorizon.fr>) ces documents sont proposés – pour la plupart – en accès libre, rapports, Power-Point, textes de conférences de 2017 à 2019, contributions des spécialistes et chercheurs ayant participé aux travaux, les films de ces conférences et de la journée de clôture finale du dispositif de la recherche action de mai 2019, etc. Bien évidemment, les partenaires de la recherche, tels que mentionnés dans la partie des remerciements, ont tous été destinataires des deux exemplaires reliés, du rapport final et de ce manuel, en juin 2021.

Chapitre I

Les contextes d'expérimentation

Clara Silva, Paola Caselli, Université de Florence, FORLILPSI Dépt., Florence (IT)

1.1. Italie: Institut «Giovanni XXIII» (ICTB)

En Italie, l'expérimentation du projet DREAM a été menée au sein de l'ICTB, « Giovanni XXIII » de Terranuova Bracciolini (Arezzo). La zone occupée par l'Institut comprend désormais un grand nombre de services préscolaires et scolaires destinés aux élèves âgés 6 à 14 ans. Les services de la petite enfance de 3 mois à 3 ans et de 3 à 6 ans, de l'école primaire, du premier cycle du secondaire, du centre de la petite enfance et de la famille, grâce à leur articulation étendue des horaires et calendriers d'activité, sont configurés comme une structure unique caractérisée par une forte cohésion fonctionnelle. Nous avons donc pensé créer un « parcours éducatif vertical », qui éviterait la présence d'obstacles et de discontinuités inappropriées dans le programme d'études de l'Institut, attribuant au terme « complet » un sens complet et cohérent, dans tous les aspects devant caractériser le programme éducatif et parcours de formation.

Dans le parcours susmentionné, le projet DREAM est placé et adressé au groupe d'âge des enfants de 3 mois à 10 ans, ce qui souligne la nécessité de « rapprochements » cognitifs / affectifs, qui transmettent intelligemment le concept de participation dans le « processus pédagogique », autant que possible contre les incohérences et les contradictions du projet éducatif.

L'Institut de Terranuova est né en 1997 de la fusion de l'ancien cercle éducatif « Bettino Ricasoli » avec l'école secondaire « Giovanni XXIII ». Aujourd'hui, l'Institut comprend cinq ensembles scolaires, destinés à différents groupes d'âge (deux pour les jeunes enfants de 3 mois à 6 ans, deux pour les élèves du primaire, un pour le premier cycle de l'enseignement secondaire), situés dans un seul centre, certaines zones étant communes. Il accueille généralement entre 1000 et 1100 élèves, auxquels il faut ajouter les enfants fréquentant respectivement le service municipal de la toute petite enfance et le jardin d'enfants privé paroissial. Cette voie à la fois éducative et globale, a été structurée au cours des années 1980, lorsque l'extension de petits bâtiments scolaires situés dans de nombreuses parties différentes de la municipalité a été source de difficultés importantes pour répondre aux besoins organisationnels, éducatifs et pédagogiques. Il est donc apparu nécessaire de mettre en place des structures d'enseignement et d'écoles plus complexes et plus spécialisées.

Dans ce cadre, les investissements dans le secteur éducatif / scolaire ont pu compter sur un point de référence et l'appui s'est poursuivi dans le temps, au sein d'un territoire faisant progressivement partie de la métropole florentine. Du point de vue socio-économique, la région où se trouve l'Institut a été marquée au fil des ans par un développement de productions, lié avant tout aux secteurs des énergies renouvelables, des technologies de l'information et de la mode. Il a été confirmé que le niveau d'emploi était assez élevé, tant chez les hommes que chez les femmes. Cette dynamique a également engendré le besoin de services innovants, qui ont entraîné l'entrée du secteur social privé dans la gestion des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance destinés aux 3mois-3 ans et l'avancée des «pôles de la petite enfance» pour les enfants de moins de 6 ans, dans la perspective d'une continuité éducative sur la tranche d'âge 0-6 ans. Des départements par discipline académique ont ainsi été mis en place. Ils réunissent périodiquement des éducateurs et enseignants de différents niveaux préscolaire et scolaire, afin de partager leurs réflexions, méthodes et idées.

Dans cette perspective, le projet DREAM a encore accéléré le chemin menant à ce lieu que l'on peut définir comme une sorte d'« Oasis de Dewey », recouvrant l'idée de l'école en tant que *producteur de connaissances*, qui « décompose et se recompose » – qui est capable de parler à la société et qui repose sur la motivation – est un facteur essentiel de la stabilité de l'apprentissage. Au cours des trois années du projet, nous avons estimé que, pour d'atteindre ces objectifs, il était fondamental de se concentrer sur le lien entre affectivité, émotions et motivation pour apprendre selon le concept d'«écologie» de l'homme, comme relations essentielles pour le développement des enfants, mais aussi des «compétences citoyennes» qui constituent des objectifs prioritaires de l'ensemble du parcours éducatif / scolaire. Ces compétences sont définies à travers les responsabilités suivantes : l'autonomie et les attitudes, le respect de soi et des autres, l'amour-propre, la prise de conscience de ses ressources, capacité à gérer et à résoudre les conflits, aptitude à adopter les comportements nécessaires pour gérer efficacement l'école et l'apprentissage, mais avant tout *la vie*.

L'attention portée à la relation éducative s'applique dans tous les domaines éducatifs: dans les programmes scolaires quotidiens, dans des projets spécifiques de l'offre éducative, mais aussi dans des moments qui ne sont pas spécifiquement «cognitifs», tels que l'accueil des enfants le matin, leur retour en famille, le déjeuner, les loisirs. Cette attention portée aux valeurs éducatives se manifeste aussi dans les «routines», les espaces, les pauses-repas, l'organisation, les méthodes d'enseignement (Garner, 2010). Mouvement, créativité, participation démocratique, laboratoires et ateliers, dotés nombreuses options éducatives sont des éléments qui contribuent au développement de l'enfant et qui lui proposent un apprentissage significatif. Lors de la «Giovanni XXIII», la réflexion sur le rôle des

relations dans l'éducation est depuis des années le sujet-clé de la formation des éducateurs et des enseignants, impliquant positivement et efficacement les différents contextes éducatifs qui composent l'Institut. Enseignants et éducateurs sont invités à partager des approches adultes-adultes et adultes-enfants, à gérer les conflits entre enfants, ainsi qu'à préparer des environnements d'apprentissage propices à un environnement positif et au bien-être, pour "*se sentir bien à l'école*".

En ce qui concerne la gestion du projet, y compris dans ses aspects pratiques et organisationnels, la participation et l'investissement de l'Institut au projet ont été intenses et continues, dès la réunion de lancement à Florence (novembre 2016). Une équipe spécifique a été créée, dédiée au projet, composée du directeur de l'institut, d'un gestionnaire de cas et de deux enseignants. L'équipe a participé à toutes les réunions du projet: nationales et transnationales. En outre, elle est restée en contact avec des partenaires internationaux par le biais de la plate-forme dédiée à DREAM "*Basecamp*", et fréquemment connectée au responsable scientifique du projet (UNIFI) et au coordinateur technique (Centro Machiavelli) pour les réunions internes techniques et organisationnelles.

La phase d'expérimentation, divisée en formation d'éducateurs et d'enseignants et test dans des classes spécifiquement identifiées, s'est déroulée à l'ICTB entre octobre 2018 et mars 2019. La formation a été dispensée par un groupe d'experts sur le thème des émotions et des affects, sous la direction du partenaire principal. Une contribution spécifique a été apportée par la méthode d'Analyse Transactionnelle. Les questions abordées, en cohérence avec le contenu du document "*Lignes Directrices*", étaient les suivantes: émotions, régulation émotionnelle-affective, mentalisation et attachement, rôle des émotions dans l'apprentissage, neurones-miroirs. Les heures de formation étaient de 25 heures, réparties en six réunions. Le cours, très apprécié de ceux qui y ont pris part, a été suivi d'une grande participation et d'une implication émotionnelle. Les tests ont été effectués dans quatre sections / classes d'EAJE : une section "*3 mois-3 ans*" pour les services d'EAJE (*Nido d'infanzia*), une section (enfants de 5 ans) des "*3-6 ans*" des EAJE (*Scuola dell'infanzia*) et deux salles de classe d'école primaire de troisième année.

L'expérience de la comparaison internationale a été une valeur ajoutée importante pour la Commission. La formation a notamment permis aux éducateurs et enseignants d'élaborer une profonde introspection, une prise de conscience et l'acquisition d'une plus grande prise de conscience sur le thème des émotions et des affects. Ce fut également l'occasion de faire une comparaison significative des expériences, favorisée par l'atmosphère accueillante et positive des réunions. L'intérêt porté aux sujets traités s'est certainement intensifié, grâce aussi à la qualité des formateurs

et du projet lui-même. En outre, la forte interaction avec les autres parcours éducatifs de l'Institut a enrichi la réflexion des différentes équipes d'enseignants qui ont initié des parcours de recherche-action. De cette manière, la réflexion a également impliqué des enseignants n'ayant pas participé à la formation.

1.2. France: Centre de formation aux métiers de la petite enfance de “L’Horizon”

Le Centre de formation a été créé à l'initiative de deux professionnelles, l'une active dans le secteur social et l'autre dans l'éducation, en 1972, année de la réforme du système éducatif et des services d'enseignement à l'enfance en France, ce qui a conduit à la création du diplôme d'*État d'éducateur de jeunes enfants* en 1973 (*EJE*). Le Centre, initialement situé dans le 13^{ème} arrondissement de Paris, puis dans le 15^{ème}, a été ensuite transféré en 2008 au siège actuel de Malakoff. Aujourd'hui, il s'agit d'une association de formation aux métiers de la petite enfance (dans le champ du Travail Social), sous statut associatif de la loi de 1901 “à but non-lucratif”, officiellement reconnue par le ministère français de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale. «L'Horizon» encourage, depuis sa fondation, des actions de formation qualifiantes destinées aux professionnels de l'éducation de la petite enfance, en se fixant l'objectif-clé suivant: adapter ses offres et ses méthodes de formation aux besoins de secteurs professionnels en constante évolution, ainsi qu'au contexte plus large des professionnels impliqués dans le domaine de la petite enfance, du travail social et de l'emploi, ainsi que de l'évolution des familles. Ce fut la première institution en France à préparer les étudiants au nouveau diplôme d'*État d'éducateur de jeunes enfants* (*EJE*). Au fil du temps, le Centre de formation a progressivement développé et diversifié ses activités de formation, tout en mettant l'accent sur la formation de professionnels travaillant dans le domaine de la petite enfance, c'est-à-dire des professionnels travaillant dans les crèches et dans d'autres services d'éducation et de garde destinés à l'enfance, de la naissance à 3 ans (mais aussi jusqu'à 7 ans dans le champ éducatif social et le privé-scolaire, ainsi que le prévoient les textes réglementaires); notons cependant que cette formation ne concerne pas l'accès aux fonctions d'enseignant-professeur des écoles à *l'école maternelle* ou pour la *classe de CP / cours préparatoire*, ces classes qui concernent le groupe d'âge de 2 ans / 3 jusqu'à 5 ans, relèvent exclusivement du ministère de l'Education Nationale en charge de la formation de professeurs des écoles.

Le Centre prépare les étudiants au diplôme *EJE* afin de former des professionnels de la petite enfance responsables et ouverts au «monde extérieur» et au contexte socio-économique et culturel dans lequel vivent l'enfant et sa famille. La mission du Centre consiste donc à former des professionnels

responsables et compétents capables de promouvoir la qualité de l'accueil des enfants et de leurs familles. En outre, le Centre encourage un processus de réflexion, d'échange et de développement d'outils d'évaluation de la formation pour les étudiants, dans le cadre d'une proposition de formation diversifiée, en fonction des besoins subjectifs et du contexte de référence socio-économique et professionnel. Il promeut également des formations individuelles, destinées aux personnes intéressées à travailler dans un domaine professionnel offrant des opportunités d'emploi indéniables, par la présentation et la mise en œuvre d'une offre de formation continue, adaptée aux aléas et aux besoins du monde du travail.

Aujourd'hui, sur la base de l'analyse des changements socio-économiques dans le contexte local, le personnel formateurs enseignant au Centre, concentre son projet de formation sur quatre domaines principaux, avec les objectifs suivants: faciliter chez les étudiants et les stagiaires, le développement de leurs compétences pour leur professionnalisme et agir positivement dans le monde du travail; accentuer la dynamique d'alternance «parcours études / travail» dans la formation, la révision et la mise en œuvre d'activités de stage; promouvoir la centralité et la proactivité des étudiants et des stagiaires dans leur formation professionnelle, à travers le développement de la recherche et l'ouverture au territoire; favoriser une réflexion approfondie sur la problématique de l'évaluation et du suivi de la formation. Depuis la réforme des formations au travail social de 2018, l'Horizon a choisi de délivrer – comme quelques autres centres de formation partenaires – un programme de formation en trois années mené conjointement avec le programme de licence en sciences de l'éducation de l'UPN, Université Paris Nanterre, nos étudiants devenant titulaires aux termes de leurs études d'une licence en sciences de l'éducation, à niveau II (180 ECTS, dispositif LMD, selon les accords de Bologne) et l'obtiennent en même temps que leur diplôme d'état d'Éducateur de jeunes enfants. Ils accèdent donc de plein droit à la poursuite d'étude en Master en sciences de l'éducation. Les activités d'expérimentation prévues par le projet DREAM ont été menées en collaboration avec diverses réalités et institutions éducatives : de l'animation socio-culturelle et des loisirs (accueil périscolaire et colonies de vacances, avec la Maison de Courcelles en Haute-Marne et l'association Evasoleil de Seine-et-Marne), de l'accueil des jeunes enfants (EAJE crèches parentales associatives du réseau ACEPP91, Essonne), du scolaire maternelle et primaire (Ecole nouvelle de La Source et ENA, école nouvelle d'Antony, toutes les deux situées dans les Hauts-de-Seine), opérant donc pour la plupart essentiellement en grande région parisienne; les activités de recherche et d'expérimentations des formations ont été réalisées avec leurs professionnels éducatifs en collaboration avec les adultes et les enfants participant au projet.

Deux groupes de professionnels ont ainsi été organisés: un groupe a été créé en fonction du contenu des directives DREAM et de la formation sur le thème des affects et des émotions (*groupe A*); l'autre n'a pas participé à la formation fournie par DREAM (*groupe B*). Les tests, contrairement à ce qui avait été prévu lors de la phase de planification, n'ont pu intégrer les éducateurs de jeunes enfants de la tranche 0-3 ans rencontrés au cours des travaux, en raison des difficultés d'implication et de disponibilité (liée à leur charge de travail essentiellement). Ces tests n'ont donc, au final, concerné que les groupes d'âge de 3 à 10 ans.

Les activités expérimentales ont été menées comme indiqué ci-dessous:

- *Groupe (A) - professionnels formés sur le thème des émotions*: au printemps 2018, des réunions préliminaires ont été organisées avec le personnel enseignant et les responsables pédagogiques de l'*École Nouvelle d'Antony* et de l'*École Nouvelle La Source*, en banlieue de Paris. Au cours de ces réunions, l'attention a été portée sur les méthodes utilisées par les enseignants, en les plaçant en relation avec le thème des manifestations émotionnelles des enfants, et ce, en deux phases: deux réunions spécifiques dans chacune des écoles susmentionnées, hors temps scolaire; une réunion plénière dans les deux écoles, avec tous les enseignants. Cela a permis aux enseignants de réfléchir ensemble sur les méthodes pédagogiques utilisées et sur les moments spécifiques à observer au sein des deux institutions. Les observations ont été effectuées par cinq enseignantes (femmes uniquement): trois enseignantes expérimentées de l'*École Nouvelle d'Antony* à Antony (Hauts-de-Seine) et deux enseignantes de l'*École Nouvelle La Source* à Meudon (Hauts-de-Seine). Les séances d'observation ont eu lieu de juin 2018 à janvier 2019, à la fois pour une demi-journée (matin ou après-midi) et pour des journées entières, pendant les heures de classe, pendant les jeux, le déjeuner, etc.
- *Groupe (B) - professionnels non-formés sur le thème des émotions*: ce groupe est composé d'une équipe de responsables, deux hommes et trois femmes, coordonnée par un directeur de colonie d'été, qui se trouvait pour la première fois dans cette situation de responsabilité, en totale autonomie, et se référant notamment à la pédagogie Montessori et inscrits dans les approches de la pédagogie de la liberté et de la décision. La plupart des professionnels avaient déjà une solide expérience de cette méthode pédagogique, et seul un animateur était peu expérimenté. Aucun n'assurait habituellement cette fonction d'animateur à temps-plein, les membres de l'équipe étant tous engagés dans d'autres études ou activités professionnelles. Il

s'agissait de volontaires, impliqués en pédagogie et centrés sur «la liberté de l'enfant», qui constitue le cœur du projet du Centre des activités extra-scolaires de *la Maison de Courcelles*, à Courcelles-sur-Aujon (Haute-Marne). Une première réunion de deux jours avec le responsable de la colonie d'été a eu lieu au printemps 2018. Les observations de ce groupe non-formé ont été effectuées pendant la période des vacances d'été de 2018. En outre, une réunion a été organisée (pour une durée de huit heures) en juin 2018, avec tous les professionnels impliqués (opérant dans les trois groupes d'âge : 0-3, 3-6 et 6-10, sur lequel le projet DREAM est axé), afin de suivre et d'évaluer les progrès du projet et de lancer le dernier cycle d'observations in situ, en ayant recours à une grille structurée, divisée en cinq fonctions communes à tous les partenaires du projet DREAM. Les observations concernaient, d'une part, les «activités socio-relationnelles» et, d'autre part, les «activités cognitives»; à cet égard, un total de 14 grilles ont été remplies.

1.3. Espagne: Faculté d'éducation de l'Université de Malaga (UMA) 1

L'UMA est née en 1968 avec le développement de «l'Association des amis de l'Université de Malaga», une organisation qui prônait la création d'une université dans la province en sensibilisant les gens à cette question et en mobilisant les citoyens, qui ont finalement conduit à sa fondation. Cela a rapidement été suivi par de nouvelles avancées dans le processus de fondation, telles que le développement du *Collège universitaire de Malaga* en 1971 et le *regroupement du Collège technique existant, du Collège de formation des enseignants, de la Faculté d'économie et de commerce* (alors rattachée à l'Université de Grenade) et le *séminaire*. Enfin, le 18 août 1972, la création de l'Université de Malaga est approuvée par décret. À l'heure actuelle, l'Université de Malaga est fermement résolue à faire du développement scientifique et de l'innovation le fondement du progrès social. Les efforts déployés pour promouvoir la mobilité et attirer les talents internationaux ont porté leurs fruits au cours des dernières années, donnant naissance à une université ouverte et cosmopolite, impliquée dans des projets de recherche de haut niveau. Quarante ans après sa création, l'UMA compte plus de 35 000 étudiants, 58 programmes de licence, 53 programmes de Master, 278 groupes de recherche et 45 brevets enregistrés en 2011.

Les principaux objectifs de la faculté d'éducation de l'UMA sont les suivants: encourager les étudiants à développer leurs compétences personnelles, scolaires et professionnelles; stimuler en eux l'élaboration de stratégies instrumentales pour les aider à découvrir leurs compétences, leurs aptitudes

et leurs intérêts; leur fournir des stratégies pour résoudre les conflits; fournir aux enseignants des conseils et du matériel pédagogique pour les élèves. Dans le domaine de l'éducation, l'UMA propose quatre cursus: éducation sociale, éducation préscolaire, éducation primaire et pédagogie; cinq masters : changement social et professions éducatives; culture de la paix, conflits, éducation et droits de l'homme; éducation environnementale; pratiques et politiques d'innovation pédagogique et d'enseignement de l'enseignement secondaire, de formation professionnelle et d'enseignement des langues. Enfin, un doctorat de recherche est proposé en éducation et en communication sociale.

L'expérimentation du projet DREAM a impliqué six professionnels travaillant dans le domaine de l'éducation, chargés d'identifier les écoles, les enseignants et les éducateurs à impliquer ainsi que les classes où se dérouleraient des activités de formation et de test. Ce sont les institutions suivantes:

- ✓ *Centro de Educación Infantil "Brunet"*, 1er cycle (enfants de la naissance à 3 ans). Répartition en 2 groupes: 1 groupe, avec un éducateur ayant suivi la formation et un autre groupe avec un éducateur sans formation préalable;
- ✓ *Centro de Educación Infantil y Primaria «Denis Belgrano»*, 2e cycle (enfants de 3 à 6 ans). Deux groupes: un groupe avec un enseignant qualifié et un autre groupe avec un enseignant non-formé auparavant;
- ✓ *Centro de Educación Infantil y Primaria «Cayetano Bolívar»*, 1er et 2e cycle (enfants de 6 à 10 ans). Deux groupes: un groupe avec un enseignant qualifié et un autre groupe avec un enseignant non-formé auparavant.

La formation, d'une durée totale de 20 heures, s'est déroulée de juin à septembre 2018, tandis que les activités de tests – visant tous les groupes d'âge des enfants du projet DREAM – ont eu lieu aux mois de novembre et décembre de la même année. Les observations concernaient deux types d'activités: cognitive (interrogations, tâches en classe, etc.) et relationnelle (donc sans évaluation et moins structurée). Onze sessions d'observation, organisées dans des classes où travaillaient des éducateurs et des enseignants formés par DREAM, ont été organisées.

1.4. Grèce: Centre européen de formation pour l'emploi (ECTE)

ECTE est un institut de formation agréé par le ministère grec de l'Education (EOPPEP) pour dispenser une formation continue tout au long de la vie dans le but de promouvoir l'employabilité par l'acquisition de compétences nouvelles ou actualisées. Les activités de promotion de l'emploi des

jeunes couvrent une grande partie des services ECTE et comprennent – outre la formation, l'orientation, les interventions intégrées innovantes – la mobilité internationale pour le travail ou la pratique. En outre, ECTE travaille dans le domaine du soutien à l'emploi des jeunes, en proposant des formations, des conseils, des interventions intégrées innovantes et en encourageant la mobilité internationale pour le travail ou les stages.

En ce qui concerne l'expérimentation de DREAM en Grèce, ECTE a collecté des données sur différentes fonctions émotionnelles et affectives, observées lors de leçons en groupe. Des séances d'observation ont été organisées dans 9 écoles par 10 professionnels de l'éducation, ce qui a permis d'observer 22 enseignants ayant participé à la formation DREAM. Les observations ont été effectuées avant et après la formation elle-même. 22 observations pré-formation et 19 observations post-formation ont été réalisées, trois enseignants ayant été transférés dans d'autres écoles pendant la phase de test. Pour l'analyse des données, 38 observations, 19 avant et 19 après, ont donc été prises en compte.

La formation a permis de stimuler la réflexion des éducateurs-enseignants sur leurs compétences émotionnelles et affectives, afin qu'ils puissent eux-mêmes renforcer la dimension émotionnelle-affective dans la vie quotidienne de leurs classes. Pour évaluer l'impact de la proposition de cette approche émotionnelle-affective de l'éducation, des enseignants de 12 écoles de la région de Réthymnon en Crète ont été impliqués et formés, y compris un service pour les enfants de 0-3 ans, deux services EAJE de 3-6 ans et 9 écoles primaires.

La formation, d'une durée de 21 heures, a été divisée en sept sessions; elle a débuté en janvier 2019 et s'est achevée en avril 2019. 49 enseignants ont assisté aux sessions de formation, dont 26 ont assisté avec constance à toutes les réunions. Enfin et surtout, ces 26 enseignants représentaient un «échantillon» utile pour évaluer l'impact de l'approche affective en éducation proposée par DREAM.

Chapitre II

La phase d'expérimentation DREAM

Maria Giulia Taddei, Clara Silva,

Université de Florence, FORLILPSI Dépt., Florence (IT)

2.1. Activités expérimentales

Au cours de la phase d'expérimentation du projet DREAM, les activités suivantes ont été réalisées:

- a) Des **observations** effectuées dans les sections / classes des services d'éducation de la petite enfance de niveau 0-3 et 3-6 et de l'enseignement primaire;
- b) Un **questionnaire d'auto-évaluation**, destiné aux enseignants et aux éducateurs, visant à détecter les connaissances antérieures des éducateurs / enseignants sur le sujet traité lors de la formation. Ce questionnaire est administré avant et après la formation, en tant qu'évaluation des connaissances antérieures et finales des éducateurs / enseignants en matière d'affects et d'émotion.

Concernant les observations, l'outil utilisé pour coder les données était la grille d'observation spécifique établie et validée scientifiquement par les partenaires du projet (publiée dans *les Lignes directrices DREAM*), en ce qui concerne les interactions sociales et affectives entre éducateurs / enseignants et enfants.

Le temps des observations correspond au temps de l'activité spécifique observée et en particulier deux types d'activités ont été observés: des moments de nature plus cognitive, avec une intention éducative déclarée et des moments de nature plus socio-relationnelle, par exemple le jeu libre. Le choix d'observer ces deux types d'activité a pour but de vérifier quelles sont les activités où les éducateurs / enseignants promeuvent principalement la dimension émotionnelle et affective.

Dans le cas du partenaire principal expérimental de DREAM pour UNIFI (L'ICTB de Terranuova Bracciolini), des observations ont été effectuées par deux chercheurs UNIFI, l'un ayant la responsabilité de la bande vidéo, l'autre de rapporter les principaux aspects montrés au cours de l'activité. En outre, les observations étaient *ex ante* et visaient à détecter les styles et les

comportements des éducateurs / enseignants au cours d'activités éducatives, avant leur participation à une formation spécifique, et *ex post*, à l'issue de la formation, afin de vérifier l'efficacité formative de la formation dispensée, en se concentrant sur les changements de styles et de comportements éducatifs des éducateurs / enseignants après la formation. En effet, le même type d'activité observé dans la phase *ex ante* a été observé dans les mêmes classes après la formation des éducateurs et des enseignants. Avant les observations *ex-post*, la formation destinée aux éducateurs et enseignants était divisée en plusieurs leçons, dans le but de renforcer leur réflexion sur les compétences émotionnelles et affectives, pour une autonomisation capable d'améliorer les pratiques émotionnelles et affectives en classe.

Dans les autres pays partenaires, les résultats de l'expérimentation ont été obtenus en comparant les comportements entre éducateurs/enseignants formés et éducateurs/enseignants non-formés, comme groupes témoins.

S'agissant d'une recherche-action, les observations préalables à la formation étaient utiles pour évaluer la manière dont les émotions et les émotions étaient prises en compte dans les relations éducatives et, dans l'intervalle, indiquer les besoins éducatifs des éducateurs et enseignants, leur permettant d'ajuster leurs actions éducatives. Ceci, bien que les observations réalisées après la formation aient permis de vérifier si et dans quelle mesure la formation a été efficace, incitant les professionnels à réfléchir davantage à leurs propres actions éducatives et à être plus efficaces dans leurs pratiques et tâches.

En général, la méthodologie d'observation adoptée était celle que l'on nomme *éthologique* (aussi appelée *naturaliste*). Cette approche combine des éléments de différentes disciplines, comme la biologie, la psychologie et la zoologie. Inspiré de la théorie évolutionniste de Darwin et développé par les études de Lorenz et autres (Baumgartner, 2012), à partir des années 1970 (Messetti, 2010), elle a été initialement utilisée pour étudier les comportements animaux / non-humains, puis elle a été étendue aux comportements humains (Baumgartner, 2012). Dans l'observation éthologique, le comportement de la cible est observé dans le contexte où il s'exprime naturellement et l'observateur évite d'interférer avec la situation observée afin de ne pas affecter son caractère naturel (Soresi, 1978, p.20), en agissant comme une observation non-participante. La détection des comportements est détaillée et impartiale et, contrairement à l'approche écologique, elle n'utilise pas de descriptions inférentielles (Baumgartner, 2012). Il en résulte que ce type d'approche s'inscrit bien dans la phase expérimentale de DREAM. En effet, la responsabilité des observateurs est de collecter le plus de

données possibles sur une situation spécifique pour les analyser ultérieurement. Et aussi, si une observation éthologique n'inclut aucune intervention dans des situations observées, il convient de considérer que, surtout dans des contextes éducatifs, l'observation se traduit souvent par un système complexe d'interactions, plus ou moins volontaires, entre celui qui observe et celui qui est observé, produisant inévitablement des changements en cours .

2.2. Résultats et propositions pour le groupe d'enfants 0-3 ans

Ce qui suit illustre les principaux résultats de l'analyse comparative pour le groupe d'âge des enfants de la naissance à 3 ans ainsi que des indications claires et des suggestions pour améliorer la formation des éducateurs / enseignants en ce qui concerne les questions émotionnelles et affectives.

Ces réflexions et idées présentées ici doivent être considérées comme des recommandations générales pour le contexte de différents pays en matière de formation professionnelle continue, en ce qui concerne les dimensions émotionnelles et affectives dans le groupe d'âge 0-3. Cependant, il convient de considérer que cette proposition devrait être contextualisée en fonction de diverses réalités existantes, en s'adaptant à la diversité des différents contextes éducatifs, tout en maintenant la flexibilité.

Il ressort généralement des contributions expérimentales traitées par les partenaires que les professionnels des services destinés à la petite enfance réservent plus d'attention, de temps et de ressources à une activité de nature plus socio-relationnelle que les autres professionnels travaillant dans l'éducation pour le groupe des 3-6 ans ou à l'école primaire (6-10), montrant bien l'importance des contacts affectifs avec les très jeunes enfants.

En particulier, il est utile de souligner ce qui suit :

- ✓ **En ce qui concerne la fonction 1** (« *Recherche et encourage les contacts émotionnels-affectifs*»), les résultats suggèrent que les éducateurs en éducation et accueil de la petite enfance – pour ceux également qui n'ont pas suivi une formation spécifique sur des thèmes émotionnels et affectifs – utilisent, dans leurs activités et pratiques éducatives, des comportements favorisant les contacts émotionnels et affectifs. Cependant, après la formation proposée par le projet DREAM, ils tentent d'utiliser certains de ces comportements de la manière la plus efficace, fréquente et récurrente: certains exemples concernent des pratiques telles que rester à la hauteur du regard des enfants, interagir avec douceur et rester en contact

visuel avec eux. En général, une augmentation de la valeur après la formation dans tous les pays partenaires est apparue, ce qui représente une idée et une reconnaissance majeures quant à l'importance de ces éléments dans la relation avec les enfants.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, alors qu'elles sont présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (voir *tableau 1*):

TABLEAU 1 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 1	Principaux indicateurs ayant augmenté
GRÈCE	1.1, 1.2, 1.3, 1.4
Italie	1.2, 1.5 (dans des activités à caractère plus <i>socio-relationnel</i>) 1.4 (dans les activités de nature plus <i>cognitive</i>)
Espagne	1.4

En outre, les professionnels non-formés à DREAM, mais inclus dans la phase expérimentale en tant que groupe témoin, montre la nécessité d'approfondir leurs connaissances dans les domaines suivants: attachement, sécurité élémentaire, développement affectif, reconnaissance des besoins des enfants.

- ✓ **En ce qui concerne la fonction 2** (« Favorise la connaissance de la sphère émotionnelle-affective et de la relationnalité intersubjective chez les enfants»), dans tous les pays partenaires, le besoin de développer cette fonction est apparu de manière approfondie afin d'aider les éducateurs et les enseignants à renforcer leurs capacités à réfléchir sur les émotions des enfants de manière à associer la verbalisation à des manifestations émotionnelles et affectives, en prenant en compte et en référant également les antécédents contextuels (ce qui s'est passé *auparavant*). En faisant cela, les éducateurs peuvent aider les enfants à mieux comprendre leurs expériences émotionnelles et à les habituer à développer un vocabulaire émotionnel approprié pour exprimer ce qu'ils ressentent.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, dès lors qu'elles sont présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 2*):

TABLEAU 2 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 2	Principaux indicateurs ayant augmenté
GRÈCE	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7
Italie	2.4
Espagne	2.3

Ces résultats soulignent l'importance de toujours agir en faveur de la promotion de la connaissance de la sphère émotionnelle chez les jeunes enfants. En particulier, dans le contexte français, le rôle clé de processus comme l'identification et la verbalisation de l'émotion, la relation avec les autres, l'utilisation du livre ou de la marionnette est renforcé: toutes les pratiques pour comprendre et prendre confiance avec des dimensions émotionnelles et affectives au quotidien la vie.

Pour cette fonction, il est nécessaire de renforcer la capacité des éducateurs à:

- a) observer les manifestations émotionnelles des enfants;
- b) réfléchir sur leurs propres aptitudes et compétences émotionnelles et affectives;
- c) interagir avec les enfants (socialisation, verbalisation, identification, réciprocité).

✓ **En ce qui concerne la fonction 3** (*«Encourage les enfants à “ accueillir ” leur humeur et à conserver leur émotion et leur autonomie dans la résolution des conflits»*), l'analyse comparative des données suggère que tous les pays impliqués affichent dans cette fonction des scores plus élevés en la phase de *post*-formation, à partir de différentes conditions de *pré*-formation: en effet, les éducateurs français et italiens ont montré qu'ils possédaient déjà des compétences à cet égard avant la formation, lesquelles ont été renforcées par la formation. En particulier, les éducateurs de tous les pays partenaires ont donc montré une plus grande capacité à identifier des moments spécifiques de la journée éducative au cours desquels les enfants peuvent vivre leur propre état émotionnel après la formation.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, alors qu'elles sont présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 3*):

TABLEAU 3 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 3	Principaux indicateurs ayant augmenté
GRÈCE	3.1 (dans des activités de nature plus <i>cognitive</i>)
France	3.1
Italie	3.1 (dans des activités de nature plus <i>cognitive</i>)
Espagne	3.1

Au cours de la formation, les éducateurs ont souligné la nécessité de renforcer leur connaissance des différents modèles pédagogiques traitant du thème des émotions chez les très jeunes enfants. En France en particulier, l'intérêt d'investiguer les contenus suivants est apparu: pratique de maternage et de soins, approches de E. Pikler (Lóczy); la «*pédagogie Toscane*» pour les EAJE et les Pédagogies actives, approches de M. Montessori, de Cousinet, de C. Freinet, de R. Steiner et le *Waldkindergarten*, la méthode d'O. Decroly, avec expérimentation dans le milieu naturel des «écoles dans les bois».

- ✓ **En ce qui concerne la fonction 4** («*Reconnaît l'individualité et la spécificité de chaque enfant*»), les résultats de l'analyse comparative *avant* et *après* la formation montrent que cette fonction est présente parmi les éducateurs, dans les quatre pays partenaires et dans certains pays, les cas sont renforcés par la formation DREAM.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, alors qu'elles sont présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 4*):

TABLEAU 4 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 4	Principaux indicateurs ayant augmenté
GRECE	4.1 [score 5]
FRANCE	4.1
ITALIE	4.1 (dans des activités de nature plus <i>cognitive</i>)

Bien que les éducateurs travaillant avec de jeunes enfants soient déjà conscients de l'importance de mettre l'accent sur leurs progrès, leurs comportements positifs, leurs préférences et leurs intérêts,

il leur reste à trouver de nouvelles formes et façons de traiter les espaces et les moments consacrés à chaque enfant afin de promouvoir un processus d'individualisation, dans le cadre des possibilités de vie collective des services éducatifs. Par conséquent, les éducateurs estiment qu'ils doivent approfondir une série de contenus: théories sur les besoins des enfants; verbalisation des émotions par les enfants; attitude positive, empathie, écoute active; réflexions des éducateurs sur leurs émotions.

2.3. Résultats et propositions pour les groupes d'enfants 3-6 ans

Nous présentons ici les principaux résultats de l'analyse comparative des données collectées dans les différents pays partenaires au cours de la phase expérimentale de DREAM pour les 3 à 6 ans, ainsi que les propositions connexes d'interventions de formation destinées aux enseignants préscolaire.

En particulier, sur les contributions de l'analyse comparative pour chaque fonction décrite dans la grille d'observation DREAM, il est souligné ce qui suit.

- ✓ **Les cinq indicateurs qui constituent la fonction 1** (*«Recherche et encourage le contact émotionnel-affectif»*) sont considérés comme importants par tout le personnel enseignant impliqué dans le projet, dans tous les pays partenaires, à l'exception de la dimension émotionnelle-affective de la relation éducative qui n'est pas toujours centrale dans la pratique.

Tous les participants montrent qu'ils recherchent et favorisent des contacts émotionnels-affectifs avec les enfants: ceci est généralement confirmé, voire amélioré, après la formation. Après la formation, on a tendance à accorder une plus grande attention à l'amélioration de la dimension affective et émotionnelle au cours des activités, avec des comportements plus fréquents, comme se placer au niveau du regard de l'enfant, montrant une communication non-verbale appropriée (communication douce, affectueuse, présente et calme) et une écoute active des enfants, sans les interrompre.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, alors qu'elles sont présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 5*):

TABLEAU 5 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 1	Principaux indicateurs ayant augmenté
GRECE	1.5
FRANCE	1.4
ITALIE	1.1, 1.4

En France, en Grèce et en Italie, l'expression d'un certain type d'affectivité envers les enfants est une pratique courante. Cependant, les résultats montrent que les enseignants des quatre pays partenaires s'opposent rarement aux enfants lorsqu'ils échangent avec eux. Les relations et les contacts émotionnels-affectifs sont importants dans l'enfance, tout d'abord pour le développement et le bien-être des enfants, puis pour la promotion d'un climat de classe positif et de pratiques inclusives. Les participants à la formation ont confirmé la nécessité d'une formation spécifique en rapport avec leur rôle de socialisateur d'émotions, indispensable pour les sensibiliser davantage à cette fonction importante et, même avant, à la fonction que jouent les émotions dans la vie quotidienne.

Plus précisément, les participants à la formation estiment qu'il est nécessaire de renforcer les compétences du personnel éducatif en charge des enfants de 3 à 6 ans, en ce qui concerne les points suivants:

a) les bonnes pratiques et les avantages d'agir en classe en tenant compte de l'affectivité et des émotions;

b) connaissances et réflexions sur les dimensions émotionnelle et cognitive activées dans la relation avec les enfants.

✓ **Quant à la fonction 2** (« Favorise la connaissance de la sphère émotionnelle-affective et de la relationnalité intersubjective chez les enfants»), les résultats de l'expérimentation montrent que les enseignants formés conformément à la proposition DREAM dans les différents pays partenaires considèrent qu'il est très important d'améliorer cette fonction et la mettre en œuvre afin que les élèves puissent exprimer librement leurs émotions, les comprendre et les utiliser avec empathie dans leurs relations avec les autres.

De ce point de vue, les résultats montrent des différences significatives entre les professionnels ayant reçu la formation et ceux qui n'ont pas été formés.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, alors qu'elles sont présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 6*):

TABLEAU 6 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 2	Principaux indicateurs ayant augmenté
GRECE	2.1
FRANCE	2.6
ITALIE	2.4

En France, la plupart des enseignants encouragent les enfants à exprimer leurs émotions et à prendre contact avec celles-ci par le biais d'objets externes leur permettant de transformer leurs émotions en mots. Ce comportement est moins fréquent dans d'autres pays (Espagne, Italie et Grèce) et plus particulièrement en Espagne et en Italie. Il est tout aussi rare de demander aux enfants d'aider leurs pairs qui vivent des moments difficiles sur le plan émotionnel et de faire preuve de compassion pour eux. En outre, il semble que dans aucun des pays partenaires les enseignants n'utilisent des expériences ou des exemples du passé comme stratégie pour faire face aux situations présentes. En ce qui concerne les suggestions formulées au cours de la formation, les participants de tous les pays partenaires considèrent qu'il est important d'encourager les actions visant à promouvoir la reconnaissance de leurs émotions par les enfants, par le biais de la verbalisation: dans ce groupe d'âge, la contribution de l'enseignant est fondamentale en tant que modèle et régulateur émotionnel qui reflète les émotions des enfants avec l'expression du visage mais aussi avec le langage verbal.

De la formation se dégage notamment le besoin d'approfondir:

- a) des connaissances théoriques et pratiques pour promouvoir les compétences psychosociales chez les enseignants; techniques d'écoute;
- b) la capacité d'activer un dialogue entre le personnel éducatif sur le thème des émotions et des affections.

- ✓ **En ce qui concerne la fonction 3** («*Encourage les enfants à « accueillir » leur humeur et à conserver leur émotion et leur autonomie dans la résolution des conflits*»), différentes tendances sont apparues dans les différents pays partenaires.

En France et en Italie, il est courant que les enseignants réservent des moments où les enfants peuvent expérimenter leur état émotionnel-affectif «seul» (dans un espace organisé comme une zone de confort), tout en maintenant une attitude présente et ouverte (contact visuel maintenu et préservé, sans forcer) avec eux.

En Espagne, cette pratique n'est présente ni chez les enseignants formés selon le projet DREAM, ni chez ceux qui n'ont pas été formés; en Grèce, elle devient légèrement plus présente après la formation DREAM.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, alors qu'elles sont présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 7*):

TABLEAU 7 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 3	Principaux indicateurs ayant augmenté
GRECE	3.1
FRANCE	3.1 [score 5]

Les éducateurs et enseignants des différents pays partenaires soulignent l'importance d'une formation spécifique qui leur fournit les outils nécessaires à la réflexion individuelle et au développement de la capacité d'élaborer leurs propres expériences émotionnelles.

- ✓ **En ce qui concerne la fonction 4** («*Reconnaît l'individualité et la spécificité de chaque enfant*»), il est apparu que l'une des principales responsabilités de l'enseignant au sein de la classe était d'accompagner les élèves dans la découverte de leurs préférences, de les stimuler par la curiosité, de faciliter la prise de décision autonome en donnant à chacun la possibilité de prendre part au processus de prise de décision.

Dans les différents pays partenaires, l'attention portée à l'amélioration des expériences, des

préférences, des résultats spécifiques de chaque enfant, par comparaison, est plus présente dans les activités à caractère essentiellement relationnel.

Il apparaît également qu'en France, en Grèce et en Italie, cette fonction est présente de manière assez significative, avec des enseignants soucieux de respecter l'individualité et la spécificité des enfants. En Espagne, il est souligné que ce type de comportement est plutôt rare, bien que les enseignants ayant participé à la formation DREAM aient commencé à le pratiquer.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, alors qu'elles sont présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 8*):

TABLEAU 8 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 4	Principaux indicateurs ayant augmenté
GRECE	4.1
ESPAGNE	4.1

- ✓ **Enfin, en ce qui concerne la fonction 5** (*«Encourage et soutient l'enfant dans l'exécution d'une tâche»*), les résultats montrent qu'après avoir suivi la formation DREAM, les enseignants sont «souvent» engagés dans des actions directes pour encourager la motivation des enfants, en les soutenant, le cas échéant, en envisageant des solutions de remplacement, en les observant attentivement et en les soutenant positivement lors de l'exécution des activités.

À cet égard, en France, en Grèce et en Italie, des évaluations très positives ont été obtenues concernant le soutien à la motivation et l'attitude encourageante, ainsi que le soutien à l'exécution de tâches.

Dans aucun des pays partenaires, les enseignants n'expriment des valeurs personnelles dévalorisantes des erreurs des enfants: ni dans les activités à prédominance cognitive, ni dans celles à prédominance relationnelle. Cela prouve une prise de conscience collective et généralisée de l'importance de la rétroaction constructive, et non des jugements de valeur sur la personne.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, alors qu'elles sont présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 9*):

TABLEAU 9 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 5	Principaux indicateurs ayant augmenté
ITALIE	5.2, 5.5, 5.6, 5.7

Les enseignants soulignent en particulier la nécessité de développer davantage de formations axées sur des stratégies utiles pour retenir l'attention de la classe lors des diverses activités et pour faciliter la consolidation des connaissances acquises chez les enfants.

2.4. Résultats et propositions pour le groupe d'âge 6-10 ans

L'analyse comparative des 6-10 ans montre qu'en ce qui concerne la fonction 1 («*Recherche et encourage les contacts émotionnels-affectifs*»), il apparaît que les enseignants de tous les pays partenaires essaient en général de promouvoir les interactions émotionnelles dans la pratique quotidienne.

De fait, après la formation DREAM, ces pratiques sont plus fréquentes. De plus, en général, après la formation, les enseignants accordent plus d'attention à la dimension affective-émotionnelle, lors d'activités cognitives, par le biais de pratiques telles que: maintien du contact visuel, modalité dans la voix et les gestes, laissant aux enfants le temps de s'exprimer. En effet, lors de la formation, les enseignants ont approfondi les thèmes des émotions et des affections.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, alors qu'elles sont présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 10*):

TABLEAU 10 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 1	Principaux indicateurs ayant augmenté
ITALIE	1.2 (dans des activités de nature plus <i>cognitive</i>) 1.4
ESPAGNE	1.2 [score 5]

En règle générale, l'organisation de l'école primaire donne aux enseignants moins d'occasions de se mettre à la hauteur des yeux de l'enfant et de faire l'expérience d'un contact physique avec chaque enfant, parce que la plupart du temps est consacré aux enseignements didactiques et qu'il ne reste donc que très peu d'activités libres susceptibles de promouvoir les échanges relationnels.

Les participants à la formation estiment que cette fonction devrait être renforcée à la fois par la consolidation des connaissances sur les affects et les émotions, mais aussi et surtout par le renforcement de la compétence émotionnelle, en particulier: leurs bases théoriques; des exemples de bonnes pratiques scolaires et parascolaires; stratégies de contact émotionnel.

- ✓ **En relation avec la fonction 2** («Favorise la connaissance de la sphère émotionnelle-affective et la relationnalité intersubjective chez les enfants»), des comportements spécifiques sont plus présents après l'intervention de formation réalisée.

En fait, après la formation, les enseignants ont davantage tendance à accompagner les enfants dans la compréhension et la verbalisation de leurs émotions, avec la conscience accrue que cela constitue l'un des rôles éducatifs de l'enseignant.

En détail, les spécificités des pays partenaires, présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 11*):

TABLEAU 11 –RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 2	Principaux indicateurs ayant augmenté
ITALIE	2.1, 2.2, 2.3 (dans des activités de nature plus cognitive) 2.4

Les interactions et les échanges émotionnels véhiculés par le biais du langage verbal et de la communication non-verbale peuvent aider les élèves à prendre conscience de leurs états émotionnels. En outre, des stratégies spécifiques d'enseignement ludique peuvent également y contribuer, même si l'instrument principal devrait être considéré comme un dialogue dans la pratique de l'enseignement quotidien.

Après la formation, les enseignants ont développé leur capacité à amener les enfants à réfléchir aux conséquences de leurs actions résultant d'émotions, en les aidant à développer des solutions alternatives lorsque les comportements mis en œuvre étaient inacceptables. Les enseignants expriment le besoin d'une formation plus spécifique, axée sur les moyens de promouvoir le développement d'une prise de conscience émotionnelle et affective chez leurs élèves, en général et face à des comportements problématiques.

- ✓ **À propos de la fonction 3** («Encourage les enfants à« accueillir leur propre humeur, à conserver leur émotion et leur autonomie dans la résolution des conflits»), les résultats de l'expérimentation sont hétérogènes. En particulier, il apparaît qu'en Italie, ce type de relation est davantage destiné à des enfants individuels qu'à l'ensemble de la classe. En Grèce, il y a un léger renforcement de la fonction, ce qui ne semble pas être aussi évident en Espagne.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 12*):

TABLEAU 12 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 3	Principaux indicateurs ayant augmenté
GRECE	3.1

Au cours de la phase de formation, les enseignants ont souligné l'utilité d'offrir aux enfants des moments leur permettant de vivre seuls leur état émotionnel-affectif, en particulier lors de la gestion de certaines situations critiques de la classe ou propre à un individu. Cependant, l'utilisation de cette fonction comme un moment permettant aux enfants de réfléchir de manière authentique et plus en profondeur sur leur dynamique émotionnelle-affective est moins présente.

Qualitativement, les données des observations et les contributions exprimées verbalement par les enseignants au cours de la formation indiquent la nécessité de cultiver plus profondément la compréhension et l'acceptation des émotions. En effet, il s'avère qu'en présence d'émotions telles que la colère ou la tristesse, l'attitude encore très répandue chez les enseignants est celle de bloquer ces émotions car elles sont considérées comme quelque chose de négatif, à la fois pour l'enseignant en tant que personne et pour le futur enfant qui les ressent.

L'indication qui se dégage de la formation concerne l'importance d'un approfondissement du rôle adaptatif de ces émotions, qui, dans des contextes spécifiques et dans des situations congruentes, constituent en effet une ressource précieuse pour l'individu. En particulier, cette formation devrait inclure, parmi ses contenus, les thèmes suivants: auto-contrôle; compétence émotionnelle, identification, régulation, acceptation des émotions; mentalisation.

- ✓ **En ce qui concerne la fonction 4** (*«Reconnaît l'individualité et la spécificité de chaque enfant»*), l'analyse comparative montre que cette fonction est également présente dans les pays partenaires et que, après la formation, ce type de comportement est consolidé. En particulier, les enseignants verbalisent et reconnaissent les progrès, les actions positives, les préférences et les intérêts de chaque enfant, démontrant ainsi une prise de conscience accrue de l'importance de la reconnaissance des caractéristiques individuelles des enfants.

Un des défis qui reste ouvert dans ce sens est de savoir comment répondre de manière adéquate au besoin d'affirmation de soi des enfants dans un contexte collectif, tel que la classe. Selon les enseignants formés, il serait utile de disposer de davantage de compétences sur les pratiques visant à les aider à réfléchir à des activités favorisant des échanges collectifs, des discussions et des initiatives constructives, aidant les enfants en voie de développement de l'affirmation de soi.

- ✓ **Enfin, en ce qui concerne la fonction 5** (*«Encourage et soutient l'enfant dans l'exécution d'une tâche»*), les enseignants des pays partenaires démontrent qu'ils sont des promoteurs actifs de cette fonction. Cependant, certains indicateurs de cette fonction semblent avoir été renforcés à la suite de la formation, notamment la capacité de lier les connaissances antérieures aux connaissances nouvellement acquises et de motiver et d'encourager les enfants. En ce qui concerne les enseignants pour les enfants âgés de 3 à 6 ans, même ceux du primaire ne l'utilisent pas pour exprimer des opinions négatives à l'égard des enfants en raison de leurs erreurs ou de leurs incertitudes.

En détail, certaines spécificités des pays partenaires, alors qu'elles sont présentes et décrites, sont reportées dans le tableau suivant (*tableau 13*):

TABLEAU 13 – RÉSULTATS APRÈS LA FORMATION

FONCTION 5	Principaux indicateurs ayant augmenté
GRECE	5.2, 5.6
FRANCE	5.2, 5.6
ITALIE	5.5, 5.6
ESPAGNE	5.1 [score 5], 5.2, 5.3, 5.6

Les résultats de l'expérimentation suggèrent que cette fonction est largement présente dans tous les pays partenaires et qu'une intervention de formation telle que celle proposée par le projet DREAM est plus que suffisante pour la consolidation de ces aspects, comme par exemple relier les connaissances antérieures à celles acquises plus récemment ou même promouvoir l'attention des enfants.

Chapitre III

Le manuel “Teacher’s Handbook”, une contribution européenne à destination des professionnels et propositions complémentaires

Contributions au colloque final de clôture du programme DREAM, à Florence, Italie, juillet 2019

Anne-Marie Doucet-Dahlgren , Centre de Recherche Education et Formation, CREF EA 1589, UPN, Université Paris- Nanterre, France

Didier Favre, Centre de formation aux métiers de la petite enfance de L’HORIZON, Malakoff, France

Préambule :

Dans ce document final que constitue le “Manuel”, comprenant résultats et analyses, nous avons comparé avec nos partenaires européens nos résultats et fait au regard de ceux-ci des **préconisations européennes** en vue de la construction d’un modèle affectif de formation et d’apprentissage prenant en compte les émotions et les affects des enfants (mais aussi des adultes dans leurs interactions avec eux).

Dans les dernières parties, nous avons aussi présenté les activités et dispositifs pédagogiques qui nous semblaient pertinents du **point de vue français**, pour soutenir une approche pédagogique favorable à la prise en compte des émotions et des affects dans les différents contextes de l’accueil du jeune enfant et de sa scolarisation, de la naissance à 10 ans en s’intéressant à la pédagogie elle-même – référence structurante des praticiens acteur de cette recherche – et des dispositifs qui en découlent. Les professionnels pourront se saisir, nous l’espérons en tout cas, de toutes ces propositions qui ont été expérimentées par nos partenaires dans le contexte de leur propre recherche ou recueil des pratiques des participants.

3.1 « Teacher’s handbook », une production européenne comme “Manuel” à destination des professionnels, juin 2020.

“ Analyse comparative de l’expérimentation du « modèle éducatif affectif » de prise en charge des émotions par les professionnels pour de très jeunes enfants, de la naissance à trois ans : résultats et préconisations du rapport européen recherche-action DREAM pour les 0-3 ans »

- ✓ **Présentation plénière lors de la journée de clôture européenne du programme DREAM, le 12 juillet 2019, à Florence, Italie**

Anne-Marie Doucet-Dahlgren

Le portrait de l'accueil des jeunes enfants en Europe révèle une grande diversité de personnels (une majorité de femmes) et qui plus est, de formation ou de qualification professionnelle très différente. Il en est de même en ce qui concerne l'âge de l'entrée en établissement d'accueil de jeunes enfants (à temps complet ou partiel), à l'école maternelle ou en jardin d'enfants, ou bien encore en crèche. Dans certains cas, il existe des accueils à domicile avec des cultures professionnelles d'une très grande disparité. Par ailleurs, le champ de la petite enfance est composé d'approches disciplinaires différentes et d'approches pédagogiques par des professionnels qui sont liés à la culture du pays et aux politiques sociales en vigueur.

Le « modèle éducatif affectif » en Europe avec la spécificité d'une formation aux émotions que nous proposons dans ce projet DREAM se doit de répondre aux caractéristiques de l'enfant avec son âge et ses besoins propres, son stade de développement ainsi que celles des adultes l'entourant, des modalités des relations éducatives et de la place des parents etc. Ce modèle s'appuie sur une représentation qui prend en compte les compétences *inter*-personnelles et les compétences *inter*-personnelles, selon le modèle proposé par Valleo (2009) de l'adulte face aux manifestations émotionnelles des enfants lors d'apprentissage (Contrôle de soi/Communication/Empathie/Gestion des conflits/Influence ou pouvoir /Négociation). Les recommandations pour un programme de formation à destination des professionnels de l'enfance travaillant auprès de très jeunes enfants (de la naissance à trois ans) dans des lieux d'accueil divers, reprennent les 4 fonctions proposées par le projet DREAM pour la mise en œuvre d'un programme de formation :

- *Rechercher et encourager le contact émotionnel et affectif*
- *Promouvoir les connaissances des enfants de la sphère émotionnelle et affective en tant que relations inter-subjectives*
- *Encourager les aptitudes des enfants à accepter positivement leur humeur tout en gardant leurs émotions and autonomie*
- *Reconnaitre l'individualité et particularité de chacun*

Recommandations :

Pour une formation visant la prise en compte des émotions par les adultes pour les enfants de la naissance à trois ans

Recommandation pour un dispositif de formation Européen :

À l'issue du programme de recherche-action et au regard des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus, il semble que promouvoir un dispositif de formation aux émotions – de base ou d'approfondissement – pour des professionnels, nécessite de construire une dynamique pédagogique intégrant deux aspects d'apprentissage différents mais complémentaires :

- Une expérimentation « sensible » par les adultes des émotions intégrant le point de vue ou le vécu des jeunes enfants dans les situations qu'ils rencontrent au quotidien ;
- Une découverte des savoirs (transmission, enseignement) qui permet de donner un sens à cette expérimentation et de mieux comprendre ce qui se joue pour l'enfant dans son développement, dans les services, avec les professionnels et avec les parents

Pour résumer, l'analyse croisée des résultats du projet DREAM des 4 pays incite à promouvoir pour les professionnels la **mise en œuvre d'une expérimentation sensible** en appui sur un apport de connaissances. C'est à dire qu'il semble nécessaire et incontournable de lier des connaissances et des mises en situation autour de la pratique éducative, ciblant des groupes d'enfants d'âge varié.

Ce programme de formation, quelle que soit la prééminence donnée à l'une ou l'autre de ces dynamiques d'apprentissage en formation d'adultes :

- Se doit d'être **adapté aux cultures** locales et professionnelles de chaque pays.
- Il **ne peut être inférieur à 4 jours équilibrés par moitié sur ces deux dynamiques**. Un dispositif se déroulant sur 8 journées semble idéal et devrait se poursuivre dans des cycles de base (4 Jours) et d'approfondissement (4 jours) **sur deux années au moins**, afin de garantir une bonne **intégration des expériences vécues et d'apprentissage**.
- Enfin, une **formation des équipes paraîtrait plus profitable qu'une formation individuelle** des professionnels.

3.2 Réflexions sur les propositions françaises

Le Manuel pour les professionnels, un point de vue français sur DREAM : pour soutenir une approche pédagogique favorable à la prise en compte des émotions et des affects dans les différents contextes de l'accueil du jeune enfant et de sa scolarisation, de la naissance à 10 ans en s'intéressant à la pédagogie.

✓ *Présentations plenières lors de la journée finale du programme DREAM, le 22 mai 2019, à L'HORIZON, France :*

Didier Favre

Anne-Marie Doucet-Dahlgren

Préambule : Avec ce Manuel à l'usage des professionnels, qui rend compte des résultats, analyses, activités, dispositifs et propositions pédagogiques. Plus précisément, nous souhaitons dans ce document présenter nos propositions pédagogiques relatives au contexte français, et partager nos analyses, afin que les partenaires professionnels et institutionnels engagés dans cette recherche-action puissent se retrouver dans la dynamique qui nous a animé durant ces trois années, et saisir les éléments synthétiques de nos travaux les plus pertinents.

Que chacun d'eux soit ici, par avance, remercié, ainsi que leur institution, parce qu'ils ont permis la réalisation de ce travail, grâce à leur disponibilité et malgré toutes les difficultés que connaissent les professionnels; mais aussi par leurs questionnements, leurs hésitations avec nous dans la construction de l'objet de cette recherche, leur intérêt jamais démenti pour les productions, auxquelles ils ont largement contribué par leurs apports, leurs réflexions, le partage de leurs pratiques, préoccupations pédagogiques et éthiques, tous ces moments nous ont été précieux, et sont une inestimable contribution à la recherche scientifique et praxéologique.

DREAM, résultats, commentaires, analyse & préconisations, un point de vue français :

Dans le cadre de la dernière année du programme, il s'agissait de transmettre les connaissances du Guidelines (Cf. modèle du questionnaire test d'évaluation des connaissances, porté en annexe), en ayant au préalable évalué les connaissances avant la formation et enfin, à la suite de cette transmission, d'évaluer les résultats pour mesurer l'évolution des connaissances par l'analyse des

réponses (ante/post). Puis, il fallait procéder à une comparaison avec le groupe témoin et interpréter ces résultats.

Nous avons choisi pour ce faire de mettre en œuvre une **expérimentation-formation** sur trois journées espacées, et cette proposition a été un succès. Nous avons voulu **une approche expérientielle, sensorielle et sensible de la question des émotions** de l'enfant (et des adultes) par la mise en situation sensible des adultes professionnels, nos stagiaires de formation donc, plutôt que de présenter intégralement le référentiel de contenus des lignes directrices « *Guidelines* », tel que construit avec les collègues italiens de l'université de Florence.

Ainsi avons-nous fait « à notre manière », puisque nous avons toute liberté de choix de modèle sur le processus de transmission, non pas des cours sur un mode didactique, mais sur 3 journées de formation répartis **en 2 jours et demi d'ateliers pratiques et d'animations et une demi-journée de transmission de contenu plus « formel » sur les connaissances académiques** à partir du programme « *Guidelines* ».

D'ores et déjà il apparaît que l'évaluation par questionnaire (ante/post) des stagiaires montre une progression statistique, semble-t-il très satisfaisante, des connaissances au regard d'un questionnaire d'évaluation pourtant très formel (QCM) et centré sur les concepts du « *Guidelines* ». Les observations in situ ANTE/POST avec un groupe non-formé et le groupe formé sur les interactions professionnel/enfant montrent des résultats très bons au sens de la prise en compte des besoins émotionnels de l'enfant, or ces résultats **apparaissent convergents entre les deux groupes observés** ! Ce qui est une surprise ...

Nous avons interprété cette convergence des résultats entre formé/non-formé (par hypothèse) par le fait que les professionnels, **formés et non-formés, sont tous impliqués dans des références pédagogiques fortes**, à la fois par leur appartenance professionnelle de secteur (pour les EJE, éducateurs de jeunes enfants, qui exercent dans des crèches parentales, EAJE à gestion et à participation parentale) ou leur engagement dans des pédagogies avancées, quelques soient les secteurs professionnels concernés (périscolaire, scolaire) – ce qui était l'orientation de départ pour la recherche (mobilisation de ce public initial pour le projet de recherche et pour les work-shops, première année de la recherche-action).

Ainsi on sait par définition que les références pour les EJE ou professionnels de la petite enfance sont souvent référées à Lóczy (autonomie de l'enfant), l'éducation nouvelle ou la coopération parent-professionnel, que pour les enseignants ce sont les méthodes actives, Freinet ou Pédagogie

institutionnelle ; enfin pour les animateurs sollicités de l'éducation populaire ce sont en plus des méthodes actives (Montessori), la pédagogie de la liberté, pédagogie de la décision. En rapprochant les appartenances des publics aux résultats des questionnaires et des observations (public évidemment bien plus large et divers que celui des workshops) **c'est cet ancrage dans des modèles pédagogiques qui nous semble pouvoir expliquer ce bon taux de réponse convergents entre les deux groupes.**

Ce qui nous conduit à soutenir que les **modèles pédagogiques sont des prescripteurs forts de comportements favorables à la prise en compte des émotions de l'enfant...** et ce, AVANT toute information ou formation directe sur celles-ci.

Cette prescription « pédagogique » est celle d'une **obligation faite à soi-même d'encadrer ses actes envers l'enfants dans un référentiel construit sur et au nom des besoins de l'enfant.**

Pour le dire encore autrement : **les pratiques sont des connaissances.** Et restituer des concepts en formation ne peut se faire qu'en prenant en compte une mise en situation et expérience par les adultes de ce même vécu émotionnel attribué à l'enfant. Alors bien sûr cela peut paraître évident finalement ou tautologique (mais les évidences ne le sont pas toujours car elles sont parfois difficiles à mettre en mots au-delà des postures et valeurs déclaratives et encore fallait-il pouvoir le démontrer ce fait, ce qu'à nul doute, montrent sans ambiguïté nos résultats).

Ici c'est donc **le lien fait entre émotions et modèles pédagogiques qui a eu un effet inattendu.** Nous cherchions les savoirs, et nous avons trouvé des pratiques : c'est en fait un peu l'histoire de Christophe Colomb, « avec un peu de sel et un œuf... », et encore fallait-il redéfinir la problématique, en avoir eu l'idée...

Pour nous il en ressort donc qu'apprendre, comprendre, mettre en œuvre une connaissance sur les émotions dans les pratiques éducatives ne prend tout son sens et son efficacité que dans un ancrage préalable dans un modèle pédagogique prescripteur...

... vers une proposition européenne :

Par ailleurs notre choix pédagogique initial de dispositif de formation se trouve en partie confirmé par le choix des modèles de transmission de nos partenaires. En effet nos partenaires européens ont choisi soit la transmission directe des connaissances (ESP) soit transmission ET analyse de situation (FR et IT). En fait L'Italie et la France (qui sont dans ce dernier modèle) ont de bons résultats avec des propositions qui se rapprochent (rappelons-nous que l'université de Florence se réfère à la pédagogie Toscane !), mais cela est plus contrasté pour l'Espagne qui a choisi la seule transmission.

C'est ce qui va nous conduire en termes de préconisations pour l'Europe à proposer en fonction des publics, des **formations qui soient « initiales » sur les émotions et sur la pédagogie pour les professionnels qui n'ont jamais eu accès à cette connaissance** (plutôt les enseignants ou les animateurs, encore que tout dépend bien sûr de l'ancrage professionnel de ces derniers ou bien de leur courant d'appartenance, si par exemple on pense dans l'éducation populaire aux CEMEA et leur ancrage dans les méthodes actives) – et enfin pour les autres, déjà référés à des modèles, (type EJE ou animateurs et enseignants engagés), plutôt des **formations d'approfondissement mettant en avant un processus de connaissance par l'expérience et par les savoirs** mais impliquant aussi les adultes dans leur propre vécu émotionnel d'adulte. D'une certaine manière ce sont bien deux niveaux de formation qui sont à proposer à la Commission Européenne, un niveau initial comprenant les approches pédagogiques de référence et un niveau d'approfondissement sur la transmission des savoirs liés, les deux étant liés par une expérimentation sensible des émotions.

3.3 Les enjeux d'une formation aux émotions : Affects, sentiments et émotions ? Une question de pédagogie !

Didier FAVRE

Contribution à un questionnement sur la mise en oeuvre d'une formation aux émotions qui ne ressortent pas seulement de la didactique.... mais de l'expérience vécue par les apprenants : une condition de la réussite d'un "modèle affectif" de formation pour la prise en compte des émotions et des affects dans les apprentissages des enfants de la naissance à 10 ans, dans les différents contextes de leur socialisation.

✓ **Communication présentée lors de la journée de clôture européenne du programme DREAM, le 12 juillet 2019, à Florence, Italie** : à propos de la mise en oeuvre des 3 jours de formation professionnelle DREAM sur la question des émotions

Les nombreux savoirs et théories qui ont été mobilisés pour cette recherche ont été compilés dans les documents du « Guidelines » et les analyses de nos formations, expérimentations et résultats, constituent maintenant avec ce « Manuel » un ensemble consistant et complet rassemblant idées, théories, expériences, savoirs exacts etc. reflétant un état des lieux riche et diversifié. Mais les émotions sont aussi – et surtout – quelque chose qui se ressent. C'est ce qui constitue la toile de fond – et l'enjeu – d'une formation à ce sujet. Les émotions, nous en avons conscience parce que nous les

ressentons physiquement, et avant de constituer un « savoir » ce sont des expériences sensorielles, et des expériences de vie. C'est un mouvement interne en réaction à un évènement. Et il nous semble que pour constituer un savoir sur celles-ci nous pouvons postuler que nous avons **besoin de sentir pour comprendre et que c'est le chemin qui nous amène à comprendre pour apprendre**. Or avec DREAM, le problème auquel nous avons été confrontés est le suivant : il était convenu pour le programme de **transmettre la Connaissance** contenue dans le « Guidelines », comme état des lieux de la connaissance internationale et interdisciplinaire sur le sujet, recueil théorique donc constituant l'actualité des recherches sur les émotions : mais qu'en est-il de ce qu'il faut faire pour **enseigner** des connaissances sur les émotions ? Est-ce la même chose que d'**enseigner** ou bien de **former** aux émotions ? Est-ce que l'on peut transmettre valablement des idées sur les émotions, émotions qui sont des sensations et constituant les « connaissances internes » de soi-même ?

Quand nous avons démarré au début du programme DREAM avec Anne-Marie Doucet-Dahlgren, nous avons bien enregistré qu'il s'agissait d'une **recherche-action** ; nous nous disions : *“s'il s'agit de recherche-action, alors il faut prendre en compte l'expérience des personnes”*. Un exemple m'a beaucoup frappé quand j'étais étudiant et a justement trait à ce clivage entre savoirs d'expériences (**connaissance par** les émotions) et **savoirs au sens abstrait**. C'est autour du livre de Mme Bernadette AUMONT, professeure de sciences de l'éducation à l'université Paris 8, livre essentiel, sur “L'acte d'apprendre”¹ que va se nouer ma réflexion. A la suite de ce livre, je trouve un article d'elle dans une revue de Pédagogie, où elle explique que dans le cadre de la formation continue des enseignants qu'elle anime régulièrement, il lui arrive de poser une question toute simple à ses stagiaires apprenants : « vous rappelez-vous d'avoir subi des humiliations personnelles à l'école ? ».

Ce sont ces humiliations typiques, malheureusement, du cadre scolaire : avoir été tourné en ridicule, avoir été mal jugé, dévalorisé, moqué par le professeur, d'avoir été mis au banc et « traité d'imbécile »... Ces humiliations sont vives et font monter des sentiments et des émotions fortes, si fortes sur le moment qu'elles restent longtemps dans les mémoires. Tous les stagiaires-instituteurs avaient vécu cette humiliation à l'école, tous au moins une fois. Elle pose ensuite une deuxième question : « Qui se sert de cette expérience dans son métier d'enseignant ? ». Réponse : Aucun. Et Mme Aumont de s'interroger sur le sens de ce clivage.

En effet on peut se demander : ne serait-il pourtant pas intéressant pour un professeur, un enseignant de conserver la conscience de cette émotion-là, de cet élément anxiogène, qui est un élément

¹ Aumont Bernadette, Mesnier Pierre-Marie (1996). *L'acte d'apprendre*, PUF

fondamental de ce qu'on appelle le « rapport au savoir » ? Ne pas conserver cette conscience, n'est-ce pas courir le risque de « reproduire » la même chose sur les enfants dont on a la charge. A l'inverse, cette connaissance-là (par empathie) ne permettrait-elle pas justement, de « prendre soin » d'eux, de faire attention à leurs besoins et sentiments, de respecter leur personnalité et de pouvoir écouter leurs émotions... On peut dire que dans la formation des enseignants, cette question nouvelle de l'importance des émotions n'est en tout cas pas transmise en termes de « connaissances vécues ».

Cela étant dit, la question devient donc : d'un côté nous avons le « Guidelines » et l'état des savoirs sur les émotions et les affects, de l'autre côté nous avons la nécessité de transformer ce savoir en « formation », avec notre exigence de chercheurs d'utiliser l'expérience même des personnes « à former » pour en faire, justement, un objet de travail et de transformation personnelle. Dans le cours de notre « Formation DREAM », nous avons donc décidé d'utiliser des expériences « à vivre », pour aider les stagiaires à comprendre les enjeux des émotions, et notamment celles des tous petits enfants (jusqu'à 3 ans). Pour cette formation originale, nous avons demandé à trois formateurs extérieurs intervenants de créer un dispositif selon leurs compétences et expériences (et selon leur expertise propre) autour de ces « émotions vécues ou à vivre » pour « former des professionnels aux émotions » dans la perspective du rapport aux enfants. Nous avons donc intégré dans l'équipe de recherche trois expert/expertes intervenants du domaine, ce sont un comédien formateur, une formatrice psychomotricienne et une sophrologue-relaxologue. Nous leur avons demandé de travailler avec nous cette question « des émotions à vivre, à apprendre, à comprendre » dans le cadre d'un travail de groupe, d'ateliers en petits groupes et de séminaires communs.

Par exemple, le comédien a proposé une expérience de « mise en situation » en demandant aux stagiaires, professionnels de terrain engagés dans les trois jours de formation DREAM, de fermer les yeux pendant au moins 5 ou 10 minutes. Juste, simplement, de « fermer les yeux et d'écouter les bruits ». A ce moment-là, évidemment, les premières réactions peuvent être fortes : pour certains cela a été impossible de s'abstraire du contrôle visuel. D'autres ont « découvert » un monde inattendu, inconnu, effrayant même parfois, constitué de tous ces bruits auquel on ne fait pas attention et qui sont autant de manifestations de vie, d'évènements etc...

Et si maintenant nous transposions cette découverte à la situation du bébé ? Il a les yeux fermés et il entend énormément de bruits autour de lui, il ne sait ce qu'ils sont et pourquoi. Les menaces que constituent (peut-être) ces bruits, la peur que certains ont ressentie, peut-on imaginer alors ce qui se produit dans cette situation-là pour lui, sinon l'angoisse ou la frayeur qu'il doit certainement ressentir. L'angoisse est ce qui n'a pas de nom (la peur est toujours « peur de » quelque chose ou

quelqu'un). Et qu'entend-t-on ? Des bruits auxquels on ne fait pas attention quand on a les yeux ouverts. Et qui deviennent inquiétants ou menaçants dans ce contexte de « cécité » volontaire.

Deuxième expérience, deux personnes, l'une a les yeux fermés et l'autre se place derrière elle, et, lui mettant les mains sur les épaules, la guide dans l'espace du Centre de formation. Le stagiaire, à ce moment-là expérimente 4 émotions ou sentiments : il expérimente la peur (différente selon chacun) ; la saturation (avec le bruit ambiant) ; la confiance (comment faire confiance à quelqu'un qu'on ne voit pas ?) ; et la sécurité (le résultat d'un abandon accepté vers un autre dont on dépend et d'une réponse perçue rassurante en retour). Ne sont-elles pas des situations vécues par de très jeunes enfants, de leur naissance jusqu'à 9 mois, durant cette période de vulnérabilité / dépendance absolue du tout-petit ?

Ce sont ces expériences très simples, que nous avons décidé de placer en tout début de formation, expériences qui se sont toutes faites – bien sûr – avec l'accord des stagiaires, personne n'ayant été mis en difficulté ! Donc, notre choix avec les intervenantes expertes a consisté à privilégier « **les expériences d'abord, les savoirs formels ensuite** ». Et c'est ainsi que la formation des trois jours DREAM a été construite.

Dans le déroulement du programme DREAM (phase de test avec groupe témoin), nous nous sommes rendu compte que ceux qui avaient suivi la formation des trois jours et les professionnels qui n'avaient pas suivi la formation **mais qui étaient des professionnels déjà impliqués dans les méthodes actives** ou en pédagogie nouvelle avec des pratiques et des valeurs affirmées, avaient à peu de choses près les **mêmes résultats au questionnaire** de notre « test final » portant sur les « savoirs » (donc ceux transmis dans le Guidelines).

Quelle interprétation possible de ces résultats ? Comment expliquer ce qui devait normalement donner lieu à un écart ? Pour nous, cela ne pouvait signifier qu'une seule chose : que les personnes qui sont impliquées dans des méthodes pédagogiques orientées sur une réponse aux besoins de l'enfant² ont déjà acquis la « sensibilité » aux émotions, qu'ils ont une connaissance juste par les pratiques qu'ils mettent en œuvre... collectivement mais sans forcément maîtriser les savoirs relatifs à cette expérience. Ces professionnels, pédagogues, ont acquis une connaissance sur les émotions

² Ces approches pédagogiques ont déjà citées par ailleurs puisqu'elles constituent une des bases du recrutement des terrains professionnels de la recherche-action : Coopération et coéducation parent-professionnel, Montessori, Lûczy pour l'autonomie, la pédagogie Toscane et Reggio Emilia de Malaguzzi, Cousinet et Freinet, la pédagogie de la liberté et de la décision, ou bien l'inscription dans un corpus de valeurs et de pratiques en référence à la convention internationale de l'enfant (CIDE 1989, etc.).

par l'expérience mais ils n'auraient pu citer les savoirs correspondants, et leurs réponses « intuitives » au questionnaire ont probablement été guidées par leur expertise pratique.

Les émotions apparaissent donc bien – et avant tout – comme une question de pédagogie !

Et pour nous, cela signifie qu'il faut relier ces deux dimensions et qu'elles doivent demeurer inséparables : celle d'une « **expérience des émotions** » **comme connaissance et les savoirs de ce que sont formellement les émotions, affects et sentiments.**

Pour conclure :

Pour compléter cette réflexion, nous souhaitons reprendre en partie le contenu de notre présentation générale dans le « Guidelines », et qui rend compte des 4 axes autour desquels travailler pour le bien-être des enfants, à savoir les 4 domaines qui doivent constamment rester en lien les uns avec les autres et sans hiérarchie :

1. Un ancrage dans la pédagogie, une référence forte et structurante.
2. Avoir pu ou pouvoir expérimenter de façon “**sensible**” les émotions et sentiments.
3. Accéder aux savoirs scientifiques.
4. Encadrer, réguler ses pratiques professionnelles par de l'analyse de pratique pour développer ses compétences et ses connaissances en action.

A notre sens, tenant compte de ce que nous a appris la mise œuvre de la formation DREAM pour une transmission des savoirs sur les émotions, il faut s'appuyer sur ces 4 points de repères pour transmettre ce que sont les émotions et comprendre ce à quoi elles peuvent servir comme ressort du développement et moteur de toute formation professionnelle aux émotions : et pour promouvoir un modèle affectif de l'apprentissage.

Enfin, pour rester à l'écoute des pratiques des professionnels », il faut veiller à se rappeler ce que les professionnels de terrain nous ont transmis de leur expérience pendant les premières phases de la recherche action :

« Repères partagés pour la prise en compte des émotions des enfants »

1. Installer les « conditions de base » pour la sécurité et la reconnaissance des émotions :

- ✓ Par le droit, avec la CIDE (1989), en prenant le temps de la sécurisation, du soutien, en permettant la participation, la liberté d'expression, la décision, l'organisation et le libre-choix

2. Se référer à des méthodes, des valeurs et des principes dans les projets :

- ✓ Mettre en œuvre les droits : « les droits c'est concret » : un cadre de référence à l'action éducative et pédagogique (pédagogies actives), entendre et écouter la parole des enfants et des familles, reconnaissance et réciprocité, des lois « de savoir vivre » et des règles prenant en compte immaturité ou maturité des enfants au regard de ses possibilités dans l'environnement, des autorisations et des pratiques bienveillantes pour instaurer un « climat » de confiance, des instances de régulation (conseils)

3. Instaurer et instituer des repères :

- ✓ L'adulte est un repère de liens : « cadre » sécurisant dans le temps et dans l'espace, il invente des outils et matérialise *les repères pour la mise en sécurité*

4. Orienter le rôle des professionnels :

- ✓ Accueillir les émotions et les personnes, l'adulte a une fonction de contenance des émotions qui « débordent » les enfants, savoir anticiper les émotions notamment celles que l'enfant n'arrive pas à exprimer par les mots, organiser la régulation et travailler les temps de transitions ; enfin prendre en compte les différences et le temps psychique propre à chacun

5. Laisser une place aux émotions et sentiment des adultes :

- ✓ C'est un travail d'équipe pour prendre en compte les émotions des adultes au travail car l'enfant nous fait (toujours) réagir, nécessité d'un ajustement, d'une prise de conscience intime qui aide à trouver le lien affectif avec « l'enfant en soi » et « l'enfant devant soi », pour prendre en compte en tant qu'adulte « le point de vue de l'enfant »

6. Prendre en compte les parents et leur point de vue :

- ✓ L'accueil et l'accompagnement des parents est nécessaire pour la sécurité des enfants car les chemins de « sécurisation » sont spécifiques à chaque famille. Un travail particulier est mené avec les parents des quartiers défavorisés : leur « mise en sécurité » est à construire avec eux, du fait des différences de cultures.

Remerciements aux partenaires de la recherche-action en France:

L'association du centre de formation aux métiers de la petite enfance de L'HORIZON, Malakoff, Paris, souhaite remercier l'équipe de recherche DREAM, les membres de l'équipe pédagogique et administrative qui se sont impliqués et qui ont participé aux différents évènements de ce programme de recherche, et pour la mise en ligne des rapports, films, cf. www.cfhorizon.fr.

L'équipe de recherche remercie les partenaires, professionnels, parents impliqués dans cette recherche-action, et bien sûr les participants, invités et conférenciers, formateurs et animateurs de groupe (journées d'études et colloque de clôture) et tous ceux qui se sont prêtés notamment au travail exigeant des « focus groups » sur site, toutes celles et ceux qui ont bien voulu nous accueillir lors de nos nombreuses observations et entretiens « in situ ».

Nos plus vifs remerciements à tous les professionnels de terrain qui ont avec enthousiasme accueilli notre projet et accepter de donner de leur temps et de leur énergie pour contribuer à la réussite de cette recherche-action.

Tous nos remerciements aux collègues universitaires européens et professionnels des pays représentés dans ce programme, à Véronique Francis (Université d'Orléans, CREF Université Paris-Nanterre) qui nous a proposé de candidater à ce programme et pour sa contribution dans le dispositif, remerciements à Anne-Marie Doucet-Dahlgren (Université Paris-Nanterre), pour sa collaboration en tant responsable scientifique de la recherche DREAM ainsi que Didier Favre, psychosociologue-consultant, responsable institutionnel pour L'HORIZON du programme DREAM (2016-2019) et associé à la recherche, directeur-adjoint du centre de formation (2014-2020) en charge de la mobilité internationale et des programmes européens (didierfavre.nanterre@wanadoo.fr).

Nos remerciements bien sûr au centre de formation l'HORIZON, à son conseil d'administration qui a soutenu ce projet de recherche DREAM dès sa présentation; remerciements à l'équipe pédagogique et administrative qui s'est engagée dans la mise en oeuvre des journées DREAM et particulièrement les formateurs de la formation continue et à sa documentaliste.

Nos remerciements aux étudiants, professionnels et participants qui nous ont suivi pendant trois années dans le cadre des journées d'étude et des séminaires de formation

Nos sincères remerciements aux partenaires et institutions engagées dans la recherche :

ACEPP 91

« Association des collectifs enfants-parents-professionnels de l'Essonne », établissements d'accueil de jeunes enfants à gestion et participation parentale (EAJE) ; les responsables du réseau 91, les 6 professionnelles et les mères du réseau des crèches parentales et associatives.

3 Rue du Pont d'Avignon ; 91290 Arpajon.

Tel : +33 9 73 53 85 95

<http://www.acepp.asso.fr/acepp-91/?PagePrincipale>

Association EVASOLEIL

« Des colonies de vacances ado /enfant liant plaisir et responsabilisation. »

26, quai Jacques Papin ; 77440 Mary-sur-Marne.

Tel : +33 1 64 34 17 16

<https://www.colonie-evasoleil.com/les-colonies/>

LA SOURCE

« École nouvelle, enseignement alternatif, primaire et collège. »

11 rue Ernest Renan ; 92190 Meudon.

Tel : +33 1 46 26 99 88

<https://ecolelasource.org/>

ÉCOLE NOUVELLE D'ANTONY

« ANEN & Centre de Recherche en Pédagogie Active. »

6 Avenue d'Alembert; 92160 Antony.

Tel : +33 1 43 50 13 83

<http://www.ecolenouvelle.fr/2009/CMSMS/qui-sommes-nous.html>

MAISON DE COURCELLES

« Une pédagogie de la liberté. »

7 rue Pierre Devignon ; 52210 Courcelles/Aujon.

Tel : +33 3 25 84 41 61

<https://www.maisondecourcelles.fr/qui-sommes-nous/notre-pedagogie/>

... avec une attention particulière à notre partenaire européen ERASMUS+, la **Erasmushogeschool de Bruxelles (Belgique)**, département éducation pédagogie, pour leur participation active à l'évènement final de mai 2019.

Enfin, merci aux conférenciers français pour leur contributions décisives au projet DREAM durant les journées d'étude et de clôture du programme de recherche : **Mmes Véronique Francis, Aksel Kilic, Sandrine Loiret** ainsi que **Mrs Jean-Marie Bataille et Pr. Bernard Golse**.

Références bibliographiques

En savoir plus ... :

Suite à la publication des rapports commandités par Erasmus+, nous avons choisi de présenter cette recherche au congrès BECO, colloque interdisciplinaire international “Bébé, petite enfance en contextes” Université fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées, 15-17 mai 2019 et dans le séminaire des doctorants, Laboratoire BONHEURS de l’Université de Cergy-Paris, le 30 mars 2022.

Plusieurs publications ont ainsi vu le jour:

[1] Doucet-Dahlgren A.M. (2022). Les émotions des jeunes enfants à l’école maternelle et au jardin d’enfants: *Métiers de la petite enfance*. (en cours de parution).

[2] Doucet-Dahlgren A.M., Favre D., Francis V. (2022). Emotions et apprentissages : approche comparée des pratiques pédagogiques des professionnels en milieu préscolaire dans quatre pays européens. Paris : *Tréma. Revue internationale en sciences de l’éducation et didactique* (en cours de parution).

[3] Doucet-Dahlgren, A. M. (2021) Émotions des jeunes enfants et apprentissages : Quelles représentations des professionnels de l’éducation préscolaire ?, IN C. Zaouche-Gaudron *et al.*, *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance*. Toulouse : Érès, pp. 104-119

Nous choisissons de présenter des publications internationales qui ont étayé le travail commun des collègues des 4 pays durant les 3 ans de ce programme DREAM.

Agliati A., Brazzelli E., Gandellini S. Grazzani I., Ornaghi V. (2015). L’emozionante mondo di Ciro e Beba. Storie per conversare sulle emozioni con i bambini al nido. *Bambini*, April, 12-16.

Agliati, A, Grazzani I., Ornaghi V. (2015), *La socializzazione emotiva nei contesti educativi per l’infanzia. Conversare sulle emozioni al nido*, Parma: Junior-Spaggiari.

Bateson G. (1979), *Mind and Nature. A Necessary Unity*, New York: E.P. Dutton (it. tr.: *Mente e natura. Un’unità necessaria*, Milano: Adelphi, 1984).

Baumgartner E. (2012), *L’osservazione del comportamento infantile*, Roma: Carocci.

- Brandani W., Tomisich M. (2005), *La progettazione educativa. Il lavoro nei contesti educativi*, Roma: Carocci.
- Cogan M.L. (1958), The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils, *Journal of Experimental Education*, 28, 89-124
- Denham S.A. (1998), *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press (it. tr.: *Lo sviluppo emotivo nei bambini*, Roma: Astrolabio, 2001).
- Dovigo F. (2014), *Manuale per l'osservazione educativa*, Milano: UNICOPLI.
- Grazzani I., Agliati A., Ornaghi V. (2013), Emozioni al nido, *Bambini*, November, 30-33
- Grazzani I., Ornaghi V., Antoniotti C. (2011), *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per la scuola dell'infanzia e primaria*, Trento: Erickson.
- Hart S., Hodson K.V. (2015), *A scuola con empatia. Didattica e apprendimento basati sulle relazioni*, Reggio Emilia: Esserci.
- Messetti G. (2010), *Educare lo sguardo. Osservazione e riflessività*, Verona: Quiedit.
- Rosenberg M. (1999), *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*, Encinitas (CA): PuddleDancer Press (it. tr.: *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione non violenta*, Reggio Emilia: Esserci, 2003, rev. ed. 2017).
- Sokolen Green N. (2009), *La classe giraffa. Dove l'insegnamento è un piacere*, Reggio Emilia: Esserci.
- Soresi S. (1978), *Guida all'osservazione in classe*, Firenze: Giunti Barbera.
- Tomasello M. (2010), *Le origini della comunicazione umana*, Milano: Raffaello Cortina.
- Torrence P. (1962), *Guiding Creative Talent*, Englewoord Cliffs (NJ): Prentice Hall.

ANNEXE : 01

Fiche de présentation : Activité, dispositif, outil

Titre de l'activité
Objet/ objectifs
Type de groupe (petit/grand groupe; groupe d' âge ...)
Outils
Description de l'expérience
Remarques
Variations possibles

ANNEXE 02

Grille d'observation

FONCTIONS	INDICATEURS	FREQUENCE							
1-Il/elle recherche et encourage les contacts émotionnels et affectifs	Il/elle manifeste des signes affectifs quand il/elle interagit avec les enfants (sourit, caresse, prend dans les bras, etc.)	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Quand il/elle parle et s'adresse à eux, il/elle se met à la portée de leur regard	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle écoute les enfants sans les interrompre, leur laisse le temps dont ils ont besoin	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle interagit avec les enfants avec douceur dans la voix et dans les gestes	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	En relation avec les enfants, il /elle maintient son contact par le regard	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle demande verbalement aux enfants d'exprimer leurs émotions/sentiments	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
2- Il/elle favorise chez les enfants leur connaissance de la sphère émotionnelle et affective ainsi que les relations intersubjectives	Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier leurs propres émotions	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à exprimer leurs propres émotions	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier les émotions qu'une personne peut ressentir dans une situation	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à exprimer les	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							

FONCTIONS	INDICATEURS	FREQUENCE							
	émotions qu'une personne peut ressentir dans une situation								
	Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier et exprimer les émotions dans une situation qui a produit une émotion ou des émotions	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier et exprimer ce qu'ils ont ressenti physiquement (froid, chaleur...) dans une situation	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à attacher de la valeur et à se manifester s'ils ont agi de façon adéquate dans une situation	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à relever et exprimer des alternatives par rapport à leurs propres comportements dans une situation similaire, dans le cas où ce n'est pas acceptable	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier comment ils ont agi dans une situation	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle encourage les enfants à adopter des modalités de comportement avec une attention émotionnelle et affective envers les autres enfants qui vivent une difficulté //des moments de stress (ex : proximité physique et /ou avec le soutien du regard en , consolant, serrant dans les bras, faisant un câlin, etc.)	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle rappelle des épisodes et donne des exemples en lien avec des situations similaires dans lesquelles les comportements émotionnels et affectifs se sont révélés utiles pour traiter des moments difficiles	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							

FONCTIONS	INDICATEURS	FREQUENCE							
		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
	Il/elle travaille en classe des situations émotionnelles négatives qui ont eu lieu avec les enfants eux-mêmes à la fois dans le milieu scolaire et familial	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle travaille en classe des situations émotionnelles positives qui ont eu lieu avec les enfants eux-mêmes à la fois dans le milieu scolaire et familial	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
3- Il/elle encourage la capacité des enfants à accepter positivement leur humeur et à rester positionnés dans leurs émotions et autonomie	Il existe de courts moments durant lesquels un enfant peut vivre son état émotionnel et affectif tout seul (dans le contexte de « sa zone personnelle de réconfort ») tout en maintenant un contact par le regard et en n'étant jamais forcé	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle encourage temporairement les espaces où l'enfant peut partager le fait d'accepter son état émotionnel avec l'aide du professionnel pour en prendre conscience (acceptation cognitive)	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
4- Il/elle reconnaît l'individualité et les particularités de chaque enfant	Il/elle laisse des espaces pour chaque enfant pour verbaliser et faire des commentaires sur leurs actions positives, préférences et intérêts	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
5- Il/elle encourage et soutient l'enfant dans la réalisation d'une tâche	Il/elle soutient la motivation de l'enfant, en employant une manière de faire encourageante	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Il/elle maintient un regard attentif et intéressé pendant l'exécution de la tâche par l'enfant	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
	Face aux erreurs possibles, aux lacunes dans l'apprentissage et aux incertitudes, il/elle invite l'enfant à rechercher ensemble de la solution correcte /réponse	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							
		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	

FONCTIONS	INDICATEURS	FREQUENCE							
	Face aux erreurs possibles, aux lacunes dans l'apprentissage et aux incertitudes de l'enfant, il/elle émet un jugement sur la personne	Observations							
	Il/elle favorise la capacité à faire des liens entre des connaissances acquises qui sont spécifiques et contextuelles et celles d'avant, en incluant celles acquises lors des activités de loisirs	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
	Il/elle développe des stratégies pour rétablir l'attention d'un enfant et/ou dans la classe	Observations							
	Il/elle soutient, renforce et développe l'estime de soi de ses élèves, prenant exemple sur les autres, quand les enfants réussissent la tâche de façon satisfaisante	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		Observations							

ANNEXE 03

Questionnaire test sur les connaissances



QUESTIONNAIRE S4 2018 - CE QUE VOUS SAVEZ SUR LES EMOTIONS ET AFFECTS-

*Ce questionnaire est anonyme, il vous suffit de cocher la réponse ce qui vous semble correspondre à ce qui vrai ou faux. Merci d'y répondre.
L'équipe du projet DREAM*

Vous êtes Educateur/Enseignant/Animateur _____

Vous exercez dans _____

L'âge des enfants que vous prenez en charge ____ 0-3 ____ 3-6 ____ 6-10

Votre ancienneté professionnelle dans l'établissement : ---> 5 ans, ---> 10 ans, ---> 15 années

Groupe – Contrôle [0] : OUI - NON

Groupe – Etude [1] : OUI - NON

Début de session de la formation : OUI [0] ou

Fin de session de la formation : OUI [1]

Question	VRAI	FAUX
1-Ressentir des émotions, c'est seulement un produit de l'expérience		
2-Les émotions, c'est un phénomène complexe, multidimensionnel		
3-Les émotions ont une fonction de communication, à la fois intra-personnelle et interpersonnelle		
4-Les émotions aident à survivre		
5-Toutes les émotions sont primaires		
6-Les émotions trouvent leur expression dans les changements neurophysiologiques, somatiques et comportementaux		
7-Les émotions sont présentes au niveau universel dès la petite enfance		
8-La honte est une émotion primaire		
9-La dimension culturelle, fait partie des caractéristiques des émotions sociales		
10-L'humeur consiste en un état émotionnel qui dure dans le temps ou qui est récurrent dans le temps		
11-Ressentir une émotion, cela signifie expérimenter/ percevoir un ressenti intense qui dure dans le temps		
12-Les sentiments constituent une forme de mentalisation des émotions		
13-L'attachement à celui qui procure les soins représente un lien significatif émotionnellement qui dure dans le temps		
14-L'attachement à celui qui procure les soins sert essentiellement à des fins de nourriture		

15-L'attachement à celui qui procure les soins se construit à travers les réponses que l'adulte donne aux besoins exprimés par l'enfant		
16-Les enfants apprennent par eux-mêmes comment réguler leurs émotions		
17-La réaction de l'adulte aux besoins de l'enfant est utilisée par l'enfant pour mettre en marche ses propres attitudes de façon intentionnelle		
18-Un attachement insécuré à celui qui procure les soins produit une régulation émotionnelle défectueuse		
19-La relation mère-enfant, c'est le the prototype de la relation d'attachement que l'enfant doit établir durant toute sa vie		
20-Dans les premières années de la vie, il n'est pas possible d'établir des liens d'attachement avec celui qui procure des soins et qui n'est pas la mère		
21-Le professionnel joue un rôle significatif dans le développement des capacités émotionnelles et sociales de l'enfant		
22-La mentalisation, c'est une capacité cognitive et celle-ci n'a aucun rapport avec les capacités émotionnelles		
23-Mentaliser, cela veut dire interpréter ses propres attitudes et celles des autres à partir d'un état mental		
24-La mentalisation, c'est aussi pertinent si on prend en compte la dimension interpersonnelle		
25-La mentalisation est strictement liée à la relation d'attachement avec celui qui procure les soins		
26-Les premières expériences de mentalisation prennent place quand l'adulte apprend à l'enfant à réfléchir sur lui-même		
27-La fonction réflexive, c'est une composante de la mentalisation		
28-Etre capable de réfléchir sur les états affectifs intra psychiques de l'enfant s'associe à une qualité satisfaisante des liens d'attachement		
29-C'est important de comprendre l'expérience intra psychique de l'enfant pour favoriser une relation satisfaisante avec lui		
30-Les émotions appartiennent au champ du développement, ce qui n'a rien à voir avec celui de la cognition		
31-Quand nous prenons des décisions, nous évaluons aussi les expériences antérieures à la lumière des émotions que nous avons ressenties		
32-Les enfants acquièrent de nouvelles connaissances exclusivement grâce à l'ensemble des capacités cognitives qu'ils possèdent		
33-Le lien entre émotions and cognition va de soi dans le processus de mémorisation et d'apprentissage		
34-Les émotions exprimées par l'adulte influencent le processus d'apprentissage des enfants		

35-L'adulte se doit d'être compétent dans sa prise de conscience de ses émotions et dans l'auto-contrôle sur ses émotions		
36-L'adulte, dans sa relation avec les enfants, ne doit pas se référer à ses propres succès ou échecs en posant un quelconque jugement		
37-L'adulte, dans sa relation avec les enfants, doit posséder à la fois des capacités de confiance et d'empathie mais aussi celles de gestion de conflit et de négociation		
38-L'adulte devrait soutenir les enfants en acceptant d'une part leurs émotions de telle façon à ce qu'ils ne les refoulent pas, tout en leur apprenant d'autre part à devenir conscients de leurs propres émotions		
39-C'est un devoir de l'adulte d'encourager et de soutenir l'enfant pendant qu'il réalise un tâche		
40-Quand l'adulte est confronté aux erreurs des enfants, oublis ou lacune dans les apprentissages, il est autorisé à exprimer des jugements dévalorisants		
41-C'est un devoir de l'adulte de développer des stratégies pour retrouver l'attention de l'enfant ou d'un groupe d'enfants		