



Development and Run-test of an Educational Affective Model

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

RAPPORT FINAL :

**Lignes directrices pour les services d'accueil des jeunes enfants
et les services préscolaires et écoles primaires**

« *GUIDELINES* »

Version française

Intellectual Output 2



Erasmus+



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLILPSI
CENTRO DI FORMAZIONE,
LINGUE, INTERCULTURA,
LITTERATURE E PSICOLOGIA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



*Réalisé dans le cadre du
Programme européen Erasmus Plus, activité clé 2,
Partenariat stratégique en éducation pour le développement de l'innovation*

Juin 2019

Elaboré par :

Clara Silva, Paola Caselli

Avec la contribution de : *Clara Silva, Enrica Ciucci, Alberto Riboletti, Giulia Di Fraia, Veronica Bidini, Silvia Mauri, Didier Favre, Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Dolores Madrid Vivar, José Mayorga, Rocío Pascual, Pilar Sepúlveda, Konstantinos Androulakis, Argyroula Kalaitzaki, Constantinos Andronis, Elias Kourkoutas*

Coordinateur - porteur

UNIFI – Università degli Studi di Firenze, FORLILPSI – Education, Foreign Languages, Interculturality, Literatures, and Psychology – Dept., Florence (IT) – Responsable Scientifique: Prof. Clara Silva

Partenaires du projet:

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

CENTRO “MACHIAVELLI” – Training Agency and EU Projects Dept., Florence (Italie)

ECTE – European Center in Training for Employment, Rethymnon, Crète (Grèce)

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

UMA – Universidad de Malaga, Malaga (Espagne)

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



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



ICTB



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
OPTIMIZZAZIONE DELL'FORMAZIONE,
LINGUE, INTERCULTURA,
LETTERATURE E PSICOLOGIA



ICTB



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



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

RAPPORT FINAL :

**Lignes directrices pour les services d'accueil des jeunes enfants
et les services préscolaires et écoles primaires**



Erasmus+



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



TABLE DES MATIÈRES

Introduction

1. Le projet DREAM: Une nouvelle approche des **émotions et affects** dans l'éducation
2. L'amélioration de la **vie émotionnelle**: Une urgence éducative

PARTIE I – Concepts de base sur la vie émotionnelle pour une approche éducative visant le renforcement des émotions et affects

Prémisse

1. Ce que sont les émotions et les affects

- 1.1. Émotions
- 1.2. Sentiments, humeur, affection et « *sentiment d'affection* », affects et affectivité
- 1.3. Le rôle des émotions dans l'apprentissage

2. La théorie de l'attachement et le rôle des “caregivers” dans le développement émotionnel-affectif

- 2.1. “Caregivers” et attachement
- 2.2. Caractéristiques, styles et phases d'attachement
- 2.3. Mentalisation
- 2.4. Attachement et mentalisation dans les contextes éducatifs: le rôle des “caregivers”

3. La régulation émotionnelle-affective: réflexivité en auto et co-régulation

- 3.1. Le processus de régulation émotion-affectif
- 3.2. Un “caregiver” émotionnellement compétent
- 3.3. Processus et styles de socialisation émotionnelle

4. Compétences et capacités socio-émotionnelles des éducateurs et des enseignants

4.1. Compétences intra et inter-personnelles

PARTIE II – La recherche DREAM : Les outils

1. Méthodologie des “*Focus Groups*” appliquée à l’analyse de la démonstration
2. Questionnaire d’évaluation pour les connaissances développées et finales
3. Grille d’observation

Bibliographie générale

Sites internet

Remerciements

Introduction

1. *Le projet DREAM: Une nouvelle approche des émotions et des affects (ou « sentiment d'affection »¹) dans l'éducation*

Les « **Lignes directrices** » (Guidelines) constituent la **production principale du projet DREAM** - *Développement et réalisation d'un projet de modèle éducatif affectif*, représentant, avec le **Manuel pour les professionnels** (*Teacher's Handbook*), sa production intellectuelle n°2. Le projet a duré 3ans (2016-2019) et a été financé par L'Union Européenne dans le cadre de ERASMUS+ KA2 strategic Program, et a impliqué 4 pays – Italie, France, Espagne, Grèce – et 7 institutions partenaires décrites ci-dessous :

- **University of Florence**, coordinateur porteur, responsable scientifique, et superviseur de toutes les productions intellectuelles DREAM et activités;
- **Centre “Machiavelli” à Florence**, coordinateur technique de tout le projet;
- **Comprehensive Institute “Giovanni XXIII” à Terranuova Bracciolini (Arezzo)**, avec la fonction de recueillir les données en lien avec le contexte italien, nécessaires pour conduire la recherche comparative (en référence à la Production Intellectuelle 1, visant la définition du cadre pédagogique (sur la question de la dimension émotionnelle-affective en éducation), et celle de partenaire pour la formation des éducateurs/enseignants et pour la phase d'expérimentation du projet, centrée sur le thème du rôle des émotions et affects (sentiment d'affection) dans la relation éducative (en référence à la Production Intellectuelle 2);
- **University of Malaga (UMA)**, avec la fonction de Coordinateur de l'élaboration du Cadre Pédagogique mentionné ci-avant, et de la recherche comparative visant à identifier et montrer les principales approches pédagogiques et éducatives adoptées aujourd'hui en

¹ D'emblée il nous faut faire remarquer au lecteur que pour la langue française et au regard du contexte culturel et disciplinaire français, théorique, clinique et pratique, nous avons choisi le mot « *affect* » plutôt que celui d'« affection » qui correspond à la traduction de « *affetti* » en italien ou « affections » en anglais... Concept central dans notre traduction française, les termes « affects » et « affectivité » sont bien identifiés en psychologie, psychanalyse et psychiatrie. Il n'en est pas de même en effet pour « affection » ou « *affetti* », « *sentiment d'affection* », quelque peu équivoque. En effet cette traduction évoque un autre sens et usage, celui de « l'affection / tendresse » : ce sont des « sentiments affectifs », ceux portés à une personne aimée, introduisant un biais important à la lecture. Pour explorer le sens exact du mot *affetti* décliné en « *sentiment d'affection* », le lecteur se reportera au point 1.2 (pp.23-26). Ainsi ce « *sentiment d'affection* » est à comprendre au sens de « être affecté par », en tant que processus dynamique dans ses liens avec les émotions, les sentiments, l'humeur, les affects et l'affectivité : « le *sentiment d'affection* » désigne « les états mentaux qui caractérisent toutes les relations, depuis l'interaction dès la naissance entre l'enfant et la mère ou bien encore entre l'enfant et toute personne importante qui en prend soin.../..par conséquent, en ce qui concerne les sentiments d'affection, il s'agirait d'un domaine plus vaste que les émotions, dans la mesure où celles-ci représentent les modifications de notre état », (p.24 ; et cf.note13) : autrement dit, c'est ce que sont, littéralement, pour nous, *les affects*.

Espagne et dans tous les pays partenaires. Ainsi, UMA était responsable de la transmission et supervision des données recueillies par les partenaires pour la définition du Cadre Pédagogique. De plus, en référence à l'IO.2 – comme le “Comprehensive Institute “Giovanni XXIII”, ECTE, et le Centre “L’HORIZON” – UMA a aussi organisé une formation et une phase d’expérimentation au sein d’une sélection de services locaux d’EAJE et d’écoles primaires.

- **Centre de formation aux métiers de la petite enfance de “L’HORIZON”, Paris-Malakoff**, avec UFR avec CREF EA 1589, UPN, Université Paris-Nanterre, a le rôle de coordinateur de l’évaluation du projet en collaboration avec Centre “Machiavelli”, et ont été responsables de la gestion du processus d’évaluation de DREAM, durant le cycle entier du projet, visant la surveillance de la performance actuelle des tâches assignées à chaque partenaire; L’HORIZON en tant que centre de formation aux métiers de la petite enfance a bien sûr organisé localement la recherche DREAM, une formation et une phase d’expérimentation, avec la collaboration du secteur pré-scolaire par une sélection de services, structures et avancés en pédagogie active et les professionnels éducatifs et sociaux : services locaux d’EAJE (crèches parentales, éducateurs de jeunes enfants), Centre de Loisirs et Colonies de vacances (animateurs socio-culturels), et du secteur scolaire : écoles maternelles primaires en éducation nouvelle (enseignants, professeurs des écoles)².
- **European Centre for Training and Employment (ECTE) à Réthymnon (Crète)**, avec la fonction de coordinateur de la Production Intellectuelle 3 et des réalisations et développement, en collaboration avec tous les Partenaires, de la plateforme en ligne dédiée au projet, et qui constitue sa production principale.

Le projet a pour objectif principal de développer et de promouvoir une approche pédagogique innovante, qui place les émotions et affects au centre des pratiques éducatives destinées aux enfants de la naissance à 10 ans. Ceci dans la conviction que leur valorisation - également et surtout dans les contextes scolaire, préscolaire et éducatifs, dès la petite enfance - a un impact positif sur la construction de futures relations à l'école entre enfants, ainsi qu'entre adultes et enfants, agissant également en tant que facteur de promotion du bien-être général dans les contextes éducatifs et de

² Dans le contexte français, notre choix pour la recherche a été de nous ouvrir à un large ensemble de services d’accueil – dont les centres de loisirs et colonies de vacances, dédiés aux enfants de la naissance à 10 ans représentant la réalité et la diversité des contextes d’accueil ; c’est ce qui nous a conduit à intégrer les animateurs et donc de les nommer spécifiquement, à la différence de nos partenaires qui n’en avait pas fait le choix. Les animateurs socio-culturels, par leur appartenance au champ du travail social et intervention sociale, sont parfois ici désignés en nom propre, ou par leur fonction (éducateur) ou bien englobés dans les « professionnels ».

prévention de la désaffection envers les établissements d'enseignement. Une approche, comme celle décrite ci-dessus, que nous espérons pouvoir partager au niveau européen, afin d'élaborer des innovations dans le système éducatif pour les 0-10 ans. Nous sommes également convaincus que ce modèle – selon le sens de ce terme, comme nous l'avons déjà mentionné, propose quelque chose qui n'est ni rigide, ni normatif -, tant par sa nature théorique que par la manière dont il a été ensuite réalisé. Il peut représenter une démarche de référence tout au long du processus complet de l'éducation.

En ce qui concerne sa structure, le projet est construit en trois productions intellectuelles: à savoir, l'IO.1, constitué du **Cadre Pédagogique**; c'est-à-dire de la reconstruction du cadre de référence théorique, relatif aux systèmes et pratiques éducatifs destinés au groupe d'âge 0-10 ans en Italie et dans les pays partenaires. L'IO.2 – constituée par les **Lignes Directrices** elles-même et le **Manuel pour les professionnels** (*Teacher's Handbook*) est strictement lié à l'IO.2, alors que les lignes Directrices sont inscrites dans le cadre défini par le *Cadre Pédagogique* lui-même. Compte tenu de ce qui précède, l'IO.2 est constituée, comme nous l'avons dit, des lignes directrices et de l'approche pédagogique innovante qui en découlent. Enfin, l'IO.3, concerne la réalisation et la mise en œuvre **d'une plate-forme internet spécialement dédiée à DREAM** (<http://dream-edu.eu/>), produite par le partenaire grec sous la supervision scientifique de l'Université de Florence afin de pouvoir partager et diffuser l'ensemble des activités, productions et résultats.

Pour la réalisation de la première Production Intellectuelle, une étude théorético-empirique a été menée afin de reconstruire l'état des connaissances, en ce qui concerne le rôle de la dimension émotionnelle-affective dans le système éducatif pour les enfants de la naissance à 10 ans, dans les quatre pays partenaires concernés. Cette enquête a été développée dans deux directions: d'une part, par la reconnaissance de la littérature spécialisée sur le sujet considéré, de manière à constituer une bibliographie de référence sur ce sujet; d'autre part, par le biais d'une enquête empirique réalisée selon la méthodologie des groupes de discussion (Kruger, 1994; Morgan, 1998; Zammuner, 2003; Corrao, 2010)³. Ces derniers ont permis de rassembler les idées et les expériences d'éducateurs, d'enseignants, de coordinateurs pédagogiques et d'animateurs, concernant les émotions et les affects (*sentiment d'affection*) dans la relation éducative, ainsi que les pratiques de ces individus dans leurs contextes de travail respectifs.

³Pour la réalisation des groupes de discussion, un modèle partagé a été préparé et est présenté dans la section: *Méthodologie de recherche DREAM: les outils*.

Les résultats de cette première phase ont été rassemblés dans un rapport de recherche, traduit dans les différentes langues des partenaires et publiés sur la plateforme en ligne (déjà citée) du projet. De ce rapport, plusieurs mots clés et thèmes pertinents ont été extraits pour construire le *cadre pédagogique*, qui constitue la référence pédagogique à partir de laquelle un document partagé entre les partenaires (*projet de lignes directrices*) a été élaboré, en vue de la phase d'expérimentation. L'expérimentation - menée au sein de la production intellectuelle 2 - consistait en une formation impliquant, pour chaque pays, au moins 25 destinataires, enseignants, éducateurs et, dans le cas français des animateurs, ainsi que des activités d'observation menées dans les services d'animation, écoles des classes maternelles et primaires et établissements petite enfance, où travaillent ces destinataires. Cette phase a été divisée en une série de moments spécifiques, comme suit:

- a) **l'identification des activités à observer – et des groupes / classes /sections dans lesquelles les observations sont conduites** - en prenant soin de choisir des activités à la fois *cognitives* (telles qu'une tâche ou une question) et *socio-relacionnelles* (telles que des *routines ou du jeu libre*), en établissant en même temps les groupes, classes et sections petite enfance où les observations ont dû être faites;
- b) **observations *ex ante*** - c'est-à-dire des observations sur papier et au stylo ou sur vidéo, effectuées dans les groupes, classes et les sections avant la formation, à l'aide d'une grille spécifique, validée scientifiquement avant d'être utilisée ⁴ ;
- c) **élaboration d'un questionnaire structuré et administration *ex ante*** de la formation - le questionnaire, divisé en 40 questions avec une réponse vraie / fausse, s'adressant à tous les participants, vise à détecter les connaissances antérieures des animateurs / éducateurs / enseignants en matière d'affects et d'émotions dans l'éducation;
- d) **formation** - divisée en 25 heures d'interventions dispensées par des experts du domaine pédagogique et psychologique sur des thèmes préalablement définis, en tenant compte des besoins de formation ressortant des observations effectuées antérieurement;
- e) **observations *ex post*** - visant à vérifier si et dans quelle mesure les moments de formation ont été efficaces;
- f) **administration *ex post*** du questionnaire structuré pour détecter les connaissances acquises;
- g) la transcription des observations, en utilisant la méthode de codage «Jefferson»;
- h) **analyse des données recueillies**, à la fois par l'observation et par l'administration du questionnaire ⁵

⁴ Voir le modèle dans la Partie II: *La recherche DREAM: les outils*.

⁵ Voir ce rapport sur la plate-forme DREAM-EDU en ligne

Afin de rendre les matériaux produits au cours des différentes phases de DREAM accessibles à un public plus large, le projet a consisté à créer une plate-forme en ligne qui, comme mentionné précédemment, constitue la production intellectuelle 3 sur les questions des émotions.

Les lignes directrices sont faites de thèmes et contenus identifiés à la fois dans la phase de recherche théorique et empirique et durant la phase d'expérimentation, considérés comme pertinents pour la formation des animateurs, éducateurs et enseignants. Une expérimentation, déjà mentionnée, a été réalisée dans tous les pays partenaires, dans une sélection de services d'accueil de jeunes enfants et d'écoles maternelles et primaires. Elle a été conduite de façon plus large en Italie à «Giovanni XXIII» de l'Institut de Terranuova Bracciolini, indiqué officiellement dans le projet comme le partenaire principal de la phase d'expérimentation.

L'objectif des **Lignes Directrices** est de contribuer à :

- Promouvoir, chez les adultes, l'acquisition et le développement de compétences transversales utiles pour comprendre et améliorer la portée affective et émotionnelle des enfants - et, en même temps, pour eux-mêmes, pour leurs collègues et pour les familles des enfants - et pour tous types de relation éducative;
- Définir et promouvoir une approche pédagogique relationnelle plus symétrique (*réciproque*) de la part des animateurs, éducateurs et des enseignants, qui ne repose pas sur une «dynamique de pouvoir» rigide et descendante;
- Accompagner et soutenir les enfants dans les moments délicats de transition de la famille vers les services et entre institutions, de l'école maternelle, du jardin d'enfants et du primaire et plus généralement dans leur croissance, afin de promouvoir, de cette manière, la *continuité de l'éducation*: un «sujet d'actualité», d'une pertinence particulière, aujourd'hui, tant au niveau national que supranational;
- Optimiser les stratégies d'enseignement et les pratiques éducatives des adultes, afin de les soutenir et de réduire la «fatigue» / le stress qui, dans la vie quotidienne, pourraient

caractériser la relation entre professionnels et enfants, en mettant également en œuvre leur efficacité. Tout cela en fixant comme objectif général la promotion du bien-être dans les contextes éducatifs et à l'école, en se référant à toutes les sujets concernés: les enfants en premier lieu.

Les **Lignes directrices** (*Guidelines*) sont complétées par un **Manuel pour les professionnels** (*Teacher's Handbook*) qui contient une série d'exemples pratiques (par exemple, des expériences; des livres pour enfants, adaptés aux différents groupes d'âge et efficaces pour les stimuler sur le plan émotionnel-affectif, à lire pour et avec eux; activités théâtrales et musicales, activités graphiques-picturales, etc.). Exemples à utiliser comme indices pour aborder ces questions dans les services de la petite enfance et à l'école, de manière "opérationnelle" et pratique. Cela peut être utile pour que les animateurs, éducateurs et enseignants travaillent et réfléchissent avec les enfants sur le sujet ainsi que sur l'importance des émotions et celle de l'affectivité.

Enfin, il faut noter qu'à l'origine - comme l'indique le formulaire officiel du projet, approuvé par la Commission Européenne - les éléments de la recherche qui composaient la Production Intellectuelle 2, étroitement interdépendants, étaient respectivement nommés Curriculum et Educational Affective Model/modèle affectif éducatif (EAM). Le premier représentait la structure théorique sur laquelle le second aurait dû se baser, celui-là même qui aurait revêtu un caractère plus normatif et opérationnel, avec des indications, des outils pratiques et des stratégies pour les professionnels. Cependant, au fur et à mesure de l'évolution du projet, les partenaires ont ressenti le besoin de redéfinir les deux éléments constituant l'IO.2 tout en ne changeant pas leur contenu et objectifs. C'est pourquoi ces deux dénominations risquaient dans certains pays de conférer un caractère rigide et «normatif» des contenus et méthodes d'application.

Dans le contexte pédagogique et scolaire, en particulier en ce qui concerne la petite enfance et l'enfance, nous pensons qu'il est inapproprié de donner des «recettes», en particulier lorsque nous parlons, comme dans ce cas, de sujets complexes et délicats tels que les émotions et les affects. Nous nous posons la question car l'objectif clé est de promouvoir la valeur de l'affectivité dans les contextes et les relations éducatifs. À la lumière de ces considérations - tout en maintenant les objectifs, caractéristiques et contenus essentiels - Curriculum et Modèle ont donc été modifiés et "absorbés" dans les lignes directrices, dans le but de leur donner plus de flexibilité et une marge d'interprétation, tout en permettant une application plus large, par les professionnels éducatifs. Dans ce cadre, ce même Manuel professionnel, représente un support qui peut leur être utile pour aborder de manière souple et créative et, en même temps, significative, le thème des émotions et de l'affectivité avec les enfants.

Riche en signaux opérationnels qui peuvent être en lien et déclinés par les adultes en fonction des caractéristiques du contexte.

Les modifications apportées aux noms des éléments eux-mêmes composant l'IO.2 n'ont donc pas, même si elles sont pertinentes, un caractère purement lexico-terminologique. Au contraire, elles sont le résultat d'une réflexion pédagogique soigneusement partagée, promue par la direction et le partenariat du projet, qui a évolué au cours du projet DREAM.

Ceci dans la conviction que, tout en maintenant les objectifs principaux du projet restés inchangés, mener des recherches pédagogiques signifie, surtout lorsque le public - cible est l'enfance, être ouvert au changement. La possibilité de devoir – si cela semble approprié, comme dans le cas présent - apporter des modifications en cours. La possibilité existe de devoir modifier, après une réflexion minutieuse et partagée, une définition terminologique si elle offre à la production une plus grande solidité scientifique, une flexibilité d'application et une efficacité.

2. L'amélioration de la vie émotionnelle: une urgence éducative

Pendant de nombreux siècles, la sphère émotionnelle a été séparée de la sphère cognitive, subordonnée à celle-ci et conçue comme un facteur perturbant dans l'équilibre de la raison (Damasio. 1994, 2010; Lewis et Saarni, 1985). En d'autres termes, la vie émotionnelle était perçue comme quelque chose de potentiellement négatif à contrôler ou à réprimer. Les conséquences de cette séparation de l'esprit et des affects / émotions et de leur conception hiérarchique ont été pertinentes en termes de relation éducative, à la fois dans la famille et dans les établissements d'enseignement, et leurs effets sont encore visibles aujourd'hui (Cambi, 1996). Le manque d'appréciation du rôle des émotions dans la vie de l'individu depuis sa naissance est certainement l'une des composantes principales de ce qui a été défini comme une «pédagogie noire» (Miller, 1981; it. 2008, Rutschky, 2015; .Tr. 2018), toujours appliquée aujourd'hui dans de nombreux pays du monde et qui a fonctionné jusqu'en Occident jusqu'au seuil de 1968, mais dont les traces sont encore visibles dans nos sociétés.

Au cours de la seconde moitié du XXe siècle, d'importantes transformations socio-économiques et culturelles ont conduit à des changements historiques, impliquant directement des institutions telles que les crèches et services, les écoles et les familles, générant ainsi des relations et des approches en matière d'éducation qui ne sont plus centrées sur l'autoritarisme et soulignant la nécessité d'une nouvelle société, relations parent-enfant, éducateurs-enfants et relation enseignants-élèves. Ainsi, les relations et approches pédagogiques sont plus symétriques (réciproques), respectueuses des préférences des enfants et des spécificités des élèves, et fondées sur un véritable «dialogue» entre adultes et enfants.

L'apparition de nouveaux paradigmes scientifiques ainsi que les découvertes dans différents domaines⁶, dont la psychologie du développement, et plus récemment dans celui des neurosciences, nous ont permis de réinterpréter la relation entre l'esprit et les affects, en réévaluant l'importance de la sphère émotionnelle dans le développement du sujet et en insistant sur l'interaction étroite entre les dimensions cognitive et affective, dès les premiers jours de la vie. Peu à peu, toutefois, l'adoption de cette perspective dans la planification et la gestion des activités éducatives a eu un impact sur un modèle didactique, historiquement fortement influencé par le paradigme du cognitivisme, qui a privilégié la composante intellectuelle des processus d'apprentissage, laissant le champ émotionnel, la dimension affective en deuxième place (Cambi, 1996, cit.).

L'augmentation de la détresse sociale et des formes de violence, même au sein des relations émotionnelles progressivement enregistrées au cours des dernières années, qui concernent également les enfants, les adolescents et les adultes, est transversale pour toutes les couches de la population, ce qui souligne entre autres la persistance dans les sociétés d'aujourd'hui d'une situation "d'analphabétisme émotionnel" grave. Une situation qui a amené la pédagogie à s'interroger sur le rôle des affects dans les relations éducatives (Cambi, 2015; Iori, 2006) et, plus récemment, à proposer des actions visant à leur reconnaissance et à leur valorisation, notamment dans les services préscolaires et à l'école (Contini 1992 ; Id., Fabbri et Manuzzi, 2006; Mortari, 2002, 2006, 2009; 2017; Id., Et Saiani, 2013).

Dans le même temps, la psychologie, à partir de situations diffuses d'inconfort et de dysfonctionnement émotionnel, a mis au point des outils de diagnostic et des méthodes d'intervention dans une perspective réparatrice et parfois aussi préventive. Sur le plan pratique, les propositions éducatives vont de plus en plus au-delà de l'idée que les enfants et les élèves doivent avoir des capacités émotionnelles et non cognitives, d'où une série d'expériences destinées avant tout à l'enseignement obligatoire.

⁶ Rappelons la contribution constante au champ éducatif des innovations pédagogiques initiées par le savant tchèque Comenius (1592-1670) mais surtout avec JJ.Rousseau (*Emile ou de l'éducation*, 1762), à l'origine d'une véritable révolution sur le statut de l'enfant, le sentiment d'enfance et l'éducabilité. Notons que tout le XX^{ème} siècle a d'abord été marqué par le bouleversement des connaissances, des pratiques et des savoirs éducatifs notamment par le respect qui lui est dû dans son développement et ses besoins. Il est à considérer l'apport décisif des pédagogies nouvelles (Congrès de Caen, France, 1923), soit plus de 250 ans d'avancées pédagogiques et éducatives fondamentales portées par les « républiques d'enfants » et les dispositifs d'autogestion issus des premières colonies de vacances (1909) de William Reuben Georges (1866-1936), avec la *Junior Republic* (JM. Bataille) et qui vont culminées avec Janusz Korczak, Freinet, AS.Neill, Oury, etc.), sans oublier Homer Lane (1875-1925) au sein du *Little Commonwealth* (1913-1918, Evershot, Dorset) ou plus tardivement celle du pasteur Gábor Sztehlo fondateur de la république d'enfant « *Gaudiopolis* » à Budapest en Hongrie pendant la seconde guerre mondiale et sa contribution au sauvetage d'enfants juifs ; sans oublier l'apport essentiel de la psychanalyse dès 1921 (Ana Freud, Françoise Dolto, etc.). L'adoption de la convention internationale des droits de l'enfant (CIDE, 1989, ONU) est l'héritière directe de ces « républiques d'enfants ».

L'attention croissante des institutions européennes pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, ainsi que les récentes dispositions réglementaires nationales ⁷ (Senato della Repubblica Italiana, 27.1.2014; Id., 21.6.2016; Présidence de la République italienne, 13.4.2017 - Législative Décret du 13 avril 2017, n ° 65, MIUR, 22.02.2018; Id., 9.5.2018; Id., 8.8.2018) sur le renforcement de l'éducation préscolaire, également dans le but de lutter contre la pauvreté éducative (Heckman, 2013; Milani, 2018), a placé les enfants - également et spécialement ceux appartenant au groupe d'âge des 0 à 6 ans - au centre de la réflexion et des pratiques pédagogiques (Commission européenne, 8.9.2006; Id., 3.3.2010; Id., 21.02.2011; Id. 2.3.2013; 29.5.2013; Id., 17.1.2018; Id., Juillet 2018; Id. - Direction générale de l'éducation et de la culture, 2016; Id., Eacea, Eurydice, Eurostat, 2014, Conseil européen, 22.5.2018; Id., 25/05/2015; sur les mêmes sujets, voir, entre autres, Silva, 2016; Id., 2018; Id., 2016, éd.; Id., 2018, éd.; Freschi, & Caselli, 2015, 2018). Dans cette perspective, l'attention des services préscolaires a été portée par la nécessité d'introduire des modèles et des outils novateurs pour la formation initiale et continue des personnels éducatifs, également en termes de compétences relationnelles et de communication.

Partant de ces prémisses, le projet DREAM - Développement et test d'un modèle éducatif affectif - cherche, comme mentionné ci-dessus, à représenter un modèle d'intervention pour les services et écoles pour l'accueil des enfants de la naissance à 10 ans, visant à sensibiliser davantage les enseignants et les éducateurs à l'importance de maintenir ensemble la dimension cognitive et émotionnelle, dans la relation éducative. Sa spécificité est de croire que cette approche est possible si l'enseignant et l'éducateur deviennent capables de garder à l'esprit leur vie émotionnelle alors qu'ils mettent en oeuvre des pratiques éducatives pour et avec les enfants pendant toute la journée. Dans le cadre du projet DREAM, les émotions et affects (*sentiment d'affection*) sont vécus et non enseignés. Par conséquent, pour que les enfants prennent conscience de leurs émotions et apprennent à les réguler et à les exprimer correctement, il est nécessaire que les enseignants, animateurs et éducateurs soient capables de faire de même. Pour cette raison, le projet DREAM pense que nous ne pouvons renforcer le sentiment d'affection (*affect*) et les émotions dans l'éducation que si enseignants et éducateurs sont en mesure d'adopter une approche éducative-affective active, en tant qu'élément particulier de leur fonction (Ahn, & Stifter, 2010).

En fait, la psychologie du développement nous dit qu'en tant qu'enfant, dès le plus jeune âge, afin de développer correctement sa propre sphère affective et émotionnelle, il lui faut un adulte qui joue le rôle de «miroir», lui faisant comprendre qu'à ce moment-là, il ressent l'émotion et quel type

⁷ Ici et dans la bibliographie, sauf indication contraire, les lois italiennes et européennes, ainsi que les documents de réglementation officiels énumérés sont cités selon la terminologie utilisée dans l'original (par exemple, si le document consulté était à l'origine en italien, la formulation d'origine est conservée). Cela vaut également pour les lois des autres pays partenaires citées dans le présent document et dans la bibliographie

d'émotion, il faudrait essayer (Stern, 1995, It. 1995; 1977, Ittr, 1998; Id., Beebe, Jaffe et Bennett, in Schaffer, 1977, ed., Ittr. 1993). Il est donc essentiel qu'un "caregiver" comprenne bien ce qu'il vit au-delà de ce qu'il ressent. En plus de reconnaître ses propres émotions et celles des autres, le "caregiver" a pour fonction de les réguler: cela signifie que l'intensité de l'émotion elle-même doit être modulée, la sienne et celle de l'enfant. Par exemple, face à un excès de colère d'un enfant, l'attitude congruente de l'adulte consiste à se mettre dans une attitude comportementale différente de celle de la colère, baissant la voix, parlant lentement, n'envahissant pas l'espace de l'enfant; afin de résoudre la situation de manière assertive et non agressive. À l'inverse, quand un enfant ne se fâche pas systématiquement, même lorsque la colère est justifiée, on doit alors se tourner vers une augmentation de l'intensité de l'émotion, reflétant le type d'émotion de l'enfant à ce moment. Les exemples susmentionnés montrent bien à quel point la formation interne est nécessaire; une formation continue offrant aux éducateurs et aux enseignants des outils cognitifs et des indications opérationnelles, tout en les incitant à réfléchir à leur vie affective et au fait que leur professionnalisme est toujours en jeu (Fukkink, & Lont, 2007; Di Fabio, 2010; Kitzmann et Howard, 2011)

PARTIE I – Concepts de base sur la vie émotionnelle pour une approche éducative visant le renforcement des émotions et des affects

Prémisse⁸

Les émotions et les affects (*le sentiment d'affection*) sont à la base de l'action éducative, comme cela a été dit à maintes reprises. En fait, *les émotions* sont véhiculées par des transactions sociales, et lorsque celles-ci deviennent *des relations* et qu'une «histoire» se construit entre des personnes, les émotions se transforment plus facilement en « *sentiment d'affection* » (au sens « être affecté par », ici les affects). Caractériser les contextes éducatifs selon une qualité positive d'émotions et d'affects contribue à promouvoir le bien-être de tous les sujets concernés et leurs capacités d'apprentissage. Dans les contextes destinés aux enfants, la responsabilité première de cette valorisation incombe aux adultes, qui, dans leur rôle de “*caregiver*” doivent posséder les compétences socio-affectives qui facilitent le bien-être des enfants et le développement de leurs compétences.

La première partie des Lignes directrices porte sur les dimensions affective et émotionnelle afin de fournir certaines connaissances de base que les éducateurs / enseignants doivent posséder à cet égard.

Premièrement, nous avons ressenti le besoin de fournir une définition de « *l'émotion* », en la distinguant d'autres définitions, telles que *celles de sentiment, d'humeur, d'affection et sentiment d'affection, d'affects et d'affectivité*.

Nous pensons qu'il est en fait essentiel de clarifier ce dont nous allons parler afin de garantir le partage efficace de ce sujet, en évitant les malentendus. En définissant ce qu'est une émotion, la multidimensionnalité de ce terme émerge. En effet, chaque épisode émotionnel est constitué de plusieurs composantes: l'événement déclencheur, les composantes physiologiques suscitées par le système nerveux et le système endocrinien, le changement de comportement manifeste, la perception cognitive de la situation et des effets qu'il a produits sur un sujet, les composantes de l'expérience, etc. En effet, tous les « sentiments » qu'une certaine situation suscite sont simplement liés à la conscience d'avoir vécu des émotions.

Au sujet des émotions du point de vue de l'évolution, les premières émotions sont traitées dans les pages suivantes. Ce sont des émotions - *bonheur, tristesse, colère, peur, surprise et dégoût* - dont l'expression est universelle, différemment des émotions conscientes de soi ou sociales, qui ne peuvent émerger que par le développement du sens de Soi (Fonagy, Gergely, Juriste, & Target, 2002). Toutes

⁸ Cette partie” *Premisse* “est élaborée par Enrica Ciucci - Professeure associée en psychologie du développement de l'Université de Florence.

les émotions sont utiles à la survie et à l'adaptation: elles ont une fonction de communication, car elles servent à communiquer ce que nous ressentons aux autres, mais aussi à nous-mêmes.

La signification des *sentiments, de l'humeur, de l'affection et « sentiment d'affection », de l'affect et de l'affectivité* est ensuite approfondie. C'est ce dernier point que nous développons en ce qui concerne plus particulièrement les réactions psychiques de l'individu, en réponse aux relations interpersonnelles. Bien qu'un nouveau-né soit déjà capable d'exprimer des émotions de base, celui-ci donne progressivement un *sens* uniquement dans le cadre d'une relation significative avec son "caregiver", qui lui attribue une intention de communication. La construction du Soi intérieur et la capacité de l'enfant à rester dans une relation contextualisée (Di Blasio, 1995) ainsi qu'au développement de ses compétences émotionnelles et apprentissages, sont étroitement liés à la qualité des relations primaires.

Réfléchissons d'abord à la relation d'attachement entre l'enfant et son premier "caregiver" (Lamboy, 2015). Pour tous ceux qui mènent une action éducative, il est essentiel de savoir ce qu'est l'attachement, ses styles et son rôle dans le développement de l'enfant (Fonagy et al., 1991). Ce lien durable, émotionnellement significatif, qui se construit jour après jour, à travers l'histoire quotidienne qui se développe entre le "caregiver" et l'enfant, vise à assurer la survie de celui-ci. C'est ce qui constitue une sorte de "prototype" pour les futures relations sociales. En fait, le modèle que l'enfant aura co-construit de ses relations fera office de prototype de référence pour d'autres relations. Cependant, durant sa croissance, l'enfant aura l'occasion de développer divers liens d'attachement, qui peuvent enrichir ses expériences relationnelles et sa vision du monde.

La capacité du "caregiver" à répondre avec sensibilité aux besoins et aux expériences émotionnelles de l'enfant lui permet de vivre sa propre réalité interne et de reconnaître ses propres émotions, mais aussi d'autres états psychologiques tels que *les désirs, les besoins et les intentions*. Ce faisant, les "caregivers" aident les enfants à prendre conscience d'un Soi distinct des autres; cela va de pair avec l'acquisition de la capacité à reconnaître ses émotions et, en grandissant, de les réguler de manière autonome (Cassidy, 1994; Scarzello, 2011). Sinon, l'absence d'un miroir émotionnel suffisamment bon de la part de l'adulte ne permet pas à l'enfant de comprendre ses états mentaux, élément constitutif du Soi réflexif, et le développement adéquat qui affecte la régulation (Eisenberg, & Spinrad, 2004).

Le **lien d'attachement** est également évident dans la relation éducative entre animateur / éducateur / enseignant et enfant. Il est donc important que les professionnels possèdent de solides compétences socio-affectives, afin de pouvoir représenter une *base sûre et sécurisée* pour les enfants (Bowlby, 1988), en leur offrant un soutien relationnel et une sécurité affective. C'est ce qui garantira aux enfants

un développement correct au niveau émotionnel, social et cognitif. Cela ne se produit pas seulement au début du développement de l'enfant, au contraire, cela se poursuit jusqu'à l'adolescence, lorsque la maturation des structures cérébrales impliquées dans les processus de régulation émotionnelle est pleinement réalisée (Grazzani Gavazzi, & Riva Crugnola, 2011).

Dans le domaine des professions éducatives, dans lequel **la dimension des soins est centrale**, afin de renforcer ses compétences en matière de soins (*care*), l'étayage émotionnel, la « gestion » (*régulation*) et la prise en charge de l'enfant sont nécessaires pour surveiller et comprendre ses propres processus internes (pensées, émotions, etc.) et pour travailler soi-même et sur soi-même. Comme le montrent clairement certaines études sur le rôle de l'adulte en tant que *socialisateur émotionnel*, plus les professionnels sont conscients de leurs émotions et savent les réguler, plus ils ont les ressources et les compétences nécessaires pour aider les enfants à reconnaître et à gérer leurs propres émotions. En résumé, ce sont les éléments de connaissance que nous considérons comme fondamentaux pour une formation professionnelle qui donne une place centrale au rôle de la dimension affective émotionnelle dans le système éducatif accueillant les enfants de la naissance à 10 ans et, par conséquent, au rôle des éducateurs et enseignants (Tambasco, Ciucci et Baroncelli, 2015). Tout ceci apparaît à la lumière du fait que le choix d'élaborer une approche pédagogique, telle que celle proposée par et à travers le projet DREAM. C'est un projet qui place les émotions et les affects au centre des pratiques et des relations éducatives, découle de la conviction – et de la conscience – que la dimension affective émotionnelle favorise, inspire et remet en question les processus cognitifs, ainsi que les processus sociaux. L'affectivité, en plus de déterminer la qualité de l'apprentissage, influence considérablement la motivation à apprendre et à atteindre des objectifs éducatifs mais aussi personnels.

1. Ce que sont les émotions et les affects

1.1. Emotions

Sroufe définit l'émotion en termes de « réaction subjective à un événement saillant caractérisé par des changements physiologiques, expérientiels, cela au niveau du comportement explicite » (1995, Tr It 2000, page 23). Des recherches menées en psychologie et dans les neurosciences ont montré que les

émotions sont des réactions adaptatives innées (Darwin, 1872), produites automatiquement par le cerveau, à certaines parties de stimuli externes ou internes (Damasio, 2003) ⁹.

L'émotion est principalement une *manifestation corporelle* se produisant en réponse à un événement donné, qui peut par nature être interne (pensées, souvenirs, etc.) ou externe (contexte et environnement). Cette manifestation corporelle se manifeste par toute une série de changements, au niveau physiologique et somatique: changements des concentrations hormonales (par exemple, cortisol, ocytocine, endorphines, oestrogènes ou testostérone, en fonction du type d'émotion déclenchée), et de sensations corporelles sensation de lourdeur dans les membres ou de légèreté, agitation psychomotrice; sensation de vide dans l'estomac ou de plénitude, etc., en fonction du type d'émotion ressentie). Les modifications apportées au corps sont également associées à des modifications des structures cérébrales, qui décrivent les cartes corporelles et jettent les bases du développement de notre pensée (Barrett, 2006; Damasio, cit.). Ainsi naissent les **états mentaux**, qui représentent ces *modifications corporelles*, en relation avec des expériences vécues antérieurement.

Ainsi, les émotions sont-elles des manifestations intenses et éphémères, indépendantes de notre volonté, qui ne sont pas issues de l'apprentissage et sont perçues comme des phénomènes, visibles par les autres lorsqu'ils se produisent, à travers les expressions non verbales comme celles qui sont faciales, l'intonation de la voix et la posture, le comportement explicite, etc (*Ibid*). Un exemple peut être le cri de l'enfant quand sa mère s'éloigne, ou les cris de colère quand quelqu'un lui enlève son objet transitionnel. Dans ce cas, nous sommes confrontés à des stimuli externes, alors que dans le cas d'un cri dû à la faim ou à la soif ou au besoin de contact physique, le besoin est induit par un stimulus interne.

Les émotions sont des manifestations complexes, dans lesquelles une composante somatique, une composante psychique et une composante comportementale sont impliquées. Les émotions peuvent être l'expression d'un besoin (exemple: la tristesse) ou des manifestations de la satisfaction (exemple : joie). Les changements physiologiques représentent donc une composante de la réponse émotionnelle elle-même. L'hypothalamus et les structures limbiques du cerveau (comme l'amygdale ou l'hippocampe) sont impliqués dans les réactions émotionnelles (Soufre, cit).

⁹ Désormais, sauf mention contraire, les citations et les références bibliographiques font référence à des textes traduits en italien (car ils ont également été publiés en italien, ou traduits par le groupe de recherche UNIFI travaillant sur DREAM), ou publiés à l'origine en italien.

Dans le cerveau humain, les connexions entre le système limbique et le cortex sensoriel frontal, ainsi que les principales voies motrices, expliquent les changements physiologiques activés par les émotions. Ce sont des structures cérébrales qui de façon continue s'influencent mutuellement en permanence. Elles sont responsables du déclenchement de l'émotion (**amygdale**), à partir de certains changements dans le cortex somato-sensoriel (**cartes corporelles**), et son exécution ou déclenchement (**hypothalamus**), qui se manifestent au niveau somatique interne – changements viscéraux – et externe, système musculo-squelettique, comportements spécifiques. (Damasio, 2003.).

À partir des études d'Ekman (1992), la conviction que des émotions *basiques, ou primaires*, existent et sont universellement présentes, et qu'elles sont communes à la plupart des espèces vivantes, a été consolidée. Premièrement, Darwin, dans *Expression des émotions chez l'homme et les animaux* (1872, cit.) a soutenu que les expressions faciales des émotions sont innées et universelles et que les émotions servent la survie de l'espèce. Actuellement, de nombreuses études sur ce problème ont confirmé la présence d'émotions primaires chez les animaux. Panksepp soutient que les émotions remplissent les mêmes fonctions que les êtres humains, à savoir créer un lien, assurer la survie, communiquer avec des co-spécificités (2012).

Les émotions primaires sont communes et présentes dans tous les groupes humains: en fait, elles peuvent être définies comme *transculturelles*. Ekman souligne comment la culture intervient et influence les modalités de régulation, d'expression et de manifestation de ces émotions (*règles de manifestation*), tandis que la capacité qui les sous-tend est innée (1992). De nombreuses émotions ne tiendraient donc pas compte des différences culturelles et se manifesteraient dès la petite enfance (Sroufe, cit.). Bien que la communauté scientifique ne soit pas totalement d'accord sur leur nombre, et si elles s'expriment de manière totalement identique, les recherches s'accordent pour dire que parmi elles, il y a certainement la peur, la colère, la tristesse, la joie, le dégoût et la surprise.

De nombreuses autres émotions se rejoignent dans ces *macro-catégories*, telles que les *émotions mixtes*, qui résultent de leur fusion. Grâce au développement des capacités intellectuelles rendues possibles par la neuroplasticité, les émotions ont été affinées au cours de l'évolution humaine, donnant lieu aux **émotions complexes** qui accompagnent nos efforts intellectuels et sociaux, comme l'admiration ou la compassion, pour ne donner que deux exemples.

Les émotions ont donc évolué dans le sens de **la promotion des liens sociaux** (sensations d'attraction, douleur à la perte, etc.): ce serait donc une erreur de les considérer séparément du contexte social (Ivi, p. 27). Mis à part ces émotions fondamentales, ce sont des **émotions «complexes» ou «secondaires»** qui sont façonnées culturellement avec une prise de conscience de soi, ou bien encore celles de **type social** (comme l'amour, la honte ou le mépris). Pour se développer, le sujet doit avoir la capacité de conserver simultanément dans son esprit une représentation de ce que

sont respectivement «le Soi» et «l'Autre», et de ceux qui lui sont communiqués par l'Autre: une fois encore, le sujet doit donc garder *la relation* à l'esprit.

Les composantes qui sont utilisées, sont attribuables aux émotions primaires à travers un processus qui suit le «**principe de nidification**», et combinées de manière variable (Damasio,cit.).

Damasio introduit, en plus de ces deux types d'émotions, les «**émotions de base**», manifestations de mécanismes internes de régulation homéostatique, qui renseignent les autres sur notre état d'esprit (ex: si nous sommes nerveux, déprimés, euphoriques, etc.). **Ces émotions ne doivent pas être confondues avec «l'humeur»**, qui - comme nous le montrerons plus tard - consiste à maintenir une émotion donnée pendant une longue période, ou selon sa fréquence dans le temps (Ivi, en particulier, pp. 59-60).

Nous soulignons que la psychologie du développement considère les émotions comme des **réponses évolutives pour la survie** (Immordino-Yang, 2017, en particulier p.18) ¹⁰

La colère, qui se manifeste habituellement par une sensation de force, d'énergie et de vigueur (ressentie surtout au niveau des bras, en raison du flux de sang plus important qui y est associé), a pour fonction de nous donner la force de faire face aux problèmes: en fait, quand elle est bien «canalisée», la colère nous permet de les résoudre. Il est essentiel de trouver la manière fonctionnelle d'exprimer la colère: c'est une émotion utile dans le temps présent: «*Avez-vous volé mon marqueur? Je le reprends* », alors que si on le retient, cela devient un ressentiment, donc un dysfonctionnement, car cela éloigne de l'espace d'autres émotions utiles pour faire face à l'événement contingent.

La tristesse, qui se manifeste généralement par des pleurs ou par des sensations typiquement opposées à la colère (par exemple, avec un sentiment d'épuisement ou de perte d'énergie), a pour fonction de nous donner la mesure d'un *lien*: avec un objet, avec une personne, etc. Par exemple, pleurer pour avoir perdu un objet, ou pleurer pour avoir perdu une personne, témoigne de la présence d'un lien fort. De plus, il faut considérer que pleurer est l'appel le plus puissant pour un autre être humain: il est naturel de penser à quel point le fait de pleurer pour les enfants constitue un signal d'alarme puissant pour l'adulte, et dans tous les cas, même lorsqu'un adulte pleure, cela déclenche l'approche des autres. L'émotion de la tristesse est aussi une «bouée de sauvetage» et est fonctionnelle à la survie; le petit enfant qui s'est éloigné de l'attachement principal pleure parce qu'il témoigne de

¹⁰ Dans ce cas, le numéro de la page fait référence à l'édition originale anglaise

ce qu'il tient à ce lien: dans ce cas, l'émotion de tristesse est tout à fait appropriée à la situation. Le but de la tristesse est donc essentiellement de *rechercher et d'obtenir la proximité*.

La peur, qui se manifeste généralement par des styles de comportement opposés – «*attaque*», «*évasion*», «*blocage*» et «*évanouissement*» – a la fonction adaptative de nous préserver et de nous protéger du danger. Les différentes réponses comportementales à la peur semblent liées d'une manière ou d'une autre à l'entité de la menace perçue et sont activées par différents systèmes corporels, comme le suggère la **théorie polyvagale** de Porges (2007). Lorsque la menace est modérée, le système nerveux sympathique est activé, responsable de toute une série de modifications corporelles qui entraînent deux réactions possibles: respectivement «*attaque*» ou faire face à la menace, et «*évasion*» (fuite) ou élimination de la menace. Le "**blocage**", ou "**gel**", correspond à l'immobilité tonique : à ce moment-là, le corps est bloqué, mais les muscles sont en tension, prêts à rebondir dès que le cerveau évalue automatiquement le comportement le plus utile à mettre en œuvre pour la survie. La dernière stratégie est l'immobilité hypotonique («*évanouissement*») : lorsqu'aucune des réactions précédentes ne semble utile pour faire face au danger et que la peur est extrême, le phénomène également connu comme mécanisme de la *mort apparente* chez les animaux peut apparaître. C'est une réponse automatique de réduction soudaine du tonus musculaire, associée à une perception réduite de ce qui se passe.

La joie, qui se manifeste généralement par un sentiment de légèreté dans le corps, a pour objectif adaptatif de nous lier à la vie, de nous permettre de rechercher ce qui nous fait sentir bien et nous donne satisfaction.

Enfin, le **dégoût** constitue une autre émotion vitale liée à nos origines; aujourd'hui, il nous communique quelque chose de dangereux pour soi, surtout en termes métaphoriques par rapport aux autres.

De plus, notre comportement émotionnel est beaucoup plus flexible que le comportement instinctif, typique des autres espèces. Il s'ensuit que "les principales fonctions des émotions humaines sont de :

- 1) passer d'un état interne à d'autres états significatifs ;
- 2) promouvoir la compétence exploratoire de l'environnement;
- 3) promouvoir des réponses adéquates aux situations d'urgence" (Ivi, page 26).

Cependant, les émotions ont non seulement comme fonction de permettre la *communication sociale*, mais aussi la *communication envers soi-même* c'est-à-dire qu'elles nous donnent des informations sur notre état, en relation avec l'environnement ou contexte. En tant qu'êtres humains, nous sommes en mesure de saisir rapidement les variations de l'expression émotionnelle des autres. C'est un outil extrêmement puissant au niveau relationnel. L'enfant est réellement capable de montrer « *des émotions appropriées au contexte social, dès les premiers mois de la vie. [...] Du deuxième au troisième mois de sa vie, l'enfant devient capable de communiquer des émotions primaires, telles que la joie, la colère et la tristesse, liées aux interactions qu'il commence à entretenir avec le «partenaire humain».* [...] *Parallèlement, dès les deux premiers mois de sa vie, l'enfant est capable de reconnaître les émotions exprimées par sa mère* » (Riva Crugnola, 1993, p. 6-7).

La recherche en psychologie du développement nous indique également – comme nous allons le voir – que, les émotions fondamentales étant innées, l'enfant est actif sur le plan émotionnel dès la naissance; cette capacité lui permet de ***rester émotionnellement en accord*** avec son “caregiver” (Stern, 1977, cit.), par l'attachement, de manière à assurer sa propre survie. Déjà, les très jeunes enfants, âgés d'environ trois mois, sont capables de reconnaître les émotions des adultes et de savoir s'adapter à la même émotion. Il s'agit d'un mécanisme adaptatif et fonctionnel qui permet aux enfants de maintenir le lien avec les adultes – la relation avec «l'Autre significatif» – qui est fondamental pour la survie et le développement ainsi que pour l'instauration et le maintien de relations sociales à l'avenir. Les émotions sont, en fait, un puissant outil relationnel (Sroufe, 1995, It. Tr. 2000): une fois encore, l'exemple des pleurs, tant pour un enfant que pour un adulte, montre combien ils sont puissants pour attirer l'attention de ceux qui sont autour d'eux.

1.2 Sentiments, humeur, affection et « *sentiment d'affection* », affects et affectivité

Les études sur l'affectivité nous aident à clarifier la différence entre les ***émotions*** et les ***sentiments***. Alors que les émotions, comme déjà mentionné, sont des réactions visibles, Les ***sentiments*** se manifestent à un niveau mental et psychique, restant ainsi invisibles aux autres, comme toutes nos images mentales (Damasio, cit., en particulier p.40). Par rapport aux émotions, les sentiments ont une durée et une stabilité plus longues, mais avec moins d'intensité (par exemple, l'amour, la rancœur, etc.). De plus, ils sont liés à des expériences mentales internes (pensée, mémoire, imagination), aussi ils «tonifient» la résonance émotionnelle personnelle (avec des objets, des personnes, des situations et des buts), ce qui motive ou permet la prise de décision et des comportements qui correspondent. Selon Damasio, les ***sentiments consistent essentiellement en la prise de conscience d'avoir "ressenti" une émotion.*** Puisque l'émotion est une réaction physiologique à un événement interne

ou externe, le sentiment donne au sujet **des informations sur l'état** dans lequel se trouve son corps (Damasio, 2000, Id& Carvalho, 2013). Les sentiments sont donc des processus mentaux spécifiques dont « *l'essence même est constituée de pensées qui représentent le corps dans son implication dans un processus réactif* » (Damasio, 2000, cit, p. 109). Mais ils possèdent aussi une dimension intentionnelle, qui est inhérente dans sa persistance dans le temps. Les sentiments nécessitent un passage par une forme de **mentalisation** des émotions¹¹. Selon Damasio, il existe une **continuité** entre les émotions et les sentiments, bien que dans l'évolution humaine, les émotions soient apparues en premier. Montuschi propose de considérer les sentiments comme une élaboration, à travers un langage plus riche, de réponses émotionnelles immédiates: « *en ce sens, les sentiments seraient le résultat de la « focalisation significative des émotions agréables et désagréables* » (1993, p.21).

L'humeur, d'autre part, représente un **état affectif de base**, relativement stable et peu influencée par les événements extérieurs¹².

Selon certains savants, cela serait inné, à un point tel que nous parlerions de transmission psychique entre générations (Kaës, Faimberg Enriquez, & Baranes, 1995; Ravasi Bellocchio, 2012), alors que, selon d'autres, cela dépendrait de facteurs implicites, non supprimés, des souvenirs (Mancia, 2008), qui peuvent être liés à ces expériences originales dont Françoise Dolto parle dans *La cause des enfants* (2007, [1985]). Dans ce second cas, c'est l'environnement qui influence la psyché dans sa forme originale, même si l'expérience est tellement précoce qu'elle ne peut être négligée et étudiée que dans des contextes problématiques et psychanalytiques-thérapeutiques. Quoi qu'il en soit, quelle que soit son origine, il conditionne les réactions émotionnelles face aux événements, «forts en couleur», de toute la vie psychique d'un sujet.

La **qualité de l'humeur** est associée au **tempérament** individuel; elle est conditionnée par des facteurs constitutionnels, biologiques et biographiques (c'est-à-dire, dans le second cas, par la somme des expériences, des apprentissages et des habitudes acquises), qui échappent souvent à l'introspection. Les troubles pathologiques de l'humeur diffèrent des états affectifs physiologiques par leur plus grande intensité, en l'absence de facteurs déclencheurs, ou par la disproportion entre ces facteurs et l'état affectif. De plus, ils diffèrent par leur persistance dans le temps et par la concomitance

¹¹ Sur la mentalisation, voir pages suivantes.

¹² En français, une précision est nécessaire : l'humeur générale est une *disposition stable*, alors que *les humeurs*, (selon le Larousse), sont une « *disposition affective passagère d'une personne, liée souvent aux circonstances* » (mauvaise humeur, disposition chagrine, contrariété ou déception liée à des *circonstances momentanées*). Ne pas faire cette distinction peut rendre complexe la compréhension du concept qui fait la différence entre le **tempérament ou caractère** d'une personne comprise comme une *disposition générale*, et un **état passager**, un « *mouvement d'humeur* » (nous noterons aussi le rapprochement avec la médecine ancienne et la *théorie des humeurs*... dont la saignée était le traitement principal pour les libérer).

avec les symptômes somatiques-végétatifs et cognitifs (ces troubles pathologiques de l'humeur comme ceux liés à un état maniaco-dépressif se trouvent aux extrêmes d'un large échantillon dans lequel la *normalité* est à égale distance entre l'exaltation et la déviance)

En psychologie, le terme *affection*¹³ doit être généralement compris comme un **synonyme de sentiment**, même s'il est préféré à ce dernier dans la littérature spécialisée. Dans la littérature scientifique sur l'attachement et l'orientation psychodynamique, par exemple, les *sentiments d'affection* désignent *les états mentaux qui caractérisent toutes les relations*, depuis l'interaction dès la naissance entre l'enfant et la mère ou bien encore entre l'enfant et toute personne importante qui en prend soin (Cavalli, Liverta Sempio, & Marchetti, 2007, en particulier p. 348).

Par conséquent, **en ce qui concerne les *sentiments d'affection***, (affects), il s'agirait d'un domaine **plus vaste que les émotions**, dans la mesure où celles-ci représentent les *modifications de notre état*. Nous sommes devant un événement qui nous frappe, mais aussi devant une réponse aux relations interpersonnelles.

Le terme *affectivité* désigne l'ensemble des phénomènes dits affectifs qui caractérisent les réactions psychiques d'un sujet. L'affectivité peut donc être comprise comme **la capacité ou la volonté de l'individu à ressentir des émotions et des sentiments** (la peur, la douleur, la colère, la sympathie, l'amour, la haine, etc.) d'une signification, d'une durée, d'une intensité et d'une tonalité hautement variables liées à des événements à la fois de la réalité externe et du sujet lui-même. L'affectivité peut également être définie comme « **la dynamique subjective** » des processus mentaux en rapport avec le contexte et la réalité vécue.

1.3. Le rôle des émotions dans l'apprentissage

Jusqu'aux années 1970, les études menées respectivement dans les domaines de l'intelligence et des émotions semblaient appartenir à des domaines distincts, certains auteurs estimant même que les émotions étaient un obstacle à la pensée rationnelle (Di Fabio, 2010). Une fois surmontés cette conception antithétique grâce au concept d '*«intelligences multiples»* (Gardner 1983; Sternberg,

¹³ Cf. note 1, p.6, à ce propos. Rappelons que dans les ouvrages français et dictionnaires disciplinaires, psychologie, psychanalyse, psychiatrie, ce sont les *affects* et l'*affectivité* qui sont bel et bien identifiés et définis, l'*affection* renvoyant au sentiment amoureux et au besoin affectif. Notons qu'en psychiatrie, les « *affections* » sont elles-mêmes synonymes de pathologies et d'addictions... de même qu'en médecine pour des maladies courantes.

1985), à partir des années 90, nous avons commencé à parler de «*l'intelligence émotionnelle*», en tant qu'ensemble d'aptitudes cognitives qui interagissent avec les fonctions cognitives de base et entrent en jeu face aux informations émotionnelles et affectives, concernant à la fois le Soi et les autres. Il s'agit de façon interne, des compétences différentes mais étroitement liées, telles que la perception, l'évaluation, le traitement, l'utilisation et la régulation de ses propres émotions et de celles des autres (Mayer et Salovey, 1997; Salovey et Mayer, 1990). Goleman reprend le concept d'*intelligence émotionnelle* de Salovey et Mayer, en expliquant comment cette construction joue un rôle clé pour l'individu, à la fois pour la dimension individuelle, en termes d'apprentissage et de travail, et pour les interactions relationnelles (1995).

Comme nous le verrons en détail en ce qui concerne la mentalisation, dans l'attachement primaire, l'activation et la régulation des émotions, à un certain stade de leur développement, résultent d'un processus cognitif. Par exemple, un enfant sourit en reconnaissant le même stimulus qui avait précédemment déclenché une certaine réaction émotionnelle (Slade, 2010). De plus, même si le débat sur l'interdépendance entre la dimension affective-émotionnelle et la dimension cognitive est toujours ouvert, il semble correct de maintenir cette émotion à la fois, favorisant, inspirant et remettant en question les processus cognitifs (Sroufe, cit., P. 204). Par conséquent, le développement des émotions doit être corrélé avec le cognitif et le social, et inversement. En d'autres termes, «si nous ne prenons pas en compte la croissance de l'anticipation, de la conscience et de l'intentionnalité, si nous ne prenons pas en compte la matrice sociale dans laquelle se passe ce développement, la compréhension du développement affectif serait extrêmement limitée» (Ivi, pp.11-12). Nous pouvons donc en conclure que «*la vie affective n'existe pas à l'état pur, tout comme un geste rationnel n'est pas étranger à un taux d'affectivité*» (Montuschi, cit., P. 19).

Par conséquent, notre comportement est caractérisé à la fois au sens affectif et cognitif, à tel point qu'en éducation, l'inextricabilité des émotions, des sentiments et de la rationalité a été maintenue (Iori, 2006; Cambi 2015). Des études menées au cours des dernières années ont également montré que, sans émotions, la cognition a moins d'appui, car c'est grâce à l'association émotions et connaissances que nous pouvons évaluer les expériences précédentes de récompenses et de punitions, de réussites et d'échecs, de réalisation de désapprobation des autres et guider nos actions futures. On peut donc parler de *pensée émotionnelle* pour désigner cette vaste zone de chevauchement entre cognition et émotion qui englobe les processus d'apprentissage, la mnémonique et la prise de décision en situation et par l'invention de réponses proportionnellement plus souples et novatrices »(Immordino-Yang, cit., p. 37).

À cet égard, Piaget a déjà affirmé en 1936 que : “à partir de la période pré-verbale, il existait un parallélisme étroit entre le développement de l'affectivité et celui des fonctions intellectuelles, puisqu'il s'agissait de deux aspects indissolubles de toute action: les motivations et le dynamisme énergétique dépendent de l'affectivité, tandis que les techniques et l'adaptation des moyens impliqués constituent l'aspect cognitif. Il n'existe donc pas une action purement intellectuelle, ni même des actes purement affectifs, mais toujours et en tout cas, tant dans les comportements relatifs aux objets que dans ceux relatifs aux personnes, les deux éléments s'interposent, l'un présupposant l'autre” (Ivi, p 215)

En pensant aux expériences de vie de chacun, il est facile de comprendre à quel point l'état émotionnel influence non seulement la sphère cognitive (pensées, croyances, attentes, etc.), mais aussi et surtout le comportement (performances réelles à partir de là). Prenons l'exemple de la peur de se tromper: plus elle est présente, plus on risque de se tromper, précisément parce que la sphère émotionnelle est assez active pour inhiber le cognitif, qui par conséquent n'est pas lucide et concentré sur la tâche. De cette situation, il se produira probablement une erreur qui ne peut que renforcer la peur de commettre des erreurs, constituant ainsi le principe de base d'un cercle vicieux.

Les émotions de joie, de surprise, de curiosité, etc. influencent différemment les performances et les processus d'apprentissage. Si, au cours d'une performance, vous ressentez une émotion agréable, la motivation sera renforcée: par conséquent, il sera plus facile d'utiliser efficacement les ressources personnelles et les compétences que nous avons. En effet, l'affectivité, en plus de déterminer la qualité de l'apprentissage, influence considérablement la motivation à apprendre et à atteindre les objectifs, favorisant ainsi un bien-être émotionnel-relationnel complet.

2. La théorie de l'attachement et le rôle des “caregivers” dans le développement émotionnel-affectif

2.1. “Caregivers” et attachement

Le terme anglo-saxon de “**caregiver**” fait désormais partie du langage courant pour indiquer «il / elle prend soin de quelqu'un», c'est-à-dire celui qui exerce une fonction de prise en charge / prise en considération / envers une personne plus vulnérable. Dans le contexte spécifique de DREAM, le terme “**caregiver**” désigne les personnes qui s'occupent quotidiennement d'enfants, dans des contextes

éducatifs et sociaux. Il existe de nombreuses manières et endroits où il est possible de mettre en œuvre cette attitude de soins envers les enfants: en parlant de “*caregiver*”, il est possible de se référer à la fois aux parents et à toutes les personnes de référence qui jouent un rôle clé dans la vie quotidienne de l'enfant, dans ou hors de la famille. Le “*caregiver*”- qu’il soit un parent, un animateur, un éducateur ou un enseignant - joue un rôle fondamental dans le développement émotionnel-affectif de l’enfant.

La littérature scientifique définit la relation particulière entre le “*caregiver*” et l'enfant comme un **lien d'attachement**. Le concept d'*attachement* découle d'études sur le comportement dans des contextes éthologiques (Lorenz, 1949; Harlow, 1958). Les observations de Lorenz permettent de déduire la prédisposition biologique au lien structuré entre les chiots et les premiers objets qu'ils voient en mouvement - le phénomène de l'*empreinte* - alors que les recherches d'Harlow montrent la prédisposition des chiots à rechercher l'autre pour satisfaire leurs besoins, pour la proximité, le contact physique et la protection, et pas seulement la nourriture inhérente¹⁴. Ces phénomènes soulignent comment, à un niveau instinctif, nous avons naturellement tendance à établir un type particulier de lien affectif avec une figure de référence. L'attachement est aujourd'hui considéré comme un *besoin biologique primaire*.

Contrairement à la psychanalyse¹⁵, la motivation de la création de liens significatifs pour la *Théorie de l'Attachement* est fondée sur la recherche de la proximité d'une personne adulte capable de garantir la survie et la sécurité (Liotti, 1996).

John Bowlby a défini *l'attachement* (1951, 1958, 1969, 1973, 1979; voir aussi 1988) comme étant **le comportement ou le système de comportements qui, dès la naissance, est inscrite dans la relation mère-enfant**, visant à créer un lien affectif entre les deux. (Ibidem, passim). L'attachement est une relation née d'éléments instinctifs qu'un nouveau-né manifeste progressivement (en tétant, en s'agrippant à, qui suivant, en souriant et pleurant) dans le but de garantir sa survie. Ce premier lien affectif avec le “*caregiver*” (dans la plupart des cas, la mère) représente le modèle pour l'établissement de nouveaux liens et la qualité de l'attachement, qu'il soit *sécuré* ou *non-sécuré*. Les neurosciences, conformément à la théorie de Bowlby, ont ensuite démontré que, au cours de la première année de la vie, les expériences d'attachement façonnent les zones du cerveau (système limbique), qui sont à la base du comportement social et de la régulation émotionnelle-affective.

La capacité à attribuer une signification aux émotions et aux sentiments, ainsi que la manifestation de l'humeur, sont produites au cours du développement psychodynamique de l'enfant, qui commence par l'attachement, c'est-à-dire par la relation primaire entre le nouveau-né et le “*caregiver*”.

¹⁴ Voir à ce sujet les expériences déterminantes de Harlow sur les jeunes singes macaques-rhésus dans les années 60.

¹⁵ En effet la théorie Freudienne de l'étayage expliquait les liens attachement par la satisfaction des besoins physiques et oraux, dans sa relation aux pulsions (sexualité infantile)

L'attachement est une question transversale qui couvre tout le cycle de vie de l'homme. Cela peut être défini comme un lien durable: *une relation émotionnelle importante* avec une personne spécifique qui renvoie ce sentiment. Ce lien se construit à travers une «histoire» quotidienne partagée entre les sujets; un échange significatif se répète jour après jour, constituant ainsi des routines pertinentes pour l'enfant. C'est à travers cette «histoire quotidienne d'interaction» entre le “caregiver” et l'enfant que se noue un lien d'attachement qui constitue une sorte de prototype - d'une pertinence à toute épreuve - de futures relations sociales.

2.2. Caractéristiques, styles et phases d'attachement

Le lien d'attachement possède différents traits et caractéristiques. Weiss (1982) en identifie trois comme étant fondamentaux, à savoir:

- **la proximité**: l'attachement implique la recherche de la proximité physique; pour «être en contact» avec une personne importante pour le sujet. Initialement, quand l'enfant est très jeune, le rapprochement et la proximité sont essentiellement physiques; au cours de la croissance de l'enfant, ils deviennent émotifs, jusqu'à l'intériorisation de la figure de référence : un objectif, celui-ci, qui peut être atteint quelle que soit sa présence physique;
- **une anxiété de séparation**: elle survient lorsque ce lien d'attachement est interrompu ou menacé et qu'il constitue un sentiment de perte et de recherche du “caregiver”;
- **une base sécurisée**: la figure d'attachement fournit une base sécurisée à l'enfant, qui peut «s'éloigner» pour explorer le monde, tout en pouvant décider, en même temps, de revenir. L'enfant apprend à vivre ce lien de manière souple: au début, il a vraiment besoin de proximité physique; grâce à l'histoire »construite avec le “caregiver”, il apprend à se séparer de manière flexible, à explorer et à revenir vers l'adulte (sa base de sécurité), quand il / elle est en danger, en difficulté, ou quand il / elle a un besoin. La base sécurisée offre à la fois une sécurité et une ouverture des enfants au monde, à l'exploration et à l'acquisition de connaissances. La base sécurisée constituée par le “caregiver” représente une condition fondamentale pour l'exploration et la découverte de l'environnement extra-familial (Holmes, 2017).

Les autres caractéristiques du lien d'attachement sont également les suivantes:

- ***sélectivité***: ce lien ne se manifeste pas avec tout le monde sans discernement; au contraire, cela nécessite la vie quotidienne susmentionnée, qui permet aux sujets de construire ensemble une «histoire» partagée;
- ***bien-être et sécurité***: le lien assure la proximité physique, ce qui garantit la protection physique et la sécurité psychologique;
- ***la nature dyadique et bi-directionnelle de la relation humaine***: l'enfant est prédisposé à rester dans une relation et il / elle le démontre avec une série de comportements de base (pleurer, sourire, etc.), qui constituent son bagage de compétences innées. En grandissant, l'enfant adopte progressivement d'autres comportements simples, de plus en plus diversifiés (montrer, indiquer, etc.), fonctionnels pour attirer l'attention de l'adulte, afin de se remémorer ce schéma pertinent. Ces signaux mettent les adultes en action, qui se tournent vers les enfants, interprètent leurs besoins et y répondent de manière contingente. D'autre part, c'est aussi l'adulte qui est prédisposé à interagir avec l'enfant afin de, pourrait-on dire, «s'attacher» à l'enfant. Dans la construction de ce lien, l'enfant, par ses réactions émotionnelles, communique ses besoins au “caregiver”, qui à son tour réagit par une réaction émotionnelle.

L'attachement a, comme complémentarité, le “**caregiving**”. L'aspect le plus important, dans cette relation dyadique, concerne les modalités de réaction du “caregiver”, car elles déterminent des formes d'attention efficaces ou non efficaces (Sroufe, cit., en particulier p.27). La sensibilité maternelle est une condition préalable essentielle à la sécurité de l'attachement, à savoir la capacité de comprendre les signaux émotionnels de l'enfant et de réagir promptement, de manière empathique, adéquate et contingente, en les reconnaissant comme des agents mentaux.

Plusieurs étapes du développement des liens d'attachement ont été identifiées, telles que:

- ***pré-attachement*** (de la naissance à 2 mois environ): l'enfant manifeste des comportements de signal et d'approches indifférenciées, destinés à un plus grand nombre de personnes différentes;
- ***développement de l'attachement*** (environ 3 à 6 mois): l'enfant commence la recherche sélective du contact et de la proximité avec les références familiales qui prennent soin de lui ;

- **attachement bien développé** (environ 6 à 24 mois): l'enfant démontre un lien privilégié avec la figure de l'attachement, une protestation contre la séparation et une peur des étrangers;
- **Relation en fonction de l'objectif** (après 24 mois): grâce à ses performances cognitives également, l'enfant intériorise la figure maternelle et la relation qu'il a établie avec cette figure, en se faisant ainsi une représentation mentale de celle-ci. Il y a une construction: ou mieux, une co-construction de la représentation du Soi, de l'Autre et de la relation que ces sujets construisent ensemble.

Les représentations mentionnées ci-dessus - appelées **Modèles de travail internes (IWM)**, qui expriment la qualité du lien d'attachement que l'enfant a construit avec la figure de l'attachement primaire (et d'autres "caregivers" de référence) - constituent des **modèles mentaux du Soi**, des autres et de la relation avec lui / elle, jouant ainsi un rôle de prototypes pour les relations futures de l'enfant.

Afin d'étudier la qualité de la relation "caregiver"-enfant, nommée, comme nous le savons, **attachement**, les chercheurs se sont tournés vers **la Situation Etrange** (Ainsworth, & Whitting, 1969), qui est une procédure d'observation standardisée pour évaluer le système d'attachement des enfants âgés de 12 à 18 mois, pendant les épisodes de séparation d'avec leur mère, dans un contexte non-familial. Il en résulte différents modèles de comportement, initialement regroupés par Ainsworth en trois styles d'attachement, auxquels Main et Solomon (1986) ont par la suite ajouté le **style insécure-désorganisé**. Par conséquent, il existe principalement quatre styles, à savoir:

- **attachement évitant (A)**: la mère est insensible et rejette les signaux de l'enfant, ce dernier n'ayant aucune confiance en elle pour recevoir une réponse adéquate de sa part. Dans la *situation étrange*, l'enfant apparaît détaché, excessivement autonome et indifférent à la séparation. Cette typologie est reconnue lorsque, en ce qui concerne les besoins de l'enfant, la mère évite constamment et systématiquement de donner une réponse et que l'enfant s'adapte en conséquence;
- **attachement sécure (B)**: la mère est sensible aux demandes et aux signes d'inconfort de l'enfant et celui-ci montre un équilibre entre le besoin de proximité et celui d'exploration. Dans la *situation étrange*, l'enfant montre des signes d'inconfort liés à la séparation, mais lorsque sa mère revient, il est consolé. Face au besoin exprimé par l'enfant, la mère réagit de manière congruente et contingente.

- **attachement ambivalent (C)**: la réponse de la mère à la mère est imprévisible et l'enfant n'est pas certain de la disponibilité de la mère, n'utilisant pas la relation comme une base sûre. Dans la *Situation Etrange*, l'enfant se sent mal à l'aise de se séparer de sa mère et se sent de toute façon inconsolable à son retour;
- **attachement désorganisé (D)**: la mère est dominée par les problèmes qui existent déjà dans son histoire et elle ne répond pas aux demandes de l'enfant, qui ne mène donc pas de stratégies stables. L'enfant manifeste un comportement contradictoire, une confusion et une désorientation dans la *Situation Etrange*. Alors que les trois premiers styles sont tous adaptatifs, il est maintenant reconnu par la littérature scientifique comme un facteur de risque important sur le plan psychopathologique.

L'attachement sécure est celui qui favorise le plus l'adaptation de l'enfant en termes de développement social, relationnel, d'apprentissage et émotionnel, car l'enfant perçoit l'adulte comme prévisible: en tant que dispensateur de connaissances, de compétences, de sécurité, de sentiment «digne d'amour» (Suess, Grossmann et Sroufe, 1992). Si l'enfant construit ce type de modèle relationnel, d'autres relations futures seront également affectées, mais pas d'une manière simplement déterministe. L'enfant en croissance a l'occasion de développer divers liens d'attachement, qui peuvent enrichir ses expériences relationnelles et sa vision du monde: il faut en effet préciser que l'attachement n'est pas unique et unitaire, car oui, le lien de l'attachement primaire existe. Au contraire, il existe de nombreux liens d'attachement avec d'autres schémas significatifs.

2.3. Mentalisation

Les émotions, d'abord, et les affects, ensuite, deviennent conscients, en ce sens qu'ils prennent une signification psychologique pour le sujet, ce qui s'appelle le processus de **mentalisation**. Dans la littérature spécialisée, pour se référer au processus de la mentalisation, selon la perspective disciplinaire, d'autres expressions sont également utilisées, telles que la **Théorie de l'esprit**, dans le contexte du cognitivisme, et la **Fonction réflexive** dans le domaine de la psychologie évolutionniste (Cavalli, Liverta Sempio, & Marchetti, cit ., en particulier p. 348). Avec cette dernière expression, en particulier, Peter Fonagy et ses collègues se réfèrent aux manifestations de la mentalisation qui peuvent être évaluées.

Le terme « mentalisation », dérivé du verbe « mentaliser », présent dans la littérature psychologique depuis le début du XXe siècle, a pris une importance particulière au début des années 1990 dans les études qui mêlent la psychanalyse à la théorie de l'attachement (Fonagy *et al.* 1991). ***La mentalisation est la capacité d'interpréter son propre comportement et celui des autres, en tant que conséquence des états mentaux intentionnels*** (Slade, cit.). Anthony Bateman et Peter Fonagy le définissent comme le « processus mental par lequel un individu interprète implicitement ou explicitement ses propres actions comme significatives, sur la base d'états mentaux intentionnels (désirs, besoins, sentiments, croyances et motivations personnelles) » (2004, pp. 15-16). Ces états mentaux ne peuvent pas être observés: nous devons donc nous imaginer capables de distinguer ce qui est intérieur à nous-mêmes, et ce qui est extérieur comme « appartenant » à cet autre qui se trouve devant nous (Fonagy *et al.*, 2002).

Ainsi, la mentalisation est faite à la fois d'une composante auto-réflexive, qui nous permet de nous représenter nous-mêmes au niveau physique et mental, et ceci de façon interpersonnelle afin de comprendre les états mentaux des autres. Cependant, afin que ce second état se produise, il est nécessaire d'avoir développé le premier. Dans ce cadre, Baldoni (2014) souligne l'importance - dans l'évolution des espèces - d'assumer une *attitude psychologique mentalisante*. En effet, en comprenant mieux ses propres réactions et en évaluant en profondeur celles des autres, l'être humain dispose d'une ressource pertinente. D'une part, la mentalisation favorise la représentation psychologique et la symbolisation de l'état intérieur, jouant ainsi un rôle décisif dans l'organisation et l'intégration psychosomatique du Soi; de l'autre, tout cela permet au sujet de réfléchir à sa propre pensée et à son propre comportement et de se reconnaître responsable de ses actes, ce qui implique l'acquisition d'une capacité de plus en plus sophistiquée de générer des actions propres à atteindre certains objectifs (*agency*).

La capacité, disons, de « *garder l'esprit à l'esprit* » est profondément liée à la qualité des relations primaires de l'enfant: elle a pour origine et commence à se développer juste au début des relations d'attachement (Ammaniti, & Gallese, 2014; Fonagy, & Target, 2001). Des études récentes montrent que les mêmes zones et fonctions cérébrales sous-jacentes aux processus d'attachement (en particulier l'activité du cortex préfrontal) sont impliquées. Du point de vue des neurosciences, les mêmes zones du cerveau considérées comme le substrat neuronal de la vie sociale qui sont activées par le biais du processus d'attachement, jouent un rôle important dans le développement des compétences de mentalisation. Comme le remarque Baldoni, « les expériences d'attachement contribuent [...] à façonner les structures cérébrales à la base du comportement social et de la régulation émotionnelle, influençant directement la maturation des systèmes liés à la capacité mentale » (cit., p. 9).

Cela confirme à quel point le développement de la mentalisation est donc un processus interpersonnel dans lequel la capacité de prise en charge du "caregiver", ainsi que sa sensibilité, agissent comme des prédicteurs de la qualité de l'attachement soignant-enfant (*Ibidem*). Dans le lien d'attachement, l'enfant, confronté aux états affectifs, est «structuré» psychologiquement et émotionnellement par le "caregiver": une expérience fondamentale pour la régulation émotionnelle-affective. Par le biais d'un miroir émotionnel, d'une attention partagée et d'une interaction éducative, le "caregiver" aide l'enfant à réfléchir sur lui-même; De cette façon, l'enfant se forme progressivement un moi intérieur et se représente comme un agent intentionnel, doté de ses propres sentiments et pensées.

On peut donc penser que le développement de la mentalisation est directement influencé par les modalités relationnelles (*sensibilité, réactivité et disponibilité*), par lesquelles le "caregiver" explore et élabore le monde perceptif et émotionnel de l'enfant. Un **lien d'attachement sécurisé** prédispose les enfants à tirer parti de tous ces processus sociaux interactifs qui facilitent la compréhension des dynamiques interpersonnelles, ainsi que le développement de tous ces processus méta-cognitifs fondamentaux pour l'organisation du Soi. Au contraire, un **lien d'attachement insécurisant**, qui présuppose l'absence d'un reflet émotionnel suffisamment bon, ne permet pas à l'enfant de comprendre de manière partagée ses états mentaux, qui sont un élément constitutif du Soi réflexif.

La mentalisation est donc la base de la régulation des émotions. Il s'agit en fait d'une compétence qui se développe à partir de la relation première entre le "caregiver" et l'enfant, dans laquelle les émotions et les affects (*sentiments d'affection*) sont la matière qui déclenche le dialogue entre leurs esprits. Grâce à ce «dialogue», les émotions et les affects acquièrent un sens pour l'enfant. Les recherches neuroscientifiques contemporaines ont ainsi confirmé ce que Bowlby avait déjà évoqué au sujet des déficiences cognitives des enfants privés de liens précoces avec des "caregivers", ce qui montre que cette privation a des conséquences neurologiques qui influent en mal sur la capacité de réguler les émotions, de gérer les relations sociales et de générer des liens d'attachement adéquats. Il convient toutefois de noter que ces zones du cerveau sont plastiques; de nouvelles expériences d'attachement positif peuvent donc intervenir sur leur développement, même après les premières années de la vie d'un enfant. Bien entendu, plus les réparations sont effectuées tôt, meilleurs seront les résultats obtenus. Comme nous l'avons dit, même les tout petits sont capables de saisir certains aspects de l'esprit qui guident leur comportement et influencent ceux des autres. C'est une compréhension initialement implicite, qui est donnée dans la relation avec le "caregiver" naturel: une sorte de "*penser ensemble*" avec lui / elle. Et, puisque cette relation se fonde sur les émotions primaires, le développement de la mentalisation est avant tout un processus dans lequel cette réflexion

permet ensemble la co-régulation des émotions, jetant ainsi les bases du développement de la capacité de se réguler émotionnellement.

Enfin, pour résumer, la mentalisation se produit et se développe grâce à un attachement sûr, dans lequel le “caregiver” favorise la réflexion émotionnelle, permettant ainsi à l’enfant de faire l’expérience de sa propre réalité interne. De cette façon, un enfant devient capable de distinguer les états internes des externes, ainsi que sa propre réalité interne de celle de son “caregiver”. D’autre part, le manque de reflet crée un attachement insécuré et, par conséquent, un Soi fragmenté, avec une capacité déficiente à mentaliser.

2.4. Attachement et mentalisation en contextes éducatifs: le rôle des “caregivers”

Le lien d’attachement est également évident dans les relations éducatives et dans les contextes scolaires, entre professionnels et enfants. Partant des prémisses théoriques empruntées à la *Théorie de l’attachement*, lorsqu’un enfant entre dans les services éducatifs et scolaires, il / elle rencontre de nouvelles personnalités présentes quotidiennement dans sa vie, telles que des éducateurs et des enseignants, avec lesquelles il / elle établira une relation intime. La relation, importante en tant que *base sûre* pour le développement d’une disposition à apprendre plus ou moins sûre et positive (Alber, & Allen, 1987; Lynch, & Cicchetti, 1997). Celle avec le professionnel, en tant que « caregivers » est également une relation qui prend soin de l’attachement: en effet, ceux-ci peuvent jouer le rôle de *base sûre*, à partir de laquelle un enfant peut explorer l’environnement social, éducatif et scolaire en toute confiance.

La qualité positive de la relation animateur / éducateur / enseignant avec les enfants est avant tout caractérisée par la *chaleur, le soutien et la proximité émotionnelle*. Il est important que les professionnels possèdent de solides compétences socio-émotionnelles, afin de pouvoir représenter une *base solide* pour les enfants, en leur offrant un soutien émotionnel, une sécurité et une protection qui garantissent un développement émotionnel et cognitif correct. Chez les enfants, ce développement dépend donc de la capacité des « caregivers » à entrer dans le « monde » des enfants, tout en le gardant très distinct de la réalité (et cela peut se produire aussi bien en jouant qu’au cours d’une conversation).

Si le « caregiver » est en mesure de fournir à l’enfant une représentation de son état mental suffisamment claire, mais en même temps suffisamment ludique pour l’accepter, l’enfant comprendra et s’appropriera pleinement cette représentation (Slade, 2010, en particulier p. 24). Un « caregiver » capable de faciliter la mentalisation de l’enfant est un adulte qui, à son tour, a développé une bonne

capacité de mentalisation. Il est aussi capable de réfléchir sur sa propre expérience d'enfant et sur le comportement que ses parents ont eu avec elle/lui (Ivi, en particulier p. 29).

Cette capacité à réfléchir sur nos propres états mentaux, et sur la relation que nous avons eu avec l'éducation reçue en famille, est appelée par Fonagy et ses collègues, la *Fonction Réflexive*. Celle-ci est au cœur du **Modèle Opératoire Interne** du « caregiver ».

Bolwby, dans la *Théorie de l'Attachement* mentionnée ci-avant, a présenté les Modèles Opératoires Internes qu'un sujet construit pour se représenter lui-même et le monde, grâce auquel il perçoit les événements, prévoit l'avenir et construit ses propres projets. Ces Modèles Opératoires Internes sont développés dans les premières années de la vie et sont élaborés par les représentations internes de nous-mêmes, de nos figures d'attachement et celles de l'environnement, ainsi que des relations qui lient ces éléments (Baldoni, 2015). Les Modèles Opératoires Internes ont tendance à rester stables dans le temps. Ils sont cependant soumis à un processus continu de réorganisation et peuvent changer au fil du temps, à la fois en raison des effets de la rencontre avec d'autres figures d'attachement ou bien d'une psychothérapie.

Arietta Slade (2010), perfectionnant un modèle d'évaluation déjà employé par Fonagy et développé par Mary Main, a essayé d'évaluer la capacité de réflexion des parents. Elle s'est basée sur leur capacité à comprendre l'étendue et la profondeur de l'expérience intra-psychique de leurs enfants. Il est apparu que certains parents ont une notion très réductrice de l'expérience intra psychique de leur enfant et parfois même de leur propre expérience interne. D'autres, en revanche, montrent des capacités réflexives élevées, qui leur permettent de comprendre la complexité des échanges interactifs entre leur état mental et celui de leur enfant; entre leur expérience et leur comportement et entre l'expérience intra-psychique de l'enfant et son comportement. Il est ainsi démontré que si la capacité de «réfléchir sur l'expérience interne affective de l'enfant» (Ivi, p.55) est présente chez la mère, il est possible de déduire en toute sécurité une bonne «qualité de l'organisation de l'attachement» (*Ibidem*). En fait, l'expérience empathique vécue dans la petite enfance, dans une relation de soins, constitue le fondement de la volonté de devenir des «caregivers» empathiques et efficaces. Cependant, si un adulte prend conscience de ne pas avoir été pris en charge dans une relation empathique, il / elle peut acquérir des compétences empathiques à travers un parcours de formation spécifique.

3. La régulation émotionnelle-affective: réflexivité en auto-régulation et co-régulation

3.1. Le processus de régulation de l'émotion-affectif

Pour comprendre comment fonctionne le processus de régulation émotionnelle-affective chez l'enfant, et son importance dans son développement psychologique, il est nécessaire de rappeler que dans les douze premiers mois de la vie, l'enfant n'est pas encore capable de réaliser une introspection, puisqu'il n'est pas capable de distinguer ce qui se passe en lui et ce qui se passe dans le monde extérieur.

Cependant, comme nous l'avons vu ci-dessus, il ressent déjà des affects positifs et négatifs, même s'il ne peut pas les relier à lui-même: en réalité, il ne donne pas de sens à ses propres états d'esprit, ni à ceux des autres, car il ne peut pas distinguer le *sujet* (lui-même) et l'objet (le monde extérieur). Par conséquent, dans cette première phase de la vie, l'enfant expérimente un état de « fusion » avec l'extérieur, où ce qui est positif produit un effet positif, et ce qui est négatif produit un effet négatif. Par exemple, lorsque le corps de la mère produit un effet positif sur lui, l'enfant va le chercher alors qu'il rejette ou se détourne d'autres comportements ayant des effets négatifs. La conscience, chez l'enfant, de posséder un “soi”, distinct des autres, va de pair avec l'acquisition de la capacité de reconnaître ses propres émotions et de les gérer de façon appropriée. Dans les deux processus, le soutien des “caregivers” est indispensable: l'expérience des liens d'attachement en est la base.

La capacité de reconnaître ses propres émotions et de les vivre de manière adéquate est acquise grâce au processus que les psychologues et les neuroscientifiques appellent la régulation émotionnelle. Les émotions sont, selon Troninck (2008) et Trevarthen (1997), la “racine” de la première forme d'intersubjectivité, source de motivation et de régulation du comportement interpersonnel de l'enfant. Dans une première phase, définie comme *co-régulation*, les émotions des enfants sont modulées dans l'interaction avec le « caregiver », dans le cadre de ce processus appelé *reflet émotionnel*. Dans une deuxième phase, définie comme «*co-régulation*», les émotions des enfants sont modulées dans l'interaction avec l'adulte en question, dans le cadre de ce processus appelé «*miroir émotionnel*». La recherche neuroscientifique a démontré le rôle-clé des *neurones - miroir* dans le reflet émotionnel (Gallese, 2005): en effet, la capacité de décoder les émotions et sensations des autres personnes par l'activation des mêmes circuits neuronaux, qui permet à ces émotions d'être ressenties, constitue la base neurologique de l'intersubjectivité.

Le processus - très complexe - du miroir émotionnel peut être résumé par l'exemple suivant : quand un nouveau-né a besoin de nourriture, une altération de son métabolisme se produit, ce qui produit un malaise physiologique qui le fait pleurer ou être agité. À ce stade, un « caregiver » sensible et émotionnellement compétent, non seulement interprète et satisfait le besoin du bébé en le nourrissant, mais il s'adresse en même temps au nouveau-né avec des mots appropriés, et des expressions de son visage serein («Tu as faim, n'est-ce pas ? Mais ça arrive ! »); Ce faisant, le « caregiver » attribue des états mentaux intentionnels à l'enfant. La principale fonction de l'adulte est par conséquent de se mettre à l'écoute du besoin de l'enfant et de l'expérience émotionnelle, en élaborant un *étayage émotionnel* ou une *régulation* d'un certain état affectif (Schoore, 2005). L'expérience répétée de l'ajustement de la réponse affective du « caregiver » produit chez les enfants une modulation de leurs états affectifs. Cela induit que la perception physiologique de la faim et la réponse rapide des « caregivers » à la satisfaction de leur besoin, suivi de la sensation de bien-être deviennent progressivement des phénomènes *conscients* - et donc *psychologiques*. Vers 14-18 mois, si le processus de co-régulation est positif, l'enfant devient capable de reconnaître les émotions de base, de les attribuer à lui-même et, en grandissant, de les réguler de manière autonome.

La recherche menée par Tronick (1975) utilise le *paradigme du visage impassible* pour observer les processus d'interaction mère-enfant; le protocole prévoit que la mère interagit d'abord spontanément avec l'enfant, puis qu'elle cesse soudainement de parler en adoptant une expression faciale impassible et neutre. Tronick a observé que l'enfant, déjà âgé d'environ trois mois, commence à manifester un malaise dû au manque d'expression et à la réactivité de la mère; il utilise des stratégies de modulation de l'activation émotionnelle, telles que le sourire au départ, puis l'augmentation des vocalisations, pour ensuite pleurer ou crier dans un état de frustration grave. L'enfant augmente son niveau d'*excitation* (*réactivité*) lorsque la mère cesse d'interagir avec lui. L'enfant active souvent des mécanismes afin d'éviter l'état de frustration: par exemple, en mettant ses doigts dans sa bouche, ou en regardant loin de sa mère. Cette procédure souligne efficacement la manière dont la régulation émotionnelle des enfants a été co-construite avec l'enfant qui met en place des stratégies actives pour retrouver l'interaction avec son "caregiver" dès le plus jeune âge.

Dans le même temps, l'importance du rôle du "caregiver" dans ce processus est centrale, ce qui montre *la corrélation étroite qui existe entre la régulation émotionnelle et la qualité de l'attachement*. En fait, des études postérieures à celles de Bowlby ont montré comment l'attachement anxieux évitant génère un **excès de régulation** des affects (sentiments d'affection), avec pour conséquence la dissimulation des émotions négatives. Au contraire, l'émotion anxieuse-ambivalente

produit un **défaut de régulation**, mettant l'accent sur les affects (sentiments d'affection) négatifs, tandis que le style sûr favorise un type de régulation ouvert et flexible.

Les études sur la maturation du cerveau depuis l'enfance s'accordent pour l'essentiel avec ce qui a été rapporté jusqu'à présent (Sowell et al., 2003, 2004): le développement des zones impliquées dans la régulation émotionnelle et dans celle des relations interpersonnelles (cortex orbitofrontal) est encore immature jusqu'à l'âge de cinq ans, témoignant donc du fait que, sans le soutien et la relation avec l'autre, l'enfant n'est pas en mesure de réguler son expression émotionnelle.

Enfin, il est également intéressant de voir comment ce besoin d'être co-régulé et accompagné dans la régulation des émotions est encore très présent chez les adolescents (Immordino-Yang, 2016). La maturation des structures cérébrales impliquées dans les processus de régulation émotionnelle n'est atteinte que vers l'âge de la majorité, lorsque le sujet acquiert la maturation neurale et psychologique nécessaire à la gestion (*régulation*) autonome des émotions. Jusqu'à ce moment-là, c'est l'adulte qui contrôle les émotions des enfants, les accueille, les diffuse et les contient. Cela signifie que ces zones cérébrales sont sensibles aux stimuli reçus au cours du développement: à mesure que le cerveau mûrit, il intègre les stimuli éprouvés. Les "*caregivers*" attentifs et proactifs dans la régulation des émotions exprimées par l'enfant garantiront donc le développement et le renforcement de ces zones du cerveau.

3.2. Un "*caregiver* émotionnellement compétent»

D'après ce qui a été expliqué jusqu'à présent, il est évident que l'enfant développe et assume dans son esprit des représentations de modes, d'approches et de styles relationnels expérimentés avec des «personnes significatives». Cela se produit également pour la gestion et la régulation des émotions. Il est donc clair à quel point il est fondamental que le "*caregiver*" soit et reste en contact avec ses états émotionnels, qu'ils soient agréables ou non.

Dans les professions éducatives, où la dimension de "*caregiving*" est centrale, il est fondamental de garder à l'esprit qu'il est nécessaire de partir de la réflexion personnelle, de la conscience de soi et de la surveillance de ses propres processus internes (pensées, émotions, etc.). Dans le domaine des professions éducatives en particulier, il est nécessaire de travailler sur et avec nous-mêmes pour en prendre conscience, de manière à renforcer les compétences en matière de : "*caregiving*", mentalisation, régulation et gestion affectives.

Dans la formation continue destinée aux professionnels de l'éducation et de la petite enfance et aux professionnels de l'école, il est essentiel de prévoir une **réflexion consciente**, favorisant la

mentalisation et les compétences émotionnelles. La capacité à réfléchir sur soi-même avant l'autre est un outil fondamental d'intervention et de relation dans des contextes éducatifs.

Ce processus de connaissance de soi peut être stimulé par différentes approches. Au niveau italien, l'approche de l'analyse transactionnelle a été retenue pour la formation des enseignants et des éducateurs. Elle a suscité diverses considérations et réflexions personnelles des éducateurs et des enseignants sur leur personne et sur leurs expériences émotionnelles et relationnelles. Cette approche considère qu'en vérifiant son fonctionnement interne, l'éducateur / enseignant peut améliorer son action éducative: par exemple, *quand un enfant montre un certain type d'émotion, quelle émotion est activée chez le "caregiver" ? Quelle expérience vous associez ? Que pensez-vous de cette émotion ?* Toutes ces questions favorisent la réflexion et sont associées à des réponses plus efficaces. Ces dernières années, la prise de conscience que les enfants, même les plus jeunes, passent le plus clair de leur temps dans des contextes d'éducation non-familiale a de nouveau attiré l'attention sur le rôle de **socialisateur émotionnel** des professionnels.

De là commence une série d'études, notamment dans le contexte américain, qui montrent que plus ceux-ci sont conscients de leurs émotions, plus ils reconnaissent celles des enfants et encouragent leur expression (Cozolino, 2013). Cela signifie que les animateurs, les éducateurs et les enseignants ayant une plus grande capacité à identifier, comprendre, réguler et penser aux émotions sont ceux qui disposent de plus de ressources pour accompagner les enfants à reconnaître et gérer efficacement leurs émotions.

Les professionnels socio-éducatifs et enseignants jouent donc un rôle fondamental dans la socialisation des émotions (Denham, 1998; Gordon, 1989; Lewis, Saarni, 1985; Saarni, 1993). Cela se traduit par toutes les stratégies mises en œuvre plus ou moins intentionnellement par les adultes qui interagissent avec l'enfant (parents, animateurs, éducateurs, enseignants) pour promouvoir leur compétence émotionnelle, comprise comme la capacité d'exprimer, de reconnaître et de réguler ses émotions. L'enfant a des comportements et il est certainement prédisposé à l'acquisition d'une compétence émotionnelle qu'il s'approprie par l'interaction avec les adultes qui s'occupent de lui. En fait, c'est grâce aux comportements mis en place par les professionnels et aux enseignements explicites qu'il fournit à l'enfant, ce qui permet de réguler son **expressivité émotionnelle**.

Grâce à la **socialisation**, les enfants *apprennent à exprimer* leurs émotions, *quand les exprimer*; *comment les définir* en fonction du vocabulaire; *comment classer* les émotions des autres et *comment interpréter* leurs émotions et celles des autres dans une situation donnée. C'est aussi un exemple de socialisation émotionnelle que de suggérer un lexique approprié: plus nous sommes attentifs au

langage que nous utilisons pour étiqueter les états et les sentiments émotionnels, plus nous aidons également les enfants à faire de même.

4.3. Processus et styles de socialisation émotionnelle

Les processus impliqués dans la socialisation émotionnelle sont essentiellement les suivants:

- **modélisation**: elle constitue un mécanisme d'apprentissage imitatif grâce auquel l'enfant, observant les réponses émotionnelles (comportementales et non-comportementales) exprimées par l'enseignant ou l'éducateur, apprend, même sans l'intentionnalité spécifique de l'adulte. L'enfant apprend de la relation et du contexte quelles réactions émotionnelles sont acceptables et attendues, et apprend également à les gérer.

- **coaching**: enseignements explicites sur les émotions de personnalités éducatives envers les enfants, stimulés par des événements émotionnels spécifiques; à travers la conversation, il s'agit de partager des événements particuliers de la vie quotidienne, avec un caractère émotionnel;

- **contingence**: réactions et réponses contingentes et immédiates, adoptées en relation avec l'expression émotionnelle des enfants, qui renforcent les réactions et les comportements de ces derniers. La réponse contingente correspond au retour que l'adulte adresse à l'enfant. Kitzmann et Howard (2011) soulignent comment un retour d'information positif communiqué à l'enfant qu'il est normal de vivre des émotions, qu'il peut les gérer, et que l'adulte y porte son attention sans être submergé. Ce mode de socialisation des émotions est associé à une plus grande attention et à « une gestion » plus efficace (*régulation*) de son monde émotionnel, tandis que les réactions de rejet (*distraction, minimisation*) sont associées à des stratégies de régulation émotionnelle moins efficaces adoptées par l'enfant (*suppression, évitement*).

Considérant les trois processus indiqués ci-dessus, nous pouvons dire spécifiquement ce qui suit : pour aider l'enfant à découvrir le monde des émotions, il est important dans la vie quotidienne de saisir ses expériences émotionnelles en relation avec des événements individuels, puis de s'arrêter sur les émotions et d'attirer son attention dessus. Lorsque vous souhaitez aider votre enfant à découvrir le monde des émotions, il vous suffit de vous concentrer sur les expériences émotionnelles d'un moment donné. De cette façon, nous essayons d'étiqueter la situation spécifique, en émettant des hypothèses et en réfléchissant sur l'antécédent de l'émotion. En étiquetant une émotion basée

sur l'antécédent, une intervention de socialisation émotionnelle est réalisée, qui est propre à la relation entre éducateur / enseignant et enfant. En fait, le comportement du professionnel dans la régulation de ses émotions est également un facteur qui contribue à la socialisation émotionnelle. **L'adulte est un modèle pour l'enfant**, qui observe son comportement et ses actions puis les réajuste. Il est donc important de donner également des indications explicites sur la « gestion » des émotions, c'est-à-dire sur la manière de **les réguler** (par exemple, ne pas se limiter à exhorter les enfants à «*ne pas crier dans la classe!*»), Mais en les aidant à réguler leurs émotions qui sont à la base de certains comportements inappropriés: «*Vous n'avez pas à crier en classe, s'il vous plaît, car...*»). Il est donc très important, pour les nainmateurs, éducateurs et enseignants, de se demander quelle est la réaction qui déclenche l'émotion que l'enfant exprime, comment elle est reçue et rendue à l'enfant. Avec Denham *et al.* (2007) il est souligné que si un enfant vit avec des parents qui expriment généralement des émotions positives ou si lui-même exprime des émotions négatives il peut le faire en toute sécurité – c'est-à-dire que lorsqu'il est en colère ou triste il en est tenu effectivement compte de manière consciente – puis sachant accueillir les émotions de l'enfant, ils montrent qu'ils sont capables d'en parler et d'utiliser des réactions encourageantes, alors ce bambin devient émotionnellement compétent.

Le **modèle de philosophie Meta-Emotion** suggère que les émotions et les pensées des “*caregivers*” concernant leurs émotions et celles des enfants, ainsi que les réponses qu'ils donnent aux émotions exprimées par les enfants, sont liées au processus par lequel les enfants socialisent leurs émotions : plus l'adulte est capable de reconnaître, d'accepter et de réguler ses émotions, plus il reconnaîtra, acceptera et régulera celles de l'enfant (Gottman, Katz et Hooven, 1996). Nous pouvons souligner deux approches émotionnelles principales (c'est-à-dire deux *philosophies* avec lesquelles les adultes se rapportent aux émotions), qui se présentent comme suit:

- Le **style du coaching**, qui fait référence à un style dans lequel l'adulte reconnaît les émotions de l'enfant, les accueille en pensant que toutes les émotions sont valables et que c'est précisément la présence d'émotions désagréables qui est vécue comme une occasion pour l'adulte d'être proche de l'enfant, de faire l'expérience de son propre rôle en tant que **socialiseur émotionnel**. L'adulte est sensible, respecte et comprend les émotions de l'enfant et agit pour l'aider à reconnaître et à régler ses émotions, à en parler différemment, à fixer des limites et à suggérer des stratégies de résolution de problèmes. Certaines croyances typiques de ce style sont : «*J'accueille les peurs des enfants, même quand elles ne semblent pas motivées*», ou «*Quand un enfant est en colère, il est temps de se rapprocher de lui*»;

- Le **style du rejet**, qui fait plutôt référence à un manque de conscience de la part de l'adulte quant à ses propres émotions et à celles de l'autre, avec une moindre capacité à faire face aux émotions des enfants, en particulier des émotions désagréables. Ce style se caractérise par la peur de perdre le contrôle de ses émotions: face aux émotions de l'enfant, il sent que son rôle est remis en question. Les modalités comportementales typiques de ce style sont d'ignorer et de minimiser les expériences émotionnelles négatives des enfants, en les assurant que ces émotions disparaîtront rapidement sans laisser d'effets. Certaines croyances typiques sont: *«lorsqu'un enfant a peur, j'essaie de le distraire», «j'aide les enfants à surmonter rapidement les moments de tristesse afin qu'ils puissent passer à autre chose».*

Les deux styles mentionnés ci-dessus ont été trouvés dans des recherches effectuées sur les parents, mais des études récentes ont montré que ces styles émotionnels peuvent également être se trouver chez les professionnels, les éducateurs et les enseignants, qui sont aussi des **socialisateurs émotionnels** (Ciucci, Baroncelli et Toselli, 2015). Il en ressort que les éducateurs qui sont plus attentifs aux besoins émotionnels des enfants, qui reconnaissent, accueillent et régulent les émotions des enfants, sont ceux qui reconnaissent et régulent au mieux leurs propres émotions, éprouvant également un plus grand sentiment d'auto-efficacité en tant que socialisateurs émotionnels. Un adulte attentif aux besoins affectifs de l'enfant a des effets positifs à deux niveaux: l'enfant a plus confiance en lui-même et l'éducateur lui-même se sent également plus efficace. ***L'auto-efficacité des professionnels en tant que socialisateurs d'émotion*** correspond à la perception de la capacité de gérer les émotions des enfants dans des contextes éducatifs et de savoir les aider à savoir reconnaître les émotions, en les exprimant au mieux.

4. Compétences et capacités socio-émotionnelles des professionnels

Certaines études se sont intéressées aux compétences socio-émotionnelles que les éducateurs devraient posséder. Ainsi, selon les propositions de Vaello (2009), ces compétences sont les suivantes:

a) **Compétences intra-personnelles:**

- **Connaissance de soi** : Capacité à réfléchir aux émotions et aux humeurs de chacun, en particulier au degré de satisfaction lié à la profession et au niveau d'anxiété.
- **Contrôle de soi** : Capacité à inhiber les réponses impulsives, les pensées ou les émotions qui peuvent générer des dommages supplémentaires.
- **Estime de soi** : Ensemble de jugements de valeur à propos de soi-même fondamentalement lié à la sensation d'être digne de quelque chose (se sentir capable) et de quelqu'un (se sentir valorisé et apprécié).
- **Motivation personnelle** : Aptitude à entreprendre de nouveaux objectifs de sa propre initiative et à libérer l'énergie nécessaire.
- **Style d'attribution** : Manière d'expliquer vos propres succès et échecs.
- **Résilience** : Capacité à surmonter les adversités, en les utilisant pour en ressortir plus fort.

b) **Compétences inter-personnelles:**

- **Affirmation** : Capacité à faire valoir ses droits sans porter atteinte aux droits d'autrui et à considérer les droits d'autrui sans renoncer à ses propres droits. Respecter les uns les autres.
- **Communication** : Capacité à échanger des messages verbaux ou non-verbaux pour atteindre certains objectifs.
- **Empathie** : Aptitude à se mettre en lien émotionnellement avec les autres, de les comprendre et à se mettre à leur place.
- **Gestion des conflits** : Capacité à faire face aux problèmes sous forme d'échange et de manière créative et pacifique. Mais le terme de « régulation » serait plus adapté à ce sujet ...
- **Influence ou pouvoir** : Capacité à produire des changements dans les comportements, les pensées ou les émotions d'autrui
- **Négociation** : Capacité à conclure des accords et à atteindre des objectifs apparemment incompatibles en rendant flexibles les positions et en modifiant les attitudes.

Tout cela nécessite que le professionnel soit, en tant qu'éducateur ou enseignant, soutenu, responsable, prédisposé au niveau émotionnel et relationnel, empathique, auto-contrôlé, préparé, puissant, tactique. Un éducateur/enseignant qui soit beaucoup plus qu'un « technicien » de l'éducation.

PARTIE II. La recherche DREAM: les outils

1. Méthodologie des “Focus Groups” appliquée à l’analyse de la démonstration

La recherche DREAM a été réalisée en utilisant – en référence au montage de l’IO.1, qui, comme déjà dit, représente la base sur laquelle a été dessinée l’IO.2 – parmi les différentes méthodes et outils, celle des « *focus groups* »: Technique de recueil de données basée sur une discussion partagée, ayant lieu dans un groupe de personnes, modérée par un animateur de groupe qui développe une forme “d’entretien de groupe”.

Les « focus groups » permettent de créer une atmosphère détendue et accueillante: ils sont basés sur l’éviction de tout jugement et sur l’écoute pro-active. Les « focus groups » insistent à « *l’insight* » sur la façon dont les personnes pensent, mais offrent aussi une compréhension plus approfondie des phénomènes étudiés. Les « *focus groups* » sont une sorte “d’entretien de groupe” qui permet au chercheur d’avoir la capacité de saisir des informations plus approfondies et intéressantes, et qui stimulent les sujets impliqués pour interagir, partager les idées et réfléchir, et qui représente ainsi **un outil efficace d’auto-formation**.

Tous les « *focus groups* » ont été conduits et gérés par:

- ***Animateurs de groupe*** → chaque animateur de groupe, ou modérateur, a utilisé un support structuré tracé, soutenant la discussion et la relançant de telle sorte que cela promeut non seulement la communication parmi les participants, mais aussi la comparaison et les partage des expériences et idées.
- ***Assistants de l’animateur de groupe*** → chaque assistant de l’animateur de groupe a observé, fait un enregistrement audio et vidéo de toutes les dynamiques et une information primordiale a émergé des interactions entre les membres du « *focus group* »¹⁶.

Du point de vue de leur mise en place et gestion, les « *focus groups* » ont été développés en **4 phases**:

¹⁶ Cette partie technique n’a pas été réalisée par tous les pays, au regard des moyens disponibles et des équipes à disposition. C’est le cas de la France entre autres, où les focus groupes ont animés conjointement par les deux chercheurs, permettant une retranscription et une confrontation des comptes rendus.

1. planning et définition des étapes de la recherche ;
2. conduite des “*focus groups*”;
3. retranscription des débats;
4. analyse des données.

Dans tous les pays partenaires, les “*focus groups*” ont pris place au **printemps 2017**; la durée moyenne de chaque « focus group » était environ de **deux heures**. Chaque “*focus group*”, avec le consentement de chaque participant, et pour certains pays, a été enregistré en **video** et ensuite **retranscrit**. Pour les autres, les séances ont donné lieu à manuscrit.

Dans chaque « *focus group* », une attention spéciale a été portée à quelques moments spécifiques, comme indiqués ci-dessous:

- a) **Accueil**: le modérateur se présente lui-même au groupe, expliquant les buts de la recherche, avec comme objectif de mettre à l’aise les personnes, en générant une atmosphère conviviale, recherchant la confiance et pronant une estime mutuelle durant laquelle les participants se présentent les uns aux autres ;
- b) **Présentation des thèmes “impulsés”**: l’animateur du groupe introduit le thème général de la discussion, invitant tous les participants à réfléchir aux expériences vécues et rapportées au sujet de la problématique, dans leurs écoles ou institutions et services d’accueil des jeunes enfants;
- c) **Discussion**: C’était l’étape la plus importante dans chaque “*focus group*”, puisque chacun avait l’opportunité d’exprimer ses points de vue et de partager ses opinions;
- d) **Conclusion**: Chaque “*focus group*” se terminait par quelques questions ouvertes qui permettaient aux participants d’exprimer leurs idées sur les thèmes et problématiques qui n’avaient pas été suffisamment développées et demeuraient non résolues.

Concernant les **thèmes discutés** durant les « *focus groups* », il s’agissait de:

- Le concept des possibles différences entre « les besoins » des enfants et les « préférences » des enfants ;
- Le respect des préférences des enfants ;
- La signification du « bien-être » (et au contraire du « mal-être ») dans les services d’accueil sociaux culturels et éducatifs, EAJE, établissements préscolaires et scolaires, tant pour l’adulte que pour les enfants ;

- Conciliation entre les règles nécessaires à la coexistence et au bien-être des enfants et la dimension organisationnelle et bureaucratique des services éducatifs et scolaires ;
- Différence et relation entre « règles » et « limites » ;
- Règles et/ou objectifs considérés par les adultes, enseignants et éducateurs comme non-négociables ;
- Manières alternatives et stratégies utilisées lorsque la relation avec les enfants est perçue par les professionnels comme laborieuse et fatigante ;
- Réfléchir au fait que « derrière chaque élève se cache toujours un enfant » ;
- Explorer les croyances et éléments qui conduisent les adultes à percevoir les enfants de façon définitivement différente d'eux (à explorer dans une perspective historique) ;
- L'équipe professionnelle : travailler en équipe avec les enfants, collègues et parents.

2. Questionnaire d'évaluation pour les connaissances développées et finales

Pour l'expérimentation réalisée au sein de l'IO.2, une double méthodologie à la fois qualitative et quantitative a été mise en œuvre : les outils utilisés étaient un **questionnaire d'évaluation** et une **grille d'observation**.

En ce qui concerne le questionnaire, il constitue un outil approprié à la fois pour détecter les connaissances des animateurs / éducateurs / enseignants avant et après la formation et pour évaluer les connaissances acquises après une formation spécifique. L'avantage de cet outil est la rapidité relative avec laquelle les données peuvent être collectées et la plus grande facilité avec laquelle celles-ci peuvent être traitées pour obtenir des informations sur la réalité étudiée.

Dans ce cas spécifique, il s'agissait d'un questionnaire anonyme, divisé en **41 questions fermées**, à remplir par les participants eux-mêmes, à qui il était adressé avant et après la phase de formation. L'analyse des données obtenues a été réalisée à l'aide du programme informatique «IBM SPSS Statistics version 25». Le test signé Wilcoxon non paramétrique a été utilisé pour mesurer les différences entre les données collectées avant et après la formation.

Le questionnaire utilisé pour la recherche est présenté ci-dessous:

QUESTIONNAIRE - CE QUE VOUS SAVEZ SUR LES EMOTIONS ET LES 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 insécurisé à celui qui procure les soins produit une régulation émotionnelle défectueuse		
19-La relation mère-enfant, c'est le 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 et 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 une tâche		

40-Quand l'adulte est confronté aux erreurs des enfants, oublis ou lacunes 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		

3. Grille d'observation

En ce qui concerne la grille d'observation, c'est une méthode qui, dans le domaine pédagogique, est appliquée depuis le début du XXe siècle et a été particulièrement appréciée au cours des cinquante dernières années grâce à la contribution d'Urie Bronfenbrenner qui a insisté sur son utilité dans des contextes éducatifs pour les enfants. L'observation aide l'éducateur / l'enseignant à se concevoir lui-même comme chercheur et non comme un simple «transmetteur de contenu». La méthode d'observation peut être appliquée à la fois à la recherche et aux pratiques éducatives. Dans le premier cas, cela suppose la clarification des objectifs et des hypothèses, la définition du contexte d'observation et l'identification d'un groupe témoin en plus du groupe expérimental. Dans le second cas, elle peut être utilisée pour connaître les sujets avec lesquels vous travaillez, leurs besoins en formation afin de remodeler sa conception et d'identifier des pratiques d'intervention plus efficaces.

L'observation réalisée dans le cadre du projet DREAM s'est déroulée dans le cadre de l'expérimentation et donc avant et après la formation. Au début afin de détecter les styles et les comportements des professionnels sur la vie émotionnelle des enfants au cours de leur activité éducative standard. À la fin de la formation, afin d'évaluer tout changement dans les styles et comportements susmentionnés. Les observations ont été divisées en deux types de moments choisis dans la vie quotidienne des groupes, de la classe ou des sections selon les services et institutions concernés:

- Des moments de **nature plutôt cognitive**, caractérisés par ce type d'activité ayant une intention éducative déclarée;

- Des moments de **nature plutôt socio-relationnelle**, qui se caractérisent par ce type d'activité semblable au jeu libre et à la conversation non structurée, considérant néanmoins que l'interaction entre adultes et enfants est centrale.

Le choix d'observer un moment à prédominance cognitive et l'autre à prédominance socio-relationnelle découle de la nécessité de vérifier si les professionnels perçoivent certains moments

comme plus conformes au **renforcement de la sphère relationnelle-émotionnelle**, alors que d'autres sont davantage liés aux **processus d'apprentissage**, ce qui fait que **l'aspect émotionnel-affectif passe au second plan dans ces cas-là**.

À des fins d'observation, une **grille spécifique** a été établie, divisée en cinq macro-indicateurs / fonctions qui, sur la base de recherches récentes en psychologie du développement, pédagogie et neurosciences, identifient le comportement de l'animateur / éducateur / enseignant en ce qui concerne les émotions et les affects (*sentiments d'affection*). La grille a ensuite été validée par des experts du domaine et peut être utilisée à la fois comme une liste de contrôle, à la fois pour observer les besoins des enfants dans les groupes, les sections ou les classes, et pour la préparation de propositions de formation sur le sujet des émotions et des affects.

La grille d'observation qui a été utilisée, a été articulée selon **cinq fonctions** qui caractérisent la «posture» d'un professionnel «émotionnellement-affectivement compétent». Plus précisément, les fonctions sont les suivantes:

- 1) Il / elle recherche et favorise les contacts émotionnels-affectifs;
- 2) Il / elle favorise la connaissance de la sphère émotionnelle-affective et la relationnalité intersubjective chez les enfants;
- 3) Il / elle encourage la capacité des enfants à "accueillir" leur propre humeur et à "rester" dans leurs propres émotions et autonomie dans la résolution des conflits;
- 4) Il / elle reconnaît l'individualité et la spécificité de chaque enfant;
- 5) Il / elle encourage et soutient l'enfant dans l'exécution d'une tâche.

Les cinq fonctions sont ensuite divisées en **21 indicateurs** (5 pour la première, 7 pour la deuxième, 1 pour chacune des troisième et quatrième fonctions et enfin 7 pour la cinquième) :

- Chaque indicateur fait référence à un comportement spécifique à observer.
- Chaque observateur, pour chacun des comportements a indiqué la fréquence («jamais», «rarement», «parfois», «souvent», «toujours») et a noté des raisons ou des réflexions par rapport à l'indicateur associé.

Ci-dessous est présenté le modèle de grille :

FONCTIONS	INDICATEURS	FREQUENCE							
1-Il/elle recherche et encourage les contacts émotionnels et affectifs	Il/elle manifeste des signes quand il/elle interagit avec les enfants (sourit, caresse, prend dans les bras, etc.)	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Toujours 5	Envers tous 0	Envers un seul 1	
		commentaires							
	Quand il/elle parle et s'adresse à eux, il/elle se met à la portée de leur regard	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Toujours 5	Envers tous 0	Envers un seul 1	
		commentaires							
	Il/elle écoute les enfants sans les interrompre, leur laisse le temps dont ils ont besoin	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Toujours 5	Envers tous 0	Envers un seul 1	
		commentaires							
	Il/elle interagit avec les enfants avec douceur dans la voix et dans les gestes	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Toujours 5	Envers tous 0	Envers un seul 1	
		commentaires							
	En relation avec les enfants, il /elle maintient son contact par le regard	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Toujours 5	Envers tous 0	Envers un seul 1	
		commentaires							
	Il/elle demande verbalement aux enfants d'exprimer leurs émotions/sentiments	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Toujours 5	Envers tous 0	Envers un seul 1	
		commentaires							
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	
		commentaires							
	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	
		commentaires							
	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	
		commentaires							

FONCTIONS	INDICATEURS	FREQUENCE							
	Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à exprimer les émotions qu'une personne peut ressentir dans une situation	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
		commentaires							
	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	
		commentaires							
	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	
		commentaires							
	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	
		commentaires							
	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	
		commentaires							
	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	
		commentaires							
	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	
		commentaires							
	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	
		commentaires							

FONCTIONS	INDICATEURS	FREQUENCE							
	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	
commentaires									
	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	
commentaires									
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	
commentaires									
	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	
commentaires									
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	
commentaires									
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	
commentaires									
	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	
commentaires									
	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	
commentaires									
	Face aux erreurs possibles, aux lacunes dans l'apprentissage et aux incertitudes de l'enfant, émet un jugement sur la personne	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
commentaires									

FONCTIONS	INDICATEURS	FREQUENCE							
	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	
commentaires									
	Il/elle développe des stratégies pour rétablir l'attention d'un enfant et/ou dans la classe	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Envers tous	Envers un seul	
commentaires									
	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	
commentaires									

Bibliographie générale

Rapports DREAM, IO2. Manuels à l'usage des professionnels, partie 1 & 2 :

1. **DREAM “Manuel à l'usage des professionnels. Partie 1** : La dimension affective-émotionnelle dans l'éducation des enfants de la naissance à dix ans. Résultats & analyses : développement d'un modèle éducatif prenant en compte les émotions des enfants de la naissance à dix ans. “Teacher's handbook”. Intellectual output 2.
2. **DREAM “Manuel à l'usage des professionnels. Partie 2** : La dimension affective-émotionnelle dans l'éducation des enfants de la naissance à dix ans. Activités & propositions pédagogiques pour le développement d'un modèle éducatif prenant en compte les émotions des enfants de la naissance à dix ans. “Teacher's handbook”. Intellectual output 2.

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

- Ahn, H.J. (2005): Child Care Teachers' Strategies in Children's Socialization of Emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), pp. 49-61.
- Ahn, H.J., & Stifter, C. (2010): Child Care Teachers' Response to Children's Emotional Expression. *Early Education and Development*, 17(2), pp. 253-270.
- Alber, J.L., & Allen, J.P. (1987): Effects of Maltreatment on Young Children's Socioemotional Development: An Attachment Theory Perspective, *Developmental Psychology*, n. 23, pp. 406-414.
- Amado, G. (1974): *L'affectivité de l'enfant*. Paris: PUF.
- Ammaniti, M., & Gallese, V. (2014): *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del Sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ainsworth, M.D.S., & Witting, B.A. (1969): Attachment and Exploratory Behaviour of One-Year Olds in a Strange Situation. In Foss, B.M. (ed.), *Determinants of infant behavior*. London: Methuen, pp. 11-136.
- Aumont B., Mesnier P-M. (1996). *L'acte d'apprendre*, PUF
- Aumont B.(1979), Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ? *Education Permanente*. N° 47.53-58
- Avanzini, A. (2008): *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldoni, F. (2005): *Funzione paterna e attaccamento di coppia: l'importanza di una base sicura*. In Bertozzi, N., & Hamon, C. (a cura), *Padri & paternità*, Bergamo: Junior, pp. 79-102.
- Baldoni, F. (2014): *Mentalizzazione e integrazione psicosomatica del Sé*. In Northoff, G., Farinelli, M., Chattat, R., & Baldoni, F. (a cura): *La plasticità del Sé. Un approccio neuropsicodinamico*. Bologna: il Mulino, pp. 93-130.
- Baldoni, F. (2015): Modelli operativi interni e relazioni di attaccamento in preadolescenza. In Crocetti, G., & Agosta, R. (a cura): *Preadolescenza. Il bambino caduto dalle fiabe. Teoria della clinica e prassi psicoterapeutica*, Bologna: Pendragon, pp. 54-77.
- Balleyguier, G. (1996): *Le développement émotionnel et social du jeune enfant*. Paris: PUF.
- Barnao, C., & Fortin, D. (2009, eds.): *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.
- Barr, R.G. (2010). Les pleurs et leur importance pour le développement psycho-social des enfants. *Devenir*, 22(2), pp. 163-174.
- Barrett, L.F., & Wager, T. (2006): The Structure of Emotion: Evidence from the Neuroimaging of Emotion. *Current Directions in Psychological Science*, n. 15, pp. 79-85.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2004): *Psychotherapy of Borderline Personality Disorder: Mentalization Based Treatment*. Oxford: Oxford University Press.
- Battacchi, M.W. (2004): *Lo sviluppo emotivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Baudier, A., & Céleste, B. (2017): *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris: Nathan.
- Belluardo, G. (1992): *L'insegnante, l'alunno e lo specchio. Relazioni di aiuto e sopravvivenza psicologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Beaumat, A. & Laterrasse, C. (1998): *L'enfant et ses peurs*. Toulouse: Milan Jeunesse.
- Beaumat, A., & Laterrasse, C. (2004): *L'enfant parmi les autres: se construire dans le lien social*. Toulouse: Milan Jeunesse.
- Ben Soussan, P., Knibiehler, K., & Lemay, M. (2000): *Le bébé et ses peurs*. Toulouse: Erès.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007): Las competencias emocionales. *Educación*, XXI, n. 10, pp. 61-82.
- Boella L. (2006): *Sentire l'altro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boella L. (2018): *Empatie*. Milano: FrancoAngeli.
- Boisbourdain, M.-C. (1983): *Comment la violence vient aux enfants*. Tournai (BE): Casterman.
- Botbol, M. (2014): *L'empathie au carrefour des sciences et de la clinique*. Montrouge: Doin.

- Boutillier, C. (2012): *Mémento de psychologie du développement: à l'usage des professionnels de l'accueil des bébés*. Toulouse: Erès.
- Bowlby, J. (1951): *Maternal care and mental health*. Monograph Series, vol. 2, World Health Organisation.
- Bowlby, J. (1958): The Nature of the Child's Tie to His Mother. *International Journal of Psychoanalysis*, n. 39, pp. 350-373.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and Loss Volume I*. University of Michigan: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and Loss Volume II*. University of Michigan: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979): *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistock Publications.
- Bowlby, J. (1988): *A Secure Base*. London: Routledge.
- Brazelton Berry, T. (1995): *Il bambino da 0 a 3 anni. Guida allo sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino*. It. Tr. Milano: BUR, 2017.
- Brazelton Berry, T., & Greenspan I., S. (2000): *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*. It. Tr. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Bril, B. & Lehalle, H. (1988): *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris: PUF.
- Brun, P. (2015): Emotions et régulation émotionnelle: une perspective développementale. *Enfance*, 27(2), pp. 165-178.
- Bruner, J.S. (1966): *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (MA): Massachusetts & London-Harvard University Press.
- Cambi (1996): *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2015): *La forza delle emozioni*. Lucca: Pacini.
- Cassidy, J. (1994): Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n. 59, pp. 228-283.
- Catarsi, E., & Fortunati, A. (2004): *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany Approach" per i bambini e le famiglie*. Roma: Carocci.
- Catarsi, E., & Fortunati, A. (2012), *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany Approach" per i bambini e le famiglie*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Cavalli, G., Liverta Sempio, O., & Marchetti, A. (2007): Teoria della mente, metacognizione, emozioni/affetti: quali legami? *Ricerca Psicoanalitica*, n. 3, pp. 347-370.
- Changeux, J.-P. (2010): *Du vrai, du beau, du bien; une nouvelle approche neuronale*. Paris: Odile Jacob.
- Ciccone, A., & Lhopital, M. (2001): *Naissance à la vie psychique: modalités du lien précoce à l'objet au regard de la psychanalyse*. Paris: Dunod.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., & Toselli, M. (2015): Meta-Emotion Philosophy in Early Childhood Teachers: Psychometric Properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, pp. 1-11.
- Ciucci E., Baroncelli, A., Grazzani, I., Ornaghi, V., & Caprin, C. (March 2016): Emotional Arousal and Regulation: Further Evidence of the Validity of the How I Feel Questionnaire for Use With School-Age Children. *Journal of School Health*, 83(3), pp. 195-203.
- Claudon, P., & Weber, M. (2009): L'émotion, contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, 21(1), pp. 61-99.
- Cohen-Solal, J., & Golse, B. (1999, dir.): *Au début de la vie psychique: le développement du petit enfant*. Paris: Odile Jacob.

- Commissione europea (3.3.2010): *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM(2010) 2020 def. Bruxelles.
- Commissione europea (17.2.2011): *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, COM(2011) 66 def. Bruxelles.
- Consiglio europeo (11.5.2011): *Direttiva 2011/51/UE del Parlamento europeo e del Consiglio dell'11 maggio 2011* (GU n. L 32, p. 1, 17.5.2011).
- Commissione europea (2.3.2013): *Raccomandazione della Commissione del 20 febbraio 2013. Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, 2013/112/UE. Bruxelles.
- Commissione europea (29.5.2013): *Relazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni. Obiettivi di Barcellona. Lo sviluppo dei servizi di cura della prima infanzia in Europa per una crescita sostenibile e inclusiva*, COM(2013) 322 def. Bruxelles.
- Commissione europea, Eacea, Eurydice, Eurostat (2014): *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (report pubblicato online in traduzione italiana nel 2016, col titolo *Cifre chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa. Edizione 2014*; cfr. http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/KD_ECEC_2014_IT.pdf¹⁷).
- Commissione europea (17.1.2018): *Proposta di Raccomandazione del Consiglio sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*, COM(2018) 23 final – 2018/0007 (NLE). Bruxelles.
- Consiglio europeo, Commissario europeo all'Educazione, alla Cultura e ai Giovani, Ministri dell'Educazione e dell'Istruzione degli Stati membri UE-28 (17.3.2015): *Dichiarazione di Parigi sulla promozione della cittadinanza e i valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'istruzione*. Parigi-Bruxelles.
- Consiglio europeo (GU C172: 27.5.2015). *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale*. Bruxelles.
- Consiglio europeo (22.5.2018 – GU C189: 4.6.2018): *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Testo rilevante ai fini del SEE*, 2018/C 189/01. Bruxelles.
- Contini, M. (1992): *Per una pedagogia delle emozioni*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006): *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Copper-Royer, B. (2003): *Peur du loup, peur de tout: peurs, angoisses, phobies chez l'enfant et l'adolescent*. Paris: Albin Michel.
- Corrao, S. (2010): *Il Focus Group*. Milano: FrancoAngeli.
- Cozolino, L. (2013): *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. New York: W.W. Norton & Company.
- Cyrułnik, B. (1992): *The Dawn of Meaning*. New York: Mc Graw-Hill.
- Cyrułnik, B. (2011): *How Your Inner Strength Can Set You Free from the Past*. New York: Tarcher.
- Cyrułnik, B. (2000): *Les nourritures affectives*. Fr. Tr. Paris: Odile Jacob.
- Cyrułnik B. (2015, dir.): *L'amour pour bien grandir*. Savigny sur Orge: Philippe Duval.
- Cyrułnik, B., (Février 2015, dir.): Dossier – L'amour pour bien grandir. *Sciences Psy*, n. 2, pp. 18-95.
- Darwin, C.R. (1872): *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray. 1st edition. It. Tr. Torino: Bollati Boringhieri, 2012.

17 Pour la dernière consultation en ligne des sites. Voir sites internet

- Damasio, A.R. (1994): *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.
- Damasio, A.R. (2003): Feelings of Emotion and the Self. *Annals of the New York Academy of Sciences*, n. 1001, pp. 253-261.
- Damasio, A.R. (2003): *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Orlando (FL): Harcourt.
- Damasio A.R. (2010): *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York: Pantheon.
- Damasio, A., & Carvalho, G.B (2013): The Nature of Feelings: Evolutionary and Neurobiological Origins. *Nature Reviews. Neuroscience*, 14(2), pp. 143-152.
- David, M. (1960): *0 à 2 ans. Vie affective et problèmes familiaux*. Paris: Dunod.
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (2011): *Le développement psychologique de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck.
- Denham, S.A. (1998): *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford.
- Denham, S.A., Bassett, H., & Wyatt, T. (2007): *The Socialization of Emotional Competence. Handbook of Socialization: Theory and Research*. In Grusec J., & Hastings, P. (eds.): *The Handbook of Socialization*. New York: Guilford, pp. 614-637.
- Denham, S.A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003): Preschoolers' Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, n. 74, pp. 238-256.
- Dettoni, P. (2018). *Cómo crear una cultura de centro emocionalmente inteligente. Educación 3.0* (available at: <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/cultura-de-centro-emocionalmente-inteligente/94915.html>).
- Dewey, J. (1925): *Experience and Nature*. London, George Allen & Unwin, Ltd. (1929 ed.).
- Dewey, J. (1899): *Scuola e società* [1899], It. Tr. By E. Codignola, Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1954.
- Di Blasio, P. (1995): *Contesti relazionali e processi di sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Fabio, A. (2010): *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe. Linee guida per il training*. Firenze: Giunti.
- Dolto, F. (1985): *La cause des enfants*. Paris: Pocket, ed. 2007.
- Dolto, F. (1985): *Le parole dei bambini e l'adulto sordo*. It. Tr. Milano: Mondadori, 1988.
- Doucet-Dahlgren A.M. (2019) *Emotions des jeunes enfants et apprentissage : Quelle représentation des pratiques des professionnel.le.s de l'éducation préscolaire ?* Colloque international BECO- Bébé-Petite Enfance- en Contextes, 16-05-2019, Université fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées. <http://blogs.univ-tlse2.fr/beco>
- Doucet-Dahlgren A.M. (2020) *Emotions des jeunes enfants et apprentissage : La prise en compte des pratiques des professionnel.le.s de l'éducation préscolaire*. In Zaouche-Gaudron C. et al. « Bébé –Petite Enfance – En contextes », Toulouse, Érès, In progress
- 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
- 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).
- Doucet-Dahlgren A.M.(2022). *Les émotions des jeunes enfants au prisme des pratiques professionnelles en établissement préscolaire européen*. Paris : *Métiers de la petite enfance* (en cours de parution).
- Duru-Bellat, M., & Fournier, M., (2007, dir.): *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social, vol. II*. Auxerre: Sciences humaines.
- Edwards, C., Gandini, L., & Foreman, G. (1995, a cura): *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Junior.
- Ekman, P. (1992): An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6, pp. 169-200.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004): Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, n. 75, pp. 334-339.

- European Commission – General Directorate for Education and Culture (2016): *Great Start in Life. The best possible education in early years, Background Paper 2016* (https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/great-start-in-life-background_en.pdf).
- European Commission (26.4.2017): Commission Staff Working Paper. *Taking stock of the 2013 Recommendation on “Investing in children: breaking the cycle of disadvantage”*, SWD(2017) 258 final. Brussels.
- European Commission (July 2018): *Changes in Child and Family Policies in the EU28 in 2017. European Platform for Investing in Children: Annual Thematic Report*. Brussels.
- Fernández Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008): La inteligencia emocional en la Educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), pp. 421-436.
- Fonagy P., Steele, M., Steele, H., Moran, G.S., & Higgitt, A.C. (1991): The Capacity for Understanding Mental States. The Reflective Self in Parent, and Child and its Significance for Security of Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 13, pp. 200-217.
- Fonagy, P., & Target, M. (1996): Playing with Reality: I. Theory of Mind and the Normal Development of Psychic Reality, *International Journal of Psycho-Analysis*, n. 77, pp. 217-233.
- Fonagy, P., & Target, M. (1998): Mentalization and the Changing Aims of Child Psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues*, n. 8, pp. 87-114.
- Fonagy, P., & Target, M. (2001): *Attaccamento e funzione riflessiva*. It. Tr. Milano: Raffaello Cortina.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist E.L., & Target, M. (2002): *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Fonagy, P., Twemlow, S.W., Vernberg, E.M., Nelson, J.M., Dill, E.J., Little, T.D., & Sargent, J.A. (2009): A Cluster Randomized Controlled Trial of Child-Focused Psychiatric Consultation, and a School Systems-Focused Intervention to Reduce Aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 50, pp. 607-616.
- Fonagy, P., Twemlow, S.W., Vernber E.M., Sacco F.C., Little T.D. (2005): Creating a Peaceful School Learning Environment: The Impact of an Antibullying Program on Educational Attainment in Elementary Schools. *MedSciMonit*, 11(7), pp. 317-325.
- Fournier, M., (Octobre 2009, dir.). Dossier: L'enfant violent. *Sciences Humaines*, n. 208, pp. 32-57.
- Fredrickson, B.L. (1998): Cultivated Emotions: Parental Socialization of Positive Emotions and Self-Conscious Emotions. *Psychological Inquiry*, 9(4), pp. 279-281.
- Fukkink, R., & Lont, A. (2007): Does Training Matter? A Meta-Analysis and Review of Caregiver Training Studies. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 22, pp. 294-311.
- Freinet C. (1946): *L'Ecole moderne française*. Paris: Ophrys.
- Freinet C. (1956): *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Paris: Bourrelrier.
- Freinet C. (1968-1969): *La méthode naturelle*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Gail, E.J., & Strain, P. (2004): Building Positive Relationships with Young Children. *Young Exceptional Children*, 7(4), 21-28.
- Gallese, V. (2005): “Being like me”: Self-Other Identity, Mirror Neurons, and Empathy. In Hurley, S., & Chater, N. (eds.), *Perspectives on Imitation: From Cognitive Neuroscience to Social Science*, Vol. 1. Cambridge (MA): The MIT Press, pp. 101-118.
- Gallese, V. (2007): Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, LIII, n. 1, pp. 197-208.
- Gallese, V., Keysers, C., & Rizzolatti, G. (2004): A Unifying View of the Basis of Social Cognition. *Trends in Cognitive Science*, n. 8, pp. 396-403.

- Gallese, V., & Lakoff, G. (2005): *The Brain's Concepts: The Role of the Sensorimotor System in Reason and Language*. *Cognitive Neuropsychology*, n. 22, pp. 455-479.
- García, C. (2014): *Por qué es tan importante incluir la educación emocional en el aula* (available at: <https://www.redem.org/por-que-es-tan-importante-incluir-la-educacion-emocional-en-las-aulas>).
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997): *Les formes de l'intelligence*. Fr. Tr. Paris: Odile Jacob.
- Gardner, H. (2008): *Les intelligences multiples, la théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Fr. Tr. Paris: Retz.
- Garner, W.P. (2010): Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, n. 22, pp. 297-321.
- Garner, W.P., & Estep, K.M. (2001): Emotional Competence, Emotion Socialization, and Young Children's Peer-Related Social Competence. *Early Education & Development*, n. 12, pp. 29-48.
- Giampino, S. (2016): *Rapport – Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*. Paris: Ministère des Familles, de l'Enfance et du Droit des femmes.
- Glaumaud-Carré, M., (1995, dir.): *Plaisirs d'enfances: l'enfant, acteur de lien social*. Paris: Syros.
- Gold, C.-M. (2014). *À l'écoute des émotions de l'enfant: chagrins, angoisses, colères et autres problèmes du quotidien*. Paris: Albin Michel.
- Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Golse, B. (2008): *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Fr. Tr. Paris: Masson.
- Golse, B., Soulé, M., Stern, D.N., Cramer, C., Héritier, F., Kreisler, L., & Puyuelo, R. (1987): *Bonjour gaieté: la genèse du rire et la gaieté du jeune enfant*. Fr. Tr. Paris: ESF.
- Golse, B., & Le Run, J.-L. (2003, dir.): *Les premiers pas vers l'autre: ou comment l'altérité vient aux bébés*. Fr. Tr. Toulouse: Erès.
- Gordon, S.L. (1989): The Socialization of Children's Emotions: Emotional Culture, Competence, and Exposure. In Saarni, C., & Harris, P.L. (eds.): *Cambridge Studies in Social and Emotional Development. Children's Understanding of Emotion* (pp. 319-349). New York: Cambridge University Press.
- Gottman, J.M., Katz, L.F., & Hooven, C. (1997): *Meta-Emotion: How Families Communicate Emotionally*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Grazzani Gavazzi, I., & Riva Crugnola, C. (2011): *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Guillaume, P. (1968): *L'imitation chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Krueger, R.A. (1994): *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park: Sage.
- Harlow, H. (1958): "The Nature of Love". *American Psychologist*, n. 13, pp. 673-685.
- Harris, P.L. (2007): *L'imagination chez l'enfant: son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*. Fr. Tr. Paris: Retz.
- Heckman, J.J. (2013): *Giving Kids a Fair Chance*. Cambridge (MA)-London: The MIT Press.
- Hendrick, J. (1993). *L'enfant. Une approche globale pour son développement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Holmes, J., & Slade, A. (2017): *Attachment in Therapeutic Practice*. London: Sage.
- Immordino-Yang, M.H. (2016): *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*. New York-London: W.W. Norton & Company.

- Immordino-Yang, M.H. (2017): *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina [Italian translation of a series of Author's essays originally published in English between 2007 and 2012, some in collaboration with other Scholars].
- Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A. (2007): We Feel, therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), pp. 3-10.
- Iori, V. (2006): *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Israël, J. (2011): *Bébé, dis-moi pourquoi tu pleures*. Toulouse: Erès.
- Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M., & Baranes, J.J. (1993): *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*. It. Tr. Roma: Borla, 1995.
- Kellmer Pringle M., Spinga J. (1979), 2e édition, *Les besoins de l'enfant* – Collection Documents. CTNERHI.
- Kitzmann, M.K., & Howard, M.K. (2011): Emotion Socialization by Early Childhood Educators: Conceptual Models from Psycholog. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, n. 5, pp. 23-44.
- Jeammet, P., & Brizard, C. (2017). *Quand nos émotions nous rendent fous. Un nouveau regard sur les folies humaines*. Paris: Odile Jacob.
- Lamboy, B. (2015): Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents: pourquoi et comment? *Devenir*, 26(4), pp. 307-325.
- Lazzari, A., & Vandebroek, M. (2013): The impact of Early Childhood Education and Care on cognitive and noncognitive development. A review of European studies. Conference Paper, 2013, pp. (available at: www.researchgate.net/publication/236347063_The_impact_of_Early_Childhood_Education_and_Care_on_cognitive_and_non--cognitive_development_A_review_of_European_studies).
- LeDoux, J. (1996): Emotional Networks and Motor Control: A Fearful View. *Programme Brain Research*, n. 107, pp. 437-446.
- LeDoux, J. (2000): Emotion Circuits in the Brain. *Annual Review of Neuroscience*, n. 23, pp. 155-184.
- Lewis, M., & Saarni, C. (1985): *Culture and Emotion*. In Lewis, M., & Saarni, C., *The Socialization of Emotion*, New York: Plenum, pp. 1-17.
- Lewis, M., & Saarni C. (1985): *The Socialization of Emotion*, cit.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J., & Feldman Barrett L. (2008, eds.): *The Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, pp. 332-347.
- Lieberman, A.F. (1997): *La vie émotionnelle du tout-petit*. Paris: Odile Jacob.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997): Children's Relationships with Adults and Peers: An Examination of Elementary and Junior High School Students. *Journal of School Psychology*, n. 35, pp. 81-99.
- Liotti, G. (1996). *Disorganizzazione dell'attaccamento e predisposizione allo sviluppo di disturbi funzionali della coscienza*. In Ammaniti, M., & Stern, D.N. (a cura): *Attaccamento e psicoanalisi*. Roma-Bari: Laterza, pp. 219-232.
- Lorenz, K. (1949): *L'anello di re Salomone*. It. Tr. Milano: Adelphi, 1967.
- Main, M., & Solomon, J. (1986): Discovery of a New Insecure-Disorganized/Disoriented Attachment Pattern. In Brazelton, T.B., & Yogman, M. (eds.): *Affective Development in Infancy*. Norwood: Ablex, pp. 95-124.
- Mancia, M. (2008), *Psicoanalisi e Neuroscienze*. Milano: Springer-Verlag Italia.
- Mantovani, S., & Musatti, T. (1983, a cura): *Adulti e bambini: educare e comunicare*. Bergamo: Juvenilia.
- Mantovani, S., Silva, C., & Freschi, E. (2016, a cura): *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Marmion, J.-F. (2011): La conscience est née des émotions: rencontre avec Antonio Damasio. *Sciences Humaines*, n. 224, pp. 26-29.

- Martin-Lavaud, V. (2009): *Le monstre dans la vie psychique de l'enfant*. Toulouse: Erès.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997): *What is Emotional Intelligence?* In Salovey, P., & Sluyter, D. (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books, pp. 3-31.
- Milani, P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Miller, A. (1990): *For Your Own Good: Hidden Cruelty in Child-Rearing and the Roots of Violence*. Eng. Tr. New York: Noonday Press, 1991.
- Miller, A. (1981): *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. It. Tr. Torino: Bollati Boringhieri: 2008.
- Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes (March 2017): *Cadre national pour l'accueil du jeune enfant* (www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/03/Texte-cadre-v3.pdf).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (19.2.2018): *Nota MIUR del 19.02.2018, N. 404, Attuazione del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni". Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali* (http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/03/Prot.-n.-404-del-19_2_2018.pdf).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (9.5.2018): *Decreto attuativo n. 378 del 9 maggio 2018, "Titoli di accesso educatore servizi infanzia (articolo 14 DLgs 65/17)* (www.miur.gov.it/ricerca?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=7109121&_101_type=document&inheritRedirect=false).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (8.8.2018): *Nota n. 14176 dell'8 agosto 2018, Attuazione articolo 14, decreto legislativo n. 65/2017. Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia* (m_pi. AOODGOSV.REGISTRO UFFICIALE.U.0014176.08-08-2018).
- Montagner, H. (Mars 2009): *Les variations dans les balances comportementales de l'enfant: qu'en dit la recherche?* *Psycho media*, n. 20, pp. 63-66.
- Montessori, M. (1989): *To Educate the Human Potential* [1948]. Oxford: Clío Press.
- Montessori, M. (1989): *The Formation of Man* [1955]. Oxford: Clío Press.
- Montessori, M. (1995): *The Absorbent Mind* [1949]. New York: Henry Holt & Co.
- Montessori, M. (1998): *The Secret of Childhood: A Book for All Parents and Teachers* [1936]. London & Hyderabad: Sangam Books.
- Montessori, M. (2001): *The Montessori Method* [1912]. Murrieta (CA): Classic Books.
- Montuschi, F. (1993): *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Morgan, D.L. (1998): *Focus Group as Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- Morganti, A. (2018): *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socio emotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2002): *Aver cura della vita della mente*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2006): *La pratica dell'aver cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009): *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017): *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L., & Saiani, L. (2013): *Gesti e pensieri di cura*. Milano: Mc Grow Hill Italia.
- OCDE (2009): *Assurer le bien-être des enfants*. Paris: OCDE.
- OECD (2017): *Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1967): *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Matrice éditions.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1971): *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris: Matrice éditions
- Piaget, J. (1936): *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. It. Tr. Firenze: Giunti-Barbera, 1991.

- Panksepp, J., & Biven, L. (2012): *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New York: W.W. Norton & Co.
- Pérez-Sánchez, M. (1986): *L'observation des bébés: les relations émotionnelles dans la première année de la vie*. Paris: Clancier Guénaud.
- Pierini A. (2016): *Da grande farò il ventilaio. L'analisi transazionale nella cura dei bambini*. Roma: Alpes.
- Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., Reed, A. (2000): Recognizing Emotion in Faces: Developmental Effects of Child Abuse and Neglect. *Developmental Psychology*, n. 36, pp. 679-688.
- Pollack, S.D. (2008): Mechanisms Linking Early Experience and the Emergence of Emotions: Illustrations from the Study of Maltreated Children. *Current Directions in Psychological Science*, n. 17, pp. 370-375.
- Porges, S.W. (2007): The Polyvagal Perspective. *Biological Psychology*, n. 74, pp. 116-143.
- Presidenza della Repubblica italiana (13.4.2017): *Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 65, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073), vigente al 31 maggio 2017 (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 – Suppl. Ord. n. 23)*.
- Ravasi Bellocchio, L. (2012): *L'amore è un'ombra. Perché tutte le mamme possono essere terribili*. Milano: Mondadori.
- Rifkin, J. (2012): *Une nouvelle conscience pour un monde en crise. Vers une civilisation de l'empathie*. Arles: Actes Sud.
- Riva Crugnola, C. (1993): *Lo sviluppo affettivo del bambino*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rodríguez, A. (2018): *EducaEmoción. La escuela del corazón*. Santillana Educación: Madrid.
- Rogers, C. (1988): *Le Développement de la personne*. Fr. Tr. Paris: Dunod, 1998.
- Rogers, C. (1975): *The Man and His Ideas*. New York: Dutton, pp. 147-175.
- Rogers, C. (1987): *La terapia centrata sul cliente*. It. Tr. Molfetta (Ba): La Meridiana, 2007.
- Rossignol L. (2016): *Plan d'action pour la petite enfance*. Paris: Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes.
- Rutschky, K. (2015): *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. It. Tr. Sesto S. Giovanni (Mi): Mimesis, 2018.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L., & Witherington, D. (2008): Principles of Emotion and Emotional Competence. In W. Damon, & R., Lerner (eds.): *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*. Hoboken (NJ): Wiley, pp. 361-405.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990): *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, n. 9, pp. 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D.J. (1997, eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York, NY: Basic Books.
- Sartre, J.-P. (1939): *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris: Livre de poche, ed. 2000.
- Scarzello, D. (2011): *Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia. Il ruolo della comunicazione affettiva e delle pratiche educative*. Milano: Unicopli.
- Schaffer, H.R. (1977, ed.), *L'interazione madre bambino. Oltre la teoria dell'attaccamento*. It. Tr. Milano: FrancoAngeli, 1993.
- Schaffer, H.R. (2003): *Introducing Child Psychology*. New York: Wiley.
- Schutz P.A., & Zembylas M. (2007, eds.), *Introduction to Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer, pp. 73-91.

- Senato della Repubblica italiana – XVII Legislatura (27.1.2014): *Disegno di Legge n. 1260, Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento, comunicato alla Presidenza del Senato il 27 gennaio 2014.*
- Senato della Repubblica italiana – XVII Legislatura (21.6.2016): *Fascicolo Iter DDL S. 2443, Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale, socio-sanitario e pedagogista (Disegno di Legge approvato dalla Camera dei Deputati il 21 giugno 2016, in un testo risultante dall'unificazione dei Disegni di legge d'iniziativa dei Deputati IORI, et al. [2656] e BINETTI, et al. [3247]).*
- Silva, C. (2015): *Parole per dire, parole per accogliere*, speech held within the Seminar “Le parole al centro”, Empoli, 31 marzo 2015.
- Silva, C. (2016): *La parola al centro. Infanzia*, n. 1, pp. 28-29.
- Silva, C. (2018): *The Early Childhood Education and Care System for Children aged 0-6: Regulatory Pathway and Pedagogical Considerations. Form@are – Open Journal per la formazione in rete*, 18 (3), pp. 182-192.
- Silva, C. (2016, a cura): *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
- Silva, C. (settembre 2016): *La relazione educativa e i suoi caratteri. Dialoghi*, n. 3, p. 10.
- Silva, C., Freschi, E., & Caselli, P. (2015), *The Tuscan Approach issues in the International Case Review*. In Fortunati, A. (ed.): *TALE. Tuscan Approach Learning For Early Childhood Education and Care. Activities, Results and Perspectives*. Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 47-73.
- Silva, C., Freschi, E., & Caselli, P. (2018): *ECEC in the European Union: analysis and governance of ECEC systems of four Member States. Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18 (1), pp. 234-247 (DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22725>).
- Silva, C., Bajzáth, A., & Piovano, C. (2018, eds.): *The intercultural needs of educators in early childhood services. The results of an international research realized in the framework of the Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships Multicultural Early Childhood Education MECEC+ Project*. Budapest: Galileo Progetti Nonprofit Kft.
- Slade, A. (2006): *Reflective Parenting Programs: Theory and Development, Psychoanalytic Inquiry*, n. 1, pp. 638-655.
- Slade, A. (2010): *Relazione genitoriale e funzione riflessiva. Teoria clinica e intervento sociale*. It. Tr. Roma: Astrolabio-Ubaldini (essays collection, published in thi version exclusively in Italian).
- Sowell, E.R., Peterson, B.S., Thompson, P.M., Welcome, S.E., Henkenius, A.L., & Toga, A.W. (2003): *Mapping cortical change across the human life span. Nature Neuroscience*, n. 6, pp. 309-315.
- Sowell, E.R., Thompson, P.M., Leonard, C.M., Welcome, S.E., Kan, E., & Toga, A.W. (2004): *Longitudinal Mapping of Cortical Thickness and Brain Growth in Normal Children, The Journal of Neuroscience*, 24(38), pp. 8223-8231.
- Sroufe, L.A. (1995): *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*. It. Tr. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Stechler, U., & Carpenter, G. (1967): *A Viewpoint on Early Affective Development*. In Hellmuth, J. (ed.), *The Exceptional Infant*, Vol. 1. New York: Special Child Publication, pp. 163-190.
- Stern, D. (1995): *La costellazione materna*. It. Tr. Torino: Bollati Boringhieri, 1995.
- Stern, D. (1977): *Le interazioni madre-bambino*. It. Tr. Milano: Raffello Cortina, 1998.
- Stern, D., Beebe, B., Jaffe, J., & Bennett, S. (1977): *Il mondo degli stimoli del bambino durante l'interazione sociale: una ricerca sui comportamenti del partner adulto con particolare riferimento alla ripetizione e ai modelli temporali*. In Schaffer, H.R (1977, a cura), *L'interazione madre bambino. Oltre la teoria dell'attaccamento*. It. Tr. Milano: FrancoAngeli, 1993, pp. 89-100.
- Sternberg, R.J. (1985): *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sükran, K. (2015): *Emotional Competence and Emotion Socialization in Preschoolers: The Viewpoint of Preschool Teachers. Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), pp. 1007-1020.

- Suess, G., Grossmann, K.E., & Sroufe, L.A. (1992): Effects of Infant Attachment to Mother and Father on Quality of Adaptation in Preschool: From Dyadic to Individual Organization of Self. *International Journal of Behavioral Developments*, n. 15, pp. 43-65.
- Sunderland, M. (2005): *Aiutare i bambini ad esprimere le emozioni. Attività psicoeducative con il supporto di una favola*. It. Tr. Trento: Erikson, 2005.
- Tambasco, G., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (settembre-ottobre 2015): Insegnanti e alunni a scuola di emozioni. *Psicologia e Scuola*, n. 41, pp. 51-57.
- Thébaudin F., & Oury, F. (1995): *Pédagogie institutionnelle*. Paris-Vigneux: Matrice éditions.
- Tough J. (1974): *Ascoltare i bambini quando parlano*. It. Tr. Trieste: Emme, 1976.
- Trevarthen, C. (1997): *Empatia e biologia*. It. Tr. Milano: Raffaello Cortina, 1997.
- Tronick, E., Adamson, L.B., Als, H., & Brazelton, T.B. (1975): *Infant Emotions in Normal and Perturbed Interactions*. Denver (CO) (Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development).
- Tronick, E.Z. (1989): *Regolazione emotiva nello sviluppo e nel processo terapeutico*. It. Tr. Milano: Raffaello Cortina, 2008.
- Tronick, E.Z. (Décembre 2007): Un modèle des états de l'humeur du jeune enfant: les états affectifs organisateurs durables et les processus de représentation de l'émotion. *Devenir*, 19(4), pp. 375-404.
- Twemlow, S., Sacco, F., & Twemlow, S.W. (1999): *Creating a Peaceful School Learning Environment: A Training Program for Elementary Schools*. Agawam (MA): T&S Publishing Group.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Valle A., Massaro, D., Castelli, I., Sangiuliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E., & Marchetti, A. (2016): Promoting Mentalizing in Pupils by Acting on Teachers: Preliminary Italian Evidence of the "Thought in Mind" Project. *Frontiers in Psychology*, 7(1213), pp. 1-12.
- Vegetti Finzi, S. (1994): A piccoli passi. *La psicologia dei bambini dall'attesa ai cinque anni*. Milano: Mondadori.
- Voizot, B. (1998): *Le développement de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- Vygotskij, S.L. (1915-1934): *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. It. Tr. Roma: Editori Riuniti-Paideia, 1986.
- Vygotskij, S.L. (1934; 1st It. ed. 1966): *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza, 2018¹⁶.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1967): *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. It. Tr. Roma: Astrolabio-Ubaldini, 1971.
- Weiss, R. (1982): *Attachment in Adult Life*. In Parkes, C.M., & Stevenson Hinde, J. (eds.): *The Place of Attachment in Human Behaviour*. London: Routledge.
- Winnicott, D. (1957): *The Child and the Family*. London: Tavistock.
- Winnicott, D. (1963): *Processus de maturation chez l'enfant: développement affectif et environnement*. Fr. Tr. Paris: Payot, 1970.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, pp. 89-100.
- Zammuner V. (2003): *I focus group*. Bologna: il Mulino.
- Zlotowicz, M. (1974). *Les peurs enfantines: croissance de l'enfant, genèse de l'homme*. Paris: PUF.

*Sites internet*¹⁸

www.centromachiavelli.it

www.cfhorizon.fr

www.dialnet.unirioja.es

www.dream-edu.eu

www.ecte.gr

www.educaciontrespuntocero.com

www.erasmusplus.it

www.eur-lex.europa.eu

www.eurydice.indire.it

www.europa.eu

www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/05/Rapport-Giampinovf.pdf

www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/03/Texte-cadre-v3.pdf

www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/bienvenue/index.php

www.icterranuova.it

www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/03/Prot.-n.-404-del-19_2_2018.pdf

www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000218271&categorieLien=id

www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000768507

www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006055500

www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/3/31/MENE1506516D/jo

www.jeunes.gouv.fr/ministere/actions-ministerielles/vacances-et-loisirs-collectifs/accueils-collectifs-demineurs/article/legislation-et-reglementation : <https://www.jeunes.gouv.fr/-Accueils-collectifs-de-mineurs-1109->

www.miur.gov.it

www.oecd.it

www.redem.org

www.uma.es

www.unicef.org

www.unifi.it

Remerciements

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-professionnel de l'Essonne** » ; **Etablissements d'accueil de jeunes enfants à gestion et participation parentale** ; les 6 professionnelles et les 8 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

« **Ecole nouvelle, enseignement alternatif, primaire et collège** »
11, rue Ernest Renan
92190 Meudon
Tel : +33 1 46 26 99 88
<https://ecolelasource.org/>

ECOLE 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, Pr. Bernard Golse**.