

Leadership et compétences émotionnelles

Dans l'accompagnement au changement

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
BÉNÉDICTE GENDRON
LOUISE LAFORTUNE

Affectivité
ÉMOTION
HANGEMENT
Accompagner
Leadership Stratégie
CONDITIONS
Compétence
PERSONNEL ÉDUCATI
Dimension affectiv



Presses
de l'Université
du Québec



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

Leadership et compétences émotionnelles

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

Leadership et compétences émotionnelles

Dans l'accompagnement au changement

Sous la direction de
BÉNÉDICTE GENDRON
LOUISE LAFORTUNE

2009



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement
(Collection Éducation intervention ; 25)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1607-6

1. Leadership en éducation. 2. Émotions. 3. Maturité affective. 4. Accompagnement
(Psychologie). 5. Enseignement - Réforme. I. Gendron, Bénédicte. II. Lafortune, Louise,
1951- . III. Collection.

LB2806.L42 2009 371.2 C2008-942309-7

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2009 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2009 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2009

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada



Table des matières

Introduction	Des compétences émotionnelles pour un leadership dans le changement.	1
	<i>Bénédicte Gendron et Louise Lafortune</i>	
1.	Cadrage et pistes réflexives	4
2.	Accompagnement du changement: études de cas	5
3.	Accompagnement face à la violence: de l'encadrement à l'évolution de la représentation de la violence chez le personnel enseignant.	6
4.	Compétences émotionnelles des enseignants: pour l'embrayage affectif et l'accompagnement de l'insertion professionnelle du personnel enseignant	7

Partie 1

Leadership et changement 9
**Chapitre 1 Quelles conditions pour «autoriser»
le changement chez celui
qu'on accompagne?** 11
Maela Paul

1. L'accompagnement comme action
entre deux personnes 13
 2. L'accompagnement: de la prestation
d'accompagnement à l'acte d'accompagner 15
 - 2.1. Prolifération d'une pratique suspecte 15
 - 2.2. D'une culture de la verticalité
à l'exploration de l'horizontalité 17
 - 2.3. L'accompagnement: de quoi parle-t-on? 19
 3. L'autorité: finalement, de quoi parle-t-on? 28
 - 3.1. Un phénomène insaisissable..... 29
 - 3.2. L'autorité comme puissance d'agir 30
- Conclusion: de l'autorité d'un
«je peux, donc je suis» 31
- Bibliographie 33

**Chapitre 2 Du leadership à l'agent de changement
de l'enseignante, de l'enseignant
ou du personnel éducatif: les compétences
émotionnelles comme compétences
professionnelles.** 35
Bénédicte Gendron

1. Du «maître» à l'enseignant leader 38
 - 1.1. La figure du «maître» tout-puissant 38
 - 1.2. Les figures du leader et son savoir pluriel:
le modèle des «3S» 38
 - 1.3. De l'enseignant transactionnel
à l'enseignant transformationnel:
la figure de leadership 41
2. Intelligence émotionnelle ou compétences
émotionnelles de l'enseignant-leader:
un capital émotionnel essentiel 44

2.1. Intelligence ou compétences émotionnelles de l'enseignant?	44
2.2. L'essentiel capital émotionnel de l'enseignant	45
En guise de conclusion : l'enseignant leader au leadership éthique	49
Bibliographie	51

Partie 2

Leadership et accompagnement 55

Chapitre 3 **Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive 57**

Louise Lafortune

1. Un contexte de changement	60
2. Accompagnement d'un changement en éducation	61
3. Orientations de l'accompagnement professionnel	62
4. Le développement d'un leadership d'accompagnement d'un changement prescrit	64
4.1. Leadership pédagogique	64
4.2. Leadership d'accompagnement	65
5. Compétences professionnelles à l'accompagnement	68
6. Dimension affective: sens des composantes	69
6.1. Attitudes	69
6.2. Émotions	69
6.3. Concept de soi	71
6.4. Croyances attributionnelles de contrôle	71
6.5. Engagement	72
6.6. Croyances	72
7. Compétence professionnelle à l'accompagnement prenant en compte la dimension affective	73
7.1. Agir en tenant compte de la dimension affective dans une perspective cognitive	74

- 7.2. Se connaître sur le plan affectif en situation d'accompagnement 75
- 7.3. Reconnaître les réactions affectives 76
- 7.4. Comprendre le rôle de la dimension affective et mener les autres à le comprendre 76
- 7.5. Mettre en œuvre des stratégies liées à la compréhension du rôle de la dimension affective en situation d'accompagnement . . . 79
- 7.6. S'engager dans une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement 80
- 8. Moyens d'accompagnement 81
- Conclusion 83
- Bibliographie 84

Chapitre 4 **Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement prescrit en éducation** 89

Louise Lafortune, Nathalie Lafranchise et Pierre-André Doudin

- 1. Problématique: rôle de la dimension affective dans l'accompagnement 92
- 2. Cadre conceptuel: place de la dimension affective dans l'accompagnement. 93
 - 2.1. Prise en compte des émotions dans l'accompagnement 93
 - 2.2. Prise en compte des émotions et compétence émotionnelle 94
- 3. Éléments méthodologiques 97
- 4. Présentation des résultats 98
 - 4.1. Prise en compte des émotions 98
 - 4.2. Constats découlant des résultats et de l'analyse globale 103
- 5. Des pistes de formation et d'intervention à intégrer à une démarche d'accompagnement . . . 106
- Conclusion 112

Annexe	Projet Accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (MELS-UQTR)	113
	Bibliographie	115
Partie 3		
Leadership face à la violence		
		119
Chapitre 5	Leadership et émotions à l'école : fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire	121
	<i>Denise Curchod-Ruedi et Pierre-André Doudin</i>	
	1. Leadership et école	123
	2. La compréhension des émotions	125
	2.1. Le modèle de Bowen	125
	2.2. Le courant de la métaémotion	126
	3. Le modèle systémique ou la fonction encadrante de l'enseignant leader	127
	4. La fonction encadrante du leader d'enseignants	128
	5. Encadrement et régulation des émotions	129
	6. Régulation et compréhension des émotions : notre recherche	130
	7. Résultats	131
	7.1. Régulation spontanée des émotions	131
	7.2. Régulation intentionnelle des émotions	132
	7.3. Intensité émotionnelle	134
	7.4. Stratégies de gestion immédiates	135
	7.5. Comparaison entre enseignants leaders et leaders d'enseignants	136
	7.6. Aspects cliniques	137
	8. Discussion de nos résultats	139
	Conclusion	141
	Bibliographie	142

Chapitre 6	Développer des compétences émotionnelles chez les enseignants pour favoriser un changement de leur représentation de la violence des élèves.....	147
	<i>Daniel Favre</i>	
	1. De quelle violence s'agit-il?.....	150
	2. Genèse de la problématique de notre recherche sur la violence	152
	3. Analyse de la violence à travers le discours des enseignants	154
	4. La sensibilisation des enseignants aux déplacements de l'activité de penser entre les registres dogmatique et non dogmatique	156
	4.1. La grille d'analyse épistémologique des productions langagières	157
	4.2. Au moins deux usages de cette grille sont possibles	159
	4.3. Objectifs de la formation des enseignants ...	159
	5. L'affirmation de soi non violente	162
	Conclusion	166
	Bibliographie	167

Partie 4 Leadership enseignant..... 171

Chapitre 7	Accompagner les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle pour développer la compétence émotionnelle	173
	<i>Nathalie Lafranchise, Louise Lafortune et Nadia Rousseau</i>	
	1. L'insertion professionnelle, les émotions et la compétence émotionnelle	177
	1.1. La compétence émotionnelle	177
	1.2. La prise en compte des émotions pour développer la compétence émotionnelle	179

2.	La place accordée à la prise en compte des émotions dans la formation initiale et continue	181
3.	Exercer un leadership d’accompagnement auprès des novices dans la prise en compte des émotions	182
3.1.	Un mode d’intervention répondant aux besoins des novices.	182
3.2.	Moyens et modalités d’accompagnement	185
3.3.	Caractéristiques des personnes participantes	186
3.4.	Des stratégies d’intervention	186
4.	Des pistes et moyens d’accompagnement qui semblent être particulièrement utiles	187
4.1.	Des bénéfiques pour les personnes participantes	190
	Conclusion	191
	Bibliographie	192
Chapitre 8	L’embrayage affectif: une compétence de leadership pédagogique	197
	<i>Caroline Letor</i>	
1.	Le métier d’enseignant se transforme	199
1.1.	Les transformations convergentes et multiples	199
2.	Des compétences émotionnelles	201
3.	Proposition d’un construit théorique de compétences émotionnelles	203
4.	Aspects méthodologiques: collecte et analyse des données.	207
5.	Des compétences émotionnelles, lesquelles?	208
5.1.	Les représentations sociales de l’intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques au regard du construit théorique	208
5.2.	L’embrayage affectif: compétence professionnelle	211

5.3. Des compétences émotionnelles
pour un leadership pédagogique..... 217

Conclusion et perspectives 220

Bibliographie 221

Notices biographiques 225

Des compétences émotionnelles pour un leadership dans le changement¹

Bénédicte Gendron

*Université Paul-Valéry, Montpellier
benedicte.gendron@univ-montp3.fr*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

-
1. Nous remercions sincèrement Pauline Provencher pour son professionnalisme dans le travail de professionnelle et pour la préparation des textes pour l'éditeur.

Les changements actuels en éducation font émerger des tensions qui viennent perturber les modes actuels d'enseignement, de management et de fonctionnement des différents personnels. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation : le manque de temps et les surcharges de travail, les difficultés financières de certaines institutions éducatives, certains malaises de personnels scolaires et de responsables d'établissement face à des situations difficiles liées à l'apprentissage, certaines violences dans les écoles et la nécessaire gestion de problèmes de délinquance. Ces facteurs modifient les fonctions et les compétences éducatives requises et supposent une adaptation aux changements. En ce sens, comment apporter une aide aux personnels éducatifs et scolaires et améliorer leurs ressources pour composer avec ces changements ? Comment former ces personnels aux nouveaux défis et changements ? Quelles conditions les prédisposeraient au changement ? Quels moyens fournir pour aider à réaliser des changements ?

Au regard de situations difficiles et parfois inédites (des formes de violence, d'incivilité, des manifestations de certaines formes de manque de respect, une motivation plus ou moins grande de certains élèves...) auxquelles les personnels éducatifs et scolaires ont à faire face, certains peuvent ressentir une certaine impuissance ou un sentiment d'incompétence malgré des expériences qui leur auraient permis de développer des habiletés pour relever des défis associés aux changements sociaux. Aucune des tâches associées à l'éducation, particulièrement l'enseignement, ne peut se limiter à des actes de nature cognitive. Ces tâches sont aussi liées à des actions sociales et affectives où les émotions, et plus largement la dimension affective, jouent un rôle dans l'atmosphère de travail. Entre autres, des recherches montrent que les émotions influent sur le bien-être professionnel des personnels qui tient à la fois de la satisfaction professionnelle, de la motivation et de la performance ou, à l'inverse, qu'elles s'avèrent un facteur de réactions d'impuissance qui entraîne un risque d'épuisement professionnel. Les régulations à effectuer supposent le développement de compétences émotionnelles. Au-delà de la résilience, ces compétences sont essentielles pour l'exercice d'un leadership où l'éthique, l'accompagnement, la pédagogie, le soutien des pairs ont leur place en vue de fournir des modèles vers une socialisation démocratique à l'école. Ces compétences émotionnelles ou liées à la dimension affective contribuent à favoriser les interactions sociales quel que soit le contexte. Le management d'une classe, d'un groupe en formation...

pourrait être lié aux modes de relations sociales entre les personnes en situation de travail (par exemple, à la mise en place d'équipes de collègues).

Pour réfléchir à ces questions, le livre *Leadership et compétences émotionnelles* s'articule en quatre parties de nature et de taille plurielles, combinant éléments notionnels et théoriques de cadrage et de réflexion, études de cas, travaux de recherche, pistes et conseils réflexifs en matière de formation et d'accompagnement des personnels de l'éducation.

1. Cadrage et pistes réflexives

La première partie de cet ouvrage, qui comporte deux textes introductifs, apporte un éclairage conceptuel sur les notions utilisées et fournit des pistes réflexives sur l'accompagnement au changement en éducation et le rôle des compétences des leaders dans la mise en œuvre de celui-ci. Paul Maeva, dans le premier chapitre intitulé « Quelles conditions pour "autoriser" le changement chez celui qu'on accompagne ? », s'interroge sur les conditions essentielles que la personne accompagnatrice vise à mettre en œuvre pour « autoriser » le changement chez celle qui est accompagnée. Dans un tel contexte, générer le changement suppose une prise en compte de ce qui se joue sur le plan relationnel : une relation qui engage les deux partenaires dans un positionnement l'un vis-à-vis de l'autre et dont il se dégage une sorte d'émulation réciproque tout en constituant une relation dans laquelle aucune des personnes ne dépend de l'autre.

Le second chapitre, intitulé « Du leadership à l'agent de changement de l'enseignante ou de l'enseignant ou du personnel éducatif : les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles » interroge les changements et tensions qui viennent perturber les modes traditionnels d'enseignement et modifient l'activité enseignante. Ces changements appellent des compétences. Particulièrement, Bénédicte Gendron montre que la représentation du « maître » traditionnel se voit remise en question dans un nouveau contexte qui exige des changements dans les styles pédagogiques et le management de la classe. À l'image du « maître » tout-puissant tente de se substituer une représentation de l'enseignant-leader aux compétences émotionnelles développées, ce qui rappelle que l'acte d'enseignement, tout en étant cognitif, est également un acte social et affectif où les émotions

interviennent dans un contexte de travail. Ces compétences sont essentielles pour un style d'enseignement et de management éthiques – le leadership éthique – vecteur de changements et sujet d'exemplarité pour les élèves. Elles renvoient, selon l'auteure, à un modèle de la compétence qu'elle intitule et définit selon les «3S: savoirs, savoir-faire, savoir-être».

2. Accompagnement du changement: études de cas

La seconde partie témoigne d'études de cas sur l'accompagnement du changement. Dans le chapitre 3 intitulé «Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive», Louise Lafortune s'intéresse à la mise en œuvre d'un changement en éducation dans la perspective d'un accompagnement socioconstructiviste. Pour favoriser l'engagement dans le changement, l'auteure montre que celui-ci suppose le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement des personnels. Un tel accompagnement demande l'exercice d'un leadership particulier qu'elle appelle «leadership d'accompagnement». Celui-ci se définit comme un processus d'influence, qui mène à la construction d'une vision partagée du changement et de sa mise en œuvre. À partir d'une expérience d'accompagnement-recherche-formation où le choc des idées, les échanges et les partages ont permis de susciter certains conflits sociocognitifs jusqu'à des remises en question importantes, l'auteure montre que la dimension affective importe dans l'accompagnement en formation. L'engagement dans la mise en œuvre d'un changement en éducation implique, selon elle, le développement d'un agir compétent professionnel où les personnes accompagnatrices comprennent et s'approprient le changement jusqu'à l'approfondir afin de soutenir d'autres personnes dans cette démarche.

Dans la continuité des travaux précédents, le travail collaboratif mené par Louise Lafortune, Nathalie Lafranchise et Pierre-André Doudin, présenté dans le chapitre 4 intitulé «Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement prescrit en éducation», s'intéresse à la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement à mettre en œuvre. Dans un tel contexte, lorsque des personnes sont en interaction, les réactions affectives semblent un aspect important à considérer si l'on veut comprendre ce qui se passe

dans une situation où les interactions abondent. En outre, différents aspects liés à la dimension affective interfèrent dans l'interaction, tels que les attitudes, le concept de soi, les croyances attributionnelles de contrôle, l'engagement et les croyances. Particulièrement, dans la mise en œuvre d'un changement en éducation, cette dimension de la personne joue un rôle qui influence l'accompagnement à réaliser pour réussir ce changement. Les résultats présentés dans ce texte rendent compte de la mise en œuvre accompagnée de changements prescrits de personnels scolaires. La perspective réflexive-interactive adoptée dans cette action vise à ce que les personnes accompagnatrices et accompagnées s'engagent collectivement dans une pratique réflexive afin d'analyser les pratiques professionnelles et leur évolution favorisant le développement de compétences professionnelles jusqu'aux compétences des élèves en classe.

3. Accompagnement face à la violence : de l'encadrement à l'évolution de la représentation de la violence chez le personnel enseignant

La troisième partie présente des résultats de recherche sur l'accompagnement face à la violence. Dans le chapitre 5 intitulé « Leadership et émotions à l'école : fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire », Denise Curchod-Ruedi et Pierre-André Doudin explorent la compréhension des émotions et la régulation de leur intensité dans une situation de violence à l'école. Particulièrement, ils s'intéressent à la place et au rôle du leadership occupé au sein de l'établissement scolaire ainsi qu'au maintien de la fonction d'encadrement. Selon eux, la capacité de mener une réflexion sur les émotions en général, sur ses propres émotions et sur sa manière de les réguler constitue une compétence indispensable pour assurer le leadership de certains enseignants et enseignantes : l'enseignant-leader face au groupe classe, d'une part, mais également le leader d'enseignants face à un groupe de collègues lorsque celui-ci assure une fonction particulière au sein de l'établissement, d'autre part. Cette compétence permet, d'après les auteurs, d'instaurer et de maintenir une fonction encadrante favorisant l'exercice du leadership. Enfin, ce chapitre se propose de dégager des pistes réflexives du point de vue

de la formation à l'enseignement, particulièrement les compétences réflexives à propos de la compréhension et de la régulation des émotions en milieu scolaire.

Dans le chapitre 6, « Développer des compétences émotionnelles chez les enseignants pour favoriser un changement de leur représentation de la violence des élèves », Daniel Favre interroge les compétences cruciales de l'enseignant dans l'analyse de la violence. Il s'intéresse au développement des compétences émotionnelles chez les enseignants pour favoriser un changement de leur représentation de la violence des élèves. À partir d'une recherche menée sur l'efficacité d'une prévention de la violence scolaire, il s'est agi d'évaluer en France, à l'école primaire, et en Suisse, au collège, l'impact sur les élèves d'une sensibilisation de leurs enseignants et enseignantes aux déplacements de l'activité de penser entre les deux modes de traitement de l'information : le traitement dogmatique et le traitement non dogmatique sur la violence. Cette recherche montre qu'à partir d'un travail collectif d'explicitation, de prise de recul, de repérage du contexte de validation des énoncés et d'identification/acceptation des émotions, les représentations de la violence des enseignants et enseignantes se modifient.

4. Compétences émotionnelles des enseignants : pour l'embrayage affectif et l'accompagnement de l'insertion professionnelle du personnel enseignant

La quatrième et dernière partie de l'ouvrage s'intéresse à l'impact des compétences émotionnelles des enseignants et enseignantes, tant du point de vue de leur vécu que de leur mode d'enseignement. Dans le chapitre 7 intitulé « Accompagner les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle pour développer la compétence émotionnelle », Nathalie Lafranchise, Louise Lafortune et Nadia Rousseau interrogent précisément la période exigeante que constitue l'insertion professionnelle sur le plan émotionnel pour les personnes enseignantes novices. Occuper un nouveau poste, être confronté à la réalité de la pratique enseignante, faire sa place au sein de la collectivité éducative et répondre aux exigences du milieu tout en préservant son intégrité... sont autant de situations susceptibles de mettre au défi la compétence émotionnelle. Prenant appui sur une expérience d'accompagnement, les auteurs s'intéressent à ces situations

et proposent quelques moyens et pistes pour faciliter la prise en compte des émotions et favoriser le développement de la compétence émotionnelle.

Alors que le précédent chapitre s'interrogeait sur le bénéfice du développement des compétences émotionnelles pour les novices, le chapitre 8, «L'embrayage affectif : une compétence de leadership pédagogique», examine ces compétences dans les modes d'enseignement. Caroline Letor rend compte, à partir de l'analyse des représentations d'enseignants et d'enseignantes, de la place qu'occupent ces compétences dans les identités du métier de l'enseignement. Dans sa recherche, elle interroge les acteurs pédagogiques – enseignants, futurs enseignants, formateurs enseignants de l'école primaire – sur les compétences enseignantes et, en particulier, sur les compétences émotionnelles mobilisées dans les enseignements. L'analyse des représentations sociales de ces acteurs l'amène, d'une part, à mettre en évidence quelles compétences émotionnelles se révèlent significatives pour l'exercice enseignant. D'autre part, elle relève parmi ces compétences celles qui s'avèrent les plus centrales en lien avec un modèle d'enseignantes et d'enseignants créateurs de situations pédagogiques et d'un climat propice aux apprentissages, climat participant de ce que l'auteure nomme «l'embrayage affectif».

E

|

T

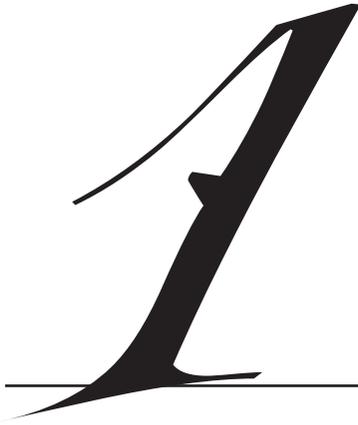
R

A

P



LEADERSHIP ET CHANGEMENT



**Quelles conditions
pour « autoriser »
le changement chez celui
qu'on accompagne ?**

Maela Paul
Université de Nantes
maela.paul@orange.fr

Dans le contexte d'un accompagnement, qu'est-ce qui peut être générateur de changement ? Si, comme on prétend l'affirmer, l'accompagnement n'est pas réductible à un contenu (de quelque ordre qu'il soit : un conseil, une aide technique ou méthodologique, la résolution d'un problème), d'où tient-il son efficacité ? D'où lui viendrait son efficacité non seulement au terme de l'accompagnement proprement dit, mais longtemps après la fin de celui-ci ? L'hypothèse tentée ici est de dire que ce qui a été mis en résonance et dont la vibration persiste (sans se réduire à une trace mnésique) relève ce qui se joue sur le plan relationnel. Mais pas n'importe quel type de relation : une relation qui engage les deux partenaires dans un positionnement l'un vis-à-vis de l'autre et dont il se dégage une sorte d'émulation réciproque tout en constituant une relation dans laquelle personne ne dépend de l'autre. Ainsi cette réflexion vise-t-elle à explorer quelles conditions l'accompagnateur doit mettre en œuvre pour « autoriser » le changement chez celui qu'il accompagne.

1. L'accompagnement comme action entre deux personnes

Cette conception est chargée de présupposés. Elle pose tout accompagnement comme une action entreprise entre deux personnes, s'inscrivant dans le temps (avec un début, un développement et une fin) et comportant une idée de mouvement : qui fait passer d'une place à une autre (déplacement), d'un lieu à un autre (changement), d'un état à un autre (transformation). Elle suppose de comprendre ce cheminement en commun soit en termes d'« ouverture à » (initier), soit en termes de « progression vers » (atteindre, aboutir) ou, encore, de maintien (Limoges, 2001), quand il ne s'agit pas d'accompagner une régression. Autrement dit, l'accompagnement suppose une compréhension élargie de l'idée de changement vers un « autrement être ». Elle déplace l'attention de la personne accompagnée sur la relation incluant l'accompagnateur. Elle laisse entendre que l'on ne peut penser l'accompagnement sans considérer sa double dimension : relationnelle et opérationnelle. Elle laisse prévoir que la tâche, bien qu'orientée vers un but, consiste aussi à être à l'écoute des processus qui se jouent au sein de la relation, car ce sont ces processus qui vont soutenir cette orientation jusqu'à l'atteinte des objectifs, forgeant un alignement entre motivation, intention et actualisation. On avance alors l'hypothèse que c'est une

certaine structure de relation qui crée la possibilité d'un changement : ce qui caractérise cette structure relève d'une dimension d'autorité « autorisant » la personne accompagnée au changement.

Pour mener cette réflexion, on doit tout d'abord relever un certain nombre de défis. Le premier (et non le moindre) est de traiter de l'accompagnement et de l'autorité sans avoir à évacuer l'un des termes. Comme l'idée commune est de concevoir que l'accompagnement résulte de la crise de l'autorité et qu'en ce sens il fait partie de ces formes qui en ont évacué le principe, penser ensemble accompagnement et autorité est jugé comme allant à contre-culture. Or, l'idée qui conduit à persévérer dans cette direction tient à l'intention de répondre à la question de l'efficacité de l'accompagnement : d'où la tient-il ?

Pour développer les arguments de ce projet, on doit prendre acte tout d'abord (et même si cette idée est plus dans les discours que dans la réalité des pratiques) du fait que l'accompagnement appartient aujourd'hui aux formes relationnelles conçues dans une recherche d'égalité gommant les dissymétries. Prendre acte ensuite que le rejet actuel de l'autorité s'exerce sur toutes les formes relationnelles dissymétriques. Comment penser l'autorité dans un monde qui la rejette ? Comment penser l'autorité dans un monde caractérisé à la fois par l'individualisme, la revendication à ne subir aucune entrave dans son libre choix et à être reconnu dans sa singularité – et la recherche d'un traitement à égalité ?

La thèse sous-jacente est que, si l'autorité continue de nous questionner, « ce n'est pas parce qu'elle se réclame d'un monde vétuste » (Revault-d'Allonnes, 2006, quatrième de couverture), mais parce qu'elle est porteuse de sens et ne cesse d'interroger le positionnement des individus dans leur existence, en relation à autrui et dans un monde toujours en mouvement. C'est, comme l'affirme Prairat (2006), qu'il s'agit de ne pas se tromper de diagnostic. Ce qui ressemble parfois plus à une entreprise de nivellement qu'à une revendication de sa liberté et de ses droits nous vient, selon la formule de Tocqueville², de cette passion de l'égalité et de toutes les valeurs de liberté portées par un idéal démocratique. C'est leur lente pénétration dans toutes les institutions qui en vient à disqualifier tout rapport asymétrique.

2. Nous parlons ici de l'œuvre de l'auteur Alexis de Tocqueville.

Prendre acte enfin que penser ensemble autorité et accompagnement relève d'un défi quand il y a consensus pour concevoir que le second (l'accompagnement) résulte du fait que la première (l'autorité) est en crise. Mais, une fois qu'on aura rappelé en quoi il participe de celle-ci, on peut montrer qu'en fait, derrière ces apparences, les pratiques d'accompagnement s'inscrivent dans le constat d'un vide laissé par un déficit d'autorité, de quelque chose qui vient à manquer et laisse les pratiques inefficaces. Bien plus, ce manque crée une véritable insatisfaction liée à un sentiment d'impuissance et d'inefficacité chez les professionnels de l'accompagnement. Peut-on se contenter, sans y abîmer un peu son âme, d'appliquer des protocoles ? L'efficacité doit-elle toujours se prouver au détriment du souci d'autrui ?

Le projet de cette réflexion à caractère exploratoire est donc de préciser les conditions qu'un professionnel mobilise afin d'autoriser le changement chez celui qu'il accompagne. Cela suppose évidemment de dire ce que l'on entend par accompagnement aujourd'hui et de quoi l'on parle à propos d'autorité. On conduira cette réflexion dans un champ philosophique que l'ouvrage de Revault d'Allonnes (2006) retrace amplement. C'est d'une conception de l'autorité qui autorise la mise en mouvement d'un autre que l'on pourra tirer quelques déductions quant au chantier à ouvrir pour installer la compétence à accompagner.

2. L'accompagnement : de la prestation d'accompagnement à l'acte d'accompagner

Pour comprendre l'idée d'accompagnement et ce qui la menace au lieu même de ce dont elle est porteuse, il faut en situer la montée en puissance telle qu'elle s'est effectuée en France au cours des années 1990.

2.1. Prolifération d'une pratique suspecte

On s'accorde à noter que l'effervescence autour de l'idée d'accompagnement – dont le pic de visibilité se situe, en France, dans les années 1990-1995 – est associée à une société qui cumule des crises éducative, économique, politique et qui conduit massivement des individus désaffiliés, désorientés, désengagés à une crise du pouvoir d'agir. Par la perte de sa puissance d'agir, il faut entendre une crise de ce pouvoir ou de cette puissance d'agir qui permet à une personne de participer concrètement en s'engageant comme individu responsable.

Ce pouvoir d'agir est doublement fragilisé. 1) Par l'isolement ou la marginalisation. Il appert que le manque de lien et de puissance d'une personne au sein de son environnement se traduit par un manque de lien et de puissance vis-à-vis de soi – et inversement. 2) Par l'absence de visibilité dans le futur qui affecte cette capacité à anticiper et à se projeter (à être en projet). L'acteur a besoin d'une cible signifiante pour mobiliser son pouvoir d'agir.

Enfin, l'exercice effectif d'un pouvoir d'agir dépend certes de la capacité des personnes à exercer ce pouvoir (de ses compétences et de son désir d'agir), mais aussi des possibilités d'un environnement (du tissu local et de ses ressources, et donc du contexte politique)³.

L'inflation conséquente des dispositifs et des formes d'accompagnement (*counseling, mentoring, coaching* voisinant avec des formes plus traditionnelles, telles que tutorat, parrainage ou encore le compagnonnage) est perçue comme résultant à la fois d'un mouvement d'émancipation de l'individu vis-à-vis des institutions et de la mise en faillite des grands intégrateurs comme la famille, l'école, la religion, le travail et l'État dans son rôle fédérateur.

C'est dans ce contexte que l'on va progressivement confier à des cohortes de professionnels ce qui, traditionnellement, était assumé par des instances collectives. De cet effacement des modes traditionnels d'intégration, il résulte que tout accompagnement œuvre à trois visées : socialisation, autonomisation et individualisation (Paul, 2004). Puisqu'il s'agit d'accompagner un individu dans son processus de socialisation, on doit trouver d'autres procédés que ceux dénoncés comme relevant de l'infantilisation, l'assistantat ou la double victimisation. L'accompagnement s'en trouve le plus souvent prescrit comme mesure sociale, inscrit dans des dispositifs (d'insertion, d'orientation, de formation...), se démarquant des principes d'une relation d'aide qui lui a pourtant donné son assise.

Son extension à tous les domaines de l'existence (de la naissance à la mort) et la contamination qu'il opère dans tous les secteurs de la relation à autrui (de source humaniste autant que de source marchande⁴) répond à une exigence d'une société qui en a créé le besoin. Ainsi

-
3. Pour prolonger cette idée, voir le concept d'*empowerment* tel que défini, notamment, par Le Bossé (2003).
 4. Les banques, les mutuelles sont « toujours là pour m'accompagner » et me proposent « des rencontres privilégiées pour accompagner mes projets de vie »!

l'accompagnement contribue-t-il à un nouveau mode de régulation individuelle et non plus collective. On ne peut plus animer, enseigner, former, manager, etc., comme on le faisait il y a vingt ans : autrement dit, « collectivement » sans accompagner « individuellement ».

Ainsi cette envolée, pour justifiée qu'elle soit, paraît-elle trop belle pour être honnête. Quel type de relation l'accompagnement met-il en scène ? Qu'est-ce que cheminer côte à côte quand le futur se dérobe à toute perspective, que l'horizon est restreint à l'immédiat, que l'envie est réduite à l'envisageable et que la quête de sens a laissé place à une quête du faisable ? Ne peut-on suspecter ces démarches d'être des tentatives douces d'imposition ?

2.2. D'une culture de la verticalité à l'exploration de l'horizontalité

L'accompagnement est probablement porté par un engouement, qui marque les années 1970-1980, pour l'horizontalité relationnelle et les dispositifs des réseaux au détriment de la structure pyramidale. Naturellement, il serait naïf de croire que cette mise en scène constitue un rempart à « la persistance des marques de pouvoir et des liens de subordination » (Boutinet, 1998, p. 82). Ces marques sont atténuées, minorées, voire purement et simplement occultées, au bénéfice d'une discussion, d'une transaction, d'une négociation, déniaient le pouvoir même de la parole à travers laquelle les choses pourtant se jouent.

2.2.1. Du pouvoir à l'influence

C'est ainsi qu'on est passé du pouvoir pyramidal lié à la domination hiérarchique au management participatif lié au projet, puis à l'influence, autrement dit, au pouvoir personnel utilisé pour susciter engagement et adhésion. Ce recours s'effectue alors dans une culture de la communication réduite à convaincre et à persuader :

- convaincre par le raisonnement, la logique de l'évidence, la démarche explicative (*si vous en êtes là, c'est parce que*) et un art démagogique de questions suscitant chez autrui des interrogations (doute, réflexion) visant à des justifications ;
- persuader par les sentiments, l'engagement dans des nous, le renforcement des ressemblances, l'alternance d'un ton autoritaire avec celui de la séduction.

C'est ainsi que, masquant la persistance des logiques techniques sur fond d'exigence économique, s'effectue la promotion du relationnel dont l'outil est l'interactivité. Issue du vocabulaire systémique, l'interactivité répond à une intention pragmatique : faire sortir d'une (présupposée) passivité. Cette stratégie d'engagement devrait pouvoir donner le change au délitement du lien social en sollicitant un relationnel fait de dialogue et d'action, de convivialité et de maîtrise (Ehrenberg, 1995).

2.2.2. De l'expert au partenaire

Ces nouvelles stratégies impliquent de nouvelles structures relationnelles. On y voit l'expert mettre ses compétences sous le boisseau afin de s'engager comme partenaire de dialogue. Ainsi l'accompagnement s'en trouve-t-il lié aux pratiques coopératives privilégiant les situations de dialogue. La relation y est conçue dans une recherche d'égalité oscillant entre la parité et le partenariat. Derrière cette attente justifiée d'horizontalité risque d'apparaître, sous des apparences consensuelles, des aspects plus redoutables encore que ce à quoi l'idée de verticalité a été réduite. Car toutes ces formes relationnelles, réglées par des échanges contractuels et sur le libre consentement, en viennent à s'établir sur un déni d'influence. Peut-on négliger que le consentement puisse frayer avec les modalités de la servitude volontaire où l'autorité y devient alors pouvoir ?

Par ailleurs, toutes ces organisations de travail qui valorisent exclusivement la parité, sous le registre du « co- », ne souffrent-elles pas d'un déficit de verticalité ? Et ce déficit ne pourrait-il pas résulter d'une manière de prôner la dimension incontournable de la relation tout en déniaut ce qu'elle est susceptible de produire ? Car le registre du « co- » n'est pas celui du « cum » : le premier s'établit sur un objet commun, alors que le second désigne la modalité d'être « avec » l'autre. L'accompagnement peut-il se réduire à la focalisation sur des résultats à atteindre ? Instaurer la relation en évacuant sa raison d'être, n'est-ce pas réduire l'accompagnement à ce qu'il dit ne pas être : une procédure de résolution de problème ?

2.3. L'accompagnement: de quoi parle-t-on ?

Il est surtout question de la prestation de service cadrée, de l'aventure d'une rencontre, de l'acte d'accompagner au risque d'être soi, parfois sous le signe de l'incertitude et de l'aventure. L'acte de la parole se situe entre la loi et le désir tout en maintenant les conditions d'un laisser advenir.

2.3.1. De la prestation de service cadrée...

Ainsi, dans l'accompagnement comme prestation, la relation n'est-elle le plus souvent que la mise en scène d'un espace de négociation centré sur des objectifs à atteindre, définis préalablement. Dans cette logique, on achète ou l'on bénéficie d'un service qui apparaît comme un moyen parmi d'autres pour débloquer une situation ou acquérir un objet convoité. Dans le meilleur des cas, on chemine côte à côte vers un but défini, avec la seule perspective d'atteindre un résultat préalablement déterminé. L'adhésion à cet objectif sert de mobile fédérateur et le cheminement vers celui-ci n'est pas censé produire de changements chez la personne. L'intention rivée à l'atteinte d'un objectif est stérilisante puisqu'elle ne produit au mieux que ce qu'elle a défini. Et si, par bonheur, il se passe quelque chose pour la personne, l'espace n'est pas conçu pour en tenir compte. Le service est limité à ce qu'il doit produire, et ce qu'il produit est limité à une production objectivable : le retour à l'emploi, la définition d'un projet d'orientation ou de formation, l'atteinte d'un diplôme... Le spectre du débordement qui conduirait un professionnel à reconnaître que la relation et le travail effectué mobilisent chez la personne tout un champ d'affects, sitôt entrevu, est circonscrit : cela ne relève pas de mon champ de compétences ! C'est ainsi que, sur la base d'un déni de changement, on prétend, selon le slogan incantatoire, accompagner la personne dans sa globalité, mais en laissant de côté tout un pan : sa dimension corporelle et ses liens avec le psychisme, sa sensibilité et sa psyché, et la dimension spirituelle qui porte le sens du travail entrepris. Mais quel professionnel a été préparé à accueillir, reconnaître et orienter ce qui peut jaillir à tout moment au sein d'une relation interactive ?

Non seulement s'est-on contenté de glisser l'étiquette accompagnement sur des pratiques anciennes dont on sait l'inefficacité, mais on se trouve dans un schéma somme toute traditionnel où toute la commande provient d'en haut et désigne des professionnels voués à

son application. Il semble donc nécessaire qu'un travail s'effectue par les professionnels afin qu'ils clarifient leur propre positionnement dans ce rapport à l'institution. De quelle manière se comportent-ils en acteurs ? On n'a pas à s'offusquer d'une telle question. La pression à exercer dans l'urgence ne prédispose pas à sauvegarder l'essentiel – d'autant plus qu'on ne sait la chose en question essentielle que lorsqu'elle devient menacée.

Enfin, il apparaît qu'il y a confusion possible entre relation et communication. L'instrumentalisation de la démarche en est l'indice : les outils de cette instrumentalisation interconnectent des individus isolés sans produire du lien, sans dynamiser « ce qui ferait liant » dans ce lien. Dans ce type de prestation, qui prédispose plus à l'exercice d'une commande qu'à la prise en considération d'une demande, il est possible finalement que l'on trouve les plus belles occasions de conduire quelqu'un là où on a décidé qu'il irait mais, en prime, avec son consentement éclairé. Dit radicalement, cette conception de l'accompagnement porte toutes les conditions de la manipulation.

2.3.2. À l'aventure d'une rencontre

C'est parce que la relation s'inscrit dans un espace institutionnel qu'elle est à la fois permise et protégée : elle a lieu d'être (Paul, 2004). Le professionnel s'en trouve légitimé à exercer sa fonction d'accompagnement. Dire qu'il est juridiquement reconnu est avancer que son pouvoir est non seulement requis mais fondé. Le positionnement du professionnel dans son rapport à l'institution lui permet d'assumer (ou pas) la légitimité qui lui a été reconnue au regard de ses compétences et le pouvoir qui lui a été octroyé de les exercer dans ce cadre défini.

Mais si la « fonction » d'accompagnement est du côté de l'ordre et de la loi, la « relation » se trouve du côté du dés-ordre, introduction du « non-ordre », c'est-à-dire du désir, de l'effervescence affective, du non-rationnel et autres composantes d'une dimension émotionnelle portée par le sensible et dans laquelle le professionnel s'investit en tant que personne. Pour une grande part, ce qui se joue au sein de la relation se produit dans la communication (verbale et non verbale), mais cette communication est semblable à une improvisation musicale dans laquelle les musiciens progressent en s'accordant l'un sur l'autre, sur la base de quelques accords fondamentaux.

Cette métaphore permet de progresser dans la compréhension des conditions à réunir pour accompagner. S'il s'agit de réunir les conditions d'une mise en mouvement qui ne soit pas simple agitation de surface ou provocation à réagir (autrement dit exercice tacite ou non d'une pression, d'une menace ou d'une contrainte sur autrui), s'en tenir au contenu des échanges est passer à côté de ce qui, au fond, se joue. Qu'est-ce qui préside à la rencontre des individus ? Quelle intention les a rassemblés ? Quels rôles sont-ils venus solliciter l'un pour l'autre ? La relation est-elle prescrite par l'environnement ou en sont-ils à l'origine ? Au-delà de la prestation elle-même, quel est le « liant » du lien ? Avec quoi sont-ils en résonance ? Sans doute convient-il d'en approcher le mystère dans l'intention qui les a mis ensemble, intention qui n'est pas nécessairement consciente mais partagée. C'est cette intention qui donne à la relation sa raison d'être et la rend « opérante » au sens où la relation devient le contexte à l'intérieur duquel se joue l'alignement entre une intention et une volonté que quelque chose d'autre advienne à la place de ce qui est, principe d'insatisfaction minimale ou d'incitation nécessaire pour qu'il y ait changement.

La relation d'accompagnement est ainsi caractérisée à la fois par « quelque chose qui excède » – et « quelque chose qu'elle centre » sans jamais le saisir (Paul, 2004, p. 146). Ce principe de « débordement centré » aboutissant à une cocréation tient au fait qu'accompagnateur et accompagné se prédisposent, l'un comme l'autre, à laisser advenir quelque chose, que cette chose ne peut être faite que par le sujet lui-même parce qu'elle ne dépend que de lui mais que, néanmoins, l'interaction est nécessaire. Elle suppose que l'un d'eux, tout en n'étant jamais assuré de cet événement, engage une sorte d'attente et de confiance, cette croyance qu'il est possible de faire quelque chose qui, seule, est capable de transmettre la force. C'est cet investissement qui confère au professionnel une autorité au sens où, par son propre engagement, il autorise un autre à s'investir, lui aussi, comme sujet : si cet espace s'ouvre, autrui est reconnu comme origine de son être, l'accompagnateur est seulement l'inaugurateur de la démarche. Si, donc, on se met ensemble, ce n'est pas parce que l'un est incapable, mais bien parce que ce qui doit se produire est de l'ordre de la reconnaissance mutuelle et ne peut s'effectuer qu'au sein d'une relation intersubjective.

Si la première assise de l'autorité est liée au statut et associée à des compétences reconnues, ce qui donne consistance à la relation relève d'une déclinaison de l'autorité en termes de capacité à incarner un rôle d'accompagnateur dans une ouverture relationnelle qui n'a pas besoin d'avoir recours à la contrainte : le positionnement en soi y suffit.

2.3.3. L'acte d'accompagner au risque d'être soi...

Puisque c'est cette capacité à être en relation avec l'autre qui est première, il s'agit donc, pour un professionnel, non seulement d'être en capacité d'instaurer/développer/clore une relation et de savoir recueillir dans tout ce qui surgit au sein de l'interaction ce qui contribuera au cheminement – mais également d'être en capacité à être avec soi : avec « soi-même *comme* un autre » (selon la belle formule de Ricoeur, 1990, page couverture, titre du livre).

Car accompagner demande d'être là, avec l'autre certes, mais aussi, dans le même temps, « avec » soi-même, dans sa propre vérité, pour autant qu'on la perçoive, et telle qu'on la perçoit à ce moment-là. C'est cette capacité d'ouverture à soi-même dans une présence à autrui s'ouvrant à ce qui lui parle qui confère l'autorité à accompagner. C'est aussi ce qui mobilise le sentiment de pouvoir être soi-même sous le regard d'un autre – pour l'un comme pour l'autre des partenaires – et non de devoir répondre à ses attentes (formulées ou attribuées) ou bien de s'en défendre. Car, comme le souligne Mendel (2002), la fermeté met en jeu soi-même. Être ferme, c'est, face à l'autre, montrer de manière explicite les valeurs qui sont nôtres et reconnaître celles d'un autre.

Cette autorité du professionnel, étrangère à toute forme de domination, participe au dégagement d'autrui des rapports qui l'aliènent et consomment sa puissance. Pour que la relation ne se situe alors ni dans l'assistance ni dans le pouvoir, autrement dit pour être structurante et non mutilante, elle doit être consistante. Elle doit être capable de soutenir comme de confronter, de proposer comme de s'opposer. Mais cette fermeté ne peut s'exercer sans avoir développé quelque lucidité sur la relation soi/autre.

Cette assise du professionnel doit son efficience à sa stabilité qui la rend non fluctuante, non aléatoire ou flottante, et non manipulable. C'est bien sur cette même assise qu'il peut faire preuve d'empathie sans risquer de la confondre avec quelque sentiment né d'une sympathie particulière, qu'il se synchronise sur l'autre sans le dévier de

lui-même. Pas plus qu'il ne confond fermeté avec rigidité. Parce que n'attendant pas de la relation ce qui ne peut venir que d'un autre ordre, la personne accompagnée peut alors non seulement s'engager dans la relation, mais y trouver les ressources pour reconnaître sur quoi elle fonde cet engagement : une conviction ? un désir de réussite ? un projet personnel ? une croyance ? La relation ouvre un espace à partir duquel elle peut faire ses choix, prendre ses décisions, pressentir sa motivation et exercer sa volonté.

L'essentiel n'est pas d'asseoir l'autorité du professionnel, mais d'assumer les conditions de possibilité du pouvoir d'agir d'autrui. Or c'est, comme on tend à le montrer, au sein d'une relation dont les formants sont établis dans une certaine assise, dans une certaine fermeté, que la relation fonctionne alors comme contexte ouvrant sur une possibilité d'automouvement.

Il revient ainsi au professionnel (enseignant, formateur ou autre professionnel de l'accompagnement) d'être en capacité de jouer plusieurs rôles :

- D'un côté, être le garant de la loi par laquelle opère ni plus ni moins l'insertion de l'humain dans l'ordre de l'humain par l'entremise d'une médiation institutionnelle au nom de laquelle il exerce sa fonction ; être responsable de la mission qui lui a été confiée et de la dimension opérationnelle de celle-ci.
- De l'autre, être investi en tant que personne dans la relation, partie prenante d'une aventure dans laquelle il s'engage totalement parce qu'il a la conviction qu'il peut se passer quelque chose sans jamais savoir si la chose se passera ni où, quand et comment et en étant totalement désintéressé par l'option prise par la personne (qui peut être de ne pas bouger de la situation dans laquelle elle se trouve). Le travail du professionnel n'est pas de conduire qui que ce soit dans une direction, mais d'accompagner une personne à décider de sa direction. Cette décision lui appartient. Le travail du professionnel n'est pas de comprendre l'autre, mais de partager un temps de ce cheminement.

Il va sans dire qu'une telle aventure, au risque d'être soi, suppose une relation établie dans une confiance réciproque. La confiance elle-même est une prise de risques, car elle ne peut « se construire qu'à partir d'une vulnérabilité acceptée, paradoxalement stratégique, et d'une incertitude raisonnable de ce qui peut advenir » (Monroy, 2000, p. 83). L'événement relationnel, s'il a lieu, ne se produira qu'au sein

de cette matrice construite « chemin faisant », créée par la tension entre affectif et cognitif (Paul, 2004). L'arrivée, la tension vers un cap à atteindre ne constitue qu'une donnée: c'est la confiance, la sécurité de chaque pas, la capacité à être avec ce qui est et à l'accueillir qui construit le chemin.

On se trouve donc à souligner que l'accompagnement, sauf à abuser du terme, ne saurait être réduit à une seule atteinte d'objectifs, autrement dit à un acte technique exécuté au regard d'une commande. Le défi est donc de conjurer l'effet consensuel du projet et du procédural qui a ravi à la relation sa position première. La mise en relation est corrélée à la mise en chemin, et construire une relation avec l'autre, c'est le mettre en situation de cheminer, de progresser, d'entreprendre. L'objectif premier est d'avoir l'intention (et d'en témoigner par des dispositions) de se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui – et non contre son gré.

Par conséquent, on doit dans l'échange pouvoir rencontrer des personnes (qui cherchent, qui doutent, qui se questionnent) et non des absolus abstraits ou des agents du système, et seul cet investissement réciproque mobilise les composantes de la dimension émotionnelle qui font de la relation autre chose qu'un simulacre. Il n'y aurait accompagnement que là où un sujet (le professionnel en l'occurrence, autant que la personne accompagnée) peut reprendre dans un acte de mise en relation à un autre ce que le système met à sa disposition. C'est paradoxalement par cet acte de reprise (supposant, notamment, la capacité à aménager une marge de manœuvre dans un cadre de limites et de contraintes tout en supportant l'intensité du monde intérieur) qu'ils instaurent les conditions de leur créativité.

2.3.4. Sous le signe de l'incertitude et de l'aventure

Ces deux schémas, de la prestation à l'acte d'accompagner, tout en s'opposant, ne s'excluent donc pas. C'est même de leur articulation, fût-elle paradoxale, que l'accompagnement peut être autre chose qu'un simple changement d'étiquette ou bien la tentative de restaurer d'anciens modes. Il s'agit de considérer l'acte d'accompagner dans sa double dimension, relationnelle et opérationnelle: être avec et aller vers, dans un contexte institutionnel donné (Paul, 2004).

Cette articulation conduit effectivement à une contradiction, puisqu'on y oppose un mode contractuel instituant l'autre en tant que personne à un agencement des subjectivités sur un mode interactif

(Nicolas-Le Strat, 1996). D'un côté, les conditions d'une production contractuelle tirent la dynamique du côté de la stabilité d'un accord qui équilibre, voire rigidifie les confrontations intersubjectives en jouant sur le consensus, les garanties, les sécurités et la prévisibilité. De l'autre, la mise en jeu interactive des subjectivités provoque au contraire des ruptures (c'est même là son objet), des rencontres, des différenciations. C'est un espace-temps ouvert aux aléas. La première ferme, la seconde ouvre. La première fait allégeance à la parole donnée sans véritablement la donner, la seconde s'autorise à la valoriser, voire à la provoquer : elle est le lieu d'un échange ouvert à l'interpellation de soi par l'autre.

Le problème réside dans le statut des deux formants de la relation. Sont-ils « contenus » dans et par un discours institué ou bien contenant d'une parole elle-même contenant d'un sens inédit (Paul, 2004) ? Ou encore, et c'est sans doute là que le travail des paradoxes est à l'œuvre, sont-ils à la fois contenant d'un possible inédit et contenus par un discours institué qui légitime cet inédit en le reconnaissant bien qu'il soit nouveau ?

2.3.5. L'acte de parole (entre la loi et le désir)...

Si la contractualisation est censée réguler (sans les abroger) les dissymétries, dans et par le contrat, c'est la loi qui est introduite comme référence. Or, ce qui vient articuler la loi et le désir, c'est la parole – non pas n'importe quelle production verbale, mais une parole qui engage en tant que sujet celui qui parle « en son nom », une parole qui se donne pour tâche de soutenir le jeu de réciprocité. Autrement dit, il s'agit, au sein de la relation d'accompagnement, non pas de permettre à autrui de devenir une personne, mais de rendre effectif le fait qu'il est fondamentalement une personne sujet-auteur-acteur de son processus. Si la mise en relation est corrélée à la mise en chemin, c'est dans l'ici et le maintenant de la relation qu'il s'agit d'œuvrer : le changement naît de l'échange.

Certes, il n'y a pas d'orientation possible si la personne n'est pas convaincue d'avoir un certain pouvoir sur son devenir, autrement dit sur ses choix et décisions. Cette conviction ne se gagne pas par un discours : il ne s'agit pas d'en convaincre l'autre, mais de lui permettre d'en faire l'expérience. L'accompagnateur a pour tâche d'aider l'accompagné à avoir une vision plus claire de ce qu'il veut pour lui-même et de l'environnement qui lui convient. L'aider à mettre au jour ses

motivations à partir de ce qu'il affectionne, des mobiles qui le poussent à agir et des buts qu'il poursuit (ce à quoi il aspire) autant que des raisons qui soutiennent ses choix, des valeurs qui les sous-tendent, est travailler à la rencontre de l'individu et d'un environnement.

Les conditions requises pour instaurer une dimension dialogique à l'accompagnement supposent donc réciprocité dans l'échange. Or, qu'est-ce qui peut garantir que chacun assume ce positionnement dialogique, sinon celui qui est en rapport avec sa propre puissance d'être, autrement dit, celui qui se tient en autonomie ? Quel mouvement s'agit-il d'opérer, de faciliter ou de ne pas entraver, sinon « ce mouvement profond » par lequel, comme le formulait Durkheim (1990/1938, cité dans Belderrain, 2003, p. 18), « l'âme change de position, d'assiette et modifie son point de vue sur le monde » ? Qu'est-ce qui fait que ce mouvement s'effectue dans la relation intersubjective, sinon parce que chacun se situe face à l'autre et au monde dans l'entièreté de l'exercice de son autonomie, sinon parce qu'ils se trouvent l'un comme l'autre en tant que points de perspective insubstituables sur le monde ?

On se trouve à concevoir que la seule manière de se situer pour l'autre afin qu'il soit à lui-même sa propre source d'autonomie, qu'il s'éprouve dans un rapport avec sa propre puissance est encore de se situer soi-même dans un même rapport avec sa propre puissance. Il y a bien transmission, non de contenus, mais d'une attitude existentielle (Rey, 1998/1996). Dans le même temps, c'est bien parce que chacun possède en lui-même cet état d'autonomie qu'il ne relève d'aucune source externe, tout en ne s'éprouvant et en ne se reconnaissant qu'au sein de la relation interpersonnelle.

Dans cette conception, c'est la structure de la relation qui doit être coopérative, c'est-à-dire résulter de l'alliance des personnes en présence par rapport à un horizon d'attentes, la mise en acte d'opérations adaptées à une situation spécifique dans un contexte particulier. Et c'est à la fois cette alliance et la reconnaissance mutuelle, autrement dit la reconnaissance réciproque de chacun en rapport avec sa propre puissance, qui substantifient cette relation.

2.3.6. Et les conditions d'un laisser advenir

Si c'est bien cet espace – de l'échange, de la délibération et du dialogue débordant largement la notion de technique d'entretien – ouvert au cœur de la relation, qui permet la mise en œuvre des conditions de

la parité et de la réciprocité, il ne s'agit pas seulement de parler pour dire, mais de se mettre à parler pour favoriser ce moment où le sens advient⁵.

Il parle. Mais puisqu'il ne parle pas pour ne rien dire, que dit-il en parlant ? La parole dit quelque chose. Quelque chose est dit qui fait l'événement de parole. Quelque chose est dit dont je ne suis pas l'origine : cela se dit et je m'entends le dire. Dans l'événement de parole, je ne m'impose pas. Je ne suis pas le maître. Et c'est dans cette non-maîtrise que ce qui est dit fait autorité : que ce qui est dit se présente comme vérité possible, quelque chose que je crois comme vrai. Car le langage exerce son influence en premier sur celui qui parle à travers la construction de la réalité qui s'y opère.

À quoi prêter attention ? À quoi l'oreille doit-elle être ouverte ? On dira que c'est à tout endroit où la parole agit ce qui est nouveau, à ces chemins que la parole découvre quand elle s'aventure là où cela n'était pas prévu (Sibony, 1985). Car « c'est seulement le combat entre les paroles qui ne sont pas encore dites et celles qui le sont déjà qui permet de rompre l'horizon donné, qui permet au sujet de s'inventer un autre mode d'être, qui permet que le moi ne soit plus la répétition de ce qu'il a été » (Larrosa, 1998, p. 39). Et c'est dans cette attention que se jouent à la fois « la position dans l'existence » et la mise en mouvement de « la puissance affirmative d'exister » (Ricoeur, 1969, p. 44).

C'est que cette affirmation doit sans cesse être recouvrée, restaurée, reconquise, restituée car aliénée de bien des manières. Et c'est à la parole « comme réalité vivante et effective » qu'appartient le pouvoir de changer la compréhension de ce que nous avons de nous-mêmes – ce qui suppose une « connexion souterraine entre la parole et le noyau actif de notre existence » (Ricoeur, 1969, p. 444). Par et dans la parole, l'homme émerge comme une volonté de puissance et comme un être qui interroge sur l'être (Ricoeur, 1969, p. 453). S'il s'agit donc, dans un accompagnement, d'aller « vers » ce que nous sommes en train de dire, c'est que, fondamentalement, la personne ne peut être accompagnée que « vers elle-même » : vers le lieu de sa propre puissance d'où toute efficence sur sa vie découle.

5. Conduire la parole jusqu'à ce moment où ça me parle, comme si un tiers prenait alors le relais.

La parole à son tour est instituante d'un sujet, car l'expérience du dialogue conduit à incarner cette parole dans un langage qui est produit d'une socialisation et produit de la socialisation : c'est sur une scène sociale et dans un contexte institutionnel donné que se produit cette expérience dialogique. Le chemin qui relie l'expérience intérieure et son objectivation extérieure se situe sur le territoire social. Ce qui se joue dans la parole est expression de ce qui surpasse «et» expérience d'être joint à ce qui surpasse. La parole désigne cette puissance qui rend manifeste et rassemble, associant le locuteur à ce qui le surpasse : «c'est parce que nous ne sommes pas les maîtres de notre langage que nous pouvons être *rassemblés*, c'est-à-dire joints à ce qui rassemble» (Ricoeur, 1969, p. 453). Lorsque «le langage parle» alors l'homme répond au langage en écoutant ce qu'il lui dit : et cette parole-là permet d'habiter le monde (Ricoeur, 1969, p. 456). C'est là qu'il s'agit d'accompagner autrui : dans cette capacité à être à l'écoute de «ce qui lui parle».

Selon cette conception⁶, l'intersubjectivité précède la subjectivité. S'il s'agit de «se joindre à l'autre», ce n'est donc pas parce qu'il serait incapable, mais bien parce que ce qui est requis et qu'il vise plus ou moins confusément (autrement dit : établir une relation avec sa propre puissance) procède de l'intersubjectivité.

Si la question guidant cette réflexion est toujours celle d'une efficience de l'accompagnement liée à un positionnement relationnel fort, on n'échappe donc pas à la question qui fâche : celle de la violence toujours possible et des enjeux dépendant d'une relation qui ne soit pas un lâche face-à-face. On pressent que l'on ne saurait avancer davantage sans définir ce qu'on entend par autorité émanant du rapport avec sa propre puissance.

3. L'autorité : finalement, de quoi parle-t-on ?

Nous parlons d'un phénomène plutôt de nature impalpable ou insaisissable, de l'autorité comme puissance d'agir qui devient émancipatrice et dont l'influence est positive et libératrice.

6. Dont on retrouve les fondements philosophiques chez Vygotsky, Bakhtine ou Bruner – ou encore dans le « constructionnisme » social.

3.1. Un phénomène insaisissable...

Si, effectivement, comme l'a largement argumenté Houssaye (1996), on ne peut ni réduire ni légitimer l'autorité à une définition, c'est qu'en la matière, définir l'autorité n'est jamais que tenter de cerner un phénomène impalpable (Arendt, 1972) ou insaisissable (Revault d'Allonnes, 2006) dont on ne peut appréhender que les effets dans les formes : d'où la confusion avec pouvoir, domination, influence et d'où la dualité à laquelle sont soumis ces effets... Si le débat sur l'autorité s'est figé sur les positions diamétralement opposées, c'est qu'elle est pour certains la figure même de l'émancipation, tandis que d'autres la diabolisent comme une figure de la violence : l'autorité y est confondue avec autoritarisme comme on confond directivité et dirigisme, influence et manipulation. On ne peut donc savoir de quoi on parle sans d'abord entreprendre de différencier l'autorité des notions avec lesquelles elle est confondue.

C'est que nous avons perdu ce que la langue latine distinguait en différenciant *potestas* et *auctoritas*. La première renvoie au pouvoir légal attribué par la fonction, le grade ou le statut, pouvoir qui confère de prendre des décisions, d'exiger et d'exercer cette fonction dans un cadre institutionnellement défini. La seconde émane de la personne dont elle désigne l'influence, l'ascendant, le rayonnement. Elle n'est pas fondée sur une puissance légale, mais correspond plus ou moins au sentiment de cohérence dégagé par une personne entre ce qu'elle dit, ce qu'elle fait et ce qu'elle est. Dans cette conception, puissance et impuissance sont les deux faces de ce qui fait autorité chez un individu. L'autoritaire, quant à lui, se trouverait en fait pris en flagrant délit de faiblesse, d'une perte de pouvoir, d'un déni de sa propre puissance, abusant de la *potestas* pour cacher un déficit d'*auctoritas*. Le pouvoir est du côté de la conquête et de la compétition quand l'autorité se fonde sur le respect, la considération, la reconnaissance, l'échange et, donc, la coopération.

Derrière l'idée d'*auctoritas* se trouve l'*auctor*, autrement dit l'auteur⁷, celui qui accroit, qui fait pousser. Issu de la racine indo-européenne « aug » – le terme est lié à l'idée de puissance, pouvoir d'une efficacité particulière, attribut des dieux – avant qu'il ne devienne cette valeur obscure et puissante, réservée à peu d'hommes, de faire surgir quelque

7. Alors que le terme « acteur » est issu d'*agere*, pousser devant soi, conduire, agir.

chose. *Aliquem augere* (qui pourrait se situer en principe d'accompagnement) désigne la tâche et le souci éthique de rehausser quelqu'un, de l'enrichir, de le faire croître, de le mettre en valeur.

On notera qu'en absence de la notion d'auteur, dans la Grèce ancienne, ce qui alors est pertinent pour désigner la source divine est l'inspiration, provenant des Muses – mais aussi l'enthousiasme : le rhapsode, chanteur itinérant récitant des poèmes épiques qui lui ont été inspirés, est celui qui est *en-théos*, qui a un dieu en soi, par qui un dieu parle. On se trouve ainsi dans la proximité d'une puissance religieuse et d'une reconnaissance de la parole qui lui confère un statut de médiation entre les dieux et les hommes. *Augustus* est celui qui justement est pourvu de cet accroissement divin. Quant aux augures, ils évoquent l'action humaine aspectée par les signes divins d'un accroissement potentiel ou d'une promotion possible – comme on dirait aujourd'hui d'une situation qu'elle recèle un potentiel et une propension.

La définition de l'autorité implique l'élément relationnel (ou inter-subjectif). La dimension de la reconnaissance, sans être explicite, y est pré-supposée puisqu'il n'est pas nécessaire de recourir à la force. Elle souligne également la dimension psychique inhérente à la relation d'autorité.

Dit autrement, l'autorité est un fait relationnel tout en supposant un rapport intime de chacun avec ce qui le fonde : elle ne procède pas du dehors, elle naît du dedans, de l'interaction de soi avec soi et avec ce qui est autre que soi. Elle augmente, accroît, déplie et déploie du dedans. Ainsi peut-on décrire l'autorité comme une puissance de « dépli » procédant au déploiement de l'être. C'est en ce sens qu'elle est l'essence même du changement.

3.2. L'autorité comme puissance d'agir

Cette autorité dont on parle, suivant en cela Prairat (2003), est donc émancipatrice : c'est une influence positive et libératrice. C'est une action indirecte qui vise à susciter « en » l'autre (et non pas à agir « sur ») : ce n'est pas une volonté qui s'impose, mais une volonté qui s'allie et éclaire une liberté qui se cherche plus qu'elle ne la régente. C'est une influence temporaire qui travaille à sa propre éclipse et n'attend rien en retour pour s'exprimer ; elle s'accomplit enfin dans un acte de reconnaissance mutuelle (et non de soumission).

La persistance des tabous sociaux vis-à-vis des émotions et du pouvoir, la recherche exclusive de processus rationalisés et leur prétention à régler les choses liées à l'humain en modes d'emploi techniques a conduit à écarter la considération de ce qui peut se jouer au sein d'une relation. Certes, la complexité humaine interdit de systématiser. Mais à partir du moment où l'on s'accorde à reconnaître la dimension relationnelle et subjective comme première, on doit renoncer à attribuer à des protocoles ou à des outils ce qui ne peut naître que de l'interrelation.

Si l'exploration commence par l'abandon des certitudes établies et de la focalisation obstinée sur le but à atteindre, l'attention est alors disponible pour se mêler à ce qui peut se jouer au sein de la relation en matière de processus ou de phénomène.

Instaurer une communication centrée autour d'un objectif partagé constitue effectivement une condition. Mais s'il s'agit, dans le cadre d'un accompagnement, de susciter chez autrui une mise en mouvement, l'accompagné a sa plus haute expression dans l'intention de l'accompagner vers lui-même puisque c'est de cette intégrité réamorçée que la suite (choix, décisions, actions) découle. Or, il n'y a pas de technique pour accompagner autrui vers lui-même si ce n'est de le reconnaître pour ce qu'il est.

Si l'imprévisibilité des comportements humains, *a fortiori* de ce qui peut émerger d'une interaction, impose une certaine modestie, il ne s'agit pas d'escompter un effet : il faut faire en sorte qu'il puisse se produire. Il reste que, dans un constat pessimiste sur la motivation des individus à aller de l'avant et à se prendre en main, sur leur réel désir ou leur capacité à exprimer leur pouvoir d'agir, la question de ce qui peut se jouer au sein d'une relation reste un carrefour heuristique.

■ Conclusion : de l'autorité d'un « je peux, donc je suis »

On en vient donc à penser l'autorité comme puissance créatrice, au double sens d'une puissance d'affirmation (le *je suis*) et d'une puissance d'agir (le *je peux*), promotion certes de la capacité d'agir (laquelle s'annonce dans le glissement de l'autorité à l'autorisation), mais aussi de l'actualisation de soi. C'est parce qu'elle présuppose d'être mue par un principe émotionnel subjectivant (qui transpire à travers la croyance, la foi en l'autre, le pari) que l'autorité est communicative. C'est parce

que l'accompagnement se joue sur une double dimension, relationnelle et opérationnelle (partage des résonances et des raisonnements), qu'elle est déterminante. Le lien entre émotion, croyance, perception de soi et de l'autre est à construire, parce que c'est cet alignement qui confère l'autorité à accompagner. L'authenticité en résulte. Quand la valeur intérieure d'un *je suis* parvient au pouvoir d'un *je peux*, la puissance est mise en mouvement. Elle ne se provoque pas de force : elle s'ébranle à la manière dont on met une corde en vibration, avec doigté, et se propage à la manière dont deux pianos entrent en résonance.

Si l'autorité peut être définie comme une influence exercée par un sujet du fait que celui-ci est fondé dans sa propre puissance d'agir et se tient, dans ce positionnement, dans la proximité dialogique d'une personne considérée dans sa dimension de sujet en vue de conduire cet individu, sans intimidation ni humiliation, sans exiger d'imitation ou de contrefaçon, avec lenteur et assurance, avec douceur et fermeté, à sa propre forme, on pose donc l'autorité au fondement même de l'accompagnement. Toute l'efficacité d'un accompagnement n'aurait d'autre visée, quel que soit l'objet à l'occasion duquel il s'instaure, que de contribuer réciproquement à ce *je peux* donc *je suis*, à cette émulation réciproque d'une puissance d'agir, au sens plein de la puissance à actualiser ce que l'on est et à en être l'auteur, autrement dit à en être responsable.

L'enjeu n'est donc pas de s'installer dans le déni, mais d'être conscient d'exercer une influence et d'être suffisamment lucide pour remettre en question son intégrité. L'autorité dont on témoigne ici est pure allégeance, autrement dit expression de la fidélité de l'homme libre à lui-même⁸. Et ce n'est qu'à l'homme libre, *lige et affidé*⁹, que l'on peut raisonnablement se fier.

Si poser l'autorité au fondement de l'accompagnement est faire le postulat que ce qui se joue dans et par un accompagnement est l'émulation réciproque de cette puissance d'agir, cela suppose pour le moins un positionnement du professionnel dans sa propre capacité d'affirmation et dans sa propre puissance d'agir (et non uniquement de conditions contextuelles ou de compétences techniques).

8. Entretien privé avec Laurent Hugué, Relais Saint-Martin, Casteil, le lundi 28 août 2006.

9. *Lige* signifie « libre » et *affidé* signifie « à qui l'on peut se fier, se confier ».

L'accompagnement se révèle alors être un moyen souple ou mou pour contribuer à des modes moins agressifs de socialisation, à des modes moins défensifs de relation à l'autre et aux autres. Pour autant, on imagine l'assise éthique qu'il requiert – et la formation indispensable de ses acteurs – pour qu'il soit autre chose qu'un dispositif palliatif (lorsque plus rien n'est jouable) ou qu'un procédé dont les finalités sont moins avouables. La question que l'on ne peut pas ne pas poser est : quelle conscience le professionnel a-t-il de sa propre puissance d'affirmation et d'action – et quel dispositif formatif pourrait lui permettre d'en vérifier ou d'en développer l'assise ?

Bibliographie

- ARENDE, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- BELDERRAIN, J.E. (2003). « Interprétation des évolutions mondiales du point de vue de la société multiculturelle latino-américaine », *Perspectives 126, dossier Éducation et religion : les chemins de la tolérance*, XXX111(2), juin, p. 14-25.
- BOUTINET, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France.
- DURKHEIM, E. (1990/1935). *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses universitaires de France.
- EHRENBERG, E. (1995). *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy.
- HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.
- LARROSA, J. (1998). *Apprendre et être*, Paris, ESF.
- LE BOSSÉ, Y. (2003). « De l'habilitation au pouvoir d'agir : vers une compréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), p. 30-51.
- LIMOGES, J. (2001). *Stratégies de maintien au travail*, Québec, Éditions Septembre.
- MENDEL, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, Paris, La Découverte et Syros.
- MONROY, M. (2000). « Cheminer au risque de la confiance », dans M.-J. Avenier (dir.), *Ingénierie des pratiques collectives – La Cordée et le Quatuor*, Paris, L'Harmattan, p. 81-83.
- NICOLAS-LE STRAT, P. (1996). *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PRAIRAT, E. (2003). « Autorité et respect en éducation », *Le portique*, n° 11, <Leportique.revues.org>, consulté le 16 mai 2006.

- REVAULT d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Seuil.
- REY, B. (1998/1996). *Les compétences transversales*, Paris, ESF.
- RICOEUR, P. (1969). *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil.
- SIBONY, D. (1985). *Jouissance du dire*, Paris, Grasset.



**Du leadership
à l'agent de changement
de l'enseignante,
de l'enseignant ou
du personnel éducatif**
**Les compétences émotionnelles
comme compétences professionnelles**

Bénédicte Gendron
Université Montpellier III
benedicte.gendron@univ-montp3.fr

Les métiers de l'éducation et de la formation ont beaucoup évolué depuis plus d'une dizaine d'années et connaissent encore aujourd'hui de nouvelles évolutions, voire des tensions. La succession des réformes du système éducatif, la démographisation scolaire et l'hétérogénéité de plus en plus grandes de ses publics, la remise en cause du rapport à l'autorité, l'individualisme, ou encore la montée des exigences et demandes des élèves et parfois de leurs parents, des collègues ou des dirigeants et politiques participent de ces tensions et constituent la nouvelle toile de fond du monde scolaire d'aujourd'hui. Ainsi, au premier plan, les enseignants sont amenés à faire face à des publics d'élèves plus difficiles, à la violence ou encore à la gestion de problèmes de délinquance au sein même de leurs classes, au manque d'intérêt auquel s'ajoutent l'absence ou le déficit de reconnaissance, voire la « déreconnaissance » avec la stigmatisation sociale qui peut leur être infligée. Autant de changements, de tensions nouvelles qui viennent perturber les modes traditionnels d'enseignement et modifier l'activité enseignante. Aussi, les enseignantes et enseignants sont-ils armés pour faire face à ses nouveaux contextes ? Sont-ils formés à ces nouveaux défis ? La figure du « maître » traditionnel (Gendron, 2006c, 2007a) se voit mise à mal dans ces nouveaux contextes. Elle est remise en cause pour des formes nouvelles d'enseignantes et d'enseignants, tout au moins de styles pédagogiques et de management de la classe (Gendron, 2002, 2007d). Après celle du « maître » tout-puissant, la figure de l'enseignant-leader aux compétences émotionnelles développées rappelle que l'acte d'enseignement, loin d'être purement cognitif, est d'abord et avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent dans l'atmosphère de travail. Ces compétences sont essentielles pour un style d'enseignement et de management éthiques – le leadership éthique – vecteur de changements et sujet d'exemplarité pour les élèves (Gendron, 2007c). Elles renvoient au savoir-être du formateur et au savoir pluriel du modèle des « 3S » de Gendron (2006c, 2006d). Au-delà des savoirs et savoir-faire qui définissent traditionnellement le capital humain, l'ensemble de ces compétences émotionnelles sociales et personnelles constitue un capital émotionnel ; un capital essentiel dans l'activité enseignante et d'autant plus nécessaire aujourd'hui pour exercer des métiers émotionnels et d'interactions humaines.

1. Du « maître » à l'enseignant-leader

L'évolution des contextes oblige au changement du profil de l'enseignant et de l'enseignante: de la figure du « maître » il faut passer à celle de « leader ».

1.1. La figure du « maître » tout-puissant

Si le savoir du maître fut longtemps une source d'autorité, et de l'enseignant faisait un maître tout-puissant avec son autorité instituée (Gendron, 2006c, d), l'enseignant est devenu une ressource relative dont le pouvoir est remis en question. Celui-ci, basé sur le savoir associé à une autorité instituée, qui allait de soi, nécessite désormais parole, explication – voire négociation – pour recueillir l'adhésion de ceux sur lesquels il s'exerce, ce qui est une « condition première de son efficience » (Ardoino, 1969, p. 363). L'autorité se révèle au fondement de l'humain comme phénomène à la fois psychologique et relationnel (social), dans une triple signification indissociable du point de vue étymologique: être l'autorité (autorité statutaire – *potestas*), avoir de l'autorité (autorité qui s'autorise – *auctor* – et fait grandir l'autre – *augere*) et faire autorité (autorité de capacité et de compétence, Obin, 2001). Elle repose sur une certaine forme de légitimité. Historiquement, si la légitimité sacrée ou guerrière fondait le pouvoir des rois et chefs des sociétés traditionnelles, la légitimité de l'autorité du maître était basée sur sa légitimité étatique (instituée) et scientifique. Aujourd'hui, un nouveau principe de légitimité « rationnelle négociée » émerge où l'autorité est fondée sur la compétence des individus et leurs négociations. En pédagogie, elle renvoie à la figure du médiateur décrite par Barnabé et Dupont (2001), appelée dans d'autres champs disciplinaires, entre autres celui des ressources humaines, le leadership.

1.2. Les figures du leader et son savoir pluriel: le modèle des « 3S »

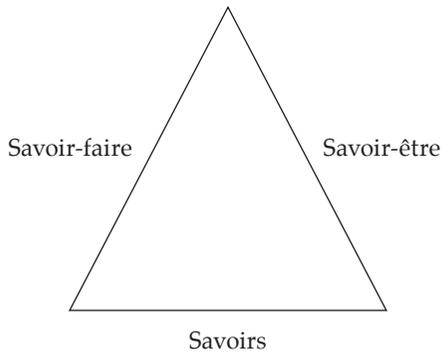
Barnabé et Dupont (2001), s'inspirant des modèles du management, proposent un modèle du leadership pédagogique à trois variables et trois axes: intérêt du professeur pour le savoir (axe savoir); intérêt du professeur pour l'élève (axe élève); participation de l'élève à son apprentissage (axe participation). De cet espace tridimensionnel, ils dégagent plusieurs styles spécifiques, dont celui du médiateur. Le

médiateur est à prendre au sens de Develay (1996) un professeur dont la fonction n'est pas de vivre une bonne relation avec l'apprenant, mais de faire en sorte que celui-ci développe un bon rapport avec le savoir. De cette façon, la matière enseignée n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service d'une pédagogie axée sur l'appropriation au profit du développement de la personne. L'élève devient alors un véritable auteur de son apprentissage, sans en être réduit à de simples produits ou objets d'apprentissage. Ce dernier style réalise l'intégration des trois axes «savoir-élève-participation», favorisant par là un climat où il fait bon travailler et où les élèves non seulement prennent plaisir à travailler, mais aussi sont stimulés à se prendre en charge et à développer leur esprit critique et leur créativité. La prise en compte (et la mise en application) des trois dimensions pour atteindre un style médiateur modifie quelque peu les rapports de force existants. Par sa position et par ses actes, l'enseignant suscite chez les élèves certains comportements, certaines manières d'appréhender les choses.

Également, l'autorité est ici basée sur un climat de confiance et de partage où les notions et principes «être juste», «établir une relation de confiance», «mettre en avant et engager la personne», «faire preuve de respect» et «estimer les autres et soi-même», etc., retrouvent un sens et une place légitimes. Cette figure s'approche du style de leadership démocratique de Lewin décrit dans ses travaux réalisés dans les années 1930 (Lewin, Lippit et White, 1939) sur l'influence sociale, l'autorité et le leadership et qui ont particulièrement inspiré les théoriciens des organisations. Ces chercheurs ont mesuré l'impact des styles de leadership sur le comportement des enfants, sur leur productivité et sur l'atmosphère du groupe. Leurs expérimentations ont montré, en ce qui concerne l'efficacité des groupes, la supériorité du style démocratique sur le laisser-faire total ou sur le style autoritaire. Ainsi, dans le cadre du leadership autoritaire, les décisions concernant le travail et l'organisation du groupe sont prises par le responsable seul, au fur et à mesure de l'évolution des activités. Les décisions ne sont ni justifiées, ni explicitées par rapport à une progression. Les critères d'évaluation du chef ne sont pas connus et ils sont déterminés à l'écart de la vie du groupe; le responsable n'intervient que pour canaliser le travail ou faire des démonstrations en cas de difficulté. Dans un leadership de laisser-faire, après avoir précisé les moyens et le matériel dont dispose le groupe, le responsable adopte un comportement passif où le groupe jouit d'une totale liberté, tout en sachant qu'il peut néanmoins faire appel à ce dernier,

qui ne juge ni n'évalue. La présence du responsable est amicale et il n'intervient qu'à la demande, prenant un minimum d'initiatives. Sous un leadership démocratique, enfin, les décisions résultent des discussions provoquées par le leader et tiennent compte de l'avis du groupe. Elles sont articulées par rapport à une progression, chaque étape étant clairement située et finalisée. Par ailleurs, le responsable explicite les jugements qu'il porte et les justifie. Quand un problème se pose, il suggère toujours plusieurs possibilités entre lesquelles le groupe a le choix. Sans trop participer lui-même aux activités, il s'efforce d'être intégré à la vie du groupe. Au modèle des «3S» de Barnabé et Dupont (2001) portant sur la relation élèves-enseignants. Dans la participation à l'apprentissage, la figure de leadership de l'enseignant repose selon nous sur un autre modèle: le modèle des «3S» du savoir pluriel du formateur (Gendron, 2006c): savoirs, savoir-faire et savoir-être.

FIGURE 2.1 *Le modèle des 3S du savoir pluriel du formateur*



Source: Gendron (2006c).

Au-delà des savoirs et savoir-faire, et relativement aux différents modèles de leadership existants, les caractéristiques personnelles les plus importantes du leadership, correspondent au savoir-être renvoyant à des compétences comportementales (émotionnelles personnelles et sociales). Elles rendent compte: d'un haut niveau d'énergie et d'engagement dans l'action (incluant persévérance, engagement, capacité de prendre des initiatives et des risques, volonté de relever des défis, etc.); d'une connaissance de soi et d'une confiance personnelle, d'une capacité de souplesse, d'adaptation, et d'apprentissage; d'une intégrité, d'une éthique personnelle et du sens des responsabilités; de valeurs axées sur la collaboration et le service aux autres.

Malgré le nombre de travaux portant sur cette notion, on s'entend généralement pour définir le leadership comme étant la capacité de susciter la participation volontaire des personnes ou des groupes au regard des objectifs poursuivis. Le leadership fait implicitement référence au processus d'attribution, c'est-à-dire aux mécanismes d'identification positive, voire de projection, que des personnes réalisent à l'égard d'une autre. Ce processus crée une situation partiellement favorable à cette dernière qui est aussi porteur de contraintes. En effet, un individu ne peut en influencer un autre que si ce dernier est en relative dépendance par rapport à lui. En ce sens, l'exercice du pouvoir est un construit d'acteurs qui est à la fois relatif aux personnes elles-mêmes, à leur capacité de lire les situations, à les traduire en relations et à œuvrer sur les perceptions et les représentations. L'essence même du leadership repose donc sur cette combinaison complexe et personnelle de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui n'est pas octroyée avec l'obtention d'un poste, mais relève de la capacité d'influence et de la compétence comportementale de la personne sur d'autres. Cette influence ne peut pas être considérée comme un simple synonyme du pouvoir comme dans l'idéal wébérien de l'autorité rationnelle légale où l'autorité est un pouvoir institué. Cette influence repose sur l'habileté d'un individu à mobiliser au sein d'un groupe les divers détenteurs d'influence. De manière générale, les fonctions du leader sont variées. Celui-ci est le moteur du groupe, il anime et répartit le travail, il a la capacité de proposer des méthodes de travail efficaces et de définir les grandes lignes d'action, il est capable de sentir, d'analyser et de réguler les tensions internes du groupe, il est le garant de l'unité du groupe et il le représente à l'extérieur. Les qualités du leadership renvoient à des compétences, entre autres émotionnelles, c'est-à-dire à la mobilisation d'un ensemble de ressources pour résoudre une situation-problème dans un contexte donné.

1.3. De l'enseignant transactionnel à l'enseignant transformationnel : la figure de leadership

Les figures du « maître » ou des personnels éducatifs peuvent, selon le style pédagogique et le type d'autorité mobilisés, être approchées à partir des théories managériales (pour un développement, voir Gendron, 2002, 2007e, 2008). Celles-ci distinguent le leader du manager, terme qui renvoie au verbe angliciste « *manager* » ou à « management », traduit du substantif équivalent anglo-saxon renvoyant à « gestion »

« direction » et au technocrate. Emprunté également à l'anglais, le terme *leadership* fait référence à la capacité d'un individu à conduire d'autres individus ou organisations afin d'atteindre certains objectifs. Il renvoie au terme « management » (sans accent anglophone), du vieux mot français « manège », d'origine latine, *manus* (« la main ») et de l'italien *maneggio/maneggiare* qui signifie manier, conduire, terme réintroduit par l'Académie française en 1973. Le leader se distingue donc d'un gestionnaire ou d'un décideur, lequel a des capacités pour l'administration, sans pour autant mener un groupe ou une organisation à un autre stade de son développement. En revanche, le leadership se définit par la capacité de mobilisation et d'influence. Le leader est capable de guider, d'influencer et d'inspirer. Il favorise le changement et l'engagement actif des acteurs qu'il accompagne.

Le technocrate et le leader (Gendron, 2002, 2006a, 2007a,c,e) renvoient respectivement dans les modèles managériaux aux chefs transactionnel et transformationnel (Dion, 2005 ; Mandell et Pherwani, 2003). Dans la figure du technocrate ou gestionnaire dit « manager transactionnel », la relation avec les personnes dont il a la charge est centrée sur l'accomplissement des tâches et sur le contrôle des résultats : tel l'enseignant vérifiant le travail accompli par l'élève. Dans celle du leadership ou du « manager transformationnel », l'accent est mis sur la relation qui unit le leader aux personnes dont il a la charge, à savoir des comportements qui induisent un processus de transformation chez le collaborateur, tels le développement et l'épanouissement de l'élève.

Le chef « transformationnel » est ici associé à la position du leader, mais seulement de celui qui est jugé démocratique. Ce n'est ni l'institution, ni le charisme qui fondent l'autorité du leader, mais le fait qu'il serve les personnes autour de lui. Son autorité est fondée sur la compétence, la mission morale, le dévouement et l'authenticité. Par ses compétences, il a la capacité de transcender la situation en imposant une vision et de modifier en conséquence le comportement de ses suiveurs pour en faire de véritables agents de changement : tel l'enseignant qui apprend à l'élève à apprendre par lui-même, à être autonome, à être acteur de son apprentissage et de son développement équilibré.

TABEAU 2.1 Figures du manager: du technocrate au leader

Manager transactionnel	Manager transformationnel
<i>Figure du technocrate</i>	<i>Figure du leader</i>
Parle – Est orienté vers le produit	Écoute – Est orienté vers les personnes
Besoins du département – Compétition	Besoins du client – Coopération
Individuel – Logique	Groupe – Intuitif
Communique par écrit – Vendable	Communique oralement – Qualité
Image – Secret	Substance – Honnêteté
Gain à court terme – Résultats immédiats	Relation à long terme – Processus
Critique – Contrôle/sanctionne	Motivant – Motive/gratifie

Source: Tiré de Gendron (2006a, 2007b).

Enfin, le parallèle possible entre le manager et l'enseignant s'arrête ici car, si l'enseignant-leader peut s'apparenter au manager leader, son objectif s'en sépare. L'enseignant-leader met au centre la dimension de l'équité, les valeurs humaines et le sens de la vie et du respect humain. Il peut être qualifié de leader éthique, car il doit fonder son action sur l'éthique, sur un modèle voué au bien-être et à l'amélioration de la condition des personnes dont il a la charge. Il est au service de la personne et se destine avant tout à l'amélioration du bien-être des personnes d'une communauté, quelle que soit la forme de celle-ci. Il n'apparaît plus seulement comme servant efficacement son organisation, mais devient également un vecteur de croissance personnelle qui mise sur le progrès des personnes évoluant sous sa coupe. Il se distingue donc du manager transformationnel qui, lui, ne fonde pas nécessairement son action sur la notion de service. En outre, le leader éthique inspire les personnes dont il a la charge (enseignant, formateur/classe, groupe d'apprenants) par son exemplarité et son authenticité. Il travaille activement à ce que chaque élève puisse croître dans tout son être et à ce que la classe bénéficie de cette croissance globale de ses élèves. L'un des concepts les plus appliqués auxquels l'intelligence émotionnelle a été associée est celui du leadership éthique et du management renvoyant au modèle transformationnel.

2. Intelligence émotionnelle ou compétences émotionnelles de l'enseignement-leader : un capital émotionnel essentiel

Pour les psychologues, les compétences émotionnelles renvoient à l'intelligence émotionnelle (IE) (Goleman, 1999 ; Salovey et Mayer, 1990). Pour les économistes de l'éducation et des ressources humaines, cet ensemble de compétences émotionnelles constitue un « capital émotionnel[©] » (Gendron, 2004).

2.1. Intelligence ou compétences émotionnelles de l'enseignant ?

L'intelligence émotionnelle se définit comme l'habileté à réguler les émotions chez soi et chez les autres, à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions. Parmi les multiples modèles de l'IE, le modèle de Goleman et Cherniss (2001) dépasse le débat sur la notion polémique d'intelligence par une approche par les compétences. Le modèle est décliné autour de quatre concepts principaux de compétences émotionnelles. Le premier, la conscience de soi, est la capacité de comprendre ses émotions, de reconnaître leur influence et de les utiliser pour guider nos décisions. Le deuxième concept, la maîtrise de soi, consiste à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation. Le troisième concept, celui de la conscience sociale, englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir. Enfin, la gestion des relations, qui est le quatrième concept, correspond à la capacité d'inspirer et d'influencer les autres tout en favorisant leur développement ainsi que de gérer les conflits.

À la différence du concept d'intelligence qui tendrait à supposer des dispositions génétiques, le concept de compétences intéresse les économistes des ressources humaines, du fait qu'il ne renvoie pas à des talents innés, mais à des habiletés et capacités développées à travers différentes expériences de vie depuis l'enfance, et qu'il laisse donc une place possible à leur apprentissage et à leur développement par la formation.

TABLEAU 2.2 Compétences émotionnelles

Compétences émotionnelles	Gestion de soi
SOI-MÊME	- Contrôle de soi
Compétence émotionnelle personnelle	- Honnêteté, authenticité
LES AUTRES	- Diligence
Compétence émotionnelle sociale	- Adaptabilité
Reconnaissance	- Initiative
Conscience de soi	Gestion des relations
- Connaissance de soi	- Aide aux autres pour leur développement
- Estime de soi	- Influence
- Confiance en soi	- Communication
Conscience sociale	- Gestion des conflits
- Empathie	- Leadership
- Service des autres	- Initiation au changement
- Conscience de l'organisation	- Construction des liens
Régulation	- Travail en équipe

Source: Tiré de Goleman et Cherniss (2001).

2.2. L'essentiel capital émotionnel de l'enseignant

Si l'approche liée au travail émotionnel s'intéresse aux conditions et contextes de travail et celle des psychologues aux actions et réactions du travailleur ainsi qu'à ses modes de fonctionnement psychologiques, pour l'économiste des ressources humaines elles se complètent plus qu'elles ne s'opposent, du fait que le concept de compétence combine les deux dimensions (Gendron, 2008). En effet, en économie, la compétence se reconnaît à travers ses rapports à l'action et au contexte, et à sa nature (Gendron, 2004, 2006b). Et l'activité enseignante, du fait de la dimension émotionnelle du travail, suppose des compétences émotionnelles. En effet, les transformations opérées dans les activités en interaction avec des personnes (plus grandes exigences – voire agressivité – des publics...) ont mis au jour ces compétences jusque-là peu visibles ou peu valorisées pour l'exercice des métiers de services aux personnes et, entre autres, dans l'activité enseignante. Les évolutions du métier évoquées précédemment font que la formation et l'animation des communautés éducatives reposent plus qu'ailleurs sur les compétences d'écoute, de gestion de conflit, sur l'empathie,

sur la capacité à communiquer aussi bien entre collègues qu'avec les élèves, sur la gestion de ses émotions et la compréhension des émotions des autres. Autant de compétences nécessaires dans les relations humaines qui décrivent le capital émotionnel du leadership. « Le capital émotionnel est l'ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel et participe à la cohésion sociale et à la réussite personnelle, économique et sociale... » (Gendron, 2004, p. 9; Gendron, 2008, p. 41). Il fait partie du capital humain dans un sens large. En effet, le concept « capital humain » revêt de multiples facettes et recouvre différents types d'investissements (éducation, santé, mobilité...). En bref, l'investissement en capital humain se définit comme toute activité qui augmente la capacité productive de la main-d'œuvre. Toutefois, les activités habituellement considérées comme productives sont celles qui ont une valeur marchande, c'est-à-dire le travail rémunéré par opposition au travail non rémunéré, et elles s'identifient souvent à la formation ou l'éducation formelle reçue. Ainsi, l'éducation informelle n'est généralement pas considérée comme faisant partie de l'investissement en capital humain. Relevant d'une forme « implicite » d'éducation (Pourtois et Desmet, 2004) et se développant dans la sphère informelle de l'éducation, le contexte et les formes de production et d'acquisition des compétences émotionnelles diffèrent de ceux des compétences décrites dans la théorie du capital humain de Becker (1964). Ce qui fait que, dans bon nombre de modèles du capital humain, ces compétences restent mal ou peu considérées. Pourtant essentielles dans l'exercice de certaines activités, particulièrement dans les métiers relevant du travail émotionnel (Hochschild, 1983) dont fait partie l'activité enseignante, elles jouent néanmoins « en sourdine » avec force et prégnance sur le développement des personnes et influencent leur performance personnelle et professionnelle.

Aussi, leurs retombées plurielles personnelles et collectives sur la performance (Heckman, 2000), le bien-être, la résilience, le développement de la personne, la cohésion sociale, l'apprentissage, etc., en font un véritable capital (Gendron, 2004, 2008). Le capital émotionnel a des impacts sur la constitution du capital humain et sur l'utilisation optimale du capital humain, social et culturel de l'individu. Il a également des retombées à la fois individuelles (en termes de satisfaction, de bien-être ou de mieux-être, d'épanouissement, de satisfaction, etc.), sociales (relations et interactions sociales, intégration et cohésion

sociale) et économiques (individuelles sur la constitution de capital humain, la performance et productivité au travail, et collectives sur les performances et rendements des organisations et à l'intérieur de celles-ci). En effet, des travaux montrent qu'elles favorisent de meilleures relations interpersonnelles et développent la résilience des personnes face aux situations stressantes. D'autres confirment que les meilleurs programmes de promotion de la santé et de prévention des comportements à risque incluent à leur base le développement de ces compétences. Au-delà des retombées personnelles, les compétences émotionnelles de l'enseignant profitent à l'activité d'enseignement. L'enseignant-leader compétent émotionnellement saura, au-delà de l'exemplarité, stimuler et développer le capital émotionnel de ses élèves. S'inscrivant dans la sphère du capital social, la constitution de ce capital émotionnel équilibré est à la base d'une socialisation démocratique possible et participe à celle-ci tout en autorisant la constitution du capital humain (Gendron, 2004).

Du point de vue professionnel, Rogers (1976, p. 163) préconisait déjà le facilitateur comme style d'enseignant, un enseignant empathique qui sache accepter «aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes émotionnelles, s'efforçant de donner à chaque aspect l'importance la plus exacte que celui-ci revêt pour la personne ou pour le groupe». Les compétences de communication, entre autres, sont essentielles dans des fonctions d'accompagnement et d'encadrement de personnes, d'équipes, d'élèves, etc. Ce sont ces compétences que l'on trouve essentiellement développées dans les figures dites de leadership (définies précédemment : modèle des «3S») et que doivent détenir ou qui devront être développées de plus en plus chez les responsables d'équipes, de personnes et, entre autres, de fonctions éducatives ou formatives (enseignants, éducateurs, formateurs) (Gendron, 2004, 2006c). Les carences en compétences émotionnelles des enseignants comme des dirigeants d'entreprises dans les rapports humains peuvent en effet diminuer leurs performances ainsi que celles de l'ensemble des personnes qu'ils encadrent. À l'inverse, un enseignant au profil de leader, c'est-à-dire aux compétences émotionnelles développées, comme le montrent Den Brok, Fisher et Scott (2005), peut accroître la motivation, l'intérêt pour la discipline et la performance de ses élèves. Peters, Grager-Loidl et Supplee (2000) soulignent que l'organisation de l'enseignement et la personnalité des enseignants sont les deux facteurs principaux qui influencent la réussite scolaire de l'enfant.

On retrouve ces effets dans d'autres sphères du travail. Et plus le travail et les responsabilités sont complexes, plus les compétences émotionnelles sont nécessaires et présentes. Nombre d'études (Castro, 2004; Mayo, 1933) ont montré que, chez les salariés qui reçoivent moins d'attention, de considération ou moins de soutien, la régulation émotionnelle est plus difficile et entraîne davantage de souffrance en milieu professionnel. Également, un climat délétère au travail qui met à l'épreuve les émotions peut, s'il est mal géré, donner lieu à une contagion émotionnelle «bloquante» pour l'entreprise. À l'inverse, une relation de bonne qualité avec des collègues crée un environnement professionnel positif qui suscite des sentiments de satisfaction et de bien-être professionnel pouvant se traduire par une productivité accrue et un moins fort absentéisme. Tout comme l'élève ou l'apprenant, le travailleur peut donner le meilleur de lui-même (Gendron, 2004), d'autant mieux qu'il se sentira considéré (expériences dans les usines de Hawthorne menées par Mayo, 1933). Comme le soulignent les travaux de Fischer (2002), se sentir bien au travail n'est pas sans retour ni retombées sur les engagements du salarié au travail et avec son équipe. Il en va de même pour l'apprenant dans son métier d'élève.

Aussi, comme le montrent les récents travaux sur le cerveau et l'apprentissage, ces compétences ont un impact positif sur l'apprentissage (OCDE, 2000). Ces compétences émotionnelles s'articulent en synergie avec l'intelligence intellectuelle et les connaissances. Celles et ceux qui réussissent à un haut niveau allieraient les deux formes de compétences. En outre, un certain nombre de recherches montrent que l'anxiété et la dépression sont le lot des élèves présentant des difficultés émotionnelles perturbant leur performance scolaire. Au travail, on retrouve ce même phénomène. Et la profession enseignante n'est pas épargnée. Ria et Chaliès (2003) montrent en effet que les émotions ont un impact dans la construction de connaissances professionnelles, particulièrement chez les enseignants débutants. Enfin, les derniers travaux de Heckman Prix Nobel d'économie, menés en collaboration avec des «éducationnistes» (Heckman, Stixrud et Urzua, 2006), montrent que les enfants ayant développé des compétences émotionnelles sociales et personnelles ont une propension moindre aux comportements à risque, comme l'addiction à l'alcool et à la drogue. Également, Palmer, Donaldson et Stough (2002) ont montré que les personnes qui en étaient les mieux dotées étaient plus

susceptibles d'avoir recours à un style de défense d'adaptation et de manifester, par conséquent, une adaptation psychologique plus saine renvoyant à des comportements sociaux appropriés en société.

Enfin, du point de vue social, ce capital émotionnel et les compétences qui lui sont associées font partie des compétences clés décrites dans le rapport OCDE-Deelsa (2002); elles relèvent des compétences permettant aux individus de participer efficacement dans de multiples contextes ou domaines sociaux et contribuant à la réussite globale de leur vie et au bon fonctionnement de la société. Pour l'OCDE, elles sont nécessaires pour faire face à la complexité de la vie moderne. Étant donné leurs effets et retombées, ce capital émotionnel s'avère crucial pour la réussite de vie et l'épanouissement de l'individu, mais aussi vital pour le bon fonctionnement et la croissance économique et sociale des organisations humaines (entreprises, institutions, société...), même que pour la cohésion de la société. Nombre de ces compétences émotionnelles reposent sur un cadre normatif dans lequel la démocratie et le respect des droits de la personne sont des caractéristiques essentielles. C'est parce que ce capital a disparu ou a changé au cours du temps (accroissement des formes de non-respect, de violence, de l'agressivité, montée de l'individualisme...) qu'ont été constatées la raréfaction ou la modification de ce capital, ou de ces compétences «clés» qui constituent, dans leur ensemble, un capital. En cela, leurs impacts et les constats actuels remettent en question les politiques d'éducation ainsi que la définition de l'activité enseignante et les nouvelles professionnalités du métier.

■ En guise de conclusion: l'enseignant-leader au leadership éthique

Les transformations du monde économique, avec la globalisation et le chômage récurrent, ne sont pas sans interroger l'éducation, ses objectifs et son efficacité. Pour les «utilitaristes», l'école doit répondre aux demandes des employeurs, former des travailleurs performants et directement opérationnels. Pour les humanistes, l'école doit former un citoyen, une personne épanouie, ouverte et respectueuse de la diversité culturelle qui caractérise l'humanité. Dans la perspective de la qualité de l'éducation et le développement durable de la personne, l'opposition est vaine.

Dans ce monde changeant, le leader éthique en entreprise est décrit comme la personne qui doit susciter la transformation de l'organisation et de ses membres. Cette personne travaille activement à ce que chacun puisse croître dans tout son être et à ce que l'organisation bénéficie de cette croissance globale de ses employés. Cette description empruntée au champ des organisations trouve une ressemblance dans le portrait de l'enseignant-leader éthique ou encore de l'enseignant et de l'enseignement de demain que brosse de Rosnay (2003) : la classe est alors vécue comme un système de relations humaines où l'enseignant joue un rôle de catalyseur de l'intelligence collective. Cet enseignant doit expliquer un monde de plus en plus divers et multiple, donner des repères dans un environnement de plus en plus complexe. Il aide les élèves à construire des apprentissages, privilégiant la pensée systémique afin d'affronter la complexité du monde et de donner du sens aux phénomènes qui nous entourent. Cette figure de l'enseignant-leader repose fortement sur la qualité des relations entre les personnes mobilisant des compétences émotionnelles. Si la dimension éthique de l'enseignant-leader suppose, selon Langlois et Lapointe (2002), la réflexion, le respect d'autrui et le sens des responsabilités, pour nous, le leadership éthique place l'éducation au centre du développement de la personne, dans sa dimension individuelle et sociale, matérielle, intellectuelle et émotionnelle, dans la perspective du respect et du développement de l'humanité. Levier de changement dans les rapports humains, l'enseignant au leadership éthique peut être créateur de valeurs et engager l'enfant qu'il forme dans une dynamique de réussite, non pas seulement celle qui a trait au domaine scolaire, mais aussi celle de la personne.

*L'œuvre de l'enseignant, du professeur,
est d'aider les personnes à faire de leur vie un original,
c'est-à-dire une vie unique et non une copie d'autres vies.
Nous n'avons qu'une vie. Autant en faire une belle œuvre.*

Joël DE ROSNAY, 2003
Conférence intitulée « Enseigner aujourd'hui ? »
dans le cadre de l'ANAE
(Association nationale des acteurs de l'école)
Hourtin, 25 août 2003

Bibliographie

- ARDOINO, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gonthier.
- BARNABÉ, E. et P. DUPONT (2001). «Le leadership pédagogique: une approche managériale du style d'enseignement», *Éducation et francophonie*, XXIX(2), automne, <http://www.vet-research.net/ECER_2008/sep11/session_7c/218>, consulté le 1^{er} septembre 2008.
- BAR-ON, R. et J.D.A. PARKER (dir.) (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*, San Francisco, Ca, Jossey-Bass.
- BECKER, G.S. (1964). *Human Capital*, Chicago, The University of Chicago Press.
- CASTRO, D. (2004). *Interventions psychologiques dans les organisations*, Paris, Dunod.
- DE ROSNAY, J. (2003). *Enseigner aujourd'hui ?*, Conférence dans le cadre de l'Association nationale des acteurs de l'école (ANAE), Hourtin, 25 août.
- DEN BROK, P., D. FISHER et R. SCOTT (2005). «The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary science classes», *International Journal of Science of Education*, 27(7), juin, p. 765-779.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- DION, M. (2005). *Le leadership éthique et la transformation des organisations*, Sherbrooke, Éditions GGC.
- FISHER, C.D. (2002). «Real time affect at work: A neglected phenomenon in organisational behaviour», *Australian Journal of Management*, 27, numéro spécial, p. 1-10.
- GENDRON, B. (2002). «La notion de management: éléments d'éclairage», *Nouveaux regards, Éducation, Recherche, Culture*, 15, p. 27-29.
- GENDRON, B. (2004). «Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management», *Les Cahiers de la Maison des sciences économiques*, série rouge, n° 113, Paris, Université Panthéon-Sorbonne, <<ftp://mse.univ-paris1.fr/pub/mse/cahiers2004/R04113.pdf>>, consulté le 1^{er} septembre 2008.
- GENDRON, B. (2006a). *Emotional Competences and Leadership, from Education to Leadership Emotional Competencies: An Essay on a Conceptual Model of Emotional Capital, Conference, School of Education and Communication, Suède, Jönköping University*.
- GENDRON B. (2006b). «Capital émotionnel et genre: ce capital qui fait aussi la différence entre les filles et les garçons à l'école et au travail», *Cahiers de la Maison des sciences économiques*, série rouge, n° 76, Paris, Université Panthéon-Sorbonne, Centre d'économie de la Sorbonne et CEREQ, <http://econpapers.repec.org/paper/halpapers/halshs-00129665_5Fv1.htm>, consulté le 1^{er} septembre 2008.
- GENDRON, B. (2006c). «De la compétence au capital émotionnel: éléments de discussion à partir de l'étude de cas des baccalauréats professionnels en France», *Actes du Colloque Cerfee, cédérom, Symposium Autorité et figure d'accompagnement*

- (d'accompagnateur, de leadership...) de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur... : une relation impossible ?, Montpellier, septembre, <http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/IMG/pdf/symp_BG-2.pdf>, consulté le 1^{er} septembre 2008.
- GENDRON, B. (2007a). « Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur... : une relation impossible ? », *Cahiers du Cerfee*, 22, mars, p. 73-88.
- GENDRON, B. (2007b). « Les compétences émotionnelles de leadership éthique de l'enseignant : un capital émotionnel essentiel pour une dynamique de réussite et de socialisation citoyenne et professionnelle », Communication au Colloque Cerfee 2007, *Quelles compétences émotionnelles de leadership éthique, de l'enseignant au manager, pour une dynamique de réussite et de socialisation professionnelle ?*, Montpellier, septembre.
- GENDRON, B. (dir.) (2007c). « Émotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel », *Les Cahiers du Cerfee*, 23, Montpellier 3, Presses universitaires de La Méditerranée.
- GENDRON, B. (2007d). « Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants », Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation, AREF, Strasbourg, août, <<http://aref2007.u-strasbg.fr/Acte143.html>>, consulté le 1^{er} septembre 2008.
- GENDRON, B. (2007e). « Le management éducatif... éclairage sur la notion », *Éducation et Management*, 34, p. 59-65.
- GENDRON, B. (2008). « Capital émotionnel et éducation », dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 41-43.
- GOLEMAN, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, Robert Laffont.
- GOLEMAN, D. et C. CHERNISS (dir.) (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass.
- HECKMAN, J.J. (2000). « Policies to foster human capital », *Research in Economics*, Elsevier, 54(1), mars, p. 3-56.
- HECKMAN, J.J., J. STIXRUD et S. URZUA (2006). *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*, NBER Working Paper No. W12006.
- HOCHSCHILD, A. (1983). *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, University of California Press.
- LANGLOIS, L. et C. LAPOINTE (2002). « Le concept de leadership éducatif : origines et évolution », dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, p. 1-10.
- LEWIN, K., R. Lippit et R.K. White (1939). « Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates" », *Journal of Applied Psychology*, 10, p. 271-299.

- MANDELL, B. et S. PHERWANI (2003). « Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison », *Journal of Business and Psychology*, 17, p. 387-404.
- MAYO, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*, New York, Macmillan.
- OBIN, J.-P. (2001). « L'autorité dans les relations maître-élèves », *Administration et éducation*, 3(91), Actes du XXIII^e Colloque national de l'AFAE, 16-18 mars, troisième trimestre, p. 71-72.
- OCDE (2000). *Comprendre le cerveau : vers une nouvelle science de l'apprentissage*, Paris, OCDE.
- OCDE-DEELSA (2002). *Définitions et sélection des compétences (DESECO) ; Fondements théoriques et conceptuels*, Document de stratégie, 9, DEELSA/ED/CERI/CD, novembre.
- PALMER, B., C. DONALDSON et C. STOUGH (2002). « Emotional intelligence and life satisfaction », *Personality and Individual Differences*, 33(7), p. 1091-1100.
- PETERS, W.A.M., H. GRAGER-LOIDL et P. SUPPLEE (2000). « Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice », dans K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg et R.F. Subotnik (dir.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford, Elsevier Science, p. 609-620.
- POURTOIS, J.-P. et H. DESMET (2004). *L'éducation implicite*, Paris, Presses universitaires de France.
- RIA, L. et S. CHALIÈS (2003). « Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants », *Recherche et formation*, 42, p. 7-19.
- ROGERS, C. (1976). *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- SALOVEY, P. et J.D. MAYER (1990). « Emotional intelligence », *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, p. 185-211.

Autre ouvrage important à consulter :

- MIALARET, G. (1977). *La formation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».

E

|

T

R

A

P



**LEADERSHIP
ET ACCOMPAGNEMENT**

3

Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

La mise en œuvre de changements majeurs en éducation constitue un véritable défi pour les organisations scolaires. Les personnels scolaires qui accompagnent la mise en œuvre de ces changements visent un renouvellement des pratiques pédagogiques et professionnelles tout en cherchant à préserver un certain équilibre qui peut sécuriser, car les changements proposés peuvent être déstabilisants. La perspective d'un accompagnement socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2001) pour favoriser l'engagement dans la mise en œuvre d'un changement en éducation suppose le développement de compétences professionnelles à l'accompagnement des personnels scolaires où les personnes accompagnatrices comprennent et s'approprient le changement jusqu'à l'approfondir afin de soutenir d'autres personnes dans cette démarche. Les gestes à poser pour favoriser le changement ne peuvent se limiter aux aspects organisationnels et pédagogiques. Une recherche (Lafortune, 2008a,b)¹ montre que l'acte d'accompagner demande la prise en compte de la dimension affective, car le choc des idées, les échanges et les partages peuvent susciter certains conflits sociocognitifs jusqu'à des remises en question importantes.

Un tel accompagnement suppose l'exercice d'un leadership, un processus d'influence, menant à construire une vision partagée du changement et de sa mise en œuvre. À l'image du changement, la construction d'une vision collective exige beaucoup d'ouverture, une certaine tolérance à l'incertitude et à l'ambiguïté souvent caractérisée par une période d'instabilité, des moments de flottement, une recherche de sens et des tâtonnements (voir Vaillancourt, 2006a,b). Le moment de transition vers le changement suscite beaucoup d'incertitudes et certaines personnes en viennent parfois à douter de leurs capacités, de leurs compétences, etc. Ces « secousses » provoquent un sentiment d'insécurité ou la perte de confiance. Ces moments de déséquilibre demandent à être accompagnés. Devant l'insécurité, les personnes veulent être rassurées, guidées, suivies, etc.

De plus, le leadership associé à la mise en œuvre d'un changement en éducation ne peut s'exercer sous un mode « vertical ». Le leadership recherché ici repose sur l'idée d'une structuration de nature horizontale, ce qui suppose un travail collectif, une compréhension des besoins, une autonomie, une solidarité et l'exercice d'une créativité nécessaire dans l'exécution de projets élaborés collectivement

1. Voir <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>; Lafortune, 2005, 2007b; Lafortune et Lepage, 2007; Lafortune, 2008a,b.

(Amherdt, Dupuich-Rabasse, Emery et Giauque, 2000). En ce sens, les changements majeurs en éducation modifient le rôle associé au leadership, qui comporte de plus en plus de facettes. Ce rôle ne peut se limiter à des aspects organisationnels ou de gestion ; il s'exerce au plan pédagogique, ce qui le complexifie et entraîne des exigences liées à l'accompagnement.

Dans ce chapitre, l'exercice du leadership ne se limite pas aux gestionnaires ou aux directions d'établissements scolaires, mais concerne également l'enseignant ou l'enseignante dans sa classe, le conseiller ou la conseillère pédagogique dans la commission scolaire ou dans les écoles. Dans le présent texte, nous abordons brièvement le contexte du changement dans lequel le leadership se développe et s'exerce. Ce changement exige l'exercice d'un leadership particulier jusqu'à un leadership d'accompagnement. La clarification de ce leadership particulier montre la nécessité de prendre en compte la dimension affective et le développement d'une compétence professionnelle liée à l'accompagnement des réactions affectives. Cette compétence est expliquée tout en favorisant des moyens de la développer en tenant compte de la dimension affective dans une perspective cognitive.

1. Un contexte de changement

De façon générale, les changements associés au renouveau pédagogique actuel en éducation au Québec sont des changements prescrits. On ne peut pas dire que ce contexte de changement se limite à innover comme chacun ou chacune le voudrait. Il vise la réussite des élèves dans le sens du développement de compétences (incluant la construction de connaissances) afin qu'ils puissent cheminer tout au long de leur vie dans un monde en évolution où des adaptations seront fréquemment et rapidement nécessaires. Chez les personnels scolaires, cela suppose des degrés de déséquilibre variables selon les pratiques et les croyances antérieures. En tant que personne accompagnatrice, on peut se demander jusqu'à quel degré le changement correspond à ses croyances et à ses pratiques, jusqu'à quel degré il correspond aux pensées et aux actions des personnels scolaires accompagnés. Trois types de personnes peuvent être recensés. 1) Pour certaines personnes, le changement est attendu, il répond à leurs croyances ; ainsi, leurs pratiques sont généralement en cohérence avec ces dernières. 2) Pour d'autres, le changement préconisé bouscule

certaines de leurs croyances et pratiques, mais il n'est pas nécessairement refusé. 3) Le troisième type se partage en deux catégories. Il y a les personnes qui ne veulent pas changer et qui refusent le changement sans même le connaître vraiment à fond. Pour d'autres, ce changement va à l'encontre de leurs convictions; le changement leur paraît difficile. Il peut même être presque impossible à réaliser. Si des personnes accompagnatrices se retrouvent dans ce troisième type, il peut être très difficile de soutenir des changements chez le personnel accompagné (Lafortune et Lepage, 2007).

Dans la perspective d'un accompagnement et pour rejoindre ces trois catégories de personnes, on peut penser que les personnes accompagnatrices ont à exercer un leadership, c'est-à-dire un processus d'influence, afin que les personnels scolaires qui ont à mettre en œuvre le changement le comprennent, l'approprient, se l'approprient, y adhèrent et, enfin, s'y engagent.

2. Accompagnement d'un changement en éducation

L'accompagnement d'un changement prescrit en éducation diffère de celui qui consiste à aider un enseignant ou une enseignante, ou tout autre personnel scolaire, à tenter une expérience pédagogique ou professionnelle intéressante; il s'agit plutôt d'accompagner les personnels scolaires dans leur mandat qui consiste à mettre en œuvre ce changement, ce qui implique d'aller vers un changement prescrit, planifié et orienté. C'est le cas actuellement au Québec, avec la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Ce changement modifie la perspective axée sur la transmission de connaissances vers une logique de construction de connaissances et de développement de compétences. Une logique où les élèves sont appelés à construire leurs connaissances et à mobiliser un ensemble de ressources. Dans ce contexte, l'accompagnement cherche à établir une cohérence entre ce qui est proposé par le renouveau pédagogique et ce qui est pratiqué dans les milieux. Il s'agit d'amener les personnes à se donner une vision partagée du changement. Cela ne veut pas dire qu'elles peuvent interpréter ce changement comme elles le veulent. Elles y réfléchissent collectivement pour s'en donner une compréhension partagée, pour le confronter aux pratiques scolaires en

place afin de tendre vers une cohérence entre croyances et pratiques, pensées et actions, tout en considérant les fondements du renouveau pédagogique.

L'accompagnement dont il est question ici est professionnel : il se veut un soutien professionnel qui suppose une cohérence entre ce qui est réalisé par les personnes accompagnatrices auprès des personnes accompagnées et ce que l'on voudrait que ces dernières fassent auprès des personnes qu'elles accompagnent. En d'autres mots, cela signifie que l'on vise à modeler (fournir un modèle en action) ce qui serait à transposer dans l'accompagnement des milieux. Aussi, cet accompagnement est dit « professionnel », car il vise les personnes qui ont à mettre en œuvre le renouveau pédagogique, le Programme de formation de l'école québécoise, auprès du personnel enseignant. Ce sont principalement des directions d'établissement et des conseillers et conseillères pédagogiques (sans oublier les instances de directions des commissions scolaires, des professionnels et professionnelles ainsi que des enseignants et enseignantes ressources qui ont des tâches et rôles d'accompagnement dans leur milieu) qui réalisent ce type d'accompagnement (Lafortune, 2008b). De plus, cet accompagnement d'un changement majeur en éducation ne vise pas à aider les personnes à mieux faire ce qu'elles ont le goût de faire en éducation, mais plutôt à soutenir la mise en œuvre de changements de pratiques qui exigent parfois des remises en question plus ou moins fondamentales, des inquiétudes et des doutes plus ou moins profonds.

Une démarche d'accompagnement déjà amorcée dans un projet d'accompagnement-recherche-formation réalisé au Québec permet de dégager certaines orientations à donner à l'accompagnement d'un changement en éducation (Lafortune, a,b).

3. Orientations de l'accompagnement professionnel

La visée du projet de partenariat à la base de ce texte est l'accompagnement-recherche-formation (PARF) de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)². Dans le concept d'ac-

2. Le projet dont il est question est un partenariat entre l'Université du Québec à Trois-Rivières, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), des directions régionales de ce même ministère et les commissions

compagnement-recherche-formation, c'est le trait d'union (–) qui est important. Ce petit signe montre l'importance de la complémentarité entre accompagnement, recherche et formation. C'est une façon :

- de favoriser une continuité des effets d'une recherche au-delà de la collecte des données, de faire en sorte que les instruments de recherche servent d'outils de formation ;
- de favoriser des adaptations dans différentes activités d'accompagnement et de formation pour des réinvestissements et un passage à l'action, mais aussi de garder des traces de ces démarches et processus pour analyse, conceptualisation et modélisation (voir Lafortune, 2004a).

Dans le même sens, Charlier (2006) considère que l'articulation entre pratiques de formation et pratiques de recherche aide les praticiens et praticiennes à mieux comprendre leurs observations ou leurs expériences lorsqu'ils sont confrontés à des incertitudes dans la réalisation d'actions ou lors d'interventions. Cela est particulièrement vrai dans le cas de la mise en œuvre d'un changement prescrit en éducation. Cette idée est donc applicable au projet dont certains résultats sont relatés dans ce chapitre. L'articulation entre l'accompagnement et la formation au regard de la mise en œuvre du PFEQ et la recherche qui garde des traces analysées, théorisées et modélisées a été vécue tout au long du processus comme une construction professionnelle. Cette construction, tant individuelle que collective et réalisée par des praticiennes et praticiens confrontés à de nombreuses situations complexes et souvent inédites, aide à mettre en œuvre un changement majeur en éducation. En ce sens, intégrer accompagnement, formation et recherche permet :

- de favoriser le développement de compétences professionnelles où les personnes accompagnées passent de l'appropriation à l'approfondissement et à l'autonomie professionnelle quant à la mise en œuvre du PFEQ, la recherche aidant à reconnaître l'évolution des personnes et du groupe ;
- de favoriser la rigueur dans la démarche, car la recherche exige une structuration des interventions et des outils de formation qui permettent de garder des traces et de recueillir des données de façon organisée et cohérente ;

- de favoriser une démarche d'analyse, d'évaluation et d'interprétation vers une conceptualisation, une théorisation et une modélisation;
- de s'assurer que les répercussions d'un projet ne reposent pas uniquement sur des intuitions.

Dans le PARE, l'accompagnement, la recherche et la formation se pratiquent de manière tout à fait imbriquée³. L'accompagnement vise une formation à l'accompagnement pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, ce qui suppose un approfondissement des constituantes de ce programme et des moyens pour les mettre en œuvre; la formation fournit des assises théoriques et développe des habiletés d'adaptation et de transformation de ce qui est vécu dans l'accompagnement; la recherche permet de recueillir des données pour conceptualiser l'expérience et dégager un modèle d'accompagnement de la mise en œuvre du PFEQ. La recherche permet également de fournir du matériel d'accompagnement expérimenté et ajusté selon les commentaires et l'expérience vécue. La dimension recherche s'inscrit donc en complémentarité avec la démarche de réflexion et de changement dans les pratiques, liée à l'accompagnement-formation. La prise en compte de l'accompagnement, de la recherche et de la formation en complémentarité et en intégration influence le type de leadership développé et exercé.

4. Le développement d'un leadership d'accompagnement d'un changement prescrit

Aborder la notion de leadership suppose de faire référence au leadership pédagogique qui, dans le projet, s'est transformé en leadership d'accompagnement, concept défini à la fin de cette section.

4.1. Leadership pédagogique

Jusqu'à présent, le leadership a été associé au fait d'exercer une influence. Cela va dans le sens de Langlois et Lapointe (2002) qui considèrent que le leadership pédagogique est l'influence exercée sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. S'il est une influence,

3. Les résultats plus complets de ce projet seront disponibles dans Lafortune (2008a,b).

le leadership pédagogique ne se décrète pas, il se développe avec et en interaction avec les personnels scolaires. Il s'exerce par le pouvoir que les autres accordent au leader pédagogique. Il se construit avec l'équipe-école ou avec les personnels d'une commission scolaire. Il n'est donc pas possible de devenir un leader pédagogique en peu de temps. Cela exige des moments de travail collectif pour se faire connaître et pour partager ses conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Plus qu'une influence, le leadership pédagogique peut être considéré comme un processus d'influence qui se construit en interaction avec les personnes accompagnées. Déjà, reconnaître et partager sa conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, c'est faire preuve d'une posture de leader pédagogique.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2002) présente des manifestations du leadership pédagogique des directions d'établissement. Transposant ces manifestations en lien avec le renouveau à mettre en œuvre, cela consiste : 1) à démontrer une compétence à enseigner et une certaine mise à jour par l'action ou par des discussions, échanges, lectures... ; 2) à laisser émerger des noyaux d'initiatives, à écouter le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves, à considérer leur expertise comme étant précieuse ; 3) à relier son équipe à des ressources externes ayant des compétences pédagogiques qui soient en lien avec le renouveau pédagogique et le PFEQ à mettre en œuvre ; 4) à planifier la formation continue dans une perspective de cohérence entre les différents contenus de formation et le PFEQ pour la réussite des élèves.

Dans l'esprit du renouveau pédagogique, le leadership pédagogique se veut un processus qui mène à une influence allant jusqu'aux pratiques pédagogiques en classe (enseignement-apprentissage-évaluation). Il se développe et s'exerce par la réflexion individuelle et collective et par l'interaction pour susciter des prises de conscience menant à des changements pédagogiques. Dans le projet réalisé, au-delà des changements pédagogiques, mettre en œuvre un changement en éducation, un changement majeur et prescrit, exige un accompagnement, ce qui a mené à définir et à expliquer ce qu'est le leadership d'accompagnement.

4.2. Leadership d'accompagnement

C'est en cours de projet que le concept de leadership s'est imposé. Il était sous-jacent aux actions posées, car il est difficile de prévoir mettre en œuvre un changement sans penser qu'il serait nécessaire

de développer et d'exercer un leadership. Mais de quel leadership s'agit-il? L'explication du type de leadership exercé dans le PARF est précisée dans la définition du leadership d'accompagnement.

Un leadership d'accompagnement se veut un processus d'influence menant à un changement en éducation en allant jusqu'aux pratiques professionnelles et pédagogiques en classe. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et par l'interaction avec les personnels scolaires pour susciter des prises de conscience conduisant à des changements dans l'action. Ce processus s'inscrit dans une pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement de compétences professionnelles à l'accompagnement (Lafortune, 2007b; 2008a,b).

Les concepts de leadership et d'accompagnement ont été associés pour montrer que le processus d'influence qui conduit à un changement des pratiques professionnelles et pédagogiques exige la mise en place d'une démarche de pratique réflexive (réflexion sur les pratiques, analyses de ces pratiques et développement de son modèle de pratique) de façon individuelle et collective (Lafortune, 2006b, 2007c). Cet aspect collectif de la réflexion suppose des interactions qui peuvent mener à des remises en question, à des confrontations et à des conflits sociocognitifs. Cette dimension réflexive-interactive s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste considérant que les personnes accompagnées structurent leurs connaissances et compétences en interaction avec les autres à partir de leurs représentations du changement et de leurs conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Ce leadership d'accompagnement socioconstructiviste suppose un passage à l'action, des liens entre la théorie et la pratique, le développement d'une pratique réflexive et d'une culture pédagogique ainsi que l'établissement de réseaux. Il s'agit également de s'assurer que les personnes accompagnées réinvestissent les résultats des discussions ou les éléments de formation, et ce, sur une période assez longue pour démontrer une intégration des changements et de nouvelles façons de faire. En ce sens, réflexion et action sont considérées en complémentarité. Cela se traduit par des principes inspirés de Lafortune et Deaudelin (2001) et de St-Germain (2002).

- *Une prise en compte des connaissances, des compétences et des expériences antérieures des personnels scolaires.* Cette prise en compte permet de faire cheminer les personnes accompagnées à partir de ce qu'elles sont, tout en suscitant des réflexions pour un changement de pratiques.

- *Un regard critique sur les cohérences (et incohérences) entre croyances et pratiques, entre pensées et actions* (Lafortune, 2004b ; Lafortune et Fennema, 2003 ; Thagard, 2000). Ce regard critique peut mener à susciter, à reconnaître et à tirer profit des déséquilibres provoqués par le changement tout en cherchant à sécuriser les personnels qui sont ébranlés. Il suppose également une ouverture à la diversité, ce qui mène à reconnaître les innovations et à laisser émerger la créativité.
- *La réalisation d'ajustements dans l'action*. Ces ajustements permettent de faire face à l'inédit ; ils exigent de porter plusieurs regards sur ce qui se fait, comment cela se fait, comment cela est en lien avec le changement voulu... De plus, ces ajustements visent à tirer profit des prises de conscience pour qu'elles mènent à des actions, particulièrement dans la classe auprès des élèves.
- *La prise en compte de ce qui émerge du groupe*. Cela suppose une acceptation de l'imprévu ; ce qui ne peut être évité dans un contexte de changement.
- *La mise en œuvre d'un processus d'autoréflexion*. Proposer un changement et viser à ce qu'il s'applique suppose une démarche d'autoréflexion à propos de ses pratiques professionnelles pour en venir à une cohérence entre ce que l'on fait et ce que l'on dit de faire ou ce que l'on demande aux autres de faire.
- *L'amorce d'une démarche de réflexion collective*. La démarche d'autoréflexion est alimentée par une démarche de réflexion collective qui peut mener à une analyse des pratiques et à des critiques mutuelles.
- *Le développement d'un sens éthique*. Ce sens éthique suppose un espace de réflexion sur la conduite à adopter envers les autres (Gohier, 2005), « une prise de distance et une capacité théorique d'analyse de la pratique, [une] attitude qui ouvre la voie de la critique de la morale et du choix personnel » (Ottavi, 2004, p. 54).
- *La création d'un climat de confiance, d'un contexte propice à la coconstruction*. Un tel climat et un tel contexte ne peuvent se limiter à discuter ensemble, mais à mettre à contribution des idées pour en ressortir avec une construction collective qui prend en compte ce que les autres ont apporté.

Ces principes se traduisent par des caractéristiques de la personne qui exerce ce leadership. Certaines caractéristiques tiennent compte de ce qui est habituellement rapporté à propos du rôle d'un ou d'une leader ; cela relève de la communication, de la résolution de problèmes, de la gestion de conflits et de la mobilisation vers un engagement. D'autres caractéristiques renvoient au développement de qualités personnelles comme la tolérance à l'ambiguïté et la possession d'une énergie interne qui aide à soutenir les déséquilibres et à favoriser l'ouverture aux autres (voir St-Germain, 2002). Ces caractéristiques favorisent le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement.

5. Compétences professionnelles pour l'accompagnement

L'exercice et le développement d'un leadership d'accompagnement se concrétisent par un accompagnement professionnel mis en action par des personnes accompagnatrices auprès de personnes accompagnées. Ce leadership se manifeste en situation par des actions comme celle de modeler une démarche d'accompagnement, considérée comme étant la principale de ces actions. Le modelage d'une démarche d'accompagnement suppose de poser les gestes professionnels suivants (Lafortune, 2008a) :

1. S'engager dans une démarche d'accompagnement socio-constructiviste.
2. Comprendre les fondements associés au changement.
3. Adopter une posture critique et réflexive à propos du changement.
4. Construire, expliciter et justifier une vision du changement.
5. Mobiliser et enrichir sa culture en fonction des fondements du changement.

Dans l'accompagnement d'un changement prescrit, des déséquilibres cognitifs font émerger des émotions ou des réactions affectives ; cela veut dire que le développement et l'exercice d'un leadership d'accompagnement tiennent compte de différentes dimensions : cognitive, métacognitive, sociale, éthique..., mais aussi affective.

6. Dimension affective : sens des composantes

Le travail portant sur la dimension affective des mathématiques que je réalise depuis plus de 20 ans s'est concrétisé dans une recherche doctorale (Lafortune, 1992a, b) et dans deux autres où il a été question d'étudier les liens entre affectivité et métacognition (Lafortune et St-Pierre, 1996) ainsi que les réactions affectives des élèves lorsqu'une approche philosophique des mathématiques était utilisée (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000). De ces recherches et de la réflexion qui en a suivi, la dimension affective recouvre des composantes telles que les attitudes, les émotions, le concept de soi, les croyances attributionnelles de contrôle, l'engagement et les croyances. Ces composantes sont expliquées en lien avec la mise en œuvre d'un changement prescrit.

6.1. Attitudes

La notion d'attitudes fait référence à une prédisposition à agir de manière positive ou négative; l'attitude dépend souvent des expériences antérieures de la personne apprenante ou intervenante qui peuvent être ici liées à des expériences de travail, vécues autant dans un cadre professionnel que dans la vie personnelle. Cette conception de l'attitude rejoint la définition de Legendre (2005, p. 138) où une attitude est un «état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), [une] disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable». Par exemple, certaines attitudes concernent la perception que l'on a de la nature ou de la valeur d'un changement à mettre en œuvre. Ces attitudes peuvent correspondre à une prédisposition d'attraction ou de répulsion, de croyances en l'utilité ou l'inutilité de ce changement.

6.2. Émotions

Pour Legendre (2005, p. 555), une émotion est une «réaction affective intense». Citant Davidson et Ekman (1994) et Frijda (1986), Niedenthal, Dalle et Rohmann (2002, p. 146) définissent l'émotion comme «une réaction aiguë et brève, provoquée par un stimulus spécifique connu, et caractérisé par un ensemble cohérent de réponses cognitives et physiologiques». Ils soulignent que «bien que les théoriciens ne s'accordent pas

sur le nombre d'émotions de base, cinq émotions semblent néanmoins être de bons exemplaires : il s'agit de la tristesse, la colère, la joie, le dégoût et la peur » (p. 148). La mise en œuvre d'un changement fait généralement émerger différentes émotions. Par exemple, de l'insécurité qui se reconnaît à travers l'inquiétude, le malaise et la peur peut se manifester à divers degrés. L'inquiétude montre une préoccupation pour le changement à réaliser dans les pratiques ; des interrogations peuvent limiter l'engagement à passer à l'action. Il s'agit d'une prédisposition intérieure (une attitude) plutôt négative qui montre une certaine appréhension. Cette inquiétude prend appui sur des expériences antérieures plus ou moins positives ou des croyances et des préjugés à propos du changement et de la valeur qu'on lui accorde. Le malaise émerge pendant la mise en œuvre du changement ; il se manifeste par des tensions parfois difficiles à soutenir, ce qui peut mener à peu s'engager et à éviter certaines modifications. Lorsque le malaise survient en situation de discussion ou d'élaboration d'expériences à réaliser, il rappelle généralement des moments difficiles déjà vécus. Quant à la peur, elle est de plus grande intensité et mène à l'évitement ; elle crée des tensions insupportables. La crainte de changer, lorsqu'elle est intense, est difficile à surmonter ou à accompagner afin de mener à une collaboration. Ces trois aspects des émotions qui mènent à la peur créent de l'anxiété⁴. Des émotions plutôt agréables montrent souvent un certain plaisir à changer. Ce plaisir fait référence à la satisfaction, au contentement ressentis à élaborer des situations d'apprentissage-évaluation, à analyser une expérience, à discuter de pédagogie... Ce plaisir qui se traduit par un bien-être éprouvé au cours d'une expérience collective peut, par exemple, conduire à exprimer spontanément son appréciation du travail de collaboration, du résultat du travail d'équipe ou de l'apport des collègues dans la réalisation collective (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000).

4. Cette réflexion sur les émotions provient surtout de Lafortune (1992a,b) où l'anxiété à l'égard des mathématiques a été étudiée selon trois degrés comme l'inquiétude, le malaise et la peur. Ces trois degrés ont été transposés au travail en équipes de collègues selon les observations et les résultats de Lafortune (2004a) (voir Lafortune, 2007a,c). Ici, ils sont adaptés aux réactions affectives à l'égard d'un changement en éducation (Lafortune, 2008a).

6.3. Concept de soi

Legendre (2005, p. 266) définit le concept de soi comme l'«ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que les attitudes qui en découlent». Le concept de soi correspond à la représentation que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir une tâche. C'est une notion liée à l'estime de soi, et des auteurs et auteures considèrent que ces deux dernières expressions font référence à une même réalité. Legendre (2005, p. 617) les distingue: il définit l'estime de soi comme «la valeur qu'un individu s'accorde globalement». Selon Ruel (1987), le concept de soi se construit à travers les expériences quotidiennes et les comparaisons que l'on fait entre soi et les autres. Les expériences sont perçues d'une certaine façon, interprétées en succès ou en échec, confrontées aux caractéristiques que l'on s'attribue, influencées par les perceptions des autres (ou plutôt par l'idée que l'on se fait des perceptions des autres) et comparées avec ce que l'on perçoit des expériences des autres. On aboutit ainsi à une sorte de synthèse, une image de soi dans un champ d'expérience donné selon le jugement plus ou moins positif que l'on porte sur cette image (Ruel, 1987). Le concept de soi se manifeste dans la confiance qu'une personne a en sa capacité de réussir une tâche. Il se manifeste aussi dans la mise en œuvre d'un changement complexe comme le passage de la transmission de connaissances au développement de compétences, le concept de soi faisant référence à l'image que l'on a de soi quant à sa capacité de changer et de se donner les moyens de comprendre ce changement. Un certain sentiment de compétence se dégage et peut être plus ou moins positif quant à la perception de pouvoir répondre aux exigences de cette complexité.

6.4. Croyances attributionnelles de contrôle

Les résultats d'études à propos des croyances attributionnelles de contrôle indiquent que les élèves qui réussissent mieux attribuent davantage leur succès à leurs propres actions et à des caractéristiques personnelles (Bouffard et Bordeleau, 1997). Cette notion de contrôle sur son apprentissage est implicite dans divers modèles théoriques et appellations (Bouffard et Bordeleau, 1997): sentiment d'autoefficacité (Bandura, 1977), impuissance apprise (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978), contrôlabilité des croyances attributionnelles (Harter, 1982), perception des compétences (Harter, 1982) et croyances de contrôle (Skinner, Chapman et Baltes, 1988). Il peut sembler plus

difficile de transposer le concept de croyances attributionnelles de contrôle à la mise en œuvre d'un changement prescrit, surtout si l'on considère ne pas pouvoir exercer de contrôle sur les éléments de ce changement à appliquer. Dans ses travaux, Weiner (1979) favorise des situations où les attributions causales sont plutôt contrôlables et internes, ce qui n'est pas le cas de toutes les personnes accompagnées du milieu scolaire dans le projet dont il est fait mention dans le présent chapitre. On peut dire que l'accompagnement recherche les problématiques associées à ce qui peut être changé par les personnes accompagnées (contrôle de causes internes) et non de ce qui ne dépend que de la direction d'un établissement ou du Ministère (causes externes). Cela permet de trouver des solutions possibles et réalistes, sans oublier qu'un contexte, des conditions, des ressources favorables sont essentiels pour le passage à l'action.

6.5. Engagement

L'engagement fait référence au goût ou à l'intérêt manifesté dans les expériences individuelles et collectives à réaliser. Selon l'intérêt manifesté pour le changement à mettre en place, l'engagement pourra être «plutôt faible» ou «très élevé». Si cet engagement est fort, les obstacles au changement sont rapidement levés et des solutions sont facilement envisagées. S'il est plutôt faible, les obstacles mènent facilement au retrait, au découragement et à un moindre engagement dans la recherche d'une solution (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000). Dans le contexte d'un changement prescrit en éducation, on pourra parler d'engagement professionnel où la participation à la mise en œuvre du changement suppose une pratique réflexive pour cheminer vers des pratiques pédagogiques et professionnelles qui respectent les fondements du changement et qui peuvent être expliquées en fonction de ces fondements.

6.6. Croyances

Une croyance à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage est une opinion ou un énoncé qui est tenu pour réel, vraisemblable ou possible. Une croyance peut être une conception ou une conviction. Si elle est une conception, elle renvoie alors davantage à la dimension cognitive. Une affirmation de ce type relativement au changement pourrait être «le changement demandé est irréaliste». Si une croyance est une conviction, elle fait alors référence à la dimension affective.

Un énoncé de ce type pourrait être « je ne peux m'engager dans un changement que je juge irréaliste ». Il n'est pas nécessairement facile de préciser si une croyance est une conception ou une conviction. Plusieurs croyances renvoient à ces deux composantes (cognitive et affective) (Lafortune et Fennema, 2003). Une croyance peut être empreinte de préjugés ou d'idées préconçues plus ou moins positives et ainsi orienter la perception du changement et les attitudes adoptées dans la perspective de le réaliser.

Le sens donné à la dimension affective oriente la conception d'une compétence à l'accompagnement qui prend en compte cette dimension sous-jacente au présent texte.

7. Compétence professionnelle à l'accompagnement prenant en compte la dimension affective

Comme il a été souligné, l'exercice d'un leadership d'accompagnement d'un changement en éducation vise à tenir compte de différentes dimensions : cognitive, métacognitive, sociale, éthique..., mais aussi affective. En ce sens, la personne qui désire développer son leadership à l'accompagnement d'un changement réussi en éducation suppose la prise en compte de la dimension affective qui se concrétise dans une compétence professionnelle pour l'accompagnement axée sur une interprétation et une compréhension des réactions affectives (explications inspirées de Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005 ; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002 ; Saarni, 1999). En ce sens, la prise en compte de la dimension affective dans l'accompagnement professionnel d'un changement prescrit en éducation suppose les gestes professionnels suivants (Lafortune, 2006b, 2007b ; Lafortune, Lepage et Persechino, 2008) :

1. Agir en tenant compte de la dimension affective dans une perspective cognitive.
2. Se connaître sur le plan affectif en situation d'accompagnement.
3. Reconnaître les réactions affectives en cours d'action.
4. Comprendre le rôle de la dimension affective et mener les autres à le comprendre.
5. Mettre en œuvre des stratégies liées à la compréhension du rôle de la dimension affective en situation d'accompagnement.

6. S'engager dans une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement.

Tenir compte de la dimension affective dans la perspective de comprendre les manifestations affectives implique autant la dimension cognitive que la dimension affective des émotions. C'est une expertise qui se développe en situation en même temps qu'on y allie la théorie. La prise en compte de la dimension affective en action et la reconnaissance des manifestations (les siennes et celles des autres) permettent de mieux comprendre les résistances des personnes qui sont accompagnées et de réguler son action en conséquence (Lafortune et Lepage, 2007). Une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement favorise l'engagement tant des personnes accompagnatrices que des personnes accompagnées, dans un processus de développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement. Les habiletés à développer pour agir en situation dans le sens de cette compétence sont décrites dans les sections qui suivent.

7.1. Agir en tenant compte de la dimension affective dans une perspective cognitive

Dans l'accompagnement, la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive est nécessaire pour comprendre les réactions affectives qui émergent en situation de changement, surtout si ce dernier déstabilise et suscite des remises en question fondamentales. Agir en tenant compte de la dimension affective dans une perspective cognitive signifie comprendre et réagir à ce qui se passe dans l'action, en évitant de se laisser envahir par les réactions affectives. Il s'agit d'exercer une certaine mise à distance afin de réagir en faisant des choix éclairés pour maintenir le cap et assurer une continuité et une cohérence à l'ensemble de la démarche. Cela aide à éviter une réaction qui entraînerait un changement radical sans avoir eu le temps de mesurer l'impact dans la progression globale de l'accompagnement. Cette perspective suppose une connaissance de soi lorsque survient une situation difficile. Ces choix peuvent se faire à partir d'une anticipation des réactions affectives et émotives lors de la préparation d'un entretien, par exemple, et par une prévision d'ajustements possibles à entrevoir dans l'action.

7.2. Se connaître sur le plan affectif en situation d'accompagnement

Accompagner un changement, particulièrement lorsqu'il est prescrit, exige de se connaître sur le plan affectif, surtout lorsque des réactions affectives plus ou moins intenses émergent. Se connaître sur le plan affectif renvoie à la capacité de reconnaître ses réactions affectives qui se manifestent en situation d'accompagnement et à sa capacité de faire des liens avec les événements qui sont la cause de ses réactions affectives. En situation d'accompagnement, la personne accompagnatrice a intérêt à avoir conscience des réactions affectives qui émergent chez elle lorsqu'elle intervient. Cette conscience lui permet de faire des choix qui favorisent une progression dans la démarche. Elle lui offre également la possibilité de s'ajuster dans l'action afin de tenir compte de ses propres réactions affectives ou de celles des personnes accompagnées. De plus, cette conscience favorise la recherche de moyens pour gérer les réactions plutôt que de les nier et d'agir comme si aucune réaction affective n'était en cause.

Cette connaissance aide à accueillir les expériences affectives et améliore le sentiment de compétence qui permet de mieux soutenir les personnes accompagnées. Par exemple, accepter que le changement de pratiques pédagogiques puisse faire émerger des émotions comme l'anxiété ou le plaisir contribue à l'augmentation du sentiment de compétence à pouvoir vivre les remises en question qui s'avèrent essentielles au passage à l'action dans le changement.

Se connaître sur le plan affectif peut se manifester de deux manières différentes. Dans le premier cas, le sujet reconnaît sa ou ses réactions, sans toutefois être capable de cerner la nature ou la cause d'une réaction qui s'est manifestée dans l'action. Alors que, dans l'autre cas, la personne analyse les réactions affectives qui émergent au cours de l'action. L'analyse débouche alors sur une véritable prise de conscience où la personne va établir des relations entre la réaction et ce qui a pu la provoquer. En plus de dédramatiser la situation et d'éviter que la situation ne dégénère, cette analyse permet de s'ajuster de façon pertinente. Une telle analyse se situe à un second niveau. Le premier niveau est caractérisé par le fait que le sujet reconnaît qu'il peut avoir des réactions affectives sans pour autant être en mesure de déterminer la nature des réactions affectives en cause. À un second niveau, la personne analyse les réactions affectives qui émergent.

Cette analyse peut déboucher sur une véritable prise de conscience qui aide à réaliser des mises en relation et le développement de ressources internes à réinvestir dans d'autres situations.

7.3. Reconnaître les réactions affectives en cours d'action

Pour accompagner un changement, en plus de se connaître au plan affectif, il devient important de connaître les personnes avec lesquelles on interagit. Cette connaissance aide à pouvoir anticiper les réactions du groupe selon les interventions réalisées. La pratique montre qu'il est important de se connaître en profondeur au plan affectif. Cependant, cette connaissance ne peut être du même ordre lorsqu'il s'agit des autres. La connaissance des autres relève d'une interprétation des manifestations. Celle-ci peut être plus ou moins juste et exige une certaine mise à distance pour reconnaître ces réactions et réagir d'une façon adéquate. L'expérience de mise à distance dans diverses situations et les échanges avec des collègues aident à reconnaître les réactions affectives et à faire des choix d'actions de façon éclairée.

La reconnaissance des réactions affectives en action suppose de savoir nommer les composantes de la dimension affective qui sont en cause, de préciser les manifestations observées, de clarifier les causes et les conséquences de ces réactions affectives pour entrevoir des solutions à mettre en action.

7.4. Comprendre le rôle de la dimension affective et mener les autres à le comprendre

Comprendre le rôle de la dimension affective dans l'accompagnement exige la compréhension des réactions affectives des autres comme étant complémentaires à la compréhension de ses propres réactions affectives. Connaître les réactions affectives qui émergent chez les autres aide à comprendre ses propres réactions affectives. Cela montre qu'il importe de se pencher sur le processus de construction des réactions affectives afin d'accepter les limites non seulement de la construction de ses propres réactions affectives, mais aussi de celles des autres. Cet aspect est particulièrement utile dans un contexte d'un changement prescrit, car certaines personnes (à tort ou à raison) soutiennent que ce qui était fait auparavant était très valable. Elles veulent maintenir le statu quo en affirmant que le changement n'est pas nécessaire. Elles effectuent une sorte de résistance « plus ou

moins passive» face au changement demandé. Reconnaître qu'il peut émerger chez l'autre des réactions affectives dans un contexte de changement favorise et maintient la communication, ce qui a pour effet de diminuer l'influence négative de la résistance qui traduit la peur de l'inconnu, un sentiment d'incompétence, le désir de ne pas changer ses pratiques, etc. Cette reconnaissance et cette compréhension des réactions affectives des autres mènent à des interventions qui aident les personnes accompagnées à se sentir moins isolées dans ce qu'elles vivent. En maintenant la communication avec ceux qui résistent au changement, la personne accompagnatrice les incite à se questionner sur les causes de leur résistance. Lorsqu'elles reconnaissent les raisons ou les causes de leurs résistances, ces personnes manifestent une plus grande ouverture au changement, ce qui ne veut pas dire qu'elles acceptent d'emblée le changement, mais qu'elles acceptent au moins d'en discuter avec d'autres. Cependant, une meilleure conscience de ses propres réactions affectives est essentielle pour que les comparaisons avec les réactions affectives des autres soient pertinentes et non dévalorisantes. Ses réactions ne devraient pas entraver le cheminement des personnes, ni nuire à la communication et encore moins à la progression de l'accompagnement.

Comprendre le rôle de la dimension affective dans l'accompagnement suppose la reconnaissance et l'interprétation des causes qui ont fait émerger les réactions affectives ainsi que leurs conséquences. Ce travail d'interprétation peut déboucher sur des prises de conscience du fonctionnement des individus ou du groupe auquel ceux-ci appartiennent. Il s'agit de développer des attitudes à l'égard des réactions affectives de l'autre et des autres, ce qui mène à démontrer la capacité d'empathie pour établir des relations avec les autres. L'empathie des personnes accompagnatrices à l'égard de celles qui sont accompagnées exige la reconnaissance des réactions affectives des autres (sans qu'il y ait nécessairement verbalisation) pour en favoriser l'explication ou la compréhension par une démarche de questionnement, par exemple. Cette capacité favorise la communication et la compréhension des réactions affectives sans qu'il y ait jugement hâtif de la part de la personne accompagnatrice. Cette empathie peut aider à créer un climat de respect, d'écoute et d'ouverture.

L'état affectif interne d'une personne ne correspond pas nécessairement à ce qu'elle exprime. L'empathie permet de comprendre ou de sentir l'écart qui peut exister entre le discours et l'expérience. La personne n'exprime donc pas toujours extérieurement ou clairement ce

qu'elle pense ou ressent ; elle agit ainsi parce qu'elle peut anticiper une réaction de la part de l'autre ou des autres et croire que ce qu'elle pense pourrait avoir des effets négatifs sur elle-même ou sur les autres. Elle peut aussi avoir peur de blesser l'autre ou les autres ou penser que ce qu'elle pense ne va rien changer au processus de changement, etc. Le fait de comprendre ce phénomène ou les enjeux qui sont en présence permet d'améliorer grandement les relations interpersonnelles.

Dans une situation d'accompagnement, il y a avantage à prêter attention à la différence entre ce que les personnes expriment et ce qu'elles ressentent, puisqu'il existe généralement une différence entre les deux. Cela peut également se remarquer entre les croyances et les pratiques liées à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation. Cette différence entre pensées et actions n'est pas dramatique si la personne en a une certaine conscience, même si elle peut parfois nuire aux échanges et occasionner certains blocages. En ce sens, l'habileté à comprendre la différence entre l'état affectif exprimé et celui qui est ressenti permet de susciter des prises de conscience par des moyens cohérents et pertinents.

La nature des relations et de la communication est souvent influencée par des réactions affectives et, particulièrement, par le degré de réciprocité et par l'équilibre dans la relation. Les personnes ne communiquent pas toujours leurs réactions et elles ne le font pas toutes de la même façon. Ces différences interfèrent dans leurs relations avec les autres, car elles facilitent ou entravent la communication. C'est pourquoi comprendre les facteurs affectifs en cause et ajuster son intervention en conséquence aide à se rapprocher des personnes accompagnées et à les aider à s'engager dans la démarche. Si la démarche d'accompagnement est basée sur une relation de confiance mutuelle, la dimension affective peut se révéler un levier important pour progresser vers le changement.

Dans l'accompagnement, cette conscience favorise l'écoute des personnes accompagnées et la mise en œuvre de moyens pour observer l'influence des réactions affectives dans les interactions. Il est vrai que cette conscience oblige à une démarche qui suppose plusieurs regards sur l'accompagnement : ce qui se passe, les réactions affectives en cause, l'influence de ces réactions dans l'interaction, l'explication de leur émergence, la recherche de moyens pour accompagner ces

réactions. Et tout cela, dans le but de passer à l'action. Ces actions supposent de multiples ajustements et ils permettent de garder le cap sur les intentions d'accompagnement.

7.5. Mettre en œuvre des stratégies liées à la compréhension du rôle de la dimension affective en situation d'accompagnement

Connaître et mettre en œuvre des stratégies suppose l'anticipation et la planification des interventions à réaliser ainsi que des réactions affectives qui peuvent se manifester et des rétroactions à mettre en œuvre dans des situations où des réactions affectives peuvent émerger. À cela s'ajoutent les processus de contrôle et de régulation de ses réactions affectives et de celles des autres dans ce type de contexte. De manière plus spécifique, la capacité à réagir à des réactions affectives, notamment d'aversion, d'anxiété, de refus ou de détresse, en utilisant des stratégies d'autorégulation permet de supporter des réactions affectives de grande intensité et pour une assez longue durée. Cette capacité suppose la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation qui incitent à des ajustements pendant que les réactions affectives sont ressenties. On peut penser que l'utilisation d'un regard porté sur soi en cours d'expériences affectives est nécessaire pour comprendre ce qui est en train de se passer. Ce regard permet de voir ce qui se passe en cours d'action et d'agir en fonction de ce qui est observé (Lafortune et Martin, 2004). Cette capacité peut développer l'habileté à faire ressortir les aspects positifs de réactions affectives supposément négatives, comme l'anxiété (Lafortune et Pons, 2004). Dans l'accompagnement, au lieu de nier la présence de réactions affectives (les siennes ou celles des autres), il est préférable de voir l'influence positive de ces réactions affectives ou de collaborer à chercher des moyens d'ajuster son intervention afin d'accepter de s'engager dans une démarche de changement en démontrant soi-même son propre engagement dans cette démarche. Dans les stratégies à utiliser lorsque des réactions affectives émergent, il est important de tenter de comprendre celles qui sont en présence. Il importe également de cerner les causes et les conséquences de cette manifestation, ainsi que des solutions à envisager afin de trouver des moyens d'accompagner la dimension affective dans un changement en éducation et de susciter l'engagement. La reconnaissance de cette dimension incite les personnes accompagnées à s'engager dans la démarche d'accompagnement. Elle

désamorce souvent leurs résistances et contribue à lever les barrières affectives qui nuisent au cheminement de la personne, mais aussi à celui du groupe.

7.6. S'engager dans une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement

S'engager dans une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement suppose une habileté à utiliser le vocabulaire associé aux réactions affectives à l'aide de mots, d'images, de symboles ou autres pour communiquer son expérience affective aux autres moyens et pour avoir accès aux représentations de ses propres expériences affectives. L'utilisation de ce vocabulaire aide à situer ces représentations dans un contexte et à les comparer aux représentations des autres. Ce vocabulaire favorise la description d'expériences mettant en cause des réactions affectives (agréables ou désagréables) dans une démarche d'accompagnement. Il favorise également les discussions et le partage des réactions affectives. Se limiter à nommer les émotions ressenties, par exemple, ou à les banaliser en les présentant sous forme d'anecdotes n'aide pas à chercher à les expliquer pour mieux les comprendre. En favorisant l'expression des réactions affectives dans un vocabulaire approprié, il s'avère nécessaire d'explorer collectivement des moyens d'y réagir dans l'action. Dans une démarche d'accompagnement, ces moyens sont directement associés aux réactions affectives vécues (Quelles réactions affectives ont été vécues dans telle intervention?) ou déduits d'un traitement conceptuel des réactions affectives (Quelles réactions affectives pourraient émerger dans tel type de situation?).

Pour analyser une intervention où la dimension affective est en cause et pour comprendre son propre fonctionnement affectif et celui d'autrui, la personne accompagnatrice a avantage à posséder une culture, des connaissances théoriques et une expérience pratique suffisamment riche. Cette culture fournit des outils, des concepts et des modèles nécessaires pour mener à bien son travail d'interprétation et d'explication.

S'engager dans une pratique réflexive consiste à analyser son propre fonctionnement au plan de la dimension affective et celui d'autrui dans des situations où des réactions affectives sont en cause et à développer son modèle de pratiques. Cet aspect de la compétence est essentiel. Il permet à la personne accompagnatrice de répondre à des

questions telles que : Y a-t-il une différence entre ce qui est exprimé et ce que je pense qui est ressenti ? Y a-t-il une émotion cachée, dissimulée ? Suis-je en train de faire une interprétation abusive des réactions affectives, exprimées ou non ? À quel degré l'émotion est-elle exprimée par rapport à la situation ? Quelles réactions affectives me dérangent le plus ? Pourrais-je intervenir différemment ? Comment puis-je être plus efficace, si une situation analogue se présentait ?

8. Moyens d'accompagnement

Dans une démarche d'accompagnement, la personne accompagnatrice joue différents rôles pour favoriser la mise en œuvre d'un changement en éducation. Ces différents rôles l'amènent à agir, à observer ce qu'elle fait, à réguler dans l'action, à modeler son action, à susciter des prises de conscience de ce qu'elle fait et à montrer des façons de transposer ce modelage dans les actions des personnes accompagnées. La mise en action de ces rôles influence les actions d'accompagnement. Une démarche d'analyse des interventions réalisées dans un projet d'accompagnement (Lafortune, 2004b) fait ressortir trois niveaux (pour plus d'explications, voir Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005) : 1) la présence affective ; 2) le modelage affectif ; 3) l'instrumentation affective. Ces trois niveaux s'expliquent comme suit :

1. *Présence affective* – Tenir compte de la dimension affective auprès des personnes formées à l'accompagnement ou des personnes accompagnées. Ce premier niveau fait référence aux interventions menées dans la démarche d'accompagnement qui font en sorte que la dimension affective (en particulier les émotions) de ces personnes est prise en compte directement. Par exemple, s'ajuster dans l'action lorsque des résistances ou des plaisirs sont remarqués.
2. *Modelage affectif* – Montrer qu'on tient compte de la dimension affective dans l'intervention auprès des personnes accompagnées. Ce deuxième niveau fait référence à une mise à distance effectuée dans l'action afin que les personnes accompagnées prennent conscience que la dimension affective est prise en compte et afin que ces personnes puissent mieux en tenir compte dans l'accompagnement qu'elles réalisent dans leur milieu. Par exemple, montrer que l'on est en train de s'ajuster dans l'action, en tenant compte de ce que l'on perçoit des interactions qui ont cours dans le groupe.

3. *Instrumentation affective* – Donner des idées pour tenir compte de la dimension affective dans des actions ultérieures. Ce troisième niveau fait référence à des idées d'intervention fournies dans l'action en faisant des liens avec ce qui est réalisé dans une démarche d'accompagnement en cours. Par exemple, donner des moyens de s'ajuster dans l'action lorsque l'on perçoit des résistances ou des ouvertures.

Ces trois niveaux montrent qu'il n'est pas simple d'accompagner des personnes ayant à mettre en œuvre un changement prescrit qui comporte un contenu (par exemple, un programme défini en termes de compétences), mais qui suscite des réactions affectives autant de crainte que de plaisir, un retrait ou une curiosité.

Certains moyens précis peuvent aider à accompagner la réflexion à propos de la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive. Voici des moments de réflexion ou des bases de discussion qui peuvent servir à interagir avec les personnes accompagnées.

- Demander de décrire une situation où l'accompagnement du changement a fait émerger ou pourrait faire émerger des émotions. Préciser les émotions en cause, donner les manifestations observées et préciser les causes possibles de l'émergence de ces émotions.
- Demander de préciser ce qui, dans l'accompagnement d'un changement, pourrait faire émerger des émotions agréables, des émotions désagréables. Se poser des questions comme celles-ci : en quoi une émotion peut-elle favoriser l'accompagnement ? En quoi une émotion agréable peut-elle être défavorable à l'accompagnement ?
- Dans la perspective d'une intervention où différentes expériences passées, liées à un contexte semblable, permettent de penser que ce sera très difficile, demander quelles réactions affectives pourraient émerger. Demander de nommer trois stratégies considérées comme étant efficaces ou comme étant inefficaces, pour tenir compte de la dimension affective dans une telle circonstance.
- À la suite d'une intervention considérée comme un échec, quelles réactions affectives ont émergé ? Demander de nommer trois stratégies considérées comme pouvant être efficaces ou inefficaces, pour tenir compte de la dimension affective dans une telle circonstance.

- Des questions comme les suivantes peuvent être intégrées à un questionnaire introduit par la description de l'intervention : quelles composantes de la dimension affective sont en cause (reconnaissance) ? Quels aspects ont fait émerger ces réactions affectives (causes) ? De quelle façon l'émergence de ces réactions affectives a-t-elle été prévue (anticipation) ? Pourquoi ces réactions affectives ont-elles émergé (causes) ? Comment ces réactions affectives ont-elles influencé l'intervention (conséquences) ? De quelle façon ces réactions affectives ont-elles été prises en compte (solutions) ?

Ces propositions se situent dans une même orientation. Celle-ci vise à exposer la situation, à la décrire, à reconnaître les composantes de la dimension affective en cause, à pouvoir énoncer les causes et les conséquences de ce qui se déroule ou s'est déroulé dans l'action. Bien reconnaître ce qui se passe conduit à se donner des moyens de prendre en compte la dimension affective et à pouvoir tirer profit de l'expérience afin d'adapter les solutions à d'autres contextes en fonction de ses propres réactions affectives, de celles des autres et de celles qui émergent de l'interaction. Cela constitue notre vision de la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive.

■ Conclusion

Dans ce chapitre, trois concepts sont particulièrement associés aux changements en éducation en cours au Québec : l'accompagnement, le leadership et la prise en compte de la dimension affective. C'est en tenant compte de ces trois concepts qu'est clarifié le sens donné à l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, qu'est explicitée la nécessité de l'exercice et du développement d'un leadership particulier, le leadership d'accompagnement, et qu'est précisé comment la dimension affective et particulièrement les émotions peuvent être prises en compte dans ce contexte de changement. Même si le leadership est généralement associé aux gestionnaires ou aux directions d'établissements scolaires, dans ce chapitre il concerne également l'enseignant ou l'enseignante dans sa classe, le conseiller ou la conseillère pédagogique dans la commission scolaire ou dans les écoles.

La particularité de ce texte est qu'on y aborde la prise en compte de la dimension affective avec un regard cognitif. Cela signifie que les personnes accompagnatrices ont à porter un regard particulier lorsque

des réactions affectives se manifestent, ce qui mène à des actions en cohérence avec ce regard. Les gestes professionnels posés ne visent pas à susciter, par exemple, l'expression des émotions, mais plutôt à comprendre ce qui se passe dans l'action lorsque des émotions ou des réactions affectives se manifestent. Il s'agit alors de se demander ce qui se passe (description), de reconnaître les aspects de la dimension affective qui sont en cause (reconnaissance), pourquoi cela se passe (causes), ce qui est manifesté (manifestations), ce que cela peut avoir comme conséquences sur l'intervention ou l'accompagnement (conséquences), ce qui a été anticipé (anticipations) et ce qui peut être entrevu comme solutions (solutions). Ces interrogations permettent de prendre des décisions qui montrent une mise à distance nécessaire dans l'accompagnement d'un changement qui suscite des incertitudes, des remises en question, des insécurités et même des craintes (Lafortune, 2008a).

Pour tenir compte de la dimension affective en y portant un regard cognitif, il devient nécessaire de développer une compétence professionnelle pour l'accompagnement qui consiste à : 1) agir en tenant compte de la dimension affective dans une perspective cognitive ; 2) se connaître sur le plan affectif en situation d'accompagnement ; 3) reconnaître les réactions affectives en cours d'action ; 4) comprendre le rôle de la dimension affective et mener les autres à le comprendre ; 5) mettre en œuvre des stratégies liées à la compréhension du rôle de la dimension affective en situation d'accompagnement ; 6) s'engager dans une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement (Lafortune, 2008a).

Dans un contexte de changement, on peut dire que l'exercice d'un leadership dans l'accompagnement vise à ce que les personnes accompagnées finissent par apprécier le changement, malgré des réticences marquées au début de la proposition de changement.

Bibliographie

- ABRAMSON, L., M. SELIGMAN et J. TEASDALE (1978). «Learned helplessness in humans : Critique and reformulation», *Journal of Abnormal Psychology*, 87, p. 49-74.
- AMHERDT, C., F. DUPUICH-RABASSE, Y. EMERY et D. GIAUQUE (dir.) (2000). *Compétences collectives dans les organisations. Émergence, gestion et développement*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- BANDURA, A. (1977). «Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change», *Psychological Review*, 84, p. 191-215.

- BOUFFARD, T. et L. BORDELEAU (1997). «Croyances de contrôle et rendement scolaire chez des élèves francophones du primaire au Québec», *Journal international de psychologie*, 32(4), p. 231-245.
- CHARLIER, B. (2006). «Construire des outils de passage pour vivre l'innovation et se développer professionnellement», *Réflexivité et formation des enseignants. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin: formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, p. 163-176.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2002). *Diriger une école secondaire*, Québec, gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- GOHIER, C. (2005). «La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie», dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 41-60.
- HARTER, S. (1982). «The perceived competence scale for children», *Child Development*, 53(1), p. 87-97.
- LAFORTUNE, L. (1992a). *Élaboration, implantation et évaluation d'implantation à l'ordre collégial d'un plan d'intervention andragogique en mathématiques portant sur la dimension affective en mathématiques*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- LAFORTUNE, L. (1992b). *Dimension affective en mathématiques. Recherche-action et matériel didactique*, Mont-Royal, Modulo Éditeur.
- LAFORTUNE, L. (2004a). «Des intuitions constructivistes», dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 187-196.
- LAFORTUNE, L. (2004b). «Croyances et pratiques: deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion, dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 97-143.
- LAFORTUNE, L. (2005). *Accompagner la pratique réflexive dans un contexte de changement en éducation*, Texte d'une conférence présentée lors d'une session provinciale de formation des personnes-ressources du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) sur le site de ce même ministère.
- LAFORTUNE, L. (2006a). «Leadership pédagogique dans le contexte d'un renouveau: compétences et programme de formation», *Le point en administration scolaire*, p. 10-14.
- LAFORTUNE, L. (2006b). «Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive», *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin: formation et pratiques d'enseignement en questions*, p. 187-202.
- LAFORTUNE, L. (2007a). «Dimension affective, travail en équipe de collègues et bien-être des personnels scolaires», Actes du congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg.

- LAFORTUNE, L. (2007b). «Vers un agir compétent tenant compte des émotions dans l'accompagnement d'un changement en éducation», *Revue du CERFEE*, Centre de recherches sur la formation, l'éducation et l'enseignement, Montpellier.
- LAFORTUNE, L. (2007c). «Du travail d'équipe à son accompagnement. Pour une organisation du travail qui favorise le changement», dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire: enjeu des réformes?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 363-385.
- LAFORTUNE, L. (2007d). «S'engager dans une démarche de pratique réflexive: autoévaluation et processus d'écriture», *Vie pédagogique*, n° 144, septembre-octobre, <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/143/index.asp?page=sengager>>, consulté le 15 août 2008.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de S. CYR et B. MASSÉ (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechino (2008). *Des compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et É. FENNEMA (2003). «Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.
- LAFORTUNE, L. et C. LEPAGE (2007). «Une expérience d'accompagnement socio-constructiviste d'un changement en éducation: des orientations à réinvestir dans d'autres contextes», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). «L'accompagnement: processus de coconstruction et culture pédagogique», dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- LAFORTUNE, L., P. MONGEAU, M.-F. DANIEL et R. PALLASCIO (2000). «Approche philosophique des mathématiques et affectivité: premières mesures», dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 181-208.
- LAFORTUNE, L. et F. PONS (2004). «Le rôle de l'anxiété dans la métacognition: une réflexion vers des actions» dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 145-169.

- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L., L. ST-PIERRE et D. MARTIN (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese, *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.
- LANGLOIS, L. et C. LAPOINTE (dir.) (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, La Chenelière-McGraw-Hill.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- OTTAVI, D. (2004). « La disparition de l'éducation morale : une fatalité ? », dans *Éthique et éducation. L'école peut-elle donner l'exemple ?*, Actes de la journée d'étude organisée par la Fondation Ostad Elahi – Éthique et solidarité humaine au ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Paris, L'Harmattan, p. 47-56.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, P.L. HARRIS et M. DE ROSNAY (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- RUEL, P.H. (1987). « Motivation et représentation de soi », *Revue des sciences de l'éducation*, XIII(2), p. 239-259.
- SAARNI, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- SKINNER, E.A., M. CHAPMAN et P.B. BALTES (1988). « Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood », *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, p. 117-133.
- ST-GERMAIN, M. (2002). « Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation », dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, La Chenelière-McGraw-Hill, p. 113-148.
- THAGARD, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.
- VAILLANCOURT, R. (2006a). *Le temps de l'incertitude*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- VAILLANCOURT, R. (2006b). *Le temps de l'ambiguïté. Le contexte politique du changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- WEINER, B. (1979). « A theory of motivation for some classroom experiences », *Journal of Educational Psychology*, 71(1), p. 3-25.



Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement prescrit en éducation

Louise Lafortune

Université du Québec à Trois-Rivières

louise.lafortune@uqtr.ca

Nathalie Lafranchise

Université du Québec à Trois-Rivières

nathalie.lafranchise@uqtr.ca

Pierre-André Doudin

Université de Lausanne et

Haute École pédagogique de Lausanne

pierre-andre.doudin@hepl.ch

Lorsque des personnes sont en interaction, des émotions émergent et sont communiquées de différentes manières (Saarni, 1999). Dans la littérature, il est possible de relever différents enjeux liés à l'émergence d'émotions. Par exemple, il semble que les émotions puissent guider l'attention (de Sousa, 1987; Saarni, 1999; Tappolet, 2003), les perceptions (Dantzer, 1988), la motivation (Campos, Mumme, Kermoian et Campos, 1994), les intentions (Frijda, 1986), les interprétations (Bourassa, Serre et Ross, 1999), les choix (Garneau et Larivey, 2002) et les actions (Mongeau et Tremblay, 2002; Tappolet, 2003). À la lumière des enjeux nommés plus haut, les émotions semblent donc un aspect important à prendre en compte si l'on veut comprendre ce qui se passe dans une situation où les interactions abondent.

En plus des émotions, différents aspects liés à la dimension affective interfèrent dans l'interaction, tels que les attitudes, le concept de soi, les croyances attributionnelles de contrôle, l'engagement et les croyances (Lafortune, Mongeau, Daniel et Pallascio, 2000; Lafortune, 2008a). Particulièrement, dans la mise en œuvre d'un changement en éducation, cette dimension de la personne joue un rôle qui influence l'accompagnement à réaliser pour réussir ce changement (Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005).

Au Québec, un projet d'accompagnement-recherche-formation (PARF) (Lafortune, 2002-2008¹) visait à faciliter la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise dans un contexte de changement prescrit. Dans le cadre de ce projet, des groupes de personnels scolaires ont été accompagnés dans une dynamique réflexive et interactive. Cette perspective réflexive-interactive vise à ce que les personnes accompagnatrices et accompagnées s'engagent collectivement dans une démarche de pratique réflexive afin d'analyser les pratiques professionnelles et leur évolution dans le contexte de changement majeur qu'est le développement de compétences professionnelles jusqu'aux compétences des élèves en classe. Un tel changement peut susciter des réactions affectives et avoir des répercussions sur les différentes composantes de la dimension affective. Au fil du déroulement du projet, il a été possible de constater que les personnes accompagnatrices se rendaient compte de l'influence de la dimension affective dans la mise en œuvre de ce changement. Comment tenir compte de la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement prescrit

1. Pour en savoir davantage sur ce projet, consulter <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche> et Lafortune (2008a,b).

en éducation? Même si la prise en compte de la dimension affective recouvre divers aspects liés à l'affectivité dont les émotions, cette question a été explorée à travers la description d'expériences relatées où les émotions ont été considérées comme facilitant l'intervention ou comme rendant l'intervention plutôt difficile.

Le présent texte comporte trois visées. Premièrement, il vise à clarifier le sens donné au concept de prise en compte des émotions pour ensuite le mettre en lien avec celui de compétence émotionnelle. Deuxièmement, il vise à faire part des résultats provenant d'un questionnaire associé à la prise en compte des émotions et au développement de la compétence émotionnelle rempli par des personnes accompagnatrices d'un changement prescrit en éducation au Québec (Lafortune, 2006; Lafortune, 2009). Et, enfin, il vise à énoncer des pistes de formation et d'intervention à intégrer à une démarche d'accompagnement pour faciliter la prise en compte des émotions et le développement de la compétence émotionnelle chez des personnes accompagnatrices qui forment à l'accompagnement des personnes qui jouent un rôle d'accompagnement dans leur milieu. Ces pistes sont appuyées par celles qui découlent d'une expérience d'accompagnement réalisée auprès de personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle dont les résultats sont en cours d'analyse (Lafranchise, en cours).

1. Problématique: rôle de la dimension affective dans l'accompagnement

Au cours du projet d'accompagnement-recherche-formation (PARF) de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Lafortune, 2002-2008), le besoin de réfléchir au sujet de la dimension affective, particulièrement des émotions, et de sa prise en compte dans l'accompagnement a émergé chez les personnes accompagnatrices. Malgré cette prise de conscience, la demande de formation sur le sujet a tardé à venir. Cela ne semblait pas une priorité étant donné toutes les nouveautés à assimiler dans le cadre du changement à mettre en œuvre; particulièrement, le passage de la transmission de connaissances au développement de compétences. Pour tenter de trouver des réponses au rôle des émotions dans l'accompagnement et à la façon dont les personnes participant au projet tenaient compte de cette composante de la dimension affective, un questionnaire qualitatif

a été élaboré et rempli par les personnes formées à l'accompagnement qui avaient à décrire une situation issue de leur expérience professionnelle où les émotions ont, selon elles, facilité leur intervention et une autre où les émotions l'ont rendue plutôt difficile. Ainsi, l'instrument élaboré allait permettre de stimuler la réflexion au sujet des émotions dans les situations d'accompagnement et, ainsi, fournir des résultats pouvant être mis en relation avec le développement de la compétence émotionnelle chez les personnes accompagnatrices. De plus, les résultats allaient permettre d'en apprendre davantage sur la prise en compte des émotions chez ces personnes pour en tirer, par la suite, des pistes de formation et d'intervention à intégrer à une démarche d'accompagnement d'un changement en éducation. Il s'agissait d'allier formation et recherche, en complémentarité.

Afin de mieux comprendre la prise en compte des émotions dans l'accompagnement et la façon dont elle peut être reliée à l'exercice et au développement de la compétence émotionnelle, il importe de clarifier et d'explicitier brièvement ces deux concepts.

2. Cadre conceptuel: place de la dimension affective dans l'accompagnement

Dans un premier temps, l'expression « prise en compte des émotions dans l'accompagnement » est clarifiée pour ensuite être mise en lien avec le concept de compétence émotionnelle, qui est également défini et explicité.

2.1. Prise en compte des émotions dans l'accompagnement

Une émotion est une réaction affective, heureuse ou pénible, se manifestant de diverses façons (Sillamy, 1980). La prise en compte des émotions dans l'action exige de poser un regard réflexif sur les réactions affectives ressenties et perçues en interaction avec l'environnement. Selon Lafortune, St-Pierre et Martin (2005, p. 90), la prise en compte des émotions dans l'accompagnement peut être définie comme un processus complexe « qui suppose un regard sur soi, sur les autres, sur ce qui se passe et sur les perceptions des interactions des membres d'un groupe ». La prise en compte des émotions implique également une certaine ouverture à soi et aux autres. D'abord, il importe d'être capable d'accueillir consciemment sa propre expérience émotionnelle telle qu'elle émerge et se déploie, c'est-à-dire sans tenter

de la modifier, de la repousser ou de la nier (Garneau et Larivey, 2002 ; Saarni, 1999). Selon Garneau et Larivey (2002), c'est la seule manière d'en arriver à une prise de signification authentique menant à une action adaptée dans une situation singulière. En ce sens, il importe aussi d'avoir l'ouverture de comprendre l'expérience émotionnelle des autres comme étant tout autant légitime que la sienne (Saarni, 1999). Transposée à la relation d'accompagnement, cette manière de prendre en compte les émotions pourrait ainsi aider une personne accompagnatrice à offrir un soutien adéquat et efficace aux personnes qu'elle accompagne tout en respectant sa propre expérience émotionnelle. Considérant tous ces éléments, prendre en compte les émotions dans l'accompagnement nécessite donc une attention consciente des émotions en jeu dans l'interaction, les siennes et celles des autres, de les considérer comme étant légitimes et de réfléchir à leurs propos, c'est-à-dire de se questionner au sujet de leurs significations possibles, de ce avec quoi elles pourraient être en lien (valeurs, interprétations, intentions...), de leurs causes, de leurs effets, etc.

Selon Lafortune et Martin (2004), cette réflexion à propos de la prise en compte des émotions implique un regard réflexif considéré comme étant de type «méta». Il s'agit d'un regard qui observe et analyse dans l'action ce qui se passe dans une interaction en vue de comprendre les processus en jeux. Cependant, pour qu'il soit efficace, Lafortune et Martin (2004) ajoutent qu'il est nécessaire que le « regard méta » soit porté dans le respect des personnes, c'est-à-dire qu'il exige : 1) une observation de ce qui se passe sans jugements hâtifs (attitude d'ouverture et de considération positive) ; 2) un partage et une discussion au sujet des actions perçues ; et 3) des ajustements pour s'adapter en prenant en compte ce qui est constaté. L'utilisation d'un tel regard dans la prise en compte des émotions exige le développement de la compétence émotionnelle. Ce qui suit permet d'établir le lien qui unit ces deux concepts.

2.2. Prise en compte des émotions et compétence émotionnelle

La prise en compte des émotions peut être reliée à la compétence émotionnelle. Le sens du concept de compétence émotionnelle adopté ici se rapproche de celui de Saarni (1999, p. 4, traduction libre) qui le définit comme étant « les habiletés et les capacités liées aux émotions

qu'un individu a besoin de mobiliser pour faire face à un environnement changeant, et ce, tout en contribuant à consolider son identité, à mieux s'adapter, à devenir plus efficace et plus confiant».

Saarni (1999) décompose la compétence émotionnelle en huit composantes. Les explicitations données par Saarni (1999) relativement à ces composantes peuvent être synthétisées de la manière qui suit. D'abord, la compétence émotionnelle suppose la capacité de prendre conscience de ses propres états émotifs. À ce sujet, Mongeau et Tremblay (2002) affirment que l'attention consciente portée à ses émotions suscite le désir d'agir. Tappolet (2003) abonde dans le même sens en soulignant que l'émotion ressentie peut guider l'action. De plus, Garneau et Larivey (2002) pensent que le fait d'accueillir consciemment son expérience émotionnelle peut permettre d'en arriver à une action signifiante et adaptée dans l'interaction. La compétence émotionnelle exige aussi la capacité de reconnaître, de légitimer, de verbaliser et de comprendre les émotions, les siennes et celles des autres. La compétence émotionnelle suppose également de comprendre qu'un état émotif ressenti ne reflète pas l'ensemble de l'expérience et qu'il existe un lien entre la nature de la relation et les émotions ressenties et exprimées. Elle se manifeste de différentes manières, entre autres, dans l'empathie éprouvée et démontrée dans la relation aux autres. Elle se révèle aussi dans la capacité de faire face à des situations difficiles émotionnellement grâce à l'utilisation de stratégies adaptées et efficaces d'autocontrôle et d'autorégulation. Elle se dévoile également par la capacité de demeurer cohérent quant à sa théorie personnelle des émotions et à son agir dans une situation donnée. Enfin, le développement et l'exercice de la compétence émotionnelle mènent à une croyance personnelle d'efficacité qui génère un sentiment d'autoefficacité² (Saarni, 1999).

Selon Saarni (1999), la construction de connaissances au sujet des émotions demeure un aspect incontournable dans le développement et l'exercice de la compétence émotionnelle. À l'instar de Saarni (1999), Lafortune, St-Pierre et Martin (2005) pensent que plus on en sait à propos des émotions et plus on a réfléchi à leur sujet, plus on développe et exerce la compétence émotionnelle. Pour cette

2. La croyance personnelle d'efficacité et le sentiment d'autoefficacité font ici référence au concept d'autoefficacité défini par Bandura (1997, 2003). Saarni (1999) met en lien ce concept avec le développement et l'exercice de la compétence émotionnelle.

raison, il apparaît important d'aborder les émotions et leur prise en compte dans la formation à l'accompagnement des personnes accompagnatrices en vue de favoriser le développement et l'exercice de la compétence émotionnelle.

Dans Lafortune (2008a, 2009), il est question de la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive qui suppose le développement de compétences professionnelles à l'accompagnement d'un changement prescrit en éducation. Même si les gestes professionnels issus de cette compétence sont inspirés de Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002), de Saarni (1999) et de Lafortune, St-Pierre et Martin (2005), ils prennent une forme un peu différente lorsqu'il s'agit d'accompagner et de former à l'accompagnement des personnes qui jouent un rôle de personne accompagnatrice de ce changement dans leur milieu. Selon cette perspective, prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement (Lafortune, 2007a,b, 2008a, 2009) qui suppose une adaptation à diverses situations d'accompagnement d'un changement prescrit en éducation se concrétise par les gestes professionnels suivants.

- Agir en tenant compte de la dimension affective dans une perspective cognitive.
- Se connaître sur le plan affectif en situation d'accompagnement.
- Reconnaître les réactions affectives en cours d'action.
- Comprendre le rôle de la dimension affective et mener les autres à le comprendre.
- Mettre en œuvre des stratégies liées à la compréhension du rôle de la dimension affective en situation d'accompagnement.
- S'engager dans une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement (Lafortune, 2008a, p. 62).

Une telle expertise se développe en situation, en même temps qu'y est alliée la théorie. La compréhension des émotions en action et la reconnaissance des manifestations (les siennes et celles des autres) permettent de mieux comprendre les résistances des personnes qui sont accompagnées et de réguler son action en conséquence (Lafortune et Lepage, 2007). Une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement favorise l'engagement tant des personnes

accompagnatrices que des personnes accompagnées à pouvoir prendre en compte les réactions affectives pour favoriser la mise en œuvre du changement.

Pour tenir compte d'une préoccupation des personnes accompagnatrices engagées dans le cadre du projet accompagnement-recherche-formation, les émotions et leur prise en compte dans l'accompagnement d'un changement en éducation ont été abordées par le biais d'un questionnaire qualitatif distribué à des personnes accompagnatrices. Dans ce qui suit, sont présentés les résultats tirés de ce questionnaire ainsi que des pistes de formation et d'intervention à intégrer à une démarche d'accompagnement.

3. Éléments méthodologiques

Les résultats présentés dans cette partie proviennent de données recueillies à la suite de la passation d'un questionnaire associé à la prise en compte des émotions à partir de la description de situations où des émotions étaient en cause. Le questionnaire a été distribué au cours de l'année 2003-2004 et a été rempli par 81 personnes, alors qu'il était possible qu'environ 300 personnes y répondent (près de 27% de questionnaires remplis). Ce questionnaire demandait de décrire une expérience d'accompagnement où les émotions ont facilité l'intervention des personnes accompagnatrices et de rapporter une autre expérience d'accompagnement où les émotions ont rendu leur intervention difficile (voir le questionnaire en annexe). Ensuite, elles étaient invitées à analyser les situations décrites en répondant aux questions ouvertes suivantes : 1) Quels aspects de l'intervention ont fait émerger des émotions ? 2) De quelle façon a-t-on prévu l'émergence des émotions ? 3) Pourquoi ces émotions ont-elles émergé ? 4) Comment ces émotions ont-elles influencé l'intervention ? 5) De quelle façon les émotions ont-elles été gérées ?

L'analyse des données recueillies a été réalisée en deux temps. Dans un premier temps, une équipe composée de la chercheuse principale du projet (Lafortune) et de deux chercheurs suisses (Doudin et Martin³) ont examiné une trentaine de questionnaires (une dizaine

3. Il s'agit de Pierre-André Doudin de l'Université de Lausanne et de la Haute École pédagogique de Lausanne et de Daniel Martin de la Haute École pédagogique de Lausanne.

par personne) afin de tirer quelques conclusions provenant d'une lecture complète des réponses rendues et non pas à partir d'un codage qui ne permet pas vraiment d'avoir une vue d'ensemble du contenu des réponses. Dans un deuxième temps, une réflexion collective de cette triade a permis de faire émerger une grille qui a servi de base au codage de l'ensemble des données pour en faire une analyse de contenu. Cette grille d'analyse comporte quatre codes principaux : la reconnaissance des émotions, les manifestations des émotions, les stratégies de gestion des émotions et le retour réflexif sur la situation. C'est à partir de ces codes et de leur explication qu'un codage des données a été réalisé par une équipe d'assistance de recherche (principalement Lafranchise), dirigée par la chercheuse principale, ce qui a permis de dégager des sous-codes pour apporter des précisions, faciliter l'analyse des résultats et leur interprétation. Les résultats présentés dans la partie qui suit découlent donc de ces analyses.

4. Présentation des résultats

Les résultats présentés dans cette partie révèlent différents aspects de la prise en compte des émotions chez les personnes accompagnatrices qui ont répondu au questionnaire, comme : la reconnaissance des émotions, les manifestations des émotions, les stratégies de gestion des émotions et le retour réflexif sur la situation. Les résultats sont présentés en deux temps. Dans un premier temps, sont exposés les résultats issus de l'analyse de contenu des descriptions des situations et des réponses données aux questions posées dans le questionnaire. Ces résultats mènent ensuite à l'énonciation de constats ; ceux-ci servent de base à la formulation de pistes de formation et d'intervention à intégrer à une démarche d'accompagnement pour faciliter la prise en compte des émotions chez des personnes accompagnatrices d'un changement en éducation, mais aussi des personnes qu'elles accompagnent. Des constatations générales relevées lors de l'analyse ont été fusionnées à ces constats.

4.1. Prise en compte des émotions

Comme il a été souligné, une première analyse de contenu a donné lieu à l'émergence d'une grille d'analyse comportant quatre thèmes : la reconnaissance des émotions, les manifestations des émotions, les stratégies de gestion des émotions et le retour réflexif sur la situation.

À partir de cette grille, il est possible de classer les données pour en apprendre au sujet de la prise en compte des émotions chez des personnes accompagnatrices d'un changement en éducation.

4.1.1. Reconnaissance des émotions

Il importe de préciser d'entrée de jeu que, même si le questionnaire parle d'émotions, il n'est pas explicitement demandé aux personnes répondantes de nommer précisément l'émotion en cause ou de s'y attarder uniquement. Une éventuelle utilisation de ce questionnaire pourrait ajouter une question demandant de préciser l'émotion ou les émotions pouvant être en cause dans les circonstances. Les éléments nommés dans les récits écrits des personnes répondantes décrivent donc non seulement des émotions, mais aussi différentes composantes de la dimension affective qui peuvent néanmoins être associées à des états émotifs tels que des attitudes, des aspects du concept de soi (y compris la confiance en soi et l'estime de soi) et des éléments liées à la motivation, etc.

Dans les expériences d'accompagnement relatées où les émotions ont facilité l'intervention (74/148⁴), plusieurs aspects de l'accompagnement semblent faire émerger des émotions : les apprentissages, les questions posées, les interactions, le contexte, les dimensions personnelles et professionnelles, les croyances, les valeurs et les représentations. Plusieurs aspects d'une expérience d'accompagnement sont donc susceptibles de faire émerger des émotions. Dans les situations où les émotions ont facilité l'intervention, une grande majorité (de l'ordre de 70 %) des émotions relatées, plus ou moins explicitement, sont des émotions qu'on pourrait qualifier de désagréables. Il peut être étonnant à première vue de constater que des émotions désagréables puissent faciliter l'intervention ; ce phénomène sera abordé dans la partie portant sur les constats. Les attitudes décrites dans ces situations sont, quant à elles, toutes teintées d'une considération positive à l'égard de

4. Il a été écrit précédemment que 81 personnes ont répondu aux questionnaires. On pourrait donc penser que 81 personnes ont décrit une situation où les émotions ont facilité l'intervention et que 81 personnes ont décrit une situation où les émotions ont rendu l'intervention difficile. Cela aurait fait 162 situations à examiner. Cela n'est pas le cas. Certaines personnes n'ont décrit qu'une situation où les émotions ont facilité l'intervention (74 expériences sur 148) ou une situation où les émotions ont rendu l'intervention difficile (74 expériences sur 148). D'autres ont décrit les deux types de situations. Cela explique le fait que 148 situations soient étudiées.

l'émotion en cause: l'ouverture, l'écoute, le respect et l'empathie qui peuvent se résumer à recevoir les émotions des autres pour créer un climat de confiance et de respect. Les éléments sous-jacents au concept de soi, pour leur part, sont autant liés à l'insécurité et au déséquilibre qu'à la sécurité et à la confiance. Enfin, par rapport à la motivation, ce sont généralement des éléments positifs (plus de 80%) qui ressortent et qui peuvent se résumer à l'engagement, à la satisfaction et à l'enthousiasme des personnes.

Dans les expériences d'accompagnement où les émotions ont rendu l'intervention difficile (74/148), les émotions relatives sont exclusivement des émotions qu'on pourrait qualifier de désagréables. Les attitudes comportent trois idées principales: la résistance (réticences, opposition...), la fermeture et le retrait, qui peuvent se résumer à refuser plus ou moins fortement de s'engager dans le contenu, la démarche ou le processus proposés par l'intervention. Les éléments sous-jacents au concept de soi sont au nombre de cinq: le sentiment d'impuissance et d'incompétence ainsi que le jugement porté sur soi par autrui que peuvent ressentir les sujets, de même que la déstabilisation et l'insécurité engendrées par la situation d'accompagnement. Enfin, par rapport à la motivation, ce sont essentiellement des éléments plutôt négatifs qui se dégagent et qui peuvent se résumer à l'insatisfaction, à la démotivation, au désengagement et au découragement.

4.1.2. Manifestations des émotions

L'examen des manifestations des émotions qui se dégagent de l'analyse de contenu en fait ressortir différents aspects. Dans les expériences d'accompagnement où les émotions ont facilité l'intervention (86/137⁵), les éléments suivants ont été relevés: des sourires, des rires, l'acceptation et l'ardeur à participer, l'investissement dans le travail, l'entrain, le dynamisme, la disponibilité à remettre en question les pratiques, le passage à l'action, la compassion, une approche conviviale, l'ouverture d'esprit, la célébration des réussites, des applaudissements, l'envie de pousser plus loin dans la discussion. Il est alors possible de supposer

5. Ici, si le nombre de questionnaires n'est pas 146, c'est que ce n'est pas toutes les personnes qui ont répondu à la question qui demandait de préciser les manifestations des émotions en cause.

que, lorsque les émotions facilitent l'intervention, cela suscite l'ouverture aux idées permettant la remise en question, le dynamisme et l'engagement facilitant le passage vers l'action.

Dans les expériences d'accompagnement où les émotions ont rendu l'intervention difficile (51/137), d'autres expressions révèlent des aspects de manifestation des émotions : la défense de son point, la non-acceptation des critiques, un ton sec et cassant, la contestation de toute forme d'autorité, le refus de participer, le retrait, le silence, le rejet du problème sur l'autre, des objections ou des critiques systématiques, un conflit palpable, de la confrontation, des argumentations, du désaccord, une demande d'aide. Ces éléments peuvent se résumer au refus, aux objections et à la critique plus ou moins systématiques, plus ou moins forts. Les émotions sous-jacentes semblent donc avoir eu des effets qui pourraient nuire au maintien de la relation aux autres ; cet aspect sera repris plus loin en faisant l'objet d'un constat.

4.1.3. Stratégies de contrôle et de régulation des émotions

Peu d'interventions décrites révèlent des actions de contrôle et de régulation des émotions. Aussi, très peu sont de type collaboratif ou participatif (recherche collective de solutions). Dans les situations où les émotions ont facilité l'intervention, les attitudes mentionnées révèlent le plus souvent l'accueil des émotions des autres. Dans les situations où les émotions en cause sont décrites comme étant plutôt désagréables, certaines personnes ont utilisé des stratégies pour les contenir, alors que d'autres ont préféré les arrêter, les éviter ou les ignorer. De plus, dans ces situations, on note à plusieurs reprises un sentiment d'incompétence de la part des personnes répondantes. Cela se traduit souvent par l'expression d'un sentiment d'impuissance ou d'insécurité.

4.1.4. Retour réflexif sur l'expérience

Une dernière analyse vise à repérer, parmi les énoncés, ceux qui ont fait l'objet d'un retour réflexif. Près de la moitié des énoncés, tout en constatant qu'il y en a peu (14/30), révèlent une seule description de l'expérience sans toutefois tenter de l'analyser. Seulement près du quart (7/30) des énoncés rapportent des éléments d'interprétation sur ce qui s'est passé et donc révèlent une certaine tentative de compréhension des émotions. Enfin, près du tiers des énoncés rapportent autant une facette descriptive qu'interprétative (9/30).

L'analyse des énoncés n'a pas été simple, car les propos ne sont pas toujours clairs et ils suscitent des interprétations qui peuvent être plus ou moins éloignées de ce que les personnes ont voulu dire. Pour garder une rigueur à l'analyse, il a plutôt été décidé de prendre les idées émises comme base de discussion entre les membres de l'équipe de recherche et de proposer une grille qui permettrait de classer des énoncés selon le niveau de prise en compte des émotions, et ce, lors d'une éventuelle recherche portant sur un sujet semblable. Cette grille comporte quatre niveaux. 1) Le premier niveau consiste en une attitude plutôt passive par rapport aux émotions, se résumant à la réception de l'expression émotionnelle sans l'avoir suscitée et sans la contrôler ou la réguler. 2) Le deuxième niveau consiste à susciter activement et de manière réfléchie l'expression des émotions, sans toutefois agir de manière à la contrôler ou à la réguler ; autrement dit, en laissant aller l'expression des émotions. La prise en compte de l'émotion fait alors appel à l'utilisation d'habiletés simples de régulation des émotions, par exemple l'accueil, l'écoute active, la reformulation, le reflet, une attitude de respect et de non-jugement de l'expérience, etc. 3) Le troisième niveau comprend la réception, l'écoute active et la facilitation de l'expression de l'émotion comme dans le deuxième niveau. Cependant, à ces gestes s'ajoute l'exercice d'un certain contrôle réfléchi sur elle en faisant le choix d'utiliser des habiletés complexes de contrôle et de régulation des émotions dans l'action, par exemple : le questionnement individuel et collectif sur les causes, les effets de l'émotion, sur sa signification. 4) Le quatrième niveau comprend tout ce qui a été dit précédemment, mais se caractérise par un retour réflexif sur l'action en vue de s'approprier son expérience et de développer davantage la compétence émotionnelle. Cela suppose une compréhension et une interprétation des émotions en cause, mais aussi des gestes professionnels qui tiennent compte de cette analyse.

Parmi le peu d'énoncés fournis sur le sujet, l'analyse des résultats révèle une majorité d'énoncés exprimant une prise en compte du premier et du deuxième niveau. Quelques énoncés font part d'une certaine régulation des émotions correspondant au troisième niveau de prise en compte des émotions. Un seul énoncé permet d'entrevoir un retour réflexif sur l'action. Autrement dit, bien que l'on puisse noter une certaine prise en compte des émotions, il s'avère que celle-ci se manifeste plus par la conscience, la reconnaissance, l'écoute et la verbalisation d'états émotifs que par l'emploi de stratégie de contrôle et régulation des émotions. Cependant, cette partie de l'analyse est

exploratoire et pourra faire l'objet d'une attention plus approfondie au cours d'une recherche ultérieure où des entrevues individuelles et collectives permettraient de vérifier la pertinence de ces quatre niveaux et de mieux les définir.

4.2. Constats découlant des résultats et de l'analyse globale

Les résultats présentés dans la section précédente conduisent à l'énoncé de constats. Premièrement, il peut être étonnant de penser que des émotions désagréables puissent avoir facilité l'intervention des personnes accompagnatrices. Les émotions désagréables étant souvent comprises comme des parasites qui empêchent de penser, on pourrait croire qu'elles rendent l'intervention plutôt difficile. Cependant, les résultats permettent de penser que la valence de l'émotion ne détermine pas nécessairement la facilité ou la difficulté à intervenir. Les résultats mènent plutôt à penser que la facilité ou la difficulté à intervenir pourrait dépendre en partie du niveau de prise en compte des émotions chez les personnes accompagnatrices interrogées. Une prise en compte comprenant un certain degré de réflexivité peut avoir aidé les personnes à mieux comprendre ce qui se passe dans la situation et, ainsi, à ajuster leur intervention de manière relativement adéquate. Les émotions fournissent des informations précieuses pour s'ajuster dans l'action (Saarni, 1999), ce qui suppose que le fait de les prendre en compte est nécessaire dans une situation d'accompagnement.

Deuxièmement, il se peut que d'autres éléments de la dimension affective puissent avoir contribué à rendre l'intervention facile ou difficile. En effet, les résultats indiquent des attitudes positives dans les situations où les émotions ont facilité l'intervention malgré le fait que ces émotions soient, pour leur part, plutôt désagréables. Par ailleurs, dans les situations où les émotions ont rendu l'intervention plutôt difficile, les émotions et les attitudes relevées sont négatives. Il est donc possible de croire que l'attitude puisse contribuer à rendre une intervention facile ou difficile. Une attitude d'ouverture à l'expérience, d'empathie, d'écoute, de considération positive et de respect par rapport aux émotions, peu importe sa valence, serait donc à privilégier en vue de faciliter ses interventions.

Troisièmement, les éléments liés au concept de soi peuvent également avoir joué un rôle quant à la difficulté ou à la facilité éprouvée dans une intervention. En effet, selon Saarni (1999), l'identité

joue un rôle dans le développement d'habiletés liées à la gestion des émotions en vue de mieux s'adapter, de devenir plus efficace et de développer une confiance en soi. De plus, toujours selon Saarni (1999), plus on développe la compétence émotionnelle, plus la croyance et le sentiment d'efficacité se renforcent ; ces éléments étant intimement liés au concept de soi. Dans les situations où les émotions ont facilité l'intervention, on note autant d'éléments liés à l'insécurité et au déséquilibre qu'à la sécurité et à la confiance. Cependant, dans les situations où les émotions ont rendu l'intervention difficile, les éléments liés au concept de soi sont tous considérés comme étant plutôt négatifs (sentiment d'impuissance et d'incompétence, jugement négatif, déstabilisation et insécurité). Il est donc possible de penser que des éléments du concept de soi puissent contribuer à rendre une intervention facile ou difficile. Selon Saarni (1999), le développement d'habiletés réflexives participerait à la consolidation identitaire par le développement d'une capacité accrue d'auto-observation et d'autoévaluation qui contribuerait au développement de l'autoefficacité. Les capacités et les habiletés réflexives favoriseraient donc la capacité de faire face à des situations émotionnellement difficiles. On constate de ce fait l'importance de la réflexivité dans la prise en compte des émotions.

Quatrièmement, peu d'interventions décrites révèlent des actions de contrôle et de régulation des émotions. Aussi, très peu sont de type collaboratif ou participatif (recherche collaborative de solutions). Beaucoup d'énoncés indiquent que les émotions ont plutôt été « subies », tandis que d'autres révèlent des stratégies faisant davantage appel à l'utilisation d'habiletés simples de régulation des émotions comme l'expression intentionnelle et la facilitation réfléchie de l'expression des émotions. Peu de personnes accompagnatrices semblent avoir utilisé des stratégies complexes de contrôle et de régulation des émotions. Néanmoins, on note que dans les situations où les émotions en cause sont décrites comme étant plutôt désagréables, certaines personnes ont utilisé des stratégies pour les contenir, alors que d'autres ont préféré les arrêter, les éviter ou les ignorer. Toutefois, il importe de souligner que toutes les stratégies ne s'équivalent pas ; certaines sont considérées comme étant plus acceptées socialement que d'autres. Selon Saarni (1999), la recherche individuelle ou collective de solutions ou d'informations, les demandes d'aide, de réconfort et de soutien, le recadrage ou la redéfinition d'une émotion ou d'une situation émotionnelle sont des stratégies considérées comme étant mieux adaptées en situations sociales. En contrepartie, l'arrêt, l'évitement et le déni de l'émotion, le

fait de se blâmer et de se culpabiliser trop rapidement ou de se dissocier complètement de la situation émotionnelle seraient des stratégies plutôt non acceptées socialement. Selon Saarni (1999), ces dernières stratégies seraient le plus souvent utilisées dans des circonstances où la personne pense avoir peu ou pas de contrôle sur l'émotion ou la situation émotionnelle. Dans les énoncés provenant des situations où les émotions n'ont pas été contrôlées et régulées, on note effectivement l'expression d'un sentiment d'incompétence qui se traduit souvent par l'expression d'un sentiment d'impuissance ou d'insécurité. Il n'est donc pas étonnant que, dans ces circonstances, les personnes aient préféré alors arrêter, éviter, ignorer ou nier les émotions. Selon Saarni (1999), une difficulté à contrôler et à réguler les émotions peut nuire au sentiment d'efficacité des personnes. Saarni (1999) pense que la difficulté à contrôler et à réguler les émotions peut être liée en partie à des lacunes lexicales relatives aux émotions (faisant référence à l'une des composantes de la compétence émotionnelle). Selon cette auteure, la difficulté à mettre en mot le ressenti ou les émotions perçues empêche la prise de signification cognitive. La difficulté à symboliser cognitivement les émotions viendrait en quelque sorte « court-circuiter » le processus de construction de l'expérience émotionnelle; or, ce processus est essentiel pour comprendre ce qui se passe et ainsi faire le choix de stratégies de contrôle et de régulation des émotions pour ajuster son intervention de manière adéquate et efficace.

Enfin, l'analyse des résultats permet de penser que les personnes accompagnatrices ont plutôt tendance à décrire les situations émotionnelles sans nécessairement tenter de se les expliquer, de les comprendre de manière approfondie pour se les approprier de manière à se développer davantage en apprenant de son expérience. Il semble y avoir un manque d'aisance ou d'habitude chez les personnes accompagnatrices à décrire et à expliciter par écrit l'influence des émotions dans des situations d'accompagnement. En effet, les descriptions et les explicitations fournies sont souvent peu développées et elles permettent peu de cerner vraiment ce qui s'est passé et ce que fut le rôle des émotions au cœur de la situation. Il n'est pas toujours facile de reconnaître l'émotion en cause lors de l'analyse, ni même l'aspect de la dimension affective dont il est question. C'est l'ensemble de la lecture des réponses rendues qui permet de mieux reconnaître l'émotion et des éléments de manifestations.

Quelques constats généraux peuvent aussi être formulés à la suite de l'analyse globale des situations décrites :

- Il est possible de relever quatre aspects ayant contribué à générer des émotions chez les personnes accompagnatrices ou accompagnées: 1) des éléments de contexte (par exemple, la présence de la direction d'école à une rencontre peut générer une tension); 2) la nature du problème abordé (par exemple, aborder l'évaluation des apprentissages en équipe); 3) des difficultés rencontrées pendant l'exécution d'une tâche (par exemple, devoir composer avec des personnes qui résistent à ce qui est proposé) et 4) des caractéristiques inhérentes aux groupes (par exemple, la dynamique de groupe) et à chacune des personnes (par exemple, la personnalité, les croyances, les valeurs, la perception, les interprétations, etc.).
- Lorsque les personnes répondantes parlent d'émotions dans leurs récits écrits, elles le font le plus souvent en parlant des émotions perçues chez les autres; elles parlent surtout des émotions qu'elles ont perçues chez les personnes qu'elles accompagnent plutôt que des leurs. Elles semblent donc moins enclines à décrire et à analyser leurs propres émotions.

En somme, tous ces constats mènent à penser qu'il serait important se s'interroger sur la pertinence de former à la prise en compte de la dimension affective, particulièrement des émotions, les personnes désignées comme ayant un rôle d'accompagnement d'un changement en éducation, surtout lorsque ce changement est prescrit. Dans ce qui suit, des pistes de formation et d'intervention sont formulées.

5. Des pistes de formation et d'intervention à intégrer à une démarche d'accompagnement

Cette section propose quelques pistes de formation et d'intervention qui visent à faciliter la prise en compte des émotions et le développement de la compétence émotionnelle chez les personnes accompagnatrices et accompagnées (Lafortune, 2008a, 2009).

- Utiliser le questionnaire comme un outil facilitant la prise en compte des émotions et le développement de la compétence émotionnelle

Il est envisageable de proposer le questionnaire dont il est question dans cette étude comme un outil de formation dans l'accompagnement pour favoriser la prise en compte de la dimension affective

dans une perspective cognitive. En effet, quatre idées d'éléments de formation ressortent et portent sur la façon d'intégrer la prise en compte de la dimension affective dans l'accompagnement: 1) faciliter le développement de gestes professionnels qui tiennent compte des réactions affectives, particulièrement les émotions (stratégies de contrôle et de régulation); 2) apprendre à conceptualiser la gestion des émotions (apprendre de son expérience en analysant et en conceptualisant son modèle de pratique sur le plan émotionnel); 3) proposer des mises en situation mettant en cause des incidents critiques et 4) apprendre à décrire par écrit une situation émotionnelle afin de faciliter son appropriation ultérieure.

- Démontrer soi-même une prise en compte des émotions et de la dimension affective

Par une présence, un modelage et une instrumentation (comme le questionnaire dont il est question dans cette présente étude) affective, Lafortune, St-Pierre et Martin (2005) ajoutent qu'il importe de tenir compte de la dimension affective auprès des personnes accompagnées, de le démontrer manifestement, mais aussi de donner des idées pour le faire en faisant référence à différentes situations d'accompagnement.

L'utilisation de ce questionnaire pourrait favoriser une attention consciente portée vis-à-vis des émotions, les siennes et celles des autres. Par une description écrite guidée des situations émotionnelles grâce à des questions ciblées, il devient plus aisé par la suite de tenter de comprendre, d'analyser et de conceptualiser son fonctionnement émotionnel dans le but de développer et d'améliorer ses stratégies de contrôle et de régulation des émotions. Les descriptions pourraient ensuite être transformées en mises en situation abordées en groupe dans un contexte réflexif et interactif pour faciliter la coconstruction de connaissances au sujet des émotions et d'un lexique favorisant la symbolisation de l'expérience émotionnelle, contribuant ainsi à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive. À partir des situations proposées, les personnes pourraient, par exemple, faire une recherche individuelle et collective de stratégies qui pourraient être utilisées dans une telle situation, élargissant ainsi le bagage de stratégies de gestion des émotions des personnes participantes. Les stratégies des personnes accompagnatrices sont déterminantes. Il importe de former les personnes accompagnatrices à s'ajuster dans l'action lorsque des réactions affectives émergent, les

leurs et celles des autres, de manière à favoriser des interventions efficaces par le choix de stratégies adaptées tout en renforçant leur sentiment d'autoefficacité.

Dans le cadre du projet à la base de ce texte, les brèves descriptions faites par les personnes répondantes ont été transformées en mises en situation. Ces mises en situation peuvent être des fusions de descriptions issues des réponses au questionnaire ou des mises en situation inspirées des réponses rendues. Elles sont suivies de questions qui suscitent la réflexion en lien avec la prise en compte de la dimension affective dans l'accompagnement. De l'ensemble des réponses rendues pour l'un ou l'autre des rôles des émotions (a facilité, a rendu difficile), 12 sont liées à des expériences où les émotions ont facilité l'intervention et 24 sont liées à des expériences où les émotions ont rendu l'intervention plutôt difficile. Voici deux exemples de mises en situation; la première propose une situation où les émotions ont facilité l'intervention et l'autre où les émotions ont rendu l'intervention difficile.

- Une personne vient se confier à la personne accompagnatrice (ouverture)

À la suite d'une rencontre où plusieurs personnes expriment leur satisfaction et leur motivation après avoir partagé leurs expériences, une personne vient vous voir parce qu'elle voit bien qu'elle ne partage pas le même entrain et le même dynamisme que ses collègues. En fait, elle n'avait aucune expérience à partager avec eux. Cette situation la met mal à l'aise et elle remet même en question sa participation dans le groupe. À son avis, elle accuse un retard par rapport aux autres personnes. Que faites-vous pour motiver cette personne à rester dans le groupe? Que faites-vous pour lui redonner confiance et l'aider à avoir une meilleure estime d'elle-même?

- Une rencontre à un moment inopportun

Les enseignants et enseignantes ont reçu, au cours de trois soirées consécutives, une formation concernant le nouveau bulletin et le modèle d'évaluation des apprentissages de leur école. Ignorant cette formation, vous organisez, en soirée la semaine suivante, une rencontre pour informer les enseignants et enseignantes d'un projet que vous désirez établir dans leur école. Au tout début, des personnes enseignantes vous demandent à quelle

heure elles pourront partir et d'autres vous informent qu'elles ont beaucoup de travail à faire pour préparer la rencontre avec les parents. Vous commencez à réaliser que ces enseignants et enseignantes ont eu quatre rencontres en soirée depuis deux semaines et qu'ils sont plus préoccupés par le nouveau bulletin que par votre projet. Peu de temps après le début de la rencontre, les enseignants et enseignantes commencent à exprimer alors leur incapacité à remplir ce nouveau bulletin et leur angoisse à expliquer ce bulletin aux parents. Une personne enseignante éclate en sanglots, une deuxième est étouffée par les émotions et vous constatez qu'une troisième est sur le bord de la crise de nerfs. Que faites-vous? Comment faites-vous pour gérer les émotions de l'ensemble du groupe et non seulement intervenir auprès de ces trois personnes?

Enfin, les réponses données par les personnes interrogées pourraient faciliter l'émergence d'une grille d'analyse permettant de réfléchir et d'analyser individuellement et collectivement les stratégies de contrôle et de régulation des émotions. Une activité pourrait proposer de classer dans la grille les différentes stratégies énumérées et de réfléchir par la suite à des façons d'améliorer ces stratégies. Une discussion pourrait également avoir lieu autour des effets, et particulièrement des bénéfiques qu'apporte chacune de ces différentes stratégies.

- Aborder le fait qu'une émotion désagréable puisse faciliter une intervention lorsque celle-ci est prise en compte

Il pourrait être intéressant de proposer une activité réflexive et interactive qui aborde des situations où des émotions considérées comme étant plutôt désagréables ont facilité l'action. On pourrait alors favoriser la prise de conscience, d'une part, que les émotions, même celles jugées désagréables, fournissent des informations précieuses pour s'ajuster dans l'action et, d'autre part, que le fait de tenir compte des émotions peut aider à mieux comprendre ce qui se passe dans la situation et, ainsi, à ajuster l'intervention de manière adéquate et efficace.

- Démontrer soi-même une prise en compte des émotions et de la dimension affective

Par une présence, un modelage et une instrumentation (comme le questionnaire dont il est question dans cette présente étude) affective, Lafortune, St-Pierre et Martin (2005) ajoutent qu'il importe de tenir

compte de la dimension affective auprès des personnes accompagnées, de le démontrer manifestement, mais aussi de donner des idées pour le faire en se reportant à différentes situations d'accompagnement.

- Favoriser un climat de sécurité et de confiance

En agissant de manière à favoriser un tel climat, en se donnant soi-même en modèle par l'adoption d'une attitude d'ouverture à l'expérience, d'empathie, d'écoute, de considération positive et de respect par rapport aux émotions, peu importe sa valence, on contribue à ce que les autres adoptent une telle attitude à l'égard d'eux-mêmes et de leur émotions ainsi qu'à l'égard des autres personnes et des émotions perçues chez elles. D'ailleurs, cet aspect a été relevé non seulement dans le cadre du PARF (Lafortune, 2002-2008), mais également dans le cadre d'un autre projet d'accompagnement (Lafranchise, en cours) auprès, cette fois-ci, de personnes enseignantes en insertion professionnelle.

- Aider les personnes à se révéler à elles-mêmes

Des éléments liés au concept de soi peuvent jouer un rôle quant à la croyance et au sentiment d'efficacité et à la difficulté ou à la facilité éprouvée dans une intervention. Les résultats préliminaires issus de l'expérience d'accompagnement d'enseignants et d'enseignantes en situation d'insertion professionnelle (Lafranchise, en cours) montrent que, lorsque l'on fait une activité dégageant des composantes de la compétence émotionnelles à travers les interventions décrites des personnes accompagnées (par l'autoévaluation et l'analyse collective), celles-ci croient plus volontiers que leurs interventions sont adéquates et ont une certaine efficacité. Certaines ont signalé avoir acquis davantage de confiance en elles à la suite de cette activité et avoir pris des petits risques dans certaines situations émotionnelles afin d'y faire face plus efficacement. Cela indique que ce genre d'activité peut contribuer à renforcer la croyance et le sentiment d'efficacité en amenant les personnes à se révéler à elles-mêmes, par une prise de conscience accrue de leurs habiletés et capacités. Du coup, cela pourrait contribuer à diminuer l'utilisation de stratégies non adaptées et à augmenter l'utilisation de stratégies permettant de composer avec des situations émotionnellement difficiles. De plus, une telle activité permet de prendre davantage conscience des habiletés qui demeurent à développer davantage. Il va sans dire qu'une dynamique réflexive et interactive est à privilégier en vue de participer à l'acquisition d'habiletés

réflexives utiles à la consolidation identitaire et de contribuer au développement de l'autoefficacité dans des situations émotionnellement difficiles.

- Favoriser les discussions, les échanges et les partages au sujet des émotions

Dans une perspective socioconstructiviste de la prise en compte de la dimension affective, les connaissances, les habiletés et les stratégies socialement adaptées de contrôle et de régulation des émotions se construisent dans l'expérience de la relation aux autres. Les échanges, les discussions et les partages participent donc au développement de gestes professionnels adaptés aux situations, car ils peuvent créer des déséquilibres cognitifs et affectifs. Ils contribuent ainsi aux apprentissages des personnes sur le plan de la symbolisation des émotions, facilitant leur compréhension, de même que sur le plan de la gestion des émotions en leur donnant accès à différentes stratégies dévoilées et discutées. De plus, les discussions et les réflexions collectives permettent d'évoluer vers une vision partagée de ce que signifie être une personne compétente au plan émotionnel et utiliser des stratégies adaptées et efficaces de contrôle et de régulation des émotions dans les situations chargées affectivement.

- Soutenir la description, l'explicitation et l'analyse écrites et verbales des situations

Il peut être utile de soutenir l'expression écrite et verbale des personnes afin que celles-ci puissent plus facilement analyser et se réapproprier leur expérience pour apprendre. De l'expérience du PARF (Lafortune, 2002-2008) et de celle de l'accompagnement de personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle (Lafranchise, en cours), il se dégage certains éléments favorables à la description et à l'explicitation écrites et verbales des situations: le questionnement, la rétroaction et la synthèse. Il importe aussi, préalablement, d'avoir permis aux personnes de s'interroger et de réfléchir à ce que signifie «comprendre et interpréter les émotions» avant qu'elles soient en mesure de le faire d'elles-mêmes. De l'expérience du PARF, certains éléments ont émergé à ce sujet. Comprendre et interpréter les émotions signifie: 1) agir en tenant compte de la dimension affective dans une perspective cognitive; 2) se connaître sur le plan affectif en situation d'accompagnement; 3) reconnaître les réactions affectives en cours d'action; 4) comprendre le rôle de la dimension affective et amener les autres à le comprendre; 5) mettre en œuvre des stratégies liées

à la compréhension du rôle de la dimension affective en situation d'accompagnement; 6) s'engager dans une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement. Comprendre les émotions implique autant la dimension cognitive que la dimension affective des émotions. Cette compréhension se développe en situation, mais en y alliant aussi la théorie, la construction de connaissances étant un aspect incontournable (Lafortune, 2008a, 2009).

Évidemment, d'autres pistes pourraient être formulées et d'autres activités pourraient être suggérées. Quoi qu'il en soit, les pistes énoncées ressortent comme étant des éléments qu'il apparaît essentiel d'intégrer dans une démarche d'accompagnement d'un changement en vue de faciliter la prise en compte de la dimension affective, particulièrement des émotions, dans une perspective cognitive.

■ Conclusion

Au Québec, dans le cadre du renouveau pédagogique actuel en éducation qui invite à une vision socioconstructiviste des apprentissages et qui nécessite la mise en place d'équipes-cycles pour l'évaluation des apprentissages, la pertinence de tenir compte de la dimension affective dans l'accompagnement est flagrante. Il est nécessaire de développer des compétences professionnelles dont l'une est liée à la prise en compte de la dimension affective dans les diverses situations d'accompagnement, de collaboration mais aussi d'enseignement-apprentissage (Lafortune, 2008a). Cette recherche exploratoire montre qu'il convient de former les personnels scolaires au développement d'une telle compétence favorisant la compréhension et l'interprétation de ce qui se passe sur le plan affectif plutôt que de se limiter à faire émerger les émotions. Une démarche réflexive et interactive d'accompagnement semble à privilégier en vue de faciliter la prise en compte de la dimension affective chez des personnes accompagnatrices et accompagnées pour favoriser un changement prescrit en éducation.

Annexe

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-
FORMATION DE LA MISE EN ŒUVRE
DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE
QUÉBÉCOISE (MELS-UQTR)**

Expériences d'accompagnement: plutôt positives, plutôt difficiles

Au cours du projet accompagnement-recherche-formation, les personnes accompagnées mentionnent souvent l'importance que prend la dimension affective (attitudes, émotions...) dans les interactions entre les personnes accompagnées et accompagnatrices. Pour mieux comprendre ce qui se passe dans diverses situations, nous pensons qu'il serait intéressant d'examiner collectivement des situations d'accompagnement où l'influence de la dimension affective a mené à une expérience plutôt positive et des situations d'accompagnement où les émotions ont mené à une expérience plutôt difficile.

Expérience d'accompagnement¹

Personnes accompagnées	Composition et taille du groupe de personnes accompagnées <i>Il s'agit ici de préciser la composition et la taille du groupe de personnes accompagnées. Ce groupe peut être constitué d'enseignants ou d'enseignantes, de conseillers ou conseillères pédagogiques, de directions d'école ou d'autres intervenants ou intervenantes en éducation.</i>
	Degré d'ouverture au changement <i>Il s'agit ici de décrire la perception que l'on a du degré d'ouverture au changement du groupe auquel on s'est adressé. Cette perception peut être nuancée si l'on pense s'adresser à un groupe hétérogène quant à cet aspect.</i>
Contexte	Formation antérieure <i>Dans cette section, il s'agit tout simplement de préciser les formations que les membres du groupe ont déjà reçues relativement au programme de formation ou tout autre sujet connexe.</i>
	Soutien accordé ou prévu <i>Il s'agit ici de se demander quelle forme de soutien ou de suivi a déjà été accordée aux personnes accompagnées ou quelle forme de soutien ou de suivi on pourra accorder aux personnes accompagnées.</i>
Durée	<i>Il s'agit tout simplement de préciser la durée de l'intervention présentée.</i>

Dimension affective de l'expérience d'accompagnement

Il s'agit ici de s'exprimer sur l'expérience d'accompagnement dont il est question en relevant les aspects de l'intervention qui ont fait émerger des émotions. Pourquoi ces émotions ont-elles émergé? De quelle façon a-t-on prévu leur émergence? Comment ont-elles influencé l'intervention? De quelle façon les émotions ont-elles été gérées?

Expérience d'accompagnement où les émotions ont facilité l'intervention

Personnes accompagnées	Composition et taille du groupe de personnes accompagnées
	Degré d'ouverture au changement
Contexte	Formation antérieure
	Soutien accordé ou prévu
Durée	

Dimension affective de l'expérience d'accompagnement plutôt positive

Brève description de l'intervention

Quels aspects de l'intervention ont fait émerger des émotions?

De quelle façon a-t-on prévu leur émergence?

Pourquoi ces émotions ont-elles émergé?

Comment ces émotions ont-elles influencé l'intervention?

De quelle façon les émotions ont-elles été gérées?

Expérience d'accompagnement où les émotions ont rendu l'intervention difficile

Personnes accompagnées	Composition et taille du groupe de personnes accompagnées
	Degré d'ouverture au changement
Contexte	Formation antérieure
	Soutien accordé ou prévu
Durée	

Dimension affective de l'expérience d'accompagnement plutôt difficile

Brève description de l'intervention

Quels aspects de l'intervention ont fait émerger des émotions ?

De quelle façon a-t-on prévu leur émergence ?

Pourquoi ces émotions ont-elles émergé ?

Comment ces émotions ont-elles influencé l'intervention ?

De quelle façon les émotions ont-elles été gérées ?

-
1. Cette fiche est adaptée de Lafortune et Deaudelin (2001).

Bibliographie

- BANDURA, A. (1977). «Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change», *Psychological Review*, 84, p. 191-215.
- BANDURA, A. (2003). *Autoefficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck.
- BOURASSA, B., F. SERRE et D. ROSS (1999). *Apprendre de son expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- CAMPOS, J., D. MUMME, R. KERMOIAN et R.G. CAMPOS (1994). « A functionalist perspective on the nature of emotion », dans N. Fox (dir.), *The Development of Emotion Regulation: Behavioral and Biological Considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), Serial No. 240, p. 284-303.
- DANTZER, R. (1988). *Les émotions*, Paris, Presses universitaires de France.
- DE SOUSA, R. (1987). *The Rationality of Emotions*, Cambridge, MIT Press.
- FRIJDA, N. (1986). *The Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GARNEAU, J. et M. LARIVEY (2002). *L'auto-développement : psychothérapie dans la vie quotidienne*, Montréal, ReD éditeur.
- LAFORTUNE, L. (2006). « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, p. 187-202.
- LAFORTUNE, L. (2007a). « Dimension affective, travail en équipe de collègues et bien-être des personnels scolaires », *Actes du congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation*, Strasbourg.
- LAFORTUNE, L. (2007b). « Vers un agir compétent tenant compte des émotions dans l'accompagnement d'un changement en éducation », *Les Cahiers du CERFEE* 23, Centre de recherches sur la formation, l'éducation et l'enseignement, Montpellier.
- LAFORTUNE, L. (2009). « Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans le changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-88.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. LEPAGE (2007). « Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation : des orientations à réinvestir dans d'autres contextes », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de C. LEPAGE et F. PERSECHINO (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de C. LEPAGE, F. PERSECHINO et K. BÉLANGER (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

- LAFORTUNE, L., P. MONGEAU, M.-F. DANIEL et R. PALLASCIO (2000). « Approche philosophique des mathématiques et affectivité : premières mesures », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 181-208.
- LAFORTUNE, L., L. ST-PIERRE et D. MARTIN (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.
- LAFRANCHISE, N. (en cours). *Analyse d'un processus d'accompagnement en vue d'appuyer le développement de la compétence émotionnelle chez des personnes enseignantes en insertion professionnelle*, Document inédit, thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- MONGEAU, P. et J. TREMBLAY (2002). *Survivre. La dynamique de l'inconfort*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, P.L. HARRIS et M. DE ROSNAY (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- SAARNI, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- SILLAMY, R. (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, Montréal, Bordas.
- TAPPOLET, C. (2003). « Emotions and intelligibility of akratic action », dans S. Stroud et C. Tappolet (dir.), *Weakness of Will and Practical Irrationality*, Oxford, Oxford University Press, p. 97-120.

Autre site Web à consulter :

<www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>.

E

|

T

R

A

P



**LEADERSHIP
FACE À LA VIOLENCE**



Leadership et émotions à l'école

Fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire

Denise Curchod-Ruedi

*Haute École pédagogique de Lausanne
denise.curchod@hepl.ch*

Pierre-André Doudin

*Université de Lausanne et
Haute École pédagogique de Lausanne
pierre-andre.doudin@hepl.ch*

Les situations complexes auxquelles sont confrontés quotidiennement les enseignants, notamment du point de vue relationnel, génèrent quantité d'émotions qui, gérées à un niveau cognitif, permettent d'assurer une posture professionnelle et encadrante de l'enseignant. Selon nous, la capacité de mener une réflexion sur les émotions en général, sur ses propres émotions et sur sa manière de les réguler constitue une compétence indispensable pour assurer le leadership de l'enseignant face au groupe classe (ce que nous appellerons dans ce chapitre l'enseignant-leader), d'une part, mais également le leadership face à un groupe de collègues lorsqu'on assure une fonction particulière au sein de l'établissement (ici, le leader d'enseignants), d'autre part. C'est l'un des aspects de la fonction encadrante indispensable à l'exercice du leadership qui repose sur le principe systémique selon lequel un groupe organisé en système se caractérise par un tissu relationnel qui atténue et contient les dysfonctionnements. Il permet un climat plus favorable (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006 ; Pauzé et Roy, 1987). Dans ce chapitre, et en s'appuyant sur les résultats de notre recherche en cours, nous analysons la régulation et la compréhension des émotions qui permettent d'instaurer et de maintenir une fonction encadrante favorisant l'exercice du leadership.

1. Leadership et école

Le leadership est une notion maintes fois utilisée dans le vocabulaire managérial et de plus en plus dans le monde scolaire. Il recouvre des critères communément admis et primordiaux, tels le respect, la confiance et les valeurs éthiques (Gurr, Drysdale, Swann, Doherty, Ford et Goode, 2006). Les chercheurs s'accordent également sur l'impact, en tant que leader, du chef de l'établissement sur le climat scolaire et relèvent que l'influence de celui-ci tient plus à sa personnalité qu'à son pouvoir institutionnel effectif (Dutercq, 2005 ; Gaussel, 2007 ; Toulemonde, 2004). Le rôle de la direction est de donner une ligne de conduite globale aux différents acteurs de l'école, et les aspects affectifs et cognitifs sont indissociablement liés au climat d'établissement (Mitchell et Castel, 2005). Pour créer un climat d'établissement favorable, il est nécessaire que le directeur s'associe les compétences des enseignants. Le leadership de l'enseignant est favorisé, notamment, par la participation aux projets pédagogiques, à la formation professionnelle, à l'engagement dans le développement et les changements concernant l'établissement (Greenfield, 2005 ; Maroy, 2006 ; Muijs et

Harris, 2006). L'enseignant doit être épaulé par un leader principal, et une trop grande rigidité du système éducatif ainsi qu'une résistance à la distribution du pouvoir sont des facteurs considérés comme des freins au leadership enseignant (Gaussel, 2007). De plus, il convient de faire la différence entre le management qui aurait pour objectif d'assurer la stabilité du fonctionnement et le leadership qui vise à l'amélioration de ce qui est déjà en place (Leithwood et Jantzi, 2006; Spillane, 2006). Selon Gaussel (2007, p. 6), « le leadership sert alors de catalyseur pour déployer et organiser le potentiel des compétences déjà présentes dans l'établissement ». Cette fonction reviendrait alors aux équipes d'enseignants leaders pour autant que ces acteurs soient bien identifiés (MacNeil, 2005).

L'importance croissante accordée aux processus émotionnels dans le leadership est liée à de nouveaux enjeux tant dans le monde du travail en général que dans le cadre scolaire qui supposent la prise en considération de dimensions émotionnelles auparavant occultées par la focalisation sur les dimensions spécifiquement cognitives (Gond et Mignonac, 2002). Ces auteurs qualifient le leader de « manager d'émotions ». L'évolution de la conception du travail, notamment avec le développement des organisations d'équipes-projets, a vu évoluer la notion de leadership vers le développement d'outils moins axés sur le contrôle que sur des outils psychologiques nécessitant des compétences complexes. Il a fallu attendre les années 1990 pour que la définition du leadership intègre les compétences émotionnelles et relationnelles. Auparavant, et dans les années 1930 à 1950, émerge un premier paradigme : les chercheurs ont tenté de mettre en évidence les traits de personnalité du leader (pour des ouvrages recensés, voir Dansereau, Yammarino et Marjam, 1995 ; House et Aditya, 1997 ; Lowe et Gardner, 2001). Un consensus se dégage de ces différentes recherches : il n'existerait pas de profil type du leader. Dans les années 1950 à 1970, un deuxième paradigme s'est attaché à décrire les comportements types des leaders (Gond et Mignonac, 2002). Ces études ont permis de préciser deux catégories de leaders caractérisées par les comportements orientés vers les tâches et par les comportements orientés vers les personnes. Cependant, ces méthodes inductives de recherche focalisées sur les comportements typiques des leaders n'ont pas permis de caractériser le type de comportement le plus efficace pour assurer le leadership (House et Aditya, 1997). Un troisième paradigme apparaît dans les années 1970 à 1980 : les modèles, notamment en psychologie des organisations, abandonnent l'idée d'une solution

unique et admettent qu'un problème complexe suppose des solutions multiples. Dorénavant, les chercheurs font la distinction entre gestionnaires qui mettent l'accent sur le contrôle et la rationalité et leaders intervenant principalement sur le plan de la motivation des groupes (Zaleznik, 1977). Le leadership est appréhendé comme un phénomène essentiellement relationnel (Graen et Uhl-Bien, 1992). On utilise alors le terme de compétences propres au leader, notamment les compétences sociales, comme la capacité à développer un climat de confiance et des relations coopératives au sein du groupe. Nous postulons que le développement de ces compétences sociales est intrinsèquement lié à la régulation et à la compréhension des émotions ressenties, manifestées et observées chez autrui.

2. La compréhension des émotions

Plusieurs approches théoriques se rejoignent pour affirmer que penser les émotions favorise leur régulation et les stratégies adoptées pour y faire face. C'est ce que nous allons présenter brièvement avec le modèle de Bowen (1978) et le courant dit de la métaémotion.

2.1. Le modèle de Bowen

Le concept de différenciation du soi (Bowen, 1978) rend compte de la compétence qui consiste à maîtriser l'émotion par l'intellect. Il caractérise les personnes selon le degré de fusion ou de différenciation des fonctions émotionnelles et intellectuelles. Précisons que le modèle de Bowen (1978) est issu de la psychiatrie et que les recherches de celui-ci portent essentiellement sur la différenciation relationnelle au sein de la famille (Brown, 1999) avec un élargissement dans le type de relations qu'instaurent socialement les individus. De manière schématique, le pôle fusionnel se caractérise par une émotivité submergeant l'intellect : manque de souplesse ; adaptabilité limitée ; dépendance affective à l'égard de l'entourage ; vulnérabilité extrême à tout dysfonctionnement. Le pôle de différenciation se caractérise, quant à lui, par des niveaux émotifs et intellectuels clairement discernables favorisant alors une relative autonomie face aux tensions relationnelles, une plus grande souplesse et une plus grande capacité d'adaptation. Des personnes orientées vers la différenciation se révèlent plus indépendantes à l'égard du climat émotionnel qui les entoure. L'auteur relève qu'il est sans doute difficile à des professionnels de saisir la notion de

différenciation s'ils ont le préjugé que la libre expression des émotions représente le plus haut niveau de fonctionnement relationnel et l'intellectualisation, une défense regrettable. Sur la base de ses nombreuses investigations cliniques, Bowen (1978) affirme que la personne faiblement différenciée est de fait prisonnière de ses émotions, alors que la personne différenciée a une plus grande marge de manœuvre et peut participer à la sphère émotive des autres sans craindre de se fondre en elle. En ce qui concerne le leadership de l'enseignant, la capacité de différenciation semble d'une nécessité évidente, puisqu'il lui est demandé de comprendre ses réactions émotionnelles, celles d'autrui, mais aussi de savoir prendre de la distance pour sauvegarder la capacité de réflexion guidant son action et lui permettre d'encadrer le groupe dont il est le leader (classe, équipe de collègues).

2.2. Le courant de la métaémotion

À la suite des travaux de Harris (1989) sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant et aux nombreuses études sur le développement métacognitif de l'enfant (pour une synthèse, voir Doudin, Martin et Albanese, 2001), Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002) ont proposé le concept de métaémotion. Il faut entendre par métaémotion, d'une part, la compréhension que le sujet a de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôle des émotions ; il s'agit donc d'une connaissance consciente qu'une personne a de ses émotions et de celles des autres. D'autre part, la métaémotion désigne la capacité du sujet à réguler tant le ressenti émotionnel (par exemple, ne plus être triste) que la manifestation de l'émotion (par exemple, ne pas montrer que l'on est en colère).

Ces aspects métaémotionnels ont été passablement étudiés chez l'enfant et chez l'élève (voir Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002). Quelques études portent également sur le rôle de l'enseignant dans le développement métaémotionnel de l'élève (Saarni, 1999) ou sur l'expression de certaines émotions par l'enseignant et son influence sur l'élève, par exemple sa motivation à apprendre (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon et Roth, 2005). En revanche, l'étude des enseignants relativement à la compréhension de leurs propres émotions et de celles des autres (élèves, collègues...) a été largement négligée jusqu'à maintenant. Cet état de fait est regrettable dans la mesure où l'expérience émotionnelle de l'enseignant intervient fréquemment dans sa pratique et, de ce fait, a une incidence directe sur la qualité des apprentissages

et sur l'expérience émotionnelle de ses élèves. Comme le relèvent Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2006) et Gendron (2004, 2009), la gestion par l'enseignant de ses propres émotions devrait faire partie intégrante de ses compétences professionnelles.

La capacité de réfléchir sur les émotions en contexte professionnel afin de les réguler est une démarche de type cognitif qui semble la meilleure voie pour permettre le maintien d'une attitude éthique, notamment dans le champ scolaire, puisque l'objectif de ce dernier n'est pas une exploration du monde affectif, mais la construction de savoirs et savoir-être, de compétences sociales et relationnelles.

3. Le modèle systémique ou la fonction encadrante de l'enseignant-leader

Afin d'assurer un leadership face à ses élèves, l'enseignant devrait être garant d'un soutien suffisamment crédible et consistant pour que le groupe se sente sécurisé, encadré et que les élèves qui le composent ne se sentent pas menacés dans leur intégrité. Ce type de soutien a été décrit dans le modèle systémique par le concept de fonction encadrante dont nous allons développer ici différents aspects.

Les systémiciens font la distinction entre un groupe organisé en système et un agrégat (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006; Pauzé et Roy, 1987). L'organisation en système se caractérise par un tissu relationnel qui atténue et contient les dysfonctionnements comportementaux et permet un climat plus paisible. Un agrégat est un groupe peu organisé, caractérisé par l'absence de règles, de frontières et d'organisation interne, de même que par la rareté des interactions entre les individus. Cet anonymat favoriserait l'apparition de clans et de boucs émissaires comme si, pour le groupe, c'était le seul moyen d'organiser les interactions.

Le système encadrant est une mesure favorisant le passage de l'agrégat au système. Ce modèle a été élaboré par une équipe de thérapeutes de famille et de chercheurs (Fivaz, Fivaz et Kaufmann, 1980, 1982). Il a été appliqué aux pratiques thérapeutiques (Doudin, Rusconi Serpa et de Sousa Sancho, 1990), à la relation parentale (Fivaz-Depeursinge et Corboz-Warnery, 2001) et pédagogique (McCulloch, 2007). Du point de vue de l'enseignant, le système soumis à l'action encadrante est l'ensemble des élèves de la classe considéré comme un système capable de se développer s'il est soumis à un champ de force extérieur

stable. Cela demande que l'enseignant soit capable de maintenir une constance beaucoup plus grande que celle attendue des élèves (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006). La caractéristique du système encadrant est d'avoir une capacité d'ajustement au système encadré sans cependant suivre tous ses mouvements. « L'art du système encadrant consiste donc à faire deux choses en même temps : s'ajuster et rester constant, s'adapter et garder le cap » (p. 81). Du point de vue des émotions, cela suppose que l'enseignant dispose de moyens de régulation supérieurs à ceux de ses élèves, lui permettant, en situation de tension, de calmer l'impulsivité d'un élève ou du groupe-classe. L'enseignant serait alors capable de fournir à ses élèves un contenant émotionnel favorisant l'évolution du groupe. Pour Curonici, Joliat et McCulloch (2006), le système encadrant ne doit pas être confondu avec un système de contrôle. Au contraire, sa fonction est de « favoriser le développement et l'autonomie du système encadré » (p. 80). Le système encadrant constitué par l'enseignant doit lui permettre d'assurer un cadre sécurisant et dynamique. Lorsque ce sont les élèves qui « donnent le ton » (p. 583), l'enseignant se trouve dans une situation d'anxiété et de fragilisation puisqu'il doit constamment s'adapter. Pour ces auteurs, trop s'adapter à un élève ou à un groupe d'élèves conduit à une suradaptation chronique de l'enseignant suivie presque inévitablement par une plus grande rigidité, source principale de l'épuisement professionnel des enseignants. En effet, schématiquement, il y a deux risques pour le système encadrant : être trop du côté de la constance (rigidité) ou, au contraire, de l'adaptation (laxisme, laisser-faire). Encadrer suppose le maintien d'un subtil équilibre entre ces deux pôles. Nous verrons plus loin combien l'enseignant peut avoir besoin, par moments, de bénéficier lui aussi d'un système encadrant.

4. La fonction encadrante du leader d'enseignants

Curonici et McCulloch (2004), Curonici, Joliat et McCulloch (2006) analysent la fonction encadrante à un autre niveau où ce sont les enseignants qui deviennent le système encadré. Par exemple, lorsque l'enseignant éprouve des difficultés, il peut demander conseil ou aide à l'une des personnes-ressources de son établissement (psychologue, médiateur, doyen, directeur), au réseau ou à l'équipe de santé de l'école qui assurent alors un leadership à l'égard de l'enseignant, l'en-

cadran en vue de l'aider à reprendre lui-même le leadership face à ses élèves. Pour autant que cette ressource soit disponible et que l'enseignant y fasse appel, elle constitue un type de soutien social précieux dans les établissements. La rencontre entre la personne-ressource et l'enseignant devient alors une relation d'encadrement fondée sur la différence. Dans ce cadre-là, la personne-ressource est la garante de l'avancée de la réflexion portant notamment sur la compréhension des émotions dans la situation complexe. Les auteurs insistent sur l'impérative nécessité que, dans ce travail, quelqu'un assume clairement la fonction encadrante dans le but de clarifier les structures favorisant les interactions opérationnelles. Il ne s'agit en rien d'une relation de type thérapeutique, mais plutôt d'une coconstruction réflexive dans laquelle les rôles sont clairement définis pour parvenir à une compréhension nouvelle de la situation dans ses aspects relationnels et émotionnels. En effet, l'expérience montre que, lorsque les enseignants sont mis en échec par leurs élèves, faute de parvenir à contenir le groupe classe, c'est généralement lorsqu'ils ont épuisé leur capacité à faire face du point de vue émotionnel à une situation vécue comme menaçante. Le risque le plus grand est que l'enseignant, submergé par l'émotion, réponde au même niveau émotionnel que celui qui régit momentanément l'élève ou le groupe, cette attitude signant l'échec de la fonction d'encadrement. Le risque majeur est alors soit de répondre à la violence par la violence, soit, par une attitude de sympathie extrême, de renforcer la victimisation de l'élève en difficulté sans être en mesure de lui rappeler les règles en vigueur au sein de l'établissement. Selon notre approche, le maintien de la fonction encadrante en situation complexe à l'école est intrinsèquement lié aux compétences de régulation et de compréhension des émotions par l'enseignant.

5. Encadrement et régulation des émotions

Pour appréhender la fonction encadrante de son point de vue émotionnel, nous ne pouvons manquer de revisiter certains psychanalystes qui ont décrit la fonction encadrante dans son expression initiale, notamment dans la relation mère-enfant. Freud (1973/1906), puis Winnicott (2006/1971) utilisent le terme de *pare-excitation* pour désigner une fonction capable de protéger l'organisme d'excitations qui, par leur intensité, risqueraient de le détruire. Winnicott (2006/1971) a développé le concept de *holding* que nous pouvons définir comme un environnement suffisamment sécurisant sur le plan émotionnel pour

contenir les désorganisations passagères de l'enfant. S'inspirant des travaux d'Anzieu (1985) et de Lecourt (1986), Blanchard-Laville (2001) fait l'analogie entre la fonction contenantante pour l'enfant et la fonction contenantante à l'égard d'un groupe. Blanchard-Laville (2001, p. 250) attribue à la fonction contenantante un rôle de pare-excitation permettant la création d'un espace de sécurité au sein de la classe, ce qu'elle nomme un « *holding* didactique bien tempéré ».

S'inspirant de ces modèles d'encadrement ou de contenant émotionnel, Zeltner, Ampelas, Mallat, Mauriac, Waddington, Bronchard et Robin (2002) en font l'outil par excellence utilisé à l'échelle d'un groupe en crise et pour lequel les intervenants jouent le rôle d'« amortisseur de la crise ». Le propre de ces interventions est, d'une part, qu'elles se font toujours sur des terrains très vulnérables du point de vue émotionnel et, d'autre part, que le contenant relationnel et émotionnel apaisant est l'outil d'intervention utilisé pour organiser un épisode dominé par le risque de passage à l'acte.

Qu'en est-il maintenant de la compréhension des émotions et de leur régulation que les enseignants peuvent décrire en réfléchissant à une situation complexe qu'ils ont à encadrer sur le terrain de l'école ? Nous avons comparé ces deux dimensions selon que les répondants occupent ou non une fonction de leader au sein de leur établissement. Ce sont ces résultats que nous allons maintenant présenter.

6. Régulation et compréhension des émotions : notre recherche

Nous menons actuellement une recherche portant sur la régulation et la compréhension des émotions chez des enseignants dans une situation professionnelle fictive mais réaliste de violence à l'école. Le questionnaire présente la vignette clinique suivante : « Durant la récréation, vous vous trouvez dans la cour où il y a de nombreux élèves. Il s'agit de votre semaine de surveillance. Votre regard est attiré par Roberta, une de vos élèves, qui pousse violemment au sol une autre élève et l'insulte. Vous vous approchez et demandez à Roberta ce qui se passe. Ses yeux se noircissent et Roberta vous insulte, en ajoutant que cela vous apprendra à vous occuper de ce qui ne vous regarde pas. »

Au travers d'une série de questions et parmi un ensemble de neuf émotions proposées (colère, peur, tristesse, dégoût, joie, mépris, surprise, culpabilité, honte), les enseignants doivent reconnaître et

évaluer l'intensité des émotions qu'ils ressentiraient dans cette situation, qu'ils manifesteraient à leur élève violent et qu'ils attribueraient à cet élève. La démarche proposée est une réflexion de type cognitif à propos de vécus émotionnels susceptibles d'être activés par cette situation de violence. Nous interrogeons également les enseignants quant à leurs stratégies pour gérer la situation dans l'immédiat. À l'issue de la passation du questionnaire de recherche, un espace de parole à visée formative a été proposé.

La recherche porte sur 137 enseignants dont le point commun est d'être en formation continue. Cet échantillon comprend 49 % d'hommes et 51 % de femmes. Sur ces 137 enseignants, 31 % assument une fonction de leadership (leaders d'enseignants) au sein de leur établissement (médiateurs, doyens, chef de file¹, formateurs d'étudiants à l'enseignement ou animateurs-santé).

7. Résultats

Nous présentons tout d'abord les résultats de l'ensemble de notre population d'enseignants (enseignants leaders et leaders d'enseignants confondus) aux points 7.1 à 7.4. Au point 7.5, nous comparons les enseignants leaders avec les leaders d'enseignants relativement à l'intensité émotionnelle et aux stratégies à court terme.

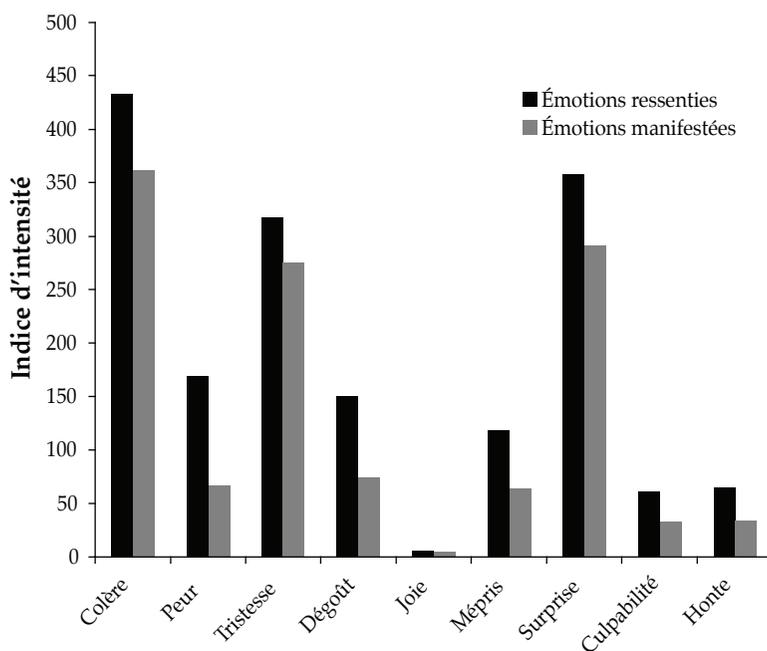
7.1. Régulation spontanée des émotions

Comme le montre la figure 5.1, les émotions que les enseignants pensent ressentir avec le plus d'intensité sont la colère, la surprise et la tristesse. À un niveau moindre d'intensité, nous trouvons la peur (que nous pouvons pourtant considérer comme légitime dans une telle situation), le dégoût et le mépris (susceptibles de porter atteinte à l'intégrité de l'élève), puis la honte et la culpabilité (susceptibles de porter atteinte à l'intégrité de l'enseignant). Quant à la joie, nous pouvons nous étonner, au vu de la situation de violence, qu'elle soit néanmoins mentionnée, même très faiblement. Chacune de ces émotions serait manifestée à l'élève agresseur moins intensément qu'elle n'aurait été ressentie par l'enseignant. Nous pouvons donc en déduire que

1. Responsable pédagogique dans un établissement pour une branche d'enseignement.

l'évocation d'une situation fictive de violence a entraîné une régulation de l'intensité des émotions. Les deux émotions les plus fortement régulées sont la peur et le dégoût. Dans le premier cas, l'enseignant protégerait sa position d'autorité face à l'élève agresseur et peut-être également face aux spectateurs éventuels, alors que dans le deuxième cas l'enseignant protégerait l'élève d'une réaction dommageable pour son développement.

FIGURE 5.1. *Indice d'intensité émotionnelle que les enseignants ressentiraient et manifesterait à l'élève agresseur*

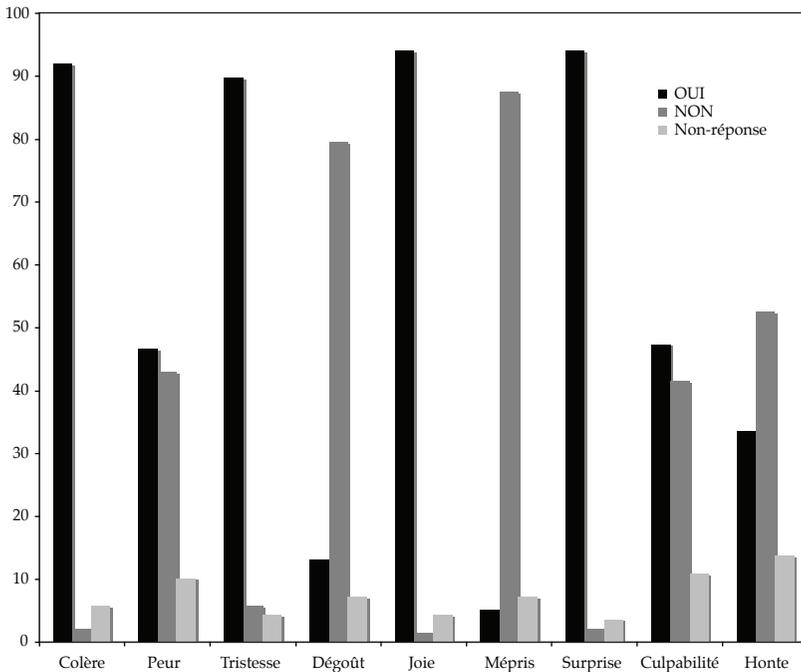


7.2. Régulation intentionnelle des émotions

La figure 5.2 montre quelles sont les émotions suscitées par un élève et que l'enseignant estime pouvoir ou ne pas pouvoir lui montrer librement. La joie, la surprise, la colère et la tristesse sont des émotions que la quasi-totalité des enseignants interrogés pensent pouvoir manifester à leur élève. Les enseignants sont partagés quant à la possibilité de montrer librement la peur, la culpabilité et la honte. En revanche,

le dégoût et le mépris sont des émotions qu'une très forte majorité d'enseignants estiment ne pas pouvoir montrer librement à leur élève. Ils manifestent ainsi leur souci éthique de ne pas attaquer l'image de soi de leur élève, ce qui pourrait nuire au développement de celui-ci. Certains enseignants font part également de leur préoccupation de ne pas révéler des émotions comme la honte, la peur et la culpabilité, qui pourraient les vulnérabiliser aux yeux des élèves. Nous pouvons en déduire qu'une grande partie de ces enseignants manifestent des compétences à réguler leurs émotions, en particulier celles qui pourraient altérer la qualité relationnelle (peur et dégoût), en vue de maintenir une fonction encadrante protectrice tant à l'égard de leurs élèves que d'eux-mêmes.

FIGURE 5.2. Émotions suscitées par l'élève et que l'enseignant estime pouvoir ou ne pas pouvoir lui montrer librement



7.3. Intensité émotionnelle

Le tableau 5.1 permet de classer les différentes situations selon qu'elles portent sur l'intensité émotionnelle attribuée aux élèves ou aux adultes. Quatre situations (situations 1, 2, 3 et 4) portent sur l'intensité émotionnelle attribuée par l'enseignant à l'élève violent. Ce sont celles qui sont porteuses de la plus forte intensité émotionnelle. Deux situations (situations 5 et 6) portent sur les émotions que ressentirait l'enseignant. Elles sont porteuses d'une intensité émotionnelle plus faible que les précédentes, mais néanmoins plus forte que la situation 7, qui porte sur la manifestation de l'émotion par l'enseignant.

L'intensité émotionnelle attribuée à l'élève violent est plus élevée que celle attribuée aux enseignants. C'est un indice qui laisse penser que les enseignants, moins pris émotionnellement que leur élève, se montreraient compétents à encadrer leur élève dans cette situation de violence. De plus, l'intensité émotionnelle de l'enseignant étant plus intense dans le ressenti que dans la manifestation, nous vérifions là encore la compétence des enseignants à réguler leurs émotions dans cette situation complexe.

TABLEAU 5.1 *Indice d'intensité émotionnelle attribuée à l'élève, au collègue et à soi-même*

Situations classées en fonction de leur intensité émotionnelle	Indice d'intensité
1. Intensité des différentes émotions ressenties par l'élève <i>avant</i> d'insulter son enseignant	323
2. Intensité des différentes émotions ressenties par l'élève <i>après</i> avoir insulté son enseignant	316
3. Intensité des différentes émotions ressenties par l'élève <i>après</i> avoir agressé son camarade	309
4. Intensité des différentes émotions ressenties par l'élève <i>avant</i> d'agresser son camarade	305
5. Intensité des émotions ressenties par l'enseignant <i>après</i> avoir été insulté par son élève	285
6. Intensité des émotions ressenties par l'enseignant <i>en observant</i> la scène de violence entre élèves	259
7. Intensité des émotions manifestées à l'élève agresseur	242

7.4. Stratégies de gestion immédiates

Nous présentons au tableau 5.2 les cinq stratégies de gestion proposées aux enseignants et qui font immédiatement suite à la scène de violence. Aucun enseignant ne choisit la stratégie 1, *Pas de réaction, je préfère oublier tout cela* (voir le tableau 5.2). Cela indiquerait que les enseignants disposent de suffisamment de ressources pour l'encadrement de leur élève. Ils n'auraient ainsi pas besoin de se réfugier dans ce que nous pourrions interpréter comme des stratégies de déni et qui consisteraient à fuir afin de se protéger d'une situation traumatisante. Cependant, nous pouvons nous étonner que cinq enseignants affirment que dans une pareille situation ils n'auraient pas de réaction dans l'immédiat et préféreraient réfléchir (stratégie 2). Cette absence de feedback à l'élève sur l'aspect inacceptable de ses comportements n'est pas favorable à la régulation de ses émotions à la suite du passage à l'acte. Il s'agit là d'une absence d'encadrement de l'élève agresseur. La réaction physique (stratégie 3), même si elle ne concerne qu'un enseignant, peut être considérée comme un échec de la fonction encadrante dans la mesure où l'enseignant se laisse emporter dans une relation de type symétrique avec l'élève; de plus, il transgresse la loi scolaire (interdiction des punitions corporelles) et entre à son tour en délinquance. Soit par l'abandon de l'action éducative (stratégie 2) qui peut être assimilé à une négligence, soit par l'adoption d'un comportement abusif (stratégie 3), ces quelques enseignants montreraient dans une telle situation une difficulté à assumer leur fonction encadrante.

Pour la grande majorité des enseignants interrogés, la réaction est verbale (stratégies 4 et 5). Soixante-huit d'entre eux tentent une conciliation (stratégie 4), ce qui pose problème du point de vue de la compréhension des émotions de l'élève, si nous prenons en considération le climat émotionnel du moment. Dans la situation proposée, l'élève agresseur insulte l'enseignant en « ajoutant que cela vous apprendra à vous occuper de ce qui ne vous regarde pas », ce qui atteste l'intensité émotionnelle élevée de l'élève dans cette séquence. Les enseignants disent chercher un dialogue, alors qu'à l'évidence l'intensité émotionnelle ne permet justement pas le dialogue qui, pour être opérationnel, doit être différé dans le temps. Trente-six enseignants réprimanderaient l'élève (stratégie 5), ce qui représente selon nous la seule stratégie adéquate dans un climat émotionnellement chargé, puisqu'elle permet de contenir la relation en freinant l'impulsivité de l'élève violent.

TABLEAU 5.2 Stratégies de gestion immédiate de la situation de violence

1. Pas de réaction, je préfère oublier tout cela	0
2. Pas de réaction dans l'immédiat, je préfère réfléchir	5
3. Une réaction physique	1
4. Une réaction verbale de conciliation, je discute avec les deux élèves	68
5. Une réaction verbale, je réprimande mon élève	36

7.5. Comparaison entre enseignants leaders et leaders d'enseignants

D'une manière générale, la comparaison des enseignants leaders avec les leaders d'enseignants ne montre que peu de différences significatives sur un plan statistique (résultats au test du *T de Student*). Ainsi, les deux groupes d'enseignants présentent un profil semblable dans leur capacité à tempérer les émotions qu'ils manifesteraient par rapport aux émotions qu'ils ressentiraient (régulation spontanée des émotions). Ils partagent la même représentation concernant les émotions qu'ils pensent pouvoir ou non montrer librement à leur élève (régulation intentionnelle des émotions). Face à l'élève agresseur, les deux catégories d'enseignants estiment de manière semblable l'intensité émotionnelle de l'élève agresseur, leur propre intensité émotionnelle ainsi que l'intensité émotionnelle qu'éprouverait un collègue dans cette situation (intensité émotionnelle). Enfin, les deux groupes choisiraient des stratégies de gestion semblables pour gérer cette situation de violence (stratégies de gestion immédiates).

Par conséquent, le profil des deux populations est comparable quant à la préoccupation de contenir la situation du point de vue émotionnel en se positionnant comme adulte capable et désireux de maintenir la fonction encadrante. De même, l'intensité émotionnelle attribuée à l'élève dans l'interaction avec l'enseignant est comparable pour les deux catégories d'enseignants, ce qui suppose là aussi un consensus dans la manière dont les enseignants décodent l'émotion de leur élève dans l'interaction élève-enseignant.

En revanche, l'élève violent en interaction avec son camarade est perçu différemment par les enseignants leaders et les leaders d'enseignants. Dans cette situation, les leaders d'enseignants attribuent une

intensité émotionnelle moins élevée à l'élève agresseur que ne le font les enseignants leaders. De même, les leaders d'enseignants attribuent à leur collègue une plus forte intensité émotionnelle que celle qu'ils s'attribuent. Cela démontrerait une moins grande vulnérabilité chez les leaders d'enseignants, puisqu'ils ont tendance à dédramatiser l'intensité émotionnelle du conflit entre les élèves, mais également l'attaque verbale de l'élève à leur égard. Nous constatons aussi que les leaders d'enseignants ont vraisemblablement conscience d'être capables de prendre davantage de distance que leurs collègues qu'ils perçoivent comme plus ébranlés par la situation.

Nous pouvons nous interroger sur l'origine de ces différences entre enseignants leaders et leaders d'enseignant, puisque ces derniers ont développé une meilleure capacité à garder une attitude réflexive dans une situation fortement connotée émotionnellement (Bowen, 1978). Nous avons demandé aux enseignants si, dans leur formation de base ou continue, ils avaient été amenés à des réflexions sur leurs émotions. Les résultats montrent que les leaders d'enseignants affirment avoir pu aborder ces aspects plus fréquemment que les enseignants leaders et que la différence de fréquence est significative sur un plan statistique (test du χ^2).

7.6. Aspects cliniques

L'analyse des interventions spontanées dans l'espace de parole à visée formative aménagé à la suite de la passation du questionnaire révèle plusieurs points.

Une démarche réflexive à propos des émotions suscite des émotions intenses chez certains participants. Les enseignants interrogés ont souvent exprimé leur difficulté, voire leur contrariété à devoir traiter d'un point de vue cognitif des vécus d'ordre essentiellement émotionnel que nous pouvons illustrer par ce type de remarques: *J'ai peur de répondre n'importe quoi* ou *La même émotion est constante tout au long de la situation. Ça m'a énervé.*

Deux extrêmes quant à la compréhension des émotions ont été verbalisés. Certaines remarques font état de non-acceptation de l'idée que les émotions puissent avoir leur place au sein de l'école: *Ça va déranger, je pense qu'on a un devoir de neutralité totale* ou *Dans cette situation, ça ne m'intéresse pas de savoir ce qu'éprouve l'élève, dans ce questionnaire on veut rapporter à la psychologie les comportements inacceptables.*

D'autres, en revanche, estiment qu'une exploration cognitive des émotions est offensante pour une fonction affective idéalisée : *Moi j'ai eu de la peine à répondre, j'étais assez énervé de devoir passer par mon mental. Moi je suis incapable d'estimer, de comprendre les sentiments que peut avoir l'autre. Je préfère me concentrer sur mon ressenti.*

D'autres encore ont fait état d'une prise de conscience relative :

- à la diversité des émotions. *Je pensais pas qu'on pouvait avoir autant d'émotions dans une situation de violence. Tout le nombre des émotions, ça m'a beaucoup surpris ;*
- à la différence entre les émotions ressenties et manifestées. *Les émotions ressenties ne sont pas forcément les émotions manifestées, j'aurais pas cru ;*
- au manque de place accordée à la verbalisation des émotions. *J'ai réalisé que la dimension émotionnelle n'est jamais explicite à l'école ;*
- à la spécificité de la gestion des émotions lorsqu'on est un professionnel de l'enseignement. *Sur le moment, je n'en voyais guère le but (du questionnaire) pourtant, je reconnais qu'il soulève des questions importantes sur les émotions de l'enseignant et sur la dualité personne/fonction.*

La réflexion par questionnaire à propos des diverses émotions éprouvées par les acteurs mis en scène dans la situation de violence a été suivie d'une discussion où apparaissaient les résistances à entrer dans ce genre de démarche. Une démarche intellectuelle à propos des émotions est perçue par ces enseignants comme exigeante, voire fastidieuse, ce qui va dans le sens des considérations de Bowen (1978) qui rappelle la difficulté à sortir de « la prison émotionnelle » par la différenciation entre émotion et intellect. Pourtant, dans chaque groupe, l'un ou l'autre participant avait l'occasion de verbaliser les nécessaires différenciations, ce qui permettait, dans le meilleur des cas, de réguler les représentations de chacun. Sur le plan de la formation, une démarche comme notre questionnaire, qui exige une réflexion à propos de la complexité des émotions, paraît un outil adéquat pour deux raisons : d'une part, elle permet d'aborder les émotions à l'école non seulement des élèves, mais également des enseignants. D'autre part, une démarche de type cognitif permet d'aborder les émotions à l'école sans risque d'ingérence dans des expériences émotionnelles relevant du domaine de l'intimité. L'espace de parole aménagé immédiatement après la passation du questionnaire permettant la confrontation des représentations des participants suppose, de plus, de la part

du formateur d'enseignants, une fonction d'encadrement suffisamment souple pour donner la place à l'expression et suffisamment rigoureuse pour que la sphère de l'intimité des participants soit protégée.

8. Discussion de nos résultats

Que ce soit pour protéger l'élève de manifestations émotionnelles humiliantes ou pour se protéger eux-mêmes en ne s'exprimant que prudemment quant aux émotions susceptibles de les vulnérabiliser aux yeux des élèves, les enseignants de notre recherche révèlent des compétences évidentes en termes de régulation émotionnelle leur permettant d'assurer une fonction d'encadrement à l'égard des élèves (Caroni, Joliat et McCulloch, 2006; Fivaz, Fivaz et Kaufmann, 1980, 1982). Les enseignants interrogés ont intégré le modèle de leadership selon les critères de respect, de confiance et de valeurs éthiques relevés par différents auteurs (Gaussel, 2007; Gurr, Drysdale, Swann, Doherty, Ford et Goode, 2006; Leithwood et Jantzi, 2006; MacNeil, 2005; Spillane, 2006). Les composantes émotionnelles et relationnelles présentées comme étant indispensables à l'exercice du leadership dans sa conception actuelle sont prises en compte par la régulation des émotions dont font état les enseignants interrogés (Gond et Mignonac, 2002; Graen et Uhl-Bien, 1992; Zaleznik, 1977).

Les enseignants se représentent clairement que l'élève agresseur éprouverait une intensité émotionnelle plus élevée que la leur, en leur qualité d'enseignant. Cela conduit à penser que ces enseignants seraient à même de jouer un rôle de pare-excitation, de contenant ou de *holding*, pour reprendre les concepts cités précédemment (Freud, 1973/1906; Winnicott, 2006/1971; Anzieu, 1985; Lecourt, 1986; Blanchard-Laville, 2001; Zeltner, Ampelas, Mallat, Mauriac, Waddington, Bronchard et Robin, 2002), auprès de leurs élèves, puisqu'ils les reconnaissent comme étant plus ébranlés qu'eux-mêmes et donc en situation de devoir être protégés par un encadrement adulte.

Les enseignants interrogés s'attribuent une intensité émotionnelle plus élevée que celle qu'ils attribuent à un autre collègue. Par conséquent, ils se décrivent comme plus touchés émotionnellement que leur collègue, alors que les enseignants leaders se décrivent comme moins touchés émotionnellement que leur collègue. Comment interpréter ces différences? Les enseignants évoquent-ils là leur fragilité ou, plutôt, se représentent-ils leur collègue comme étant moins sensible? La réponse

des enseignants leaders incite à penser que la fonction d'encadrement de leurs collègues suppose une prise de distance face à l'émotion que nous pouvons considérer soit comme un manque d'empathie, soit comme une capacité à protéger la réflexion dès lors qu'il s'agit de gérer la situation de crise. De plus, l'intensité émotionnelle attribuée à l'élève violent par les leaders est plus faible que celle qu'attribuent les enseignants à cet élève. Nous pouvons donc penser qu'être leader d'enseignants suppose une capacité de régulation de ses propres émotions supérieure à celle exigée par le leadership d'un enseignant face à sa classe. Cela confirmerait cette notion développée par Curonici, Joliat et McCulloch (2006) qui décrivent la nécessité de pouvoir encadrer les enseignants afin que ceux-ci soient à même de devenir système encadrant pour leurs élèves. Nous assisterions ainsi à une forme de hiérarchie non pas du point de vue décisionnel, mais dans la capacité à servir d'amortisseur de crise (Zeltner, Ampelas, Mallat, Mauriac, Waddington, Bronchard et Robin, 2002) pour le système encadré.

Dans la situation de violence, un tiers des enseignants interrogés disent réprimander leur élève, les deux tiers d'entre eux tentent une conciliation. Cette réaction révèle une difficulté dans la compréhension des émotions: les nombreux travaux portant sur la gestion des situations de violence (Chouchena, Dolivo-Schmutz et Halfon, 2000; Christen, Heim, Silvestre et Vasselier-Novelli, 2004) mentionnent unanimement que la conciliation doit être différée à un moment où l'intensité émotionnelle aura diminué. De plus, les élaborations verbales des enseignants à l'issue du questionnaire ont mis en évidence la nécessité de remettre à plus tard la conciliation. Ils ont évoqué la nécessité de prendre en compte les difficultés de l'élève, certes, mais sans ignorer les risques de dérapage d'une discussion dans ce moment précis où l'intensité émotionnelle est trop intense. Nous en donnons un exemple: *Avant, si j'avais eu cette situation, j'aurais été impulsif. J'ai appris à différer mes émotions. Mon devoir sera de montrer à l'élève que son comportement n'est pas correct, je reprendrai après avec lui aussi. Pour moi il faut différer parce que sur le moment la réaction est peut-être pas adéquate.*

Or, le questionnaire révèle une importante focalisation sur une proposition de conciliation immédiate, sans différence significative entre enseignants leaders et leaders d'enseignants. Nous pouvons comprendre cela comme une adhésion forte aux principes consistant à favoriser un climat de confiance et à verbaliser les émotions sans tenir compte pleinement de la complexité des émotions (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002). Les enseignants interrogés semblent attachés

à un idéal de dialogue à tout prix, ce qui risque de provoquer des dérapages par ignorance de la complexité des vécus émotionnels et, par manque de compétences, d'amener à répondre de manière différenciée et adaptée au contexte émotionnel.

■ Conclusion

À l'issue de cette réflexion, la question se pose de savoir si les compétences métaémotionnelles peuvent être travaillées dans la formation des enseignants (en formation initiale ou en formation continue), puisque nous avons vu que la formation semble avoir un impact sur la capacité à garder une attitude réflexive en situation fortement connotée émotionnellement. Deux considérations s'imposent.

- 1) La formation relative à la compréhension des émotions ne saurait utiliser les moyens habituels réservés aux professionnels censés accompagner en situation de soin, tels les thérapeutes, éducateurs ou infirmiers, ces derniers ayant pour particularité de travailler avec le monde affectif de leur clientèle. Il s'agit de préserver la spécificité de la prise en compte des émotions au sein du monde scolaire. Il ne convient pas de demander aux enseignants en formation d'accomplir un travail personnel d'exploration fouillée de leur affectivité. Il conviendrait encore moins de leur prescrire l'exploration du monde affectif de leurs élèves. Cela serait un détournement de la fonction première de l'enseignant qui est la construction de savoirs et de savoir-être avec leurs élèves et leurs collègues.
- 2) On ne peut cependant plus ignorer l'importance des émotions dans la construction de ces savoirs et savoir-être et dans le leadership que tout enseignant exerce face à sa classe et, de plus en plus, face à ses collègues, lorsque, idéalement, les responsabilités sont partagées dans les établissements (Greenfield, 2005; Maroy, 2006; Mitchell et Castle, 2005; Muijs et Harris, 2006).

Nous avons tenté de montrer l'importance de la régulation et de la compréhension des émotions en situations professionnelles. Même si l'école est peu habituée à travailler ces dimensions relativement au vécu des enseignants, leur prise en compte dans la formation ne peut plus être différée. Le questionnaire que nous avons élaboré comme outil de recherche s'est également avéré un outil pertinent dans une démarche de formation. Il permet aux étudiants à l'enseignement ou

aux enseignants de mener une réflexion individuelle approfondie à propos de leur perception des émotions (les leurs, celles des élèves, celles de leurs collègues ainsi que les émotions qu'on peut ou ne peut pas manifester) qui constitue une première étape. C'est dans une deuxième étape que peut se travailler un enrichissement mutuel des représentations par la confrontation et l'explicitation entre collègues, sous la conduite d'un formateur. S'il est un domaine où la subjectivité a une grande part, c'est bien celui de la réflexion à propos des émotions, car cette réflexion est fortement influencée par les expériences individuelles. Le paradigme proposé ici est que la pensée et sa verbalisation ont un impact sur les émotions, influençant leur éprouvé, leur régulation, leur manifestation et les stratégies d'action adoptées en situation de forte intensité émotionnelle. Après le travail individuel, une étape de construction coopérative permet à chaque enseignant, au contact de ses collègues, d'enrichir la palette de ses représentations. Cette étape vise à des prises de conscience de la variabilité des représentations des émotions que peut se faire un professionnel dans des situations de crise. La guidance par un formateur d'enseignants vise à renforcer l'autonomie des enseignants en termes de compréhension des émotions.

Bibliographie

- ANZIEU, D. (1985). *Le moi-peau*, Paris, Dunod.
- ASSOR, A., H. KAPLAN, Y. KANAT-MAYMON et G. ROTH (2005) «Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety», *Learning and Instruction*, 15, p. 397-413.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOWEN, M. (1978). *La différenciation du soi: les triangles et les systèmes émotifs familiaux*, Paris, ESF.
- BROWN, J. (1999). «Bowen family systems theory and practice: Illustration and critique», *Education Update, Fundamentals of Theory and Practice Revisited. A.N.Z.J. Family Therapy*, 20(2), p. 94-103.
- CHOUCHENA, O., V. DOLIVO-SCHMUTZ et O. HALFON (2000). «Psychopathologie de l'élève violent», dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marküs (dir.), *Violences à l'école: fatalité ou défi?* Bruxelles, De Boeck, p. 47-67.
- CHRISTEN, C., C. HEIM, M. SILVESTRE et C. VASSELIER-NOVELLI (2004). *Vivre sans violence? Dans les couples, les institutions, les écoles*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

- CURONICI, C., F. JOLIAT et P. McCULLOCH (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- CURONICI, C. et P. McCULLOCH (2004). «L'approche systémique en milieu scolaire: réflexions 20 ans après», *Thérapie familiale*, 25(4), p. 575-599.
- DANSEREAU, F., F.J. YAMMARINO et S.E. MARKJAM (1995). «Leadership: The multiple level approaches», *Leadership Quarterly*, 6(2), p. 92-109.
- DOUDIN, P.-A., M. MARTIN et O. ALBANESE (dir.) (2001). *Métacognition et éducation: aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.
- DOUDIN, P.-A., S. RUSCONI SERPA et A.C. DE SOUSA SANCHO (1990). «Formations corporelles d'un groupe au cours d'une séance de thérapie familiale: analyses structurale et statistique», *Revue suisse de psychologie*, 49(2), p. 108-122.
- DUTERCQ, Y. (2005). «Mobilisation des enseignants et régulation des établissements: les chefs d'établissement, vecteurs obligés du changement», dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 189-198.
- FIVAZ-DEPEURSINGE, E. et A. CORBOZ-WARNERY (2001). *Le triangle primaire: le père, la mère et le bébé*, Paris, Odile Jacob.
- FIVAZ, E., R. FIVAZ et L. KAUFMANN (1980). «Symptôme et thérapie, un modèle systémique», *Cahier critique de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 3, p. 35-41.
- FIVAZ, E., R. FIVAZ et L. KAUFMANN (1982). «Encadrement du développement: le point de vue systémique», *Cahier critique de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 4/5, p. 63-74.
- FREUD, S. (1973/1906). «Au-delà du principe de plaisir», dans *Essai de psychanalyse*, Paris, Presses universitaires de France.
- GAUSSEL, M. (2007). *La lettre d'information n° 24 – janvier 2007. Leadership et changements éducatifs*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, Service de veille scientifique et technologique.
- GENDRON, B. (2004). «Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management», *Les Cahiers de la Maison des sciences économiques*, série rouge, n° 113.
- GENDRON, B. (2009). «Du leadership à l'agent de changement de l'enseignante, de l'enseignant ou du personnel éducatif: les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles», dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 35-53.
- GOND, J.-P. et K. MIGNONAC (2002). «Émotions, leadership et évolution des conditions d'accès aux postes de direction», *Les notes du LIRHE*, 358, p. 1-25.
- GRAEN, J.B. et M. UHL-BIEN (1992). «Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective», *Leadership Quarterly*, 6(2), p. 219-247.

- GREENFIELD, JR., W.D. (2005). «Leading the teacher work group», dans Larry W. Hughes (dir.), *Current Issues in School Leadership*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 245-263.
- GURR, D., L. DRYSDALE, R. SWANN, J. DOHERTY, P. FORD et H. GOODE (2006). «The international successful school principalship project (ISSPP): Comparison across country case studies», dans L. Smith et D. Riley (dir.), *New Waves of Leadership*, Sydney, ACEL, p. 36-50.
- HARRIS, P. (1989). *Children and Emotion*, Oxford, Blackwell.
- HOUSE, R.J. et R.N. ADITYA (1997). «The social scientific study of leadership: Quo vadis», *Journal of Management*, 23(3), p. 409-473.
- LAFORTUNE, L., P.-A. DOUDIN et D.R. HANCOCK (2006). *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LECOURT, E. (1986). *La pratique de la musicothérapie*, Paris, ESF.
- LEITHWOOD, K. et D. JANTZI (2006). «Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices», *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), p. 201-227.
- LOWE, K.B. et W.L. GARDNER (2001). «Ten years of the *Leadership Quarterly*: Contributions and challenges for the future», *Leadership Quarterly*, 11(4), p. 459-514.
- MACNEIL, A.J. (2005). «Culture, climate, and school outcomes», dans L.W. Hugues (dir.), *Current Issues in School Leadership*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 289-302.
- MAROY, C. (2006). *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.
- MCCULLOCH, P. (2007). «Et si on fermait la porte? Quelques réflexions sur l'autonomie et la dépendance en milieu scolaire», *Thérapie familiale*, 28(4), p. 461-470.
- MITCHELL, C. et J.B. CASTLE (2005). «The instructional role of elementary school principals», *Canadian Journal of Education*, 28(3), p. 409-433.
- MUIJS, D. et A. HARRIS (2006). «Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK», *Teaching and Teacher Education*, 22(8), p. 961-972.
- PAUZÉ, R. et L. ROY (1987). «Agrégat ou système: indices d'analyse», *Traces de faire*, 4, p. 41-57.
- PONS, F., P.-A. DOUDIN, P. HARRIS et M. DE ROSNAY (2002). «Métaémotion et intégration scolaire», dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- SAARNI, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- SPILLANE, J.P. (2006). *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- TOULEMONDE, B. (2004). *Pilotage pédagogique et pilotage par les résultats: quelle problématique?*, <<http://perso.orange.fr/afae/region/040331confBT.doc>>, consulté le 2 janvier 2008.
- WINNICOTT, D.W. (2006/1971). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

- ZALEZNIK, A. (1977). «Managers and leaders: Are they different?», *Harvard Business Review*, 55(3), p. 67-78.
- ZELTNER, L., J.F. AMPELAS, V. MALLAT, F. MAURIAC, M. WADDINGTON, M. BRONCHARD et M. ROBIN (2002). «Prise en charge de crise et enveloppe langagière», *Thérapie familiale*, 23(4), p. 357-366.



**Développer
des compétences
émotionnelles
chez les enseignants
pour favoriser un changement
de leur représentation
de la violence des élèves**

Daniel Favre
LIRDEF (IUFM/Université Montpellier2)
favre@univ-montp2.fr

La violence à l'école constitue un sujet récurrent dans les discours des politiciens, législateurs, chercheurs et intervenants en milieu scolaire qui, tous et chacun et de manière spécifique, tentent de comprendre les causes de ce problème et d'y remédier. Dans une recension exhaustive des écrits sur la violence en milieu scolaire, Gauvin (1995) au Québec et Pain (1992), en France, rapportent que les principales manifestations de la violence interpersonnelle en milieu scolaire ont été étudiées à partir de la définition et de l'analyse des comportements agressifs des élèves. L'ampleur de ces comportements agressifs a été évaluée sur la base, d'une part, des catégories du droit et des études criminologiques (étude de la délinquance) et, d'autre part, de celles concernant les troubles de comportement à l'école.

Pour notre équipe de recherche, le travail sur les représentations de la violence des enseignants a commencé en 1994, parallèlement à la recherche portant sur les comportements violents des élèves. En réponse à un appel d'offres qui émanait du ministère de l'Intérieur et de celui de l'Éducation nationale français¹, concernant l'étude des « violences à l'école », et du fait de ces différents constats, nous avons été amenés à proposer une étude qui prendrait en compte plusieurs aspects des comportements violents des élèves pour tenter de mettre à jour des paramètres psychologiques et sociaux qui caractérisent les troubles de conduite et pour les corrélérer éventuellement avec les différents modes de traitement de l'information que ces élèves utilisent sur le plan cognitif.

La connaissance de ces paramètres, à travers la recherche que nous avons proposée, a permis :

- d'une part de dresser un portrait multidimensionnel de l'élève violent, ce qui pourrait par la suite permettre l'évolution des représentations sociales de la violence ;
- et, d'autre part, d'utiliser ce portrait, pouvant fonctionner sur le plan épistémologique comme une théorie scientifique, pour prédire les actes violents, peut-être les prévenir partiellement ou

1. Projet de recherche intitulé *Étude des aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage* et rapport de recherche de 147 pages sur la violence à l'école portant le même intitulé (Convention n° 94 226) entre le ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'évaluation et de la prospective) et le Laboratoire de modélisation de la relation pédagogique de l'Université de Montpellier 2, à la suite d'un appel d'offres conjoint de la DEP et de l'IHESI (Institut des Hautes Études de la sécurité intérieure).

même proposer au monde de l'éducation le développement d'attitudes touchant au langage et visant la diminution du recours à la violence dans les circonstances où cela serait jugé nécessaire (Favre, 2007 ; Favre et Fortin, 1999 ; Favre et Joly, 2003).

Dans le cadre de cette recherche sur la violence des élèves, ce chapitre met particulièrement l'accent sur la manière dont les enseignants se représentent la violence des jeunes. Quatre arguments nous ont amenés à nous intéresser aux enseignants, à leurs représentations de la violence et à leurs compétences émotionnelles analysées grâce au modèle « traitement dogmatique/non dogmatique ».

1. La violence n'existe qu'au sein d'une interaction, que les partenaires soient en présence ou non.
2. Les enseignants, dans une proportion de 19/20 (comptabilisation arrêtée en 2004), ne font pas référence à des émotions ou à des sentiments personnels quand ils définissent ce que la violence représente pour eux et environ 4/5 situent à l'extérieur d'eux-mêmes les causes de la violence.
3. Les enseignants sont, qu'ils le veuillent ou non, des modèles d'adultes pour leurs élèves auxquels ceux-ci vont tenter de s'identifier positivement en mimant les attitudes ou négativement sous forme de rejet.
4. Les enseignants sont, par nécessité, dans un rôle de leadership pour leur classe, la manière de se représenter ce rôle et sa finalité, optimiser le fonctionnement d'un groupe vers l'apprentissage, demandant qu'ils puissent développer des compétences émotionnelles pour se représenter avec pertinence la complexité des motivations des jeunes et les interactions avec les leurs.

1. De quelle violence s'agit-il ?

Les recherches sur la violence à l'école incitent à considérer plusieurs points de vue pour décrire, identifier, désigner ce qui relève de la violence et le distinguer de ce qui n'en relèverait pas. On peut, par exemple, envisager la violence perçue par les acteurs de la gestion de la politique de la violence, par la police, l'appareil judiciaire, les autorités des établissements scolaires, les élèves victimes de violence, les élèves en général, les parents d'élèves, les enseignants victimes de coups et blessures de la part des élèves ; tous ces points de vue sont pertinents pour décrire la violence à l'école.

Dans le cadre de cette recherche, nous sommes partis du point de vue de l'enseignant et nous avons recueilli les descriptions de comportements qui représentaient pour les enseignants ce qu'ils considéraient comme relevant de la violence. La question que nous nous posions était de savoir si la population d'élèves sélectionnée par les enseignants correspondait ou non à une population d'élèves en trouble de conduite selon des critères nord-américains, et si cette population se définissait également par un système de traitement de l'information caractéristique d'une épistémologie dogmatique² ou non. Si la réponse était oui ou partiellement oui, une intervention sous forme d'atelier de communication pouvait être proposée à ces élèves en France et au Québec.

Dans la catégorie des élèves désignés à travers leurs comportements comme violents par les enseignants, ne se sont pas trouvés de cas, appelés cas d'école ou cas lourds par Pain (1992), dont le niveau de délinquance est tel qu'il atteint un seuil intolérable pour l'établissement, le personnel n'ayant ni les moyens ni la formation pour prendre ces élèves en charge. Ces « cas lourds » ne sont donc pas au centre de notre étude, puisqu'ils représentent en général un très faible pourcentage d'élèves. En revanche, nous avons pu, grâce aux enseignants, reconnaître un plus grand nombre d'élèves participant au climat de violence qui règne à l'école et les distinguer d'une catégorie d'élèves qui leur ressemblent sur le plan de l'âge, du sexe, du milieu socio-économique d'origine et du niveau scolaire, mais qui ne manifestent pas de conduites agressives : ces derniers ont constitué nos groupes témoins.

Nous n'avons donc pas utilisé une définition *a priori* de la violence, ralliant plutôt le point de vue sociologique de Debarbieux (1996, p. 37) selon lequel « la violence, c'est ce que les gens décrivent comme tel ». En effet, l'auteur s'interroge sur la pertinence de vouloir définir le concept de violence scolaire, de manière universelle, car la violence est une notion très relative, qui dépend de l'époque et du lieu où elle se manifeste et fluctue en fonction des contextes sociaux. La violence a déjà fait l'objet de nombreux travaux plus anciens visant à décrire ses manifestations ou à rechercher les déterminants externes à l'individu : ce sont des approches à caractère sociologique comme celles de Bergman

2. Par épistémologie, je désigne quatre postures ou attitudes cognitives qui seront définies plus loin dans le texte (section 4) lorsque seront détaillés les modes de traitement dogmatique et non dogmatique de l'information.

(1992); de Gorski et Pilotto (1993); de Horowitz et Kraus (1987); de Menacker, Weldon et Hurwitz (1990); de Reifman et Windle (1993); de Weishew et Peng (1993); de Whitney et Smith (1993) et de West (1975). Les facteurs à l'origine de la violence peuvent être recherchés également dans le fonctionnement interne de l'individu, ainsi que le proposent les approches psychologiques de Graham (1991); de Laner (1990); de Novy, Gaa, Frankiewicz, Liberman et Amerikaner (1992); de Truscott (1990); de Terre, Ghiselli, Taloney et DeSouza (1992). Ces facteurs externes et internes paraissent étroitement corrélés, et il a paru plus intéressant de ne pas dissocier le phénomène de la violence de l'interaction entre des personnes et des contextes où tel comportement est interprété et ressenti comme violent. D'où l'intérêt de présenter maintenant une étude complémentaire sur les enseignants.

2. Genèse de la problématique de notre recherche sur la violence

La recherche sur la violence que nous évoquons ici prolonge une étude plus ancienne qui a porté sur le traitement des informations par les adolescents tel qu'il transparait dans l'analyse de leurs productions langagières et dont il paraît nécessaire de résumer les résultats (Bélanger, Rancoule et Favre, 1994).

Pour permettre aux élèves de développer une plus grande autonomie relationnelle dans le milieu scolaire, une expérimentation visant à évaluer les effets d'une éducation épistémologique a été menée durant l'année 1991-1992 auprès de 164 élèves de classe de première. L'objectif de cette éducation est de devenir sensible au contexte épistémologique, dogmatique ou non dogmatique, de notre activité de penser. Comme on le verra dans la section 4 pour les enseignants, cette sensibilisation apprise permet de sentir ce qu'on pense et de penser ce que l'on sent. L'éducation a porté sur le langage et a eu pour visée de faire évoluer les pratiques langagières vers un mode de traitement non dogmatique des informations, c'est-à-dire faisant fond sur l'explicitation, la formulation d'hypothèses, la recherche de contre-évidences et, en particulier, sur la prise en compte de la subjectivité de l'énonciateur (Favre et Rancoule, 1993).

Nous avons fait l'hypothèse que le modèle épistémologique, que nous avons développé depuis 1991, présenté à ces élèves, pourrait les aider à repérer leurs productions langagières entre deux modes

extrêmes de traitement des informations : le traitement dogmatique et le traitement non dogmatique. Cette prise de recul devait, selon nous, leur permettre d'être plus autonomes dans le domaine relationnel, en particulier lorsque que celui-ci fait réagir de manière excessive le plan affectif et émotionnel, comme c'est souvent le cas lors d'une frustration (Favre et Favre, 1993).

Une formation épistémologique d'une trentaine d'heures utilisant des exemples de situations scolaires susceptibles d'engendrer des frustrations a été ainsi proposée aux adolescents des groupes expérimentaux. Nous avons tenté ensuite d'établir si les effets constatés dans ces groupes concernaient seulement le domaine langagier qui avait fait l'objet de la formation ou s'ils pouvaient s'étendre plus largement et toucher le domaine des apprentissages scolaires.

Trois types de résultats ont été obtenus après évaluation des groupes témoins et expérimentaux en début et fin d'année scolaire de la classe de première en France (élèves âgés de 14 à 17 ans).

1. Les élèves des quatre groupes témoins semblent produire spontanément en fin d'année davantage de réponses exprimant la passivité, la soumission et la projection dans un registre dogmatique.
2. Les élèves des deux groupes expérimentaux ont manifesté, un mois et demi après la fin de la formation, une augmentation significative d'énoncés beaucoup plus réflexifs découlant d'un traitement non dogmatique (recours à des hypothèses, meilleures contextualisations, utilisation du pronom « je », expression des émotions...).
3. Ces élèves, contrairement à ceux des groupes témoins dont les notes restent stagnantes, ont eu une augmentation significative de la moyenne de leurs notes d'environ un point sur vingt, augmentation qui s'est poursuivie l'année suivante alors qu'ils étaient dispersés dans des classes de terminale différentes.

Cet effet sur les notes provient-il seulement de cette éducation épistémologique ? Cet entraînement portant sur le langage a peut-être aidé les élèves à être des apprenants plus efficaces. Cependant, comme de nombreux témoignages récoltés à l'issue de la formation suggèrent que ces élèves vont mieux, qu'ils sont moins en état de soumission dans les situations scolaires sans pour cela adopter la révolte, on pourrait également penser que, vivant mieux les relations dans le contexte scolaire, ils peuvent améliorer leurs performances scolaires.

Nous avons fait ensuite l'hypothèse que les comportements violents auraient pour origine partielle des réactions à des états de frustration (amplifiés actuellement par un certain nombre de paramètres familiaux et socioéconomiques) et qui s'exprimeraient sous cette forme faute d'une éducation suffisante permettant à ces jeunes, en utilisant le langage, de se distancier d'affects désagréables. Pour celui qui l'exerce, le recours à la violence serait peut-être alors perçu dans un premier temps comme un soulagement avant de devenir, dans certains cas, une conduite « *addictive* » et donc compulsive (Favre, 2007). Une piste de recherche en découle: l'analyse des productions langagières et leur repérage entre deux modes de traitement dogmatique et non dogmatique peuvent-ils participer à la caractérisation d'un élève violent?

Allant dans ce sens, en 1996, une nouvelle étude mettra en évidence une corrélation assez forte ($r = 0,41^{**}$) et significative entre l'agressivité pathologique³ et un mode de traitement largement dogmatique de l'information (Favre, 2007; Favre et Fortin, 1999). Il s'agit maintenant de montrer comment nous avons pu, avec les enseignants de ces élèves et, ensuite, avec beaucoup d'autres de 1995 à 2004, travailler sur leur mode de traitement de l'information et les sensibiliser aux déplacements de leur activité de penser entre le registre dogmatique et non dogmatique.

3. Analyse de la violence à travers le discours des enseignants

Au début de cette recherche, il n'a pas été très facile d'amener les enseignants français à s'exprimer collectivement sur la violence. Par exemple, deux établissements se sont rétractés après avoir donné leur accord, l'un sans explication, l'autre en nous signifiant que notre recherche ne pouvait aboutir, puisqu'il y avait un seul élève violent dans tout l'établissement!

3. Une proportion de 56% des élèves désignés comme étant violents par leurs enseignants en France et au Québec se trouvent au-dessus du seuil pathologique situé à 95 sur une échelle de mesure de leur agressivité allant jusqu'à 100.

Deux autres qui avaient accepté le principe de cette recherche ont communiqué une liste d'élèves dont les comportements ne relevaient pas de la violence, mais plutôt du phénomène de l'ADHD⁴ (Barkeley, 1993 ; Brooks, 1994), comme le suggèrent les quelques exemples suivants :

- nerveux, peut agacer, sympa et gentil, quelquefois agressif envers ses camarades ;
- très différente selon les cours, manque d'attention ;
- s'amuse sans arrêt, attitude désinvolte, bavarde et papillonne ;
- ricane bêtement ou charmant ; peu de travail ; sourit béatement ;
- râleuse, bavarde, peu attentive, menteuse, ne comprend pas qu'elle ne comprend pas, superficielle ;
- très remuant, bavard, un peu fou-fou, ne se concentre pas assez.

Les enseignants ont admis que ces élèves peu adaptés à l'école les dérangeaient dans leur travail mais qu'ils n'étaient pas des élèves violents. *Il n'y a d'ailleurs pas de violence dans notre établissement !* furent les dernières remarques que nous avons obtenues avant notre départ.

Dans le collège français où a enfin eu lieu la première phase de cette recherche, on admettait qu'il y avait de la violence. Des interventions depuis 1991 auprès de certains enseignants avaient créé préalablement un climat de confiance qu'*a posteriori* nous estimons indispensable pour approcher le sujet de la violence.

Dans une première série de rencontres avec 15 enseignants, nous avons posé trois questions exigeant des réponses écrites :

1. Qu'est-ce que la violence pour VOUS ?
2. Quelle(s) forme(s) prend-elle dans le collège ?
3. Selon vous, quel pourcentage d'élèves dans cet établissement sont violents ?

Les productions langagières des enseignants sont analysées avec une grille permettant de préciser les postures épistémiques et cognitives des locuteurs. Un certain nombre de comportements traduisant beaucoup d'agressivité de la part des élèves ont été recueillis (lancers de pierres, passage à tabac, mère traitée de putain, dégradation du

4. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorder.*

matériel et des lieux scolaires, dégradation du véhicule de l'enseignant...) en même temps que d'autres formes de violences plus atténuées, plus discrètes, mais non moins présentes.

En début d'année scolaire, les enseignants ont estimé entre 20% et jusqu'à 75% (pour l'un d'entre eux) le pourcentage des élèves « violents » dans ce collège.

Dans une seconde série de rencontres a été constituée la liste des élèves violents dans les cinq classes de quatrième; pour chacun des élèves, les enseignants devaient expliciter les comportements des élèves qui les faisaient désigner comme violents. Pour chacun des 31 élèves « désignés comme violents » il y a eu consensus même si cela a demandé quelquefois un mini-débat; n'ont été retenus que les élèves violents et les élèves témoins (désignés comme non violents) qui faisaient l'unanimité. Voici quelques exemples :

- aime bousculer, en particulier en EPS (éducation physique et sportive), impulsif, se contrôle peu, instable;
- contestataire, râleur, une tendance commune en EPS à faire (par exemple au trampoline) des exercices dangereux dès que le professeur a le dos tourné, ou alors à se défouler violemment sur le matériel (filets, ballons...);
- toujours au cœur des bousculades bruyantes, bouscule et se fait bousculer en hurlant qu'elle est victime (agitée);
- menace ceux qui l'ont bousculé pendant un match, se dispute violemment;
- inattentive, explose parfois, bruyante, insolente, interpelle le professeur.

4. La sensibilisation des enseignants aux déplacements de l'activité de penser entre les registres dogmatique et non dogmatique

Une conséquence non négligeable de ce travail avec les enseignants doit être signalée: les représentations de la violence semblent s'être modifiées à la suite de cette explicitation des comportements attribués à chaque élève et le repérage progressif de leur production verbale entre les modes de traitement dogmatique et non dogmatique. À la fin de l'année scolaire, nous avons pu entendre cette phrase: *finalement, à*

part neuf élèves (sur 700) il n'y a pas de violence dans ce collège ! Ces neuf élèves ne se trouvent d'ailleurs pas en classe de 4^e, mais en 5^e et en 6^e. La plupart d'entre eux sont d'origine gitane et, apparemment, l'organisation du collège, sa finalité et la formation des enseignants ne peuvent leur permettre de réussir leur intégration.

Il ne s'agit pas, bien sûr, de penser que la violence a disparu en classe de 4^e, mais de montrer que le travail collectif d'explicitation et de clarification tend à relativiser les points de vue concernant la violence. En sortant de l'exemple de ce collège, il s'agit maintenant de comprendre comment différentes rencontres formatives, entre 1995 et 2004, avec des enseignants, ont pu permettre à ceux-ci de modifier leurs représentations concernant la violence des élèves et comment ce travail a permis de prendre en compte l'émotion dans le fonctionnement cognitif et de lui attribuer une zone afin qu'elle ne prenne pas toute la place.

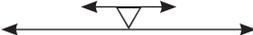
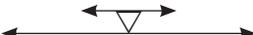
4.1. La grille d'analyse épistémologique des productions langagières

Des critères issus de travaux précédents (Favre et Joly, 2001 ; Favre et Rancoule, 1993 ; Rancoule et Favre, 1993) ont permis de repérer les énoncés produits par les enseignants entre deux modes de traitement des informations (voir la figure 6.1). Le mode de traitement dogmatique des informations est caractérisé dans notre modélisation par une manière de fonctionner où l'individu utilise des énoncés implicites, sous une forme affirmative et dogmatique, en faisant des généralisations abusives (ne prenant en compte que ce qui colle avec le point de vue qu'il veut imposer). Le trait le plus saillant est la propension, dans ce cas, à faire disparaître les marques de l'énonciateur et de sa subjectivité.

Le mode de traitement non dogmatique des informations se traduit par des attitudes cognitives opposées : l'individu, dans ce cas, utilise des énoncés explicites, nomme, distingue, etc., sous forme d'hypothèses, c'est-à-dire en retenant son jugement. Ses propos n'ont qu'un statut de modèles approximatifs et provisoires. C'est la recherche des contre-évidences qui donne sa valeur à l'énoncé et permet de définir son domaine d'application. La subjectivité de l'énonciateur est prise en compte, son ressenti est exposé et contextualisé.

FIGURE 6.1 Modélisation des postures épistémiques associées à l'ouverture ou à la fermeture de l'activité de penser

La fermeture de la pensée est produite par sa dogmatisation. Grâce à ce processus, les connaissances peuvent être stabilisées et partagées. Son ouverture se traduit par un mode de traitement non dogmatique, il permet de déstabiliser nos connaissances et nos représentations ; c'est par ce processus que le mouvement de la science et de l'apprentissage reste possible. La violence se manifeste par un déséquilibre entre la pensée dogmatique et non dogmatique au profit de la première, c'est comme cela que nous expliquons la corrélation forte existant entre échec et violence scolaires. Nos travaux ont conduit à identifier quatre attitudes cognitives ou postures épistémiques. Celles-ci concernent : 1) le mode formulation, 2) le mode de situation par rapport aux connaissances, 3) le mode d'administration de la preuve et 4) le mode de relation à la subjectivité. Sentir se déplacer le curseur pour chacune de ces postures constitue l'objectif principal de notre intervention tant auprès des jeunes qu'auprès des enseignants.

Traitement dogmatique des informations 100 %	Possibilité de déplacements entre les deux pôles	Traitement NON dogmatique des informations 100 %
Utilisation du registre de l'implicite	 1. Mode de formulation	Explicitation, définition, classification...
Énoncés sous forme de vérités immuables ou de certitudes définitives	 2. Mode de situation par rapport aux connaissances	Énoncés sous forme de questionnements, d'hypothèses ou de modèles approximatifs et provisoires
Formulations de généralisation abusives ; seuls sont retenus les éléments qui confirment l'énoncé	 3. Mode d'administration de la preuve	Recherche critique des contre-exemples et recontextualisation des énoncés et de leur domaine de validité
La subjectivité est ignorée, mais les émotions ont tendance à être projetées sur le monde extérieur	 4. Mode de relation à la subjectivité	La subjectivité, les désirs, les peurs sont pris en compte pour tenter de se représenter réflexivement la réalité

4.2. Au moins deux usages de cette grille sont possibles

1. Les déplacements des curseurs dans chacun des différentiels peuvent servir à repérer quel est le contexte épistémologique dominant de la personne qui s'exprime (oralement ou par écrit), personne qui peut être soi-même mais dans l'après-coup.
2. Un autre usage devient possible quand ces différentiels s'interna-lisent. La capacité acquise devient alors une sensibilité au contexte épistémologique de notre pensée permettant au sujet de mieux conduire sa pensée. Faisons un parallèle, si nous voulons que nos muscles nous obéissent et servent nos projets, par exemple saisir un objet avec la main, nous avons besoin de récepteurs sensi-bles aux tensions des muscles et aux positions des articulations. Ces récepteurs nous renseignent par feed-backs successifs sur le déroulement du mouvement en cours et nous permettent de l'ajuster. De même, les sciences de l'artificiel et la robotique ont montré qu'un engin robotisé était d'autant plus fiable, plus auto-nome et plus adaptable qu'il possédait de nombreux capteurs pour le renseigner sur les effets de ses diverses activités. Comme c'est le cas pour exécuter un geste volontaire, il faut des feed-backs pour pouvoir mettre son activité de penser au service de son projet conscient : stabiliser ou déstabiliser plus ou moins des connaissances (les siennes ou celles d'autrui) et ajuster celles-ci à cet objectif.

4.3. Objectifs de la formation des enseignants

Le passage d'un mode de traitement dogmatique à un mode de traitement non dogmatique dans un contexte donné, ici les situations rapportées qui comportent de la violence, implique cependant un certain nombre de changements de représentation.

Le traitement dogmatique se traduit, rappelons-le, par le recours au registre de l'implicite pour s'exprimer. Les énoncés, quand ils existent, ont, dans ce cas, un caractère de vérités absolues et de jugements définitifs (conféré par l'emploi massif du verbe être au présent de l'indicatif, l'absence des autres modes et temps). Ce caractère est renforcé par une argumentation qui ne vise qu'à rapporter les faits qui confirment *l'a priori* et à négliger tous les autres. Enfin, dans un traitement dogmatique, la personne occulte ses propres émotions et ses sentiments, mais elle les projette sur son environnement extérieur.

À l'opposé, le traitement non dogmatique implique :

- un optimum d'explicitation résultant de la prise de conscience que l'autre est différent de soi et que, pour communiquer efficacement avec lui, il faut expliciter suffisamment son propre point de vue ;
- de donner un caractère *approximatif et provisoire* au contenu de notre pensée. Le statut d'hypothèse conféré à nos propos par l'emploi du conditionnel, du questionnement, des formules pour suspendre le jugement (*il me semble, peut-être...*) permet de sortir de la « prison mentale » que constitue le statut de vérité (traitement dogmatique) ;
- un repérage et une exposition du contexte dans lequel l'énoncé trouve sa validité ou son domaine d'application ; ce repérage est obtenu par une attitude de recherche des contre-évidences ;
- et, enfin, la prise en compte de la subjectivité qui devient possible quand la personne peut préciser ses besoins, ses émotions (peurs et désirs frustrés ou non) non pas pour les nier, mais pour leur donner le droit d'exister et de se manifester, sans pour autant prendre toute la place (débordement émotionnel). La possibilité de mobiliser une activité de pensée réflexive (\neq de projective) concerne directement la fonction de leadership, car de cette mobilisation dépend la façon dont le leader s'affirmera personnellement et se positionnera en tant que porteur d'autorité, comme on le verra dans la section 5 sur l'affirmation de soi non violente.

L'accès à un mode de traitement non dogmatique va ainsi demander aux individus concernés de se séparer d'un certain nombre de représentations qui pourraient faire obstacle et qui sont :

- le postulat implicite selon lequel autrui fonctionne comme moi et présente la même valeur ;
- l'opinion qu'avoir des émotions et des sentiments est un signe de faiblesse et de vulnérabilité ;
- la croyance qu'exprimer ses émotions et ses sentiments rend vulnérable ;
- l'idée que dans un affrontement il ne peut y avoir qu'un vainqueur et un vaincu, un qui a raison et l'autre qui a tort, un qui domine et l'autre qui se soumet.

L'abandon de ces représentations au profit de celles qui sont compatibles avec (et engendrées par) le traitement non dogmatique constituera autant d'objectifs pédagogiques à la formation mise en place auprès des enseignants. Dans cette formation, nous avons tenté d'amener ces personnes à :

1^{er} objectif : faire l'hypothèse qu'autrui est différent de soi et qu'il a d'aussi bonnes raisons que soi de penser ce qu'il pense, d'agir comme il le fait, de dire ce qu'il dit et de ressentir ce qu'il ressent ;

2^e objectif : admettre qu'éprouver des émotions, avoir des sentiments n'est pas une faiblesse mais une richesse, une source de sensations et d'informations importantes sur soi et sur le monde ;

3^e objectif : faire expérimenter qu'exprimer ses émotions c'est se rendre fort, c'est oser exister tout entier, tandis que les masquer c'est faire preuve de faiblesse (comme le bernard-l'ermite qui cache son ventre mou de crustacé dans une coquille empruntée à un mollusque) ;

4^e objectif : devenir tolérant et entrouvert à d'autres points de vue que le sien, admettre que toute vérité ne l'est que dans un contexte donné et que la connaissance de ce contexte est tout aussi importante que la vérité elle-même.

Les enseignants vont ainsi être conduits par des questions vers le mode de traitement non dogmatique afin de prendre du recul et de mieux contextualiser les faits de violence (*Qui a fait quoi ? Qui a dit quoi ? Quand ? Combien de fois ? Et surtout : moi (enseignant), qu'est-ce que j'ai ressenti ?*). Ce déplacement vers une pensée plus ouverte permet également de reconnaître, d'accepter et d'exprimer les peurs et les frustrations qui s'y attachent. Cette distanciation cause et conséquence de l'évitement des amalgames libère sur le plan émotionnel et peut constituer un motif valable pour agir de manière plus pertinente.

Un exemple permettra peut-être de comprendre ce travail impliquant la cognition, l'émotion et le langage. En lien avec une représentation importante (pourcentage allant de 20% à 75%) d'élèves violents, un des enseignants a affirmé lors d'une première rencontre : *Il y a même des étrangleurs dans ce collège !*, ce qui n'a pas été démenti par les autres enseignants présents. Après la sensibilisation épistémologique qui vient d'être présentée, le même enseignant a pu exprimer dans un registre beaucoup moins dogmatique : *J'ai vu, une fois, dans*

la cour, un élève mettre les mains autour du cou d'un autre élève qui l'avait traité de mongol et j'ai eu peur, car de là où j'étais, je n'arrivais pas à savoir si c'était un jeu ou pour de vrai ! On peut constater que dans ce cas le travail d'accompagnement et de *débriefing* autour des faits de violence a pu permettre de se dégager d'un débordement émotionnel associé au registre dogmatique, en particulier à la projection, et récupérer des capacités pour analyser la situation de manière plus objective en donnant une place explicite aux émotions ressenties.

Le traitement non dogmatique débouche sur une autre façon de s'affirmer, de manière non violente, en tant que personne d'abord, mais aussi en tant que leader ou toute personne ayant pour tâche d'optimiser le fonctionnement d'un groupe, comme c'est le cas des enseignants.

5. L'affirmation de soi non violente

Précisons ce que nous entendons par affirmation de soi non violente, expression qui semble se confondre avec l'assertivité (*assertiveness*), approche qui développe la confiance en soi et permet d'être des êtres humains « debout⁵ ». Utilisé dès la seconde moitié du XIX^e siècle par Andrew Salter, psychologue pavlovien new-yorkais, ce concept a été développé plus récemment par Joseph Wolpe (1915-1997), psychiatre et professeur de médecine. Ces recherches présentent l'intérêt d'associer les méthodes de la recherche empirique avec des concepts issus de la psychologie humaniste. Wolpe est l'auteur d'une thérapie fondée sur le dé-conditionnement par rapport aux peurs et a fourni les bases théoriques de l'entraînement à l'assertivité (Wolpe, 1969). L'assertivité s'intéresse aux façons dont on peut s'affirmer et repose sur un postulat. En effet, ce que nous faisons influence qui nous sommes et comment nous nous sentons au-dedans de nous-même ; ce que nous ressentons de nous-même. L'assertivité vise à ne pas donner à autrui le pouvoir de contrôler notre vie, mais à donner ce pouvoir à nous-même, sans que cela devienne un « contrôle » du soi. Le soi ne désigne pas ici les

5. Dans un article de synthèse sur Wolpe (1915-1997), Milite (2001) écrit : « *People who have trouble asserting themselves are very much like phobics in that they fear confrontation and conflict, anger in others, and rejection. Assertiveness training gives them the framework to build their confidence, relax in formerly stressful situations, and conquer their fear* ».

couches superficielles de la personne, mais un ensemble biopsychique comprenant nos systèmes de régulation biologiques et toutes les instances de notre vie psychique.

L'assertivité se démarque nettement de la fuite, de l'agressivité et de la manipulation, comportements qui s'expriment généralement de façon automatique dans les situations difficiles et qui peuvent engendrer des tensions, des coupures émotionnelles et de l'incompréhension de soi et d'autrui. De manière générale, ces comportements affaiblissent l'autre ou soi-même et contribuent au phénomène de la violence. L'assertivité définit au contraire une communication saine et non violente dans laquelle on se respecte soi-même autant que l'on respecte autrui. Elle s'exprime en associant nos ressources émotionnelles et cognitives. Elle permet d'adapter l'action aux situations dans les diverses circonstances de l'existence, personnelles et professionnelles. L'assertivité est fondée sur l'accueil, puis sur l'affirmation de soi (qui n'est pas un pouvoir sur soi ou une super maîtrise de soi). L'accueil de soi, selon Tournebise (2001), c'est « l'accueil de celui ou de celle que l'on est, de tous ceux qu'on a été depuis qu'on existe et de tous ceux dont on est issu ».

Selon ce que nous exprimons, verbalement ou non, en résultera une émotion ou un sentiment qui nous habitera. Langage, pensée et émotions ne sont pas séparables. Si je prête à l'autre le pouvoir exorbitant de me rendre malheureux, je risque d'en avoir peur et donc de le fuir, de le manipuler ou de l'agresser. Il n'en est pas de même si je le confronte simplement avec l'effet précis de son comportement sur moi (sentiment, émotions, conséquences concrètes dans ma vie). Se manifeste ainsi une alternative aux comportements de domination-soumission si fréquents chez les humains. Dire à des élèves qui n'arrivent pas à faire un exercice *cela n'a pas posé de difficulté aux élèves des autres classes* peut faire très mal. Ce point commun avec la plupart des primates sociaux ne disparaît pas lorsque l'on manipule; les mots remplacent seulement les griffes et les crocs. Dire à des élèves qui n'arrivent pas à faire un exercice que celui-ci n'a pas posé de difficulté aux élèves des autres classes peut faire aussi mal qu'un coup de griffe. En revanche, on quitte le monde des « primates » quand on arrive à dire, sans en vouloir aux élèves: *J'aimerais vous aider à réussir l'exercice, mais je ne sais pas comment faire et cela me peine et me frustre!*

La pratique de l'affirmation de soi demande une grande vigilance aux émotions ressenties, aux mots que l'on emploie et surtout à l'intention qui les accompagne. Celle-ci peut dévier le message vers

une forme de manipulation. Ainsi, selon le ton utilisé, la phrase de frustration ci-dessus peut être chargée d'une intention de culpabiliser les élèves qui rendent le travail de l'enseignant aussi difficile! Quand les mots utilisés et les émotions ressenties sont en accord, autrement dit quand les langages verbal et non verbal sont congruents, naît une nouvelle forme de force chez la personne qui adresse le message, une force qui l'autorise à exister dans toutes ses dimensions. Et, parce qu'elle s'accorde cette autorisation, elle la donne également à autrui en le respectant comme un individu qui a d'aussi bonnes raisons qu'elle de penser ce qu'il pense et de ressentir ce qu'il ressent, même si cela diffère d'elle-même.

Cette sensibilité aux mots utilisés a été fortement mise en évidence par Korzybski (1933, 1998 pour une approche en français). Dans l'entraînement à la «sémantique générale», le sémanticien préconise de ne pas confondre les mots avec ce qu'ils désignent: nos manières de penser et de nous exprimer sont intimement liées. La puissance de suggestion du mot est telle qu'elle influence aisément ce mélange de sentiments et d'idées dont découlent nos divers comportements. Korzybski (1933, 1998) souligne que le désordre dans notre emploi du langage entraîne un désordre correspondant dans notre pensée, qui se répercute à son tour sous forme d'une communication verbale incertaine ou déformée entre individus (Bulla de Villaret, 1965; un résumé de cette introduction est disponible sur le site Web). On risque alors de «confondre la carte et le territoire»; c'est le cas lorsqu'on déclare qu'un élève est *mauvais*! Celui-ci est alors confondu avec ce qu'il a produit (résultats insuffisants dans un contexte scolaire donné) et avec l'émotion désagréable que cela engendre chez nous (enseignants, parents...). Korzybski (1933, 1998) invite à se méfier de l'emploi du verbe «être» – et je rajoute au présent de l'indicatif – comme un piège pour la pensée: quand nous disons: *C'est un mauvais ou un bon élève!*, nous refermons notre monde représentationnel comme une prison. Inversement, l'usage des verbes paraître, sembler, ainsi que du mode conditionnel, cause et conséquence d'une pensée non dogmatique, ouvre la perspective.

Dire qu'un tel m'énerve, c'est tomber dans la sorcellerie, puisque je prête à autrui le pouvoir de me retirer les nerfs (étymologiquement énerver = ex-nerver). La sémantique générale invite à constater, voire à exprimer que, lorsqu'un tel dit ou fait ceci ou cela, JE m'irrite, JE secrète de l'adrénaline, j'ai envie de lui faire du mal ou du bien.

Notre approche s'est focalisée sur le langage et, comme l'ont souligné Vygotski (1985/1934) et à sa suite un certain nombre d'auteurs (Bélanger Rancoule et Favre, 1994 ; Larivée, Parent, Charlebois, Gagnon, Leblanc et Tremblay, 1994 ; Luria, 1961 ; Wetsch, 1979), le langage aurait deux fonctions essentielles : une fonction sociale pour communiquer avec les autres et une fonction régulatrice impliquée dans le contrôle par le sujet de ses comportements. Comme cela a été remarqué par de nombreux auteurs cités par Fortin (1992), les sujets qui ont une plus grande efficacité personnelle globale ont plus de chance de posséder un lieu de contrôle interne qu'un lieu de contrôle externe (Rotter, 1966). Selon l'auteur, le lieu de contrôle est défini comme une croyance générale concernant le contrôle personnel qu'une personne pense avoir sur les aspects importants de sa vie. Le lieu de contrôle interne implique que la personne pense que les événements de sa vie dépendent de ses propres comportements, tandis qu'un lieu de contrôle externe désigne le fait qu'une personne croit que sa vie dépend de facteurs externes, hors de son contrôle, tels le destin, la chance, des personnes puissantes... Le lieu de contrôle interne correspond à une attitude qui contribue à atténuer les effets du stress ou des situations irritantes. Inversement, un lieu de contrôle externe est corrélé à une moins bonne estime de soi liée à la perception d'une faible efficacité personnelle et laisse la personne plus démunie face aux situations génératrices de stress. Or, l'un des aspects du traitement dogmatique, majoritairement utilisé en situation de frustration par les élèves violents de notre étude, parce qu'il se caractérise par une attitude projective, indique que ces élèves interprètent les événements selon un lieu de contrôle externe. Il semblait donc important de vérifier que les enseignants pouvaient eux aussi développer un mode de traitement de l'information moins dogmatique puisque nous avons montré que les élèves pouvaient y arriver. Dans leur cas, nous avons déjà constaté que la plupart des variables corrélées chez les élèves violents – agressivité, anxiété-dépression, troubles de l'attention et mode de traitement dogmatique – diminuaient de moitié à la suite d'un atelier de communication dont les objectifs étaient très proches de ceux que nous avons présentés ici pour les enseignants (Favre, 2007 ; Favre et Joly, 2003).

■ Conclusion

L'étude présentée ici se situe dans le cadre plus vaste d'une recherche concernant la violence à l'école. La comparaison entre la France et le Canada (Québec) a permis de construire un portrait de l'élève « violent » et de vérifier, en France, que ses comportements violents sont réversibles. Comme on le fera ensuite, en France et en Suisse, pour tester l'efficacité éventuelle d'une prévention de la violence scolaire, il s'agissait à l'école primaire et au collège d'évaluer l'impact sur les élèves d'une sensibilisation de leurs enseignants aux déplacements de l'activité de penser entre les deux modes de traitement de l'information : le traitement dogmatique et le traitement non dogmatique.

Cette étude a montré tout l'intérêt de parler ensemble de la violence. Cela permet de modifier les représentations de la violence, celle-ci fait moins peur ; or, la peur empêche souvent de réfléchir et de réagir de manière pertinente. Différentes rencontres ont permis aux enseignants de développer de nouvelles compétences en reliant le langage et les émotions. Ainsi, ils sont devenus plus aptes à moins interagir et alimenter la violence que si ce qui en eux relève du langage est déconnecté de ce qui relève de la sphère affective.

Les enseignants en classe exercent une fonction de leadership dans la mesure où ils doivent optimiser le fonctionnement d'un groupe ayant pour objectif l'apprentissage. Il leur faut donc rester vigilants sur les objectifs pédagogiques, mais aussi être gardiens du cadre, c'est-à-dire des limites, des interdits et des valeurs qui les sous-tendent. L'autorité qu'ils exercent pourrait se contaminer par le besoin d'être dominant qui implique d'avoir affaire à *des élèves soumis*. L'accès au registre non dogmatique leur permet d'en prendre conscience et, s'ils le souhaitent, de s'en délivrer en utilisant un mode d'affirmation de soi non violent (Favre, Larès et Martinez, 2007). Quel que soit le type d'autorité ou de leadership qu'ils souhaitent consciemment ou non incarner, ils constituent également des modèles d'adultes auxquels les jeunes peuvent s'identifier. Leur manière de s'exprimer, le degré de cohérence entre langage verbal et non verbal constituent alors, qu'ils le veuillent ou non, des modèles de communication pour les jeunes, tant pour la communication externe et sociale que pour la communication interne. Dans ce cas, il s'agit du langage intérieur qui permet de réguler les émotions et les comportements. Cette régulation sera sensiblement différente si elle relève d'un mode dogmatique ou d'un mode non dogmatique de l'information.

Les résultats présentés dans ce chapitre montrent que l'entraînement à la pensée ouverte non dogmatique procure aux enseignants de notre étude des avantages incontestables : prévention ou sortie des débordements émotionnels, évitement de l'enfermement des représentations du monde, des autres ou de soi, dans des certitudes ou des généralisations abusives, plus grande congruence entre les mots, la pensée et les émotions.

Cette compétence émotionnelle à *penser ce que l'on sent et à sentir ce que l'on pense* ne peut que servir les missions officielles qui sont assignées actuellement en France de manière particulièrement explicite aux enseignants du primaire et du secondaire : former des citoyens responsables en développant leur esprit critique, mais aussi inviter un sujet à exister en fournissant à ces futurs citoyens une éducation relevant d'une authentique alphabétisation émotionnelle. Elle correspond au développement de la capacité à reconnaître, identifier et nommer nos émotions et nos intentions et à les distinguer de celles d'autrui. Être soi-même alphabétisé paraît donc indispensable à la fonction de leadership, car de cette capacité dépend la possibilité d'utiliser le langage pour négocier nos besoins réels et une meilleure tolérance à la frustration et à la différence que représente autrui. Cette alphabétisation émotionnelle facilite l'autonomie affective, les interactions positives avec les autres ainsi que l'apprentissage (Favre, 2007).

Bibliographie

- BARKELEY, R.A. (1993). « A new theory of ADHD », *The ADHD Report*, 1(5), p. 1-4.
- BÉLANGER, R., Y. RANCOULE et D. FAVRE (1994). « Une éducation épistémologique portant sur le langage peut-elle favoriser les performances scolaires ? », *XVI^{es} Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et techniques : l'alphabétisation scientifique et technique*, Chamonix, 4-8 avril, p. 243-248.
- BERGMAN, L. (1992). « Dating violence among high school students », *Journal of the National Association of Social Workers*, 37(1), p. 21-29.
- BROOKS, R. (1994). « Enhancing self-esteem in children and adolescents with ADHD », *The ADHD Report*, 2/3, p. 8-9.
- BULLA DE VILLARET, H. (1965). *Introduction à la sémantique générale de Korzybski*, Paris, Le courrier du livre, <<http://www.geocities.com/Athens/Crete/9445/Isg1.html>>, consulté le 25 août 2008.
- DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en milieu scolaire – État des lieux*, Paris, ESF.
- FAVRE, D. (2007). *Transformer la violence des élèves – Cerveau, motivations et apprentissage*, Paris, Dunod.

- FAVRE, D. et C. FAVRE (1993). «Un modèle complexe des motivations humaines : application à l'éclairage de la crise d'adolescence», *Revue de psychologie de la motivation*, 16, p. 27-42.
- FAVRE, D. et L. FORTIN (1999). «Portrait de l'adolescent désigné comme violent», *Bulletin de psychologie*, 52(3), p. 363-372.
- FAVRE, D. et J. JOLY (2001). «Évaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non dogmatique des informations – application à l'étude de la violence et de l'échec scolaires», *Psychologie et psychométrie*, 22(3/4), p. 115-151.
- FAVRE, D. et J. JOLY (2003). «Mode de traitement de l'information, sa relation avec l'adaptation sociale et son évolution consécutive à des ateliers de communication axés sur le langage intérieur», dans F. Larose (dir.), *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et interventions éducatives*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 23-40.
- FAVRE, D., A. LARÈS et M.-L. MARTINEZ (2007). «Les enseignants à la recherche d'un nouveau mode d'autorité pour dépasser la peur et la violence», *Revue TREMA*, 27, p. 81-100.
- FAVRE, D. et Y. RANCOULE (1993). «Peut-on décontextualiser la démarche scientifique?», *Revue Aster*, 16, p. 28-46.
- FORTIN, B. (1992). «Les effets protecteurs de trois ressources de support interne : l'estime de soi, le lieu de contrôle et l'efficacité personnelle», *Sciences et comportement*, 22(1), p. 23-66.
- GAUVIN, M. (1995). *La violence en milieu scolaire au Québec 1988-1992 : l'état de la question*, Québec, Université Laval, CRIRES.
- GORSKI, J.D. et L. PILOTTO (1993). «Interpersonal violence among youth: A challenge for school personnel», *Educational Psychology Review*, 5(1), p. 35-61.
- GRAHAM, S. (1991). «A review of attribution theory in achievement contexts», *Educational Psychology Review*, 3(1), p. 5-39.
- HOROWITZ, T.R. et V. KRAUS (1987). «Violence at school, situational factors or societal input», *School Psychology International*, 8(2/3), p. 141-147.
- KORZYBSKI, A. (1933). *Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*, Brooklyn, Institute of General Semantics.
- KORZYBSKI, A. (1998). *Une carte n'est pas le territoire. Prolégomènes aux systèmes non aristotéliens et à la sémantique générale*, Paris, Éclat.
- LANER, M.R. (1990). «Violence or its precipitators: Which is more likely to be identified as a dating problem?», *Deviant Behavior*, 11(4), p. 319-329.
- LARIVÉE, S., S. PARENT, P. CHARLEBOIS, C. GAGNON, M. LEBLANC et R.E. TREMBLAY (1994). «L'interaction du profil intellectuel et de la turbulence à l'école primaire comme prédicteur de la délinquance auto-révélee», *Psychologica Belgica*, 3(1), p. 1-31.
- LURIA, A.R. (1961). *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*, New York, Liveright.

- MENACKER, J., W. WELDON et E. HURWITZ (1990). «Community influences on school crime and violence», *Urban Education*, 25(1), p. 68-80.
- MILITE, G.A. (2001). «Wolpe, Joseph (1915-1997)», *Encyclopedia of Psychology*, <http://findarticles.com/p/articles/mi_g2699/is_0006/ai_2699000655>, consulté le 22 septembre 2008.
- NOVY, D.M., J.P. GAA, R.G. FRANKIEWICZ, D. LIBERMAN et M. AMERIKANER (1992). «The association between patterns of family functioning and ego development of the juvenile offender», *Adolescence*, 27, p. 105.
- PAIN, J. (1992). *Écoles : violence ou pédagogie*, Vigneux, Éditions Matrice.
- RANCOULE, Y. et D. FAVRE (1993). «Tentative de repérage épistémologique du discours pédagogique scientifique», *Actes des XV^{es} Journées sur l'éducation scientifique de Chamonix*, 26-28 janvier, p. 613-620.
- REIFMAN, A. et M. WINDLE (1993). «Adolescent type A characteristics and socially problematic behaviors», *Journal of Applied Social Psychology*, 23(1), p. 21-39.
- ROTTER, I.B. (1966). «Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement», *Psychological Monographs, General and Applied*, 80, p. 1-26.
- TERRE, L., W. GHISELLI, L. TALONEY et E. DESOUSA (1992). «Demographics, affect, and adolescents' health behaviors», *Adolescence*, 27(105), p. 12-23.
- TOURNEBISE, Ph. (2001). *Assertivité : l'affirmation de soi dans le respect d'autrui*, 20 septembre, <<http://www.maieusthesie.com/nouveautes/article/assertivite.htm>>, consulté le 25 août 2008.
- TRUSCOTT, D. (1990). «Assessment of over-controlled hostility in adolescence, psychological assessment», *A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), p. 145-148.
- VYGOTSKI, L.S. (1985/1934). *Pensée et langage*, Paris, Édition française Messidor.
- WEISHEW, N.L. et S.S. PENG (1993). «Variables predicting students' problem behaviors», *Journal of Educational Research*, 87(1), p. 5-17.
- WEST, W.G. (1975). «Adolescent deviance and the school», *Interchange*, 6(2), p. 49-55.
- WETSCH, J.V. (1979). «The regulation of human action and the given-new organization of private speech, dans G. Zivin (dir.), *The Development of Self Regulation through Private Speech*, New York, Wiley, p. 79-98.
- WHITNEY, I. et P.K. SMITH (1993). «A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools», *Educational Research*, 35(1), p. 3-25.
- WOLPE, J. (1969). *The Practice of Behavior Therapy*, New York, Pergamon Press.

E

|

T

R

A

P



**LEADERSHIP
ENSEIGNANT**



Accompagner les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle pour développer la compétence émotionnelle

Nathalie Lafranchise

*Université du Québec à Trois-Rivières
nathalie.lafranchise@uqtr.ca*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Nadia Rousseau

*Université du Québec à Trois-Rivières
nadia.rousseau@uqtr.ca*

Selon certains auteurs, la pratique enseignante mettrait quotidiennement en jeu des émotions (Latry, 2004; Zembylas, 2003). En situation d'insertion professionnelle, outre la tâche d'enseignement à accomplir, l'occupation d'un nouveau poste, la confrontation à la réalité de la pratique enseignante, la nécessité de faire sa place au sein de la collectivité éducative et de répondre aux exigences du milieu tout en préservant son intégrité ne sont que quelques-uns des enjeux susceptibles de faire émerger des émotions. Celles-ci peuvent être ressenties tantôt comme positives, tantôt comme négatives. Alors que les premières peuvent avoir plutôt tendance à renforcer la pratique enseignante (Zembylas, 2003), les secondes pourraient nuire au maintien de la qualité des relations interpersonnelles (Saarni, 1999) et de l'acte professionnel d'enseigner (Gordon, 1991; Huberman, 1989; Lamarre, 2004; Nault, 1993; Veenman, 1984). En effet, en interaction avec des élèves, avec des collègues ou des parents d'élèves, lorsqu'une personne enseignante est aux prises avec des émotions qu'elle considère comme étant plutôt désagréables, la compétence émotionnelle de cette dernière est mise au défi. Autrement dit, si ces émotions ne sont pas prises en compte pour comprendre ce qui se passe dans l'action, la personne devient alors à risque d'agir d'une façon inadaptée et inefficace par rapport à la situation.

Prenons l'exemple d'une personne enseignante qui réagit, sous le coup de la frustration et de l'exaspération, aux commentaires ou aux gestes d'un élève. Cette personne pourrait décider, par exemple, de ridiculiser subtilement l'élève en classe malgré sa connaissance théorique des impacts de ce geste sur l'élève, risquant ainsi d'effriter ou même de briser le lien de confiance avec cet élève, et même de nuire à la gestion de la classe. Dans le cas d'un tel dénouement, la personne enseignante risque de se retrouver avec un sentiment d'inefficacité ou d'incompétence. Dans ce genre de situation, la personne peut s'être laissé guider par l'émotion dans le choix de l'intervention, même si d'autres options, peut-être plus adaptées et plus efficaces, s'offraient à elle. L'émotion a envahi le champ subjectif de la personne de sorte qu'elle n'a pas eu la distance émotionnelle nécessaire pour réfléchir plus froidement et choisir une action plus efficace et plus adaptée, tout en permettant d'abaisser la tension émotionnelle émergente. Autrement dit, dans cette situation, la compétence émotionnelle de cette personne a été mise au défi (Saarni, 1999). À répétition, ce genre

de situation peut effriter le sentiment d'autoefficacité personnelle¹ (Bandura, 1977, 2003 ; Saarni, 1999) et mener la personne à croire qu'elle n'est pas compétente. Il est possible d'imaginer les conséquences possibles de la persistance d'une telle croyance : dévalorisation de soi, isolement, épuisement professionnel, voire l'abandon de la profession. L'insertion professionnelle étant considérée comme une étape importante dans le développement professionnel des personnes enseignantes (Baillauquès et Breuse, 1993), il semble souhaitable d'exercer un certain leadership d'accompagnement (Lafortune, 2008a,b, 2009) auprès des novices afin de faciliter la prise en compte des émotions dans la compréhension de situations interpersonnelles pour favoriser, ultérieurement, des actions plus efficaces et mieux adaptées dans les situations où émergent des émotions, ce qui est manifeste de la compétence émotionnelle.

Dans ce qui suit, la situation d'insertion professionnelle sera d'abord brièvement abordée en lien avec son potentiel d'émergence émotionnelle et les enjeux du développement de la compétence émotionnelle. Celle-ci sera également définie et mise en lien avec la prise en compte des émotions dans la compréhension d'une situation interpersonnelles en vue de poser des actions adaptées et efficaces. Dans un deuxième temps, la place accordée à la considération des émotions dans la formation initiale et continue sera discutée pour ensuite voir en quoi il serait utile d'offrir un accompagnement aux novices à ce sujet en vue de développer la compétence émotionnelle. Une expérience d'accompagnement sera ensuite abordée. En plus de décrire brièvement l'intervention, nous proposerons quelques moyens et pistes facilitant la prise en compte des émotions et de la compétence émotionnelle dans la compréhension des situations interpersonnelles. Enfin, des bénéfices perçus par des novices ayant participé au projet d'accompagnement seront exposés, suivis d'une conclusion.

1. Le sens donné par Saarni (1999) à ce concept s'appuie sur la définition qu'en donne Bandura (1977, 2003). Celui-ci le définit comme une croyance ou un sentiment (les deux termes sont utilisés) d'efficacité dans l'atteinte d'un objectif souhaité.

1. L'insertion professionnelle, les émotions et la compétence émotionnelle

L'expérience émotionnelle des novices est, la plupart du temps, mise en lien avec les nombreux défis que présente le début de carrière en enseignement, par exemple : occuper un nouveau poste et disposer de peu de temps pour se familiariser avec la complexité de la tâche à assumer (Lamarre, 2004), devoir faire face à la réalité de la pratique ou au choc de la réalité (Baillauquès, 1999 ; Veenman, 1984), avoir les mêmes responsabilités que les personnes enseignantes expérimentées (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Boutin, 1999 ; Nault, 1993 ; Ulschmid, 1992 ; Weva, 1999), faire sa place au sein de la collectivité éducative, répondre aux exigences du milieu tout en tentant de préserver son intégrité, etc. Ces défis sont susceptibles de faire émerger des émotions chez les enseignantes et enseignants débutants. Lamarre (2004, p. 21) le souligne d'ailleurs clairement en soulevant les défis inhérents à la première année d'enseignement, de même que « le tourbillon d'émotions qui habitent les enseignantes et les enseignants pendant qu'ils se préoccupent d'accomplir l'ensemble de leurs fonctions au même titre que leurs collègues expérimentés ». Outre chez Lamarre (2004), l'expérience émotionnelle des personnes enseignantes en début de carrière est révélée dans de nombreux écrits (Baillauquès, 1999 ; Boutin, 1999 ; Héту, 1999 ; Louvet et Baillauquès, 1992 ; Nault, 1999) par des expressions variées. Plusieurs de ces expressions se situent plutôt dans le pôle négatif, telles que malaise profond, sentiment de défaite, impression d'impuissance, angoisse, sentiment de souffrance, désarroi profond, sentiment de culpabilité, peur, anxiété et frustration, pour ne nommer que celles-là. D'autres se situent davantage dans le pôle positif, comme enthousiasme et excitation. Lorsque des émotions plutôt négatives ne sont pas prises en compte pour comprendre ce qui se passe, une personne risque d'agir d'une façon inadaptée et inefficace (Garneau et Larivey, 2002 ; Saarni, 1999), ce qui pourrait contribuer à rendre l'expérience de l'insertion professionnelle plutôt difficile. S'appuyant sur différents auteurs tels que Gordon (1991), Huberman (1989), Nault (1993) et Veenman (1984), Lamarre (2004) affirme que, si la situation d'insertion professionnelle s'avère difficile, cela risque d'affecter l'image de soi et la qualité de l'enseignement du novice. À l'opposé, une gestion efficace des émotions, grâce au développement et au renforcement de la compétence émotionnelle, facilite l'actualisation

d'actions efficaces et adaptées et, ainsi, participe au renforcement du sentiment d'auto-efficacité personnelle (Bandura, 1977, 2003; Saarni, 1999).

1.1. La compétence émotionnelle

La perspective adoptée ici pour comprendre la compétence émotionnelle est principalement celle de Saarni (1999, p. 4. Traduction libre). Selon l'auteur, la compétence émotionnelle se définit comme étant « les habiletés et les capacités liées aux émotions qu'un individu a besoin de mobiliser pour faire face à un environnement changeant, et ce, tout en contribuant à consolider son identité, à faciliter l'adaptation, à renforcer son sentiment d'efficacité personnelle et la confiance en soi ». Notons que même si cette définition ne fait pas explicitement mention de connaissances ou d'attitudes, on en retrouve les éléments chez Saarni (1999) dans ses explicitations relatives aux composantes de la compétence émotionnelle.

Saarni (1999) décompose la compétence émotionnelle en huit composantes qui peuvent être synthétisées ainsi : la capacité à être attentif aux émotions, à prendre conscience, à accueillir et à accepter telles quelles ses émotions ; l'habileté à reconnaître, à nommer et à comprendre avec empathie ses émotions et celles des autres ; la conscience que nous ne sommes pas toujours attentifs à l'ensemble des éléments qui composent notre ressenti (par inattention sélective à l'égard de certains éléments, par exemple, lorsque deux émotions aux valences opposées sont ressenties simultanément telles la joie et la peine), ce qui revient à savoir qu'un état émotif ressenti ne reflète pas l'ensemble de l'expérience ; la compréhension du lien entre la nature de la relation et les émotions ressenties et exprimées ; la capacité de gérer avec succès des émotions désagréables ou des situations difficiles émotionnellement grâce à l'utilisation de stratégies adaptées et efficaces d'autocontrôle et d'autorégulation ; et la capacité de demeurer cohérent quant à sa théorie personnelle des émotions à travers ses actions dans diverses situations. En bref, la personne compétente émotionnellement fait preuve d'autoefficacité et de résilience dans des situations sociales où émergent des émotions en faisant appel à ses ressources internes et externes pour gérer ses émotions tout en demeurant fidèle à elle-même (ses valeurs, ses croyances, ses besoins, son identité, ses objectifs...) (Saarni, 1999).

Selon Saarni (1999), cette compétence se développe au fil de la socialisation, c'est-à-dire par nos interactions avec les autres, et plus particulièrement avec les personnes qui nous sont significatives. Saarni (1999) met beaucoup l'accent sur les connaissances que construit l'individu à travers ses expériences émotionnelles en interaction avec les autres. De plus, à l'instar de Saarni (1999), Lafortune, St-Pierre et Martin (2005) affirment que plus on en apprend à propos des émotions et plus on comprend leurs causes ainsi que leurs effets possibles sur soi et sur les autres avec lesquels on est en interaction, alors plus on développe et exerce la compétence émotionnelle. D'après Saarni (1999), la compétence émotionnelle se développerait en relation avec le développement émotionnel, le développement des capacités cognitives, le développement moral, le développement de l'identité et l'histoire développementale de la personne, c'est-à-dire en lien avec la résolution d'enjeux développementaux (Saarni, 1999). Enfin, pour développer la compétence émotionnelle, la prise en compte des émotions s'avère nécessaire pour comprendre ce qui se passe dans diverses situations interpersonnelles et agir de manière efficace et adaptée (Saarni, 1999).

1.2. La prise en compte des émotions pour développer la compétence émotionnelle

Saarni (1999) pense que, sans la prise en compte des émotions, une personne diminue ses chances de développer les habiletés nécessaires pour réagir efficacement dans des situations interpersonnelles problématiques et difficiles émotionnellement. Lorsqu'une personne ne prend pas en compte les émotions, elle se prive d'informations importantes pour comprendre ce qui se passe dans une situation et agir de manière adaptée et efficace. Saarni (1999) ajoute cependant que dans certaines situations où nous n'avons que très peu ou pas de contrôle, il peut être approprié de tenter d'ignorer, de supprimer ou de minimiser l'expérience émotionnelle pour être capable d'agir (par exemple dans une situation d'urgence). Néanmoins, il demeure avantageux d'être conscient des émotions, aussi bien celles qui sont dites négatives que celles qui sont dites positives, et de les prendre en compte pour les intégrer au processus réflexif. La prise en compte des émotions permet de mieux comprendre une situation interpersonnelle donnée en vue de choisir l'action ou de prendre la décision qui semble la plus appropriée et la plus efficace au regard de cette situation donnée (Garneau

et Larivey, 2002; Saarni, 1999). Il est possible de penser alors que la prise en compte des émotions aide à agir de manière moins émotive et moins stéréotypée (Lafranchise, en cours).

La prise en compte des émotions suppose un regard réflexif, analytique et interactif sur soi, sur les autres, sur ce qui se passe en interaction avec d'autres personnes, en lien avec les manifestations, le sens, les causes et les effets de l'expérience émotionnelle, la sienne et celles des autres (Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005; Lafortune, 2008a; Lafranchise, en cours). Elle implique également une attention consciente portée sur les émotions et la capacité individuelle d'accueillir son expérience émotionnelle telle qu'elle émerge et se déploie dans l'expérience subjective; c'est-à-dire sans tenter de la nier, de la modifier ou de la repousser (Garneau et Larivey, 2002; Saarni, 1999). Selon Garneau et Larivey (2002), c'est la seule manière d'en arriver à une prise de signification authentique menant vers une action adaptée dans une situation singulière. Il doit être précisé toutefois que pour accueillir et prendre en compte les émotions de manière authentique, les siennes ou celles des autres, il est important d'avoir bâti des stratégies d'autocontrôle et d'autorégulation des émotions. Ces stratégies permettent ainsi de ressentir, reconnaître et gérer les émotions sans qu'elles envahissent le champ subjectif de manière à empêcher la réflexion dans une situation donnée et à mener vers des réactions excessives, stéréotypées ou non réfléchies (Lafranchise, en cours). Aussi, il faut leur reconnaître une certaine valeur informative, une certaine utilité pour soi, ce qui mène à les considérer positivement, quelle que soit leur valence, positive ou négative (Lafranchise, en cours).

Puisqu'il importe de prendre en compte les émotions pour poser des actions adaptées et efficaces et, ainsi, faire preuve de compétence émotionnelle dans diverses situations interpersonnelles, il est possible de penser alors que l'apprentissage et l'exercice de la prise en compte des émotions pourraient être un enjeu important dans la formation initiale et continue des personnes enseignantes. Voyons quelle est la place accordée à la prise en compte des émotions en formation initiale et continue.

2. La place accordée à la prise en compte des émotions dans la formation initiale et continue

Les écrits consultés à ce jour (programmes universitaires, périodiques, ouvrages) laissent croire que la formation initiale et continue en enseignement au Québec accorde peu de place aux aspects plus psychologiques comme les émotions et leur prise en compte. Aussi, peu d'occasions semblent offertes aux nouvelles personnes enseignantes pour réfléchir au sujet des émotions, leurs causes et leur effet dans la pratique. Il est même mentionné que certains formateurs sont peu désireux et plutôt mal à l'aise d'aborder ces aspects avec les novices (Boutin, 1999). Pourtant, la littérature regorge d'écrits soulignant les effets possibles des émotions : celles-ci sont susceptibles de guider l'attention (de Sousa, 1987 ; Saarni, 1999 ; Tappolet, 2003), les perceptions (Dantzer, 1988), la motivation (Campos, Mumme, Kermoian et Campos, 1994), les intentions (Frijda, 1986), les interprétations (Bourassa, Serre et Ross, 1999), les choix (Garneau et Larivey, 2002) et les actions (Saarni, 1999 ; Tappolet, 2003). Zembylas (2003) rapporte de nombreux auteurs reconnaissant la place qu'occupent les émotions dans la pratique enseignante (voir Acker, 1992, 1999 ; Blackmore, 1996 ; Golby, 1996 ; Hargreaves, 1998a,b, 2000, 2001 ; Jeffrey et Woods, 1996 ; Kelchtermans, 1996 ; Lasky, 2000 ; Nias, 1989, 1993, 1996 ; Salzberger-Wittenberg, Henry et Osborne, 1983 ; Schmidt, 2000 ; Zembylas, 2003). Il semble donc important de prendre en compte les émotions, d'une part, pour favoriser, dans l'action, des interventions adaptées et efficaces et, d'autre part, après l'action, pour comprendre et améliorer sa pratique enseignante dans une perspective de développement professionnel et de formation continue. Golby (1996) et Tickle (1996) appuient précisément la pertinence de la prise en compte des émotions pour favoriser le développement professionnel des personnes enseignantes. Golby (1996) suggère même qu'il importe d'offrir des occasions aux personnes enseignantes et d'analyser des situations qui engendrent des émotions. Aussi, selon Bourassa, Serre et Ross (1999), reconnaître les émotions vécues pendant une intervention est essentiel pour bien nommer les représentations qui gouvernent les modèles d'action.

Néanmoins, dans une recension d'écrits, il est fait mention d'outils (sous la forme d'un journal de bord) proposés aux stagiaires en enseignement pour analyser leur pratique en tenant compte des émotions. Entre autres, Rousseau et Courcy (2002) soulignent que, pour favoriser la réflexion sur ses réactions émotionnelles dans sa pratique, certains

modèles de processus réflexifs intègrent les réactions émotionnelles ou les sentiments dans le processus de réflexion, par exemple ceux de Francis (1995), de Krol (1996) et de Paré (1984). Cependant, une recherche de Rousseau et Courcy (2002) porte à croire que malgré les outils offerts, sans un accompagnement propre à la prise en compte des émotions dans la réflexion, les stagiaires peuvent occulter l'analyse de leurs réactions émotionnelles. En effet, leur étude effectuée auprès d'une centaine de stagiaires en enseignement révèle que lorsque l'émotion est nommée, celle-ci ne fait pas l'objet d'un questionnement ni sur son origine ni sur ses effets dans la pratique. Rousseau et Courcy (2002) l'affirment : il ne suffit pas de proposer un outil de réflexion pour que les personnes réfléchissent sur des aspects de leur pratique ; il est important de les accompagner.

3. Exercer un leadership d'accompagnement auprès des novices dans la prise en compte des émotions

Une intervention jumelée à un volet recherche dans le cadre d'un projet doctoral (Lafranchise, en cours) a été menée au cours de l'année scolaire 2006-2007 en vue de trouver des moyens et des pistes qui pourraient favoriser la prise en compte des émotions dans la compréhension des situations interpersonnelles inhérentes à la pratique enseignante. Cette intervention avait pour objectif général d'appuyer l'exercice et le développement de la compétence émotionnelle chez des enseignantes et des enseignants en début de carrière.

3.1. Un mode d'intervention répondant aux besoins des novices

S'inspirant des écrits au sujet de l'insertion professionnelle et en cohérence avec les présupposés de l'intervenante-chercheure en termes d'intervention, il était clair dès le départ que l'intervention allait prendre la forme d'un accompagnement de groupe afin de faciliter les apprentissages. Des auteurs (Boutin, 1999 ; Lamarre, 2004) soulignent le fait que le soutien des pairs est habituellement considéré par les novices comme étant très important. Boutin (1999, p. 52) explique que « [...] parce qu'il est dépourvu du rapport d'autorité, ce soutien facilite l'expression des difficultés rencontrées et le partage des solutions

envisagées». De plus, Boutin (1999, p. 52) ajoute que «[...] le nouvel enseignant évite de faire part de ses difficultés au directeur de l'établissement ou à des collègues plus expérimentés, souvent par crainte d'être jugé incompetent» (p. 52). Il était donc impératif de mettre les novices en relation avec des pairs qui sont aussi, comme eux, des novices et que l'accompagnement se réalise de manière interactive, mais aussi d'établir un climat de confiance propice aux confidences.

Comme il a été mentionné plus haut, le développement de la compétence émotionnelle nécessite la prise en compte des émotions, ce qui implique une démarche de type réflexif. De plus, il apparaissait important d'exercer un certain leadership d'accompagnement (Lafortune, 2008a,b, 2009) en vue d'engager les participants et participantes dans une démarche réflexive à propos de contenus émotionnels. Selon Lafortune (2008a,b, 2009, p. 62), un leadership d'accompagnement est «un processus d'influence menant à un changement». Toujours selon Lafortune (2008a), le leadership d'accompagnement peut s'exercer par la réflexion individuelle et collective, en interaction avec les personnes visées par le changement. Dans cette expérience-ci, le leadership d'accompagnement exercé visait un changement particulier : amener les novices en enseignement à prendre en compte les émotions pour comprendre des situations interpersonnelles diverses, inhérentes à la pratique enseignante.

Il peut être parfois difficile de demeurer en contact avec une expérience émotionnelle désagréable pour y réfléchir. Une personne pourrait plutôt être tentée de la repousser pour ne pas ressentir un inconfort ou un malaise ou de la nier afin de ne pas s'avouer ni de révéler devant les autres un aspect d'elle-même. Le leadership d'accompagnement devait alors être exercé de manière à encourager les personnes à demeurer en contact avec leur expérience émotionnelle et à partager, aux autres membres du groupe, leur expérience émotionnelle pour faciliter la réflexion individuelle, mais aussi collective, et la création de liens entre les émotions et certaines actions réalisées en situation. De cette façon, il était possible d'amener les personnes à d'abord prendre conscience de leurs émotions et à les reconnaître et, ainsi, à apprendre à mieux se connaître émotionnellement, ce qui est avantageux pour comprendre ce qui fait réagir dans la pratique et pour se donner ensuite des moyens de surmonter ses difficultés sur le plan émotionnel. Puis, grâce aux liens établis entre les émotions qui

émergent et les actions réalisées, les inciter à considérer les émotions comme des informations pertinentes et utiles pour comprendre les situations interpersonnelles et s'ajuster dans l'action.

Cette façon de comprendre les émotions était nouvelle pour certaines personnes et exigeait un changement dans leur façon de les aborder, ce qui pouvait s'avérer déstabilisant, d'autant plus que le changement s'accompagne de remises en question sur le plan des conceptions, des représentations, des croyances, des pratiques, etc. C'est pourquoi le leadership d'accompagnement exercé devait alors, en plus de faciliter la prise en compte des émotions, susciter un sentiment de confiance et de sécurité affective chez les personnes accompagnées pour faciliter ce changement. Les apprentissages souhaités devaient donc se réaliser dans un climat sécurisant, empathique et respectueux des limites des personnes; il s'agissait de tenter de susciter des déséquilibres sécurisants (Lafortune, 2008a,b; Lafortune et Deaudelin, 2002) en prenant en compte les émotions dans l'accompagnement et en exerçant la compétence émotionnelle dans l'accompagnement.

Quant au mode d'accompagnement et aux contenus spécifiques, ils se sont clarifiés en cours d'intervention, en fonction des besoins réels des personnes participantes, tout en maintenant une ligne directrice: celle du développement de la compétence émotionnelle. Cela s'est fait, entre autres, par la prise en compte des émotions pour comprendre les situations interpersonnelles en contexte scolaire. Le type d'accompagnement s'est aussi spécifié au cours des interactions avec les personnes participantes. L'accompagnement comportait des éléments d'un accompagnement socioconstructiviste tel que défini par Lafortune et Deaudelin (2002), mais avec une structure inspirée du modèle de codéveloppement de Payette et Champagne (1997) (voir aussi Payette, 2000 et Payette, 2001) dans laquelle les personnes participantes contribuent toutes au développement professionnel des unes et des autres par l'explicitation d'une problématique vécue dans sa pratique, la réflexion et l'analyse collective. Il importe de préciser que l'accompagnement socioconstructiviste défini par Lafortune et Deaudelin (2002, p. 27) est un «soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances [...]» et le développement de compétences. Ce type d'accompagnement présuppose une interaction entre les personnes accompagnées et entre ces dernières et la personne qui les accompagne (Lafortune et Deaudelin, 2002). Il présuppose également une démarche de réflexion individuelle et collective. L'accompa-

gnement comprend aussi des éléments de formation et d'animation. L'intervenante-chercheuse jouait donc à la fois les rôles d'animatrice, de formatrice et d'accompagnatrice dans le groupe. Une coanimatrice appuyait le travail d'animation de la chercheuse.

3.2. Moyens et modalités d'accompagnement

Il était important que l'accompagnement se fasse durant un minimum de six rencontres étalées sur une année scolaire. En effet, les expériences d'accompagnement de Lafortune et Deaudelin (2002) ont permis de considérer ce nombre comme étant minimal, sans quoi l'intervention risquait d'être moins efficace. L'accompagnement a donc comporté cinq rencontres d'une journée complète, une sixième d'une demi-journée et une septième et dernière rencontre d'une demi-journée afin de faire le bilan. Toutes ces rencontres ont été réparties sur une année scolaire, d'octobre 2006 à juin 2007.

Les deux premières rencontres ont visé à établir les bases de l'accompagnement et de la démarche réflexive, mais aussi à sonder les besoins des participants et participantes. Dès la troisième rencontre, à la suite de l'analyse des besoins, une dynamique de codéveloppement (voir Payette, 2000; Payette, 2001; Payette et Champagne, 1997) dans une perspective socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2002) a pris place et des moyens relatifs à l'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2002) ont été privilégiés pour l'intervention. Il s'agissait des interactions, des discussions et des partages de points de vue, des questionnements, des rétroactions, des synthèses, des réflexions individuelles et collectives, du modelage et d'un encouragement des réinvestissements dans la pratique (Lafortune, 2008a,b, 2009; Lafortune, 2004). Ces moyens avaient pour objectif d'élargir la perspective de chacun, de permettre des recadrages, de faciliter la construction de nouvelles connaissances à propos des émotions en lien avec la pratique enseignante et de favoriser le développement de la compétence émotionnelle. À la dernière rencontre, un bilan du cheminement des personnes a été dressé. De plus, en novembre 2007, des entretiens individuels semi-dirigés ont été menés auprès de neuf des onze personnes enseignantes qui avaient participé au projet en vue d'en apprendre davantage au sujet du cheminement, quant à la prise en compte des émotions et de la compétence émotionnelle dans la compréhension des situations interpersonnelles rencontrées en contexte scolaire. Enfin, des échanges électroniques et téléphoniques

ont permis tout au long du projet d'accompagnement d'effectuer un suivi entre les rencontres auprès des personnes enseignantes participantes.

3.3. Caractéristiques des personnes participantes

Au total, onze nouvelles personnes enseignantes volontaires ont participé aux rencontres d'accompagnement. Elles ont toutes été recrutées en fonction de leur intérêt et de leur volonté à s'engager dans une démarche réflexive et interactive au sujet de leur pratique. Au moment de l'intervention, ces personnes étaient âgées de 24 à 47 ans, trois étant de sexe masculin et huit, de sexe féminin. Toutes avaient deux ans et moins d'expérience dans la profession enseignante au Québec² et étaient engagées au secondaire. Parmi ces personnes, près de la moitié avaient reçu une formation initiale dans le champ de l'adaptation scolaire, et deux personnes enseignantes ne possédaient aucune formation initiale en enseignement secondaire. Près de la moitié enseignaient en classe ordinaire, alors que les autres enseignaient en classe spéciale. Enfin, toutes les personnes enseignantes participantes étaient rattachées à une même commission scolaire francophone, en périphérie de Montréal.

3.4. Des stratégies d'intervention

Des contenus et des outils réflexifs ont été proposés aux personnes participantes afin de stimuler la prise en compte des émotions. Les personnes étaient invitées à consigner dans un cahier d'observation et de réflexion la description et l'analyse de situations rencontrées dans la pratique entre les rencontres. Des fiches de réflexion étaient également remises ponctuellement à chacun et chacune au cours des rencontres en vue d'orienter la réflexion vers des aspects favorisant une réflexion individuelle et collective qui prendrait en compte les émotions. Des exposés et des documents écrits ont permis d'aborder les concepts d'émotion et de compétence émotionnelle en vue de contribuer à la construction des connaissances à propos des émotions en lien avec la pratique enseignante. À travers l'animation, les émotions ont été

2. Deux personnes avaient récemment immigré au Québec. Bien qu'elles aient plus de deux ans d'expérience d'enseignement dans un pays autre que le Canada, elles étaient considérées comme étant en situation d'insertion professionnelle par la commission scolaire.

abordées à plusieurs reprises; elles ont également été l'objet de questionnements et de réflexions individuelles et collectives au moment de la description et de l'analyse des situations exposées en groupe par chacune des personnes participantes.

Le modelage, comme on l'a vu plus haut, est aussi une stratégie importante qui fut utilisée par l'intervenante-chercheure pour faciliter la prise en compte des émotions dans la compréhension des situations interpersonnelles, mais aussi sur le plan des attitudes favorisant un climat de confiance et de sécurité affective dans le groupe. C'est particulièrement en montrant une considération positive par rapport aux émotions, les siennes et celles des autres, et en accordant une attention particulière aux émotions dans les échanges et les réflexions collectives que l'intervenante-chercheure a rendu le modelage possible. De plus, une attitude empathique, de respect et de non-jugement était primordiale afin d'encourager les personnes participantes à adopter également une telle attitude envers les autres membres du groupe et pour les motiver à exprimer ouvertement leurs difficultés, à faire part au groupe de leur expérience émotionnelle. Enfin, des rétroactions et des synthèses relevant des aspects émotionnels dans le discours des personnes participantes ont aussi été des moyens utilisés par l'intervenante-chercheure pour faciliter la prise en compte des émotions chez les personnes accompagnées.

4. Des pistes et des moyens d'accompagnement qui semblent particulièrement profitables

Le volet recherche associé à cette intervention a permis de cumuler une série de données qualitatives à l'aide d'instruments variés. Nous avons choisi des transcriptions (l'enregistrement de toutes les rencontres d'accompagnement), un entretien de groupe à la fin de l'intervention (une rencontre bilan), des entretiens individuels, les cahiers d'observation et de réflexion des personnes participantes, des fiches réflexives individuelles des personnes participantes, le journal de la chercheure ainsi que les transcriptions verbatim des suivis par communication électronique et téléphonique auprès des personnes participantes.

Au moment de la rédaction de ce texte, l'analyse des données n'en est qu'à ses débuts ; seules les données de la dernière rencontre d'accompagnement (la rencontre bilan)³ et une partie des données des entretiens individuels ont été analysées. Avec cette amorce d'analyse des données, il est déjà possible d'entrevoir quelques pistes menant à des principes et à des moyens d'accompagnement qui favorisent une prise en compte des émotions pour comprendre une situation interpersonnelle et le développement de la compétence émotionnelle chez les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle. D'autres éléments pourront être ajoutés lorsque toutes les données seront analysées. Pour le moment, il est possible de dégager six pistes d'accompagnement : 1) il importe de faciliter les interactions et les réflexions collectives en formant un groupe restreint de novices accompagnés afin de susciter les déséquilibres sociocognitifs nécessaires à la construction de nouvelles connaissances ; 2) les situations examinées devraient être proposées par les personnes participantes et les thèmes à aborder devraient tenir compte de ce qui émerge dans le groupe et de ses préoccupations immédiates afin de rejoindre les besoins des novices et de favoriser leur engagement dans la démarche réflexive ; 3) afin de favoriser l'engagement des participants et les apprentissages, les contenus théoriques et pratiques devraient être partagés et discutés avec les participants, en lien avec les situations abordées ; 4) un mode d'accompagnement s'inspirant de la stratégie du codéveloppement (Payette et Champagne, 1997) dans une perspective socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Lafortune, 2008a,b) semble répondre au besoin des novices, car cette stratégie permet de traiter de situations concrètes du terrain pour mieux comprendre ces derniers, pour mieux s'adapter et agir avec efficacité, ce qui est une de leurs préoccupations majeures. De plus, elle facilite les partages, les échanges et les discussions, en plus de stimuler une réflexion individuelle et collective, ce qui facilite les déséquilibres sociocognitifs nécessaires à la construction de nouvelles connaissances ; 5) des grilles et des outils de réflexion aident à orienter la réflexion dans le sens des objectifs poursuivis dans le cadre d'une intervention ; enfin 6) un certain leadership d'accompagnement doit être exercé auprès des personnes enseignantes accompagnées afin de faciliter un changement voulu. Dans ce cas-ci, il s'agissait d'amener les novices vers une

3. La rencontre bilan a l'avantage d'offrir une synthèse des perceptions des participants et participantes quant à la compétence émotionnelle : il s'agit donc d'une rencontre riche de données.

prise en compte des émotions dans la compréhension des situations interpersonnelles pour favoriser le développement de la compétence émotionnelle. Ce leadership peut s'exercer par tous les moyens déjà décrits précédemment.

Les personnes enseignantes participantes ont souligné des moyens utilisés au cours des rencontres d'accompagnement qui, selon elles, ont particulièrement contribué à leur cheminement vers la prise en compte des émotions et de la dimension affective. Il semble que les interactions, le questionnement, les réflexions surtout collectives, les rétroactions, les retours sur la réflexion et sur l'action, des exercices d'autoévaluation et d'évaluation collective de la compétence émotionnelle exercée dans des situations interpersonnelles – en utilisant la grille des composantes de la compétence émotionnelles de Saarni (1999) – ainsi que le fait d'aborder les concepts d'émotions et de compétence émotionnelle en lien avec des situations réelles de la pratique enseignante soient des moyens propices au cheminement des personnes au regard de la compétence émotionnelle et de la prise en compte des émotions. De plus, toutes les personnes enseignantes participantes ont souligné l'importance du lien de confiance établi entre l'intervenante-chercheure et les membres du groupe ainsi que l'attitude de non-jugement de cette dernière comme étant des facteurs ayant contribué à leur cheminement. Il importe de mentionner que l'attitude de non-jugement de l'intervenante-chercheure était facilité par une formation antérieure en relation d'aide dans une perspective humaniste, par ses connaissances du développement psychosocial de l'adulte (Houde, 1999), de même que par ses connaissances au sujet des émotions et de la compétence émotionnelle, et grâce à l'application du concept de résonance développemental (Colarusso et Nemiroff, 1981) qui invite à faire preuve d'humilité dans les interventions et à demeurer en contact avec ses propres enjeux développementaux. Colarusso et Nemiroff (1981) définissent la résonance comme étant une habileté particulière de l'intervenant et de l'intervenante à comprendre le vécu des personnes auprès desquelles il intervient en relation avec ses connaissances des enjeux développementaux inhérents à tout être humain tout au long de son cycle de vie adulte et en gardant en tête qu'il est également aux prises avec les mêmes enjeux développementaux dans son propre cycle de vie adulte.

4.1. Des bénéfices pour les personnes participantes

Lors de la rencontre bilan, les personnes participantes ont fait part de leur perception quant à leur cheminement dans la prise en compte des émotions ainsi que des bénéfices de leur expérience d'accompagnement. Premièrement, plusieurs ont dit avoir pris graduellement davantage conscience du rôle et des effets de leurs émotions dans leur façon de réfléchir et d'agir en situation interactive en contexte scolaire. Aussi, plusieurs personnes soulignent le fait qu'elles sont maintenant plus conscientes des aspects émotionnels dans leur pratique et leur accordent dorénavant une certaine place dans leur réflexion dans et sur la pratique.

Deuxièmement, elles ont toutes établi des liens et construit des connaissances au sujet des émotions. Par exemple, certaines expriment qu'elles comprennent que leurs émotions peuvent avoir un effet négatif sur leurs actions lorsque celles-ci envahissent leur champ subjectif. D'autres disent que les connaissances qu'elles ont construites au sujet des émotions les aident à mieux comprendre ce qui se passe dans diverses situations. Enfin, des personnes affirment maintenant que le fait de discuter avec les autres peut les aider à percevoir une situation sous un angle différent, les amener à ressentir des émotions différentes et à poser des gestes différents.

Troisièmement, pour donner suite aux réflexions individuelles et collectives amorcées lors des rencontres, des personnes participantes évoquent un renforcement de la compétence émotionnelle, exprimé le plus souvent comme le sentiment d'être plus efficace dans la gestion de situations dans lesquelles elles avaient l'habitude d'être envahies par des émotions désagréables. Selon Saarni (1999), cela se traduit par une meilleure gestion des émotions dans l'action, ce qui est manifeste d'un renforcement de la compétence émotionnelle. Plusieurs expliquent ce changement par le développement ou le renforcement de la capacité à prendre une distance émotionnelle dans ces situations. Certaines ajoutent avoir construit des stratégies compétentes émotionnellement à la suite des échanges et des partages dans le groupe, empruntant des idées, des points de vue ou des façons de faire des autres personnes participantes. Une personne participante souligne l'importance de garder en tête son objectif d'intervention pour conserver une certaine distance émotionnelle.

Quatrièmement, des personnes enseignantes pensent que le fait de se reconnaître des habiletés et des capacités relatives à la compétence émotionnelle (lors d'un exercice d'autoévaluation et d'évaluation collective à partir de la grille des composantes de la compétence émotionnelle de Saarni [1999]) peut renforcer l'estime de soi et le sentiment de compétence professionnelle. D'autres personnes enseignantes disent avoir développé davantage leur confiance en elles et se percevoir plus compétentes en tant que personnes enseignantes, se sentir mieux outillées pour faire face à des situations difficiles émotionnellement. Il est intéressant de souligner que, pour Saarni (1999), l'augmentation de l'estime de soi et celle du sentiment de compétence sont justement des manifestations d'un renforcement de la compétence émotionnelle. Saarni (1999) explique que plus une personne développe des habiletés relatives à la compétence émotionnelle, plus elle se sent bien. Ce sentiment de bien-être renforce et valide l'estime de soi et vient confirmer le sentiment de compétence face à certaines situations.

En somme, tous ces éléments, rapportés par les personnes enseignantes participantes, semblent avoir permis de renforcer la prise en compte des émotions dans la pratique enseignante et vouloir indiquer le développement de certaines composantes de la compétence émotionnelle. Rappelons qu'il ne s'agit ici que de résultats préliminaires ressortant d'une portion des données recueillies, soit celles qui sont relatives à la rencontre bilan (par le biais d'un entretien semi-dirigé de groupe). L'analyse approfondie de l'ensemble des données recueillies est en cours au moment de l'écriture de ce chapitre.

Conclusion

Au Québec, dans un contexte de grand renouvellement du corps professoral, il y a du travail à faire pour favoriser le maintien des nouvelles personnes enseignantes dans la profession. Or, les expériences difficiles que vivent certaines personnes enseignantes en début de carrière peuvent mettre en péril ce projet; certaines s'épuisent ou abandonnent la profession faute de trouver le soutien nécessaire et des stratégies de maintien efficaces. Il se peut que la compétence émotionnelle soit un élément à prendre en compte pour comprendre et intervenir dans cette situation. Toutefois, si l'expérience émotionnelle des nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes et les différentes difficultés qui y sont associées sont souvent soulevées dans la littérature, peu

d'interventions et de recherches sont proposées pour comprendre comment la compétence émotionnelle intervient dans l'acte d'enseigner et dans le processus d'insertion professionnelle. En formation initiale et continue, mis à part des outils réflexifs et peut-être certaines initiatives individuelles de supervision de stage, peu d'interventions sont rapportées à ce jour dont l'objectif serait de faciliter la prise en compte des émotions et de la compétence émotionnelle.

Il semble pourtant pertinent de s'interroger au sujet des connaissances, attitudes, habiletés et capacités nécessaires pour qu'un enseignant ou une enseignante soit capable de faire face efficacement à des situations inédites ou difficiles émotionnellement, particulièrement en situation d'insertion professionnelle. L'insertion professionnelle étant une période riche en situations émotionnelles, il semble important d'exercer un certain leadership d'accompagnement auprès des novices dans la prise en compte des émotions pour les aider à comprendre, à ajuster et à améliorer leur pratique.

Notre contribution, nous le souhaitons, pourra servir à éclairer un objet d'intervention et d'investigation qui, jusqu'à maintenant, semble avoir été peu abordé dans la littérature en éducation : il s'agit de la compétence émotionnelle. Il est important que d'autres interventions et recherches soient rapportées ultérieurement pour mieux comprendre les liens entre les émotions et leur prise en compte, la compétence émotionnelle et l'insertion professionnelle.

Bibliographie

- ACKER, S. (1992). « Creating careers: Women teachers at work », *Curriculum Inquiry*, 22, p. 141-163.
- ACKER, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment*, Londres, Cassell.
- BAILLAUQUÈS, S. (1999). « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation », dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 21-41.
- BAILLAUQUÈS, S. et É. BREUSE (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck.

- BANDURA, A. (1977). «Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change», *Psychological Reviews*, 84, p. 191-215.
- BLACKMORE, J. (1996). «Doing emotional labour in the education market place: Stories from the field of women in management», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17, p. 337-349.
- BOURASSA, B., F. SERRE et D. ROSS (1999). *Apprendre de son expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOUTIN, G. (1999). «Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier», dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 43-56.
- CAMPOS, J., D. MUMME, R. KERMOIAN et R.G. CAMPOS (1994). «A functionalist perspective on the nature of emotion», dans N. Fox (dir.), *The Development of Emotion Regulation: Behavioral and Biological Considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), Serial No. 240, p. 284-303.
- COLARUSSO, C.A. et R.A. NEMIROFF (1981). *Adult Development: A New Dimension in Psychodynamic Theory and Practice*, New York, Plenum Press.
- DANTZER, R. (1988). *Les émotions*, Paris, Presses universitaires de France.
- DE SOUSA, R. (1987). *The Rationality of Emotions*, Cambridge, MIT Press.
- FRANCIS, D. (1995). «The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge», *Teaching and Teacher Education*, 11(3), p. 229-241.
- FRIJDA, N. (1986). *The Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GARNEAU, J. et M. LARIVEY (2002). *L'auto-développement: psychothérapie dans la vie quotidienne*, Montréal, ReD éditeur.
- GOLBY, M. (1996). «Teachers' emotions: An illustrated discussion», *Cambridge Journal of Education*, 26, p. 423-434.
- GORDON, S.P. (1991). *How to Help Teacher Succeed*, Alexandria, VA, Association for supervision and curriculum.
- HARGREAVES, A. (1998a). «The emotional practice of teaching», *Teaching and Teacher Education*, 14, p. 835-854.
- HARGREAVES, A. (1998b). «The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership», *International Journal of Leadership in Education*, 1, p. 315-336.
- HARGREAVES, A. (2000). «Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students», *Teaching and Teacher Education*, 16, p. 811-826.
- HARGREAVES, A. (2001). «The emotional geographies of teaching», *Teachers' College Record*, 103, p. 1056-1080.

- HÉTU, J.-C. (1999). « Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation », dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 62-83.
- HÉTU, J.-C., M. LAVOIE et S. BAILLAUQUÈS (dir.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- HOUDE, R. (1999). *Les temps de la vie : le développement psychosocial de l'adulte*, 3^e édition, Boucherville, Gaëtan Morin.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- JEFFREY, B. et P. WOODS (1996). « Feeling deprofessionalized : The social construction of emotions during an OFSTED inspection », *Cambridge Journal of Education*, 26, p. 325-343.
- KELCHTERMANS, G. (1996). « Teacher vulnerability : Understanding its moral and political roots », *Cambridge Journal of Education*, 26, p. 307-324.
- KROL, C. (1996). « Preservice teacher education student's dialogue journal : What characterizes students' reflective writing and a teacher's comments », *Proceedings of the 76th Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*, St. Louis, MO, Association of Teacher Educators.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2009). « Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-88.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de S. CYR et B. MASSÉ et la participation de G. Milot et K. Benoît (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2002). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., L. ST-PIERRE et D. MARTIN (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement : analyse des manifestations des émotions dans un contexte de changement », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.

- LAFRANCHISE, N. (en cours). *Étude de la prise en compte des émotions et de la compétence émotionnelle en contexte d'accompagnement-formation dans une perspective socioconstructiviste auprès de personnes enseignantes en insertion professionnelle engagées dans une démarche réflexive*, Thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- LAMARRE, A.-M. (2004). « Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique », *Recherches qualitatives*, 24, p. 19-56.
- LASKY, S. (2000). « The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions », *Teaching and Teacher Education*, 16, p. 843-860.
- LATRY, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*, Paris, Economica Anthropos.
- LOUVET, A. et S. BAILLAUQUÈS (1992). *La prise en fonction des instituteurs*, Paris, INRP.
- NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, Thèse de doctorat en psychopédagogie, Montréal, Université de Montréal.
- NAULT, T. (1999). « Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe », dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 139-159.
- NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching and Work*, Londres, Routledge.
- NIAS, J. (1993). « Changing times, changing identities: Grieving for a lost self », dans R.G. Burgess (dir.), *Educational Research and Evaluation: For Policy and Practice ?* Londres, The Falmer Press, p. 139-156.
- NIAS, J. (1996). « Thinking about feeling: The emotions in teaching », *Cambridge Journal of Education*, 26, p. 293-306.
- PARÉ, A. (1984). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec.
- PAYETTE, A. (2000). « Le codéveloppement professionnel: une approche graduée », *Interactions: psychologie des relations humaines*, 4(2), automne, p. 39-59.
- PAYETTE, A. (dir.) (2001). « Introduction », Thème de ce numéro: Le codéveloppement et autres formes d'apprentissage-action, *Interactions: psychologie des relations humaines*, 5(2), automne, p. 17-30.
- PAYETTE, A. et C. CHAMPAGNE (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N. et É. COURCY (2002). « Le journal de développement professionnel en stage d'enseignement: analyse de contenus », *Brock Education*, 11(2), p. 52-61.
- SAARNI, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I., G. HENRY et E. OSBORNE (1983). *The Emotional Experience of Teaching and Learning*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

- SCHMIDT, M. (2000). «Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling», *Teaching and Teacher Education*, 16, p. 827-842.
- TAPPOLET, C. (2003). «Emotions and intelligibility of Akratic action», dans S. Stroud et C. Tappolet (dir.), *Weakness of Will and Practical Irrationality*, Oxford, Oxford University Press, p. 97-120.
- TICKLE, L. (1996). «New teachers and the emotions of learning teaching», *Cambridge Journal of Education*, 21, p. 319-329.
- ULSCHMID, B. (1992). *An Analysis of the Effects of Mentor Training in Beginning Teacher Mentor Program*, Virginia, Virginia Commonwealth University, 20.
- VEENMAN, S. (1984). «Perceived problems of beginning teachers», *Review of Educational Research*, 54(2), p. 143-178.
- WEVA, K.W. (1999). «Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire», dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 188-208.
- ZEMBYLAS, M. (2003). «Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development», *Studies in Philosophy and Education*, 22, p. 103-125.



L'embrayage affectif

Une compétence de leadership pédagogique

Caroline Letor

Centre de recherche et d'intervention en organisation (CERIO)

Facultés universitaires catholiques de Mons (Fucam)

Académie Louvain, Belgique

caroline.letor@fucam.ac.be

Le modèle d'enseignant valorisé dans les discours pédagogiques et les politiques éducatives met en exergue les compétences des enseignants à créer des situations pédagogiques favorables aux apprentissages. Au cours de nos travaux (Letor, 2003, 2007), nous avons cherché à identifier les compétences émotionnelles auxquelles les enseignants font appel dans leurs pratiques de classe. L'analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques montre que ceux-ci reconnaissent les compétences émotionnelles comme des compétences pédagogiques et professionnelles à part entière. Parmi ces compétences, l'embrayage affectif émerge comme une compétence centrale de l'exercice enseignant. Il se traduit par la capacité d'embrayer affectivement dans les interactions de classe et de brancher affectivement les élèves avec les apprentissages. Dans les représentations des acteurs, cette compétence est mobilisée en vue d'assurer l'engagement des élèves et un climat favorable d'apprentissage. Elle contribue à une gestion négociée de la classe et à un traitement pédagogiquement équitable des élèves. À travers l'analyse secondaire de ces données, nous nous interrogeons sur la possibilité de considérer cette compétence dans la fonction de leadership pédagogique qu'exerce l'enseignant dans sa classe.

1. Le métier d'enseignant se transforme

Dans la plupart des pays occidentaux, les réformes scolaires prennent des accents analogues. Le métier se complexifie et, dans ce nouveau contexte, l'importance de la question traitée dans ce chapitre se voit renforcée.

1.1. Les transformations convergentes et multiples

Dans nos recherches sur les compétences enseignantes, nous avons travaillé dans des systèmes éducatifs différents tant du point de vue social qu'historique. Notre étude comparative des politiques éducatives met en évidence le caractère international du modèle d'enseignant professionnel. L'étude des documents qui accompagnent les réformes dans ces systèmes montre de nombreuses similitudes tant dans les contenus que dans les processus de régulation mis en place et les arguments qui les justifient : les rôles des acteurs pédagogiques sont redéfinis dans des textes de loi et les curricula sont revus à partir d'approches centrées sur les apprentissages essentiellement socioconstructivistes. Ces transformations sont justifiées à la fois par

le contexte de la mondialisation de la connaissance et par les besoins socioculturels locaux. Elles se traduisent en profils de compétences inscrits notamment dans les plans de formation des enseignants. Le modèle d'enseignant promu à travers ces politiques est celui d'un enseignant professionnel qui se décline en un spécialiste des apprentissages, un professionnel réflexif et un acteur participatif au sein de son établissement scolaire.

Les politiques placent les apprentissages au cœur du métier enseignant. Dans ces discours, fortement étayés de discours d'experts pédagogiques dont les textes font référence aux recherches en éducation (dans les systèmes éducatifs francophones, on trouve notamment Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996; Perrenoud, 1999), l'enseignant est invité à faire la classe autrement, à renoncer aux cours magistraux pour des activités individuelles et de groupe où les élèves sont placés en situation d'acteurs de leurs apprentissages. L'activité de l'enseignant consiste, d'une part, à concevoir, à réguler et à ajuster les situations pédagogiques et, d'autre part, à accompagner et recentrer les élèves dans ces situations. L'analyse des programmes (Lator et Mangez, 2008) montre également un glissement manifeste des savoirs de référence: l'usage des savoirs quotidiens et le sens que les élèves leur allouent deviennent prioritaires et laissent aux savoirs institués un statut de ressources potentiellement mobilisables. Si la maîtrise des savoirs disciplinaires reste une compétence importante, elle devient une compétence parmi d'autres. L'activité principale de l'enseignant devient celle de créer des situations pédagogiques qui produisent des apprentissages différenciés, qui font sens pour les élèves et assurent leur engagement dans les tâches proposées. Dans ce cadre, la réflexion et la créativité sont présentées comme des compétences majeures de professionnalisme, qui permettent à l'enseignant de répondre à la complexité du métier et surtout d'innover. L'enseignant est présenté comme un chercheur, un moteur de production de solutions validées par l'expérience. Il est invité à générer des situations flexibles, originales et circonstanciées pour sa classe. Sa capacité à réagir aux événements en classe et à réajuster les situations par rapport aux objectifs en cours est appréciée. En outre, son activité s'étend hors de la classe, il est conçu comme un acteur de changement et d'innovation inscrit dans une équipe, dans une institution éducative, dans une collectivité où il réalise des projets, mobilise les énergies, gère les relations avec les parents et les différents interlocuteurs locaux.

Les enseignants perçoivent les transformations qui touchent leur métier. En ce sens, plusieurs auteurs font le constat d'une intensification et d'une complexification du travail enseignant (Maroy, 2006). Le public scolaire est perçu comme plus hétérogène, moins respectueux de l'autorité et plus distant des codes scolaires. Cette évolution est particulièrement perceptible dans les établissements dits sensibles, où l'identité professionnelle de référence, construite autour du modèle de magister, fondé sur l'attachement à une discipline, évolue vers un modèle de pédagogue, centré sur la transposition didactique et les processus d'apprentissage (Cattonar, 2002). De manière générale, les enseignants ressentent le métier comme plus difficile, exigeant un éventail de compétences : intellectuelles, morales et relationnelles (Mac Ness, Broadfoot et Osborn, 2003 ; Rayou et Van Zanten, 2004). En somme, faire la classe recouvre aussi bien la maîtrise de la matière, l'organisation et la régulation des activités que la gestion des élèves, de leur attention, de leur investissement et de leurs interactions nécessaire à l'appropriation des connaissances.

Deux aspects méritent d'être examinés plus en détail relativement aux questions qui nous préoccupent. D'abord, ces transformations, notamment par l'intermédiaire des nouvelles approches pédagogiques, feraient appel davantage à la gestion des aspects émotionnels en classe. Nous abordons cet aspect dans la section 2 de ce chapitre en faisant appel aux données de nos recherches sur les compétences émotionnelles des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. Ces transformations renforceraient l'image de l'enseignant comme leader pédagogique dans sa classe, en référence au pouvoir d'influence de l'enseignant sur les élèves et à sa capacité de les fédérer autour d'un projet d'apprentissage. Nous développons cette idée à la suite de l'analyse secondaire des éléments empiriques.

2. Des compétences émotionnelles

Selon nos hypothèses, la conjugaison de ces transformations conduirait les enseignants à mobiliser des compétences émotionnelles et relationnelles afin de concevoir et de conduire des situations d'apprentissage, de guider les élèves dans leurs apprentissages, de créer un climat propice à ceux-ci, de gérer l'engagement des élèves et l'ordre dans la classe. Ces compétences ne sont pourtant pas nouvelles en soi. Elles font partie des caractéristiques permanentes d'un métier

relationnel, qui se construit avec et pour des personnes en développement, des élèves; un métier qui engage à la fois des aspects intellectuels et cognitifs, mais aussi affectifs, émotionnels et éthiques des protagonistes: l'enseignant et les élèves. C'est un métier où la relation avec les élèves, objets de tensions et de joies, est constitutive de l'identité professionnelle des enseignants (Cattonar, 2002; Tardif et Lessard, 1999).

Malgré ce caractère intrinsèque du métier, l'importance de ces compétences semble renforcée dans la dynamique des relations qu'induisent les nouvelles approches pédagogiques. Les aspects émotionnels apparaissent actuellement comme une composante intégrante des situations d'apprentissage (Astolfi, 1997; Barth, 1993; Develay, 1996; Perrenoud, 1997; Roegiers, 2001) et non comme des objectifs indépendants, ainsi que l'a formulé la pédagogie de la maîtrise (Krathwohl, Bloom et Masia, 1976). La gestion des émotions en classe est invoquée en lien avec la recherche du sens dans les apprentissages, d'engagement des élèves et de coopération en classe. Les notions mêmes de conflit sociocognitif, de compétence ou de construction de significations partagées, propres à ces courants pédagogiques sous-tendent des dimensions cognitives, sociales mais aussi affectives.

Les dispositifs pédagogiques qui présentent aux élèves des situations-problèmes (des situations de défi, des situations de recherche) prétendent provoquer l'étonnement et l'engouement de ceux-ci. Nous pouvons supposer qu'ils provoquent également des moments de désarroi, d'appréhension et de démission. Certains élèves expérimenteraient la clairvoyance, le discernement là où d'autres éprouveraient la perplexité, l'embarras ou l'incompréhension. Les élèves peuvent passer par des étapes d'optimisme, d'excitation, d'hésitation, de découragement ou de frustration. Ils peuvent y trouver du plaisir ou de l'aversion, s'y amuser ou s'y ennuyer. D'autres sont susceptibles de rester indifférents ou froids face à ces dispositifs. Percevant l'hypocrisie de ces situations créées de toutes pièces, ils peuvent manifester leur hostilité et de la saturation. Le travail en groupe suppose qu'on s'appuie sur le conflit d'idées, le désaccord, la conciliation tirant parti de la franchise, la confiance et l'ouverture des discussions entre les élèves. Ce travail repose sur les affinités et les discordes, les rivalités et les complicités, l'approbation et la réprobation par les pairs. Les interactions sont présumées susciter le soutien et la confiance réciproque des partenaires, mais peuvent entraîner des expériences de rejet, d'isolement et d'abus de pouvoir. La résolution des situations peut

produire un sentiment de satisfaction, de réussite, de soulagement mais aussi de consternation, de déception ou d'incompétence. Sans épuiser le vocabulaire des sentiments (Ruffault, 1993), nous pouvons entrevoir l'importance que prennent ces sentiments et ces émotions comme matériau d'enseignement dans ces pédagogies centrées sur les apprentissages. Dans ce sens, Hargreaves (1998, 2000) souligne que l'efficacité d'un enseignant ne se réduit pas à l'ensemble des techniques d'enseignement qu'il déploie, à la connaissance de la discipline enseignée qu'il démontre ou à des habiletés cognitives. Elle s'apprécie aussi dans les interactions que l'enseignant établit en classe. Elle se manifeste par l'intérêt, l'enthousiasme et la découverte ainsi que la prise de risque et l'amusement des élèves dans leurs activités. Ce travail implique les émotions des enseignants et la compréhension des émotions des élèves dans les relations qu'il instaure.

Les facteurs affectifs et émotionnels sont clairement mis en évidence lorsqu'il s'agit de définir les apprentissages. Moins lorsqu'il s'agit du métier d'enseignant. Meyor (2002) et Espinosa (2003) identifient les aspects émotionnels dans la construction de la relation pédagogique. Morissette (1996), Lafortune et Mongeau (2002) mettent en évidence certains processus émotionnels, notamment celui de métaémotion qui comprend la compréhension de la nature et des causes des émotions et la régulation de celles-ci dans le processus d'apprentissage. Dans notre travail, nous cherchons à préciser les compétences émotionnelles que mobilisent les enseignants en classe à travers l'analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques interrogés sur le métier d'enseignant.

3. Proposition d'un construit théorique de compétences émotionnelles

Afin de mettre en évidence les compétences émotionnelles propres aux pratiques pédagogiques qui acceptent l'idée d'une régulation réflexive des émotions, nous avons choisi de prendre comme point de départ le construit d'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1993, 1997). Comme un certain nombre d'auteurs, ceux-ci partagent une définition de l'intelligence qui accepte l'idée d'une intelligence multiple éduicable et distribuée entre les individus (Gardner, 1983). L'intelligence émotionnelle croise celles d'intelligence personnelle et interpersonnelle du modèle d'intelligences multiples.

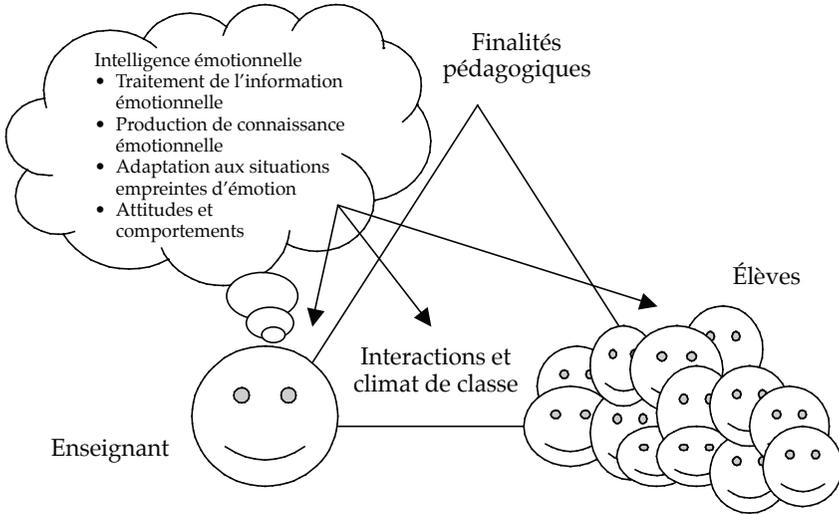
D'aucuns pourraient regretter une approche du traitement symbolique des émotions par le concept d'intelligence. Dans une approche classique, l'intelligence renvoie à une mesure différentielle des individus quant à leur capacité à comprendre des idées complexes, à s'adapter efficacement à leur environnement, à apprendre de l'expérience, à s'engager dans différentes formes de raisonnement et à dépasser les obstacles de la pensée (Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brodyet, Ceci, Halpern, Loehlin, Perhoff, Sternberg et Urbina, 1996). Ce concept, lourd d'une tradition psychométrique, a été critiqué et remis en question. Les propositions actuelles orientent la résolution de situations de la vie quotidienne en tenant compte des capacités innées et acquises dans un contexte culturel donné (Sternberg, 1996). L'on pourrait préférer la notion de compétence plus actuelle et porteuse dans le monde professionnel. Au-delà de jeux de mots et de modes, le débat vaut la peine d'être mené. Nous nous limitons ici à en établir la distinction pour expliciter notre démarche.

Il appert que la capacité de distinguer, comprendre et réguler les émotions relève de l'intelligence au sens premier du terme : rendre intelligibles les émotions. Nous invoquons la notion de compétence au moment où cette intelligence est mobilisée dans des situations complexes telles que les situations pédagogiques. Dans ce sens, le construit d'intelligence émotionnelle nous semble complémentaire à celui de compétence. Il permet d'explorer en quoi ces situations sont émotionnellement intelligibles pour l'enseignant. L'intelligence se définit comme une habileté, mobilisable quelle que soit la situation, alors que la compétence constitue la mobilisation en situation d'habiletés et de ressources (De Ketele, 1996, dans Roegiers, 2003). Pour définir ces compétences, nous avons pris comme point de départ le construit d'intelligence émotionnelle et exploré dans quelles situations et avec quelles finalités pédagogiques cette intelligence est mobilisée en classe par l'enseignant.

Dans ce contexte épistémique, les compétences émotionnelles de l'enseignant sont comprises comme la mobilisation de ces habiletés dans des situations pédagogiques empreintes d'émotions : elles impliquent l'habileté à distinguer, à comprendre et à réguler les émotions ainsi qu'à utiliser cette information produite dans des finalités éducatives. Elles s'appliquent à ses propres émotions, celles des élèves et aux émotions du climat instauré (figure 8.1). Concevoir l'intelligence émotionnelle comme source de compétence permet d'accepter l'idée selon laquelle ces compétences peuvent être développées chez les

individus à partir de l'expérience et la formation ainsi que l'idée selon laquelle ces compétences constituent une source de capital humain et de ressources humaines (Gendron, 2004).

FIGURE 8.1 *Illustration de la définition des compétences émotionnelles inscrites dans le contexte des pratiques pédagogiques*



Pour illustrer le construit, nous reprenons le schéma classique de la relation pédagogique. Celui-ci pourrait être revu en donnant un aspect dynamique qui intègre la variation des rapports dans le temps et tenant compte des dimensions cognitives, socioculturelles et émotionnelles qui traversent cette relation (Lator, 2003). Le construit d'intelligence émotionnelle que nous avons adopté comprend quatre dimensions ; voir le tableau 8.1) qui s'inspirent des différentes conceptions de l'intelligence. Ces dimensions sont autant d'indicateurs de reconnaissance de l'implication d'une intelligence des émotions dans les pratiques pédagogiques. La première se centre sur les processus de traitement de l'information, dans ce cas, émotionnelle. La deuxième décrit des conduites de production de connaissance ou de traitement de connaissance symbolique. Ces deux premières catégories font référence à des processus généraux d'intelligence appliqués ici à des informations émotionnelles et opérationnalisées dans le cadre de la classe.

Tableau 8.1 Proposition d'un construit d'intelligence émotionnelle pour les pratiques enseignantes

Dimensions de l'IE	Définition	Sous dimensions
Traitement de l'information émotionnelle	Processus mentaux en jeu dans le traitement des émotions	<ul style="list-style-type: none"> • Orienter l'attention et percevoir les éléments émotionnels. • Reconnaître et identifier les émotions. • Distinguer le vrai du faux et identifier la complexité des éléments affectifs. • Méta humeur. • Exprimer ses émotions.
Production de connaissance émotionnelle	Production de connaissance par réflexion émotionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Symboliser, représenter les émotions et les sentiments. • Nommer les sentiments et émotions. • Construire des catégories relatives aux émotions (concepts). • Construire, disposer et utiliser une mémoire affective. • Élaborer des hypothèses, établir des relations entre situations et sentiments et les interpréter. • Planifier et anticiper les aspects émotionnels d'une situation.
Mobilisation de ressources en situation de résolution de problème	Compétences émotionnelles: mobilisation de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques	<p>En rapport avec des finalités suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseignement et apprentissages. • Formation et socialisation de l'élève. • Planification et préparation de la classe. • Prise de décisions en classe. • Résolution créative de problèmes (innovation). • Motivation et engagement. • Estime personnelle. • Prise en compte des éléments socioculturels de l'élève.
Produits	Attitude, conduites résultantes	<ul style="list-style-type: none"> • Expression des sentiments. • Implication et engagement personnel. • Ouverture à la vie émotionnelle. • Culture et réflexion sur les émotions et sentiments. • Bien-être et santé mentale.

La troisième envisage des compétences émotionnelles, centrées sur la résolution de problèmes pratiques et situées dans la sphère des pratiques pédagogiques; nous avons pris en compte les missions principales de l'école qui sont les apprentissages scolaires, la formation et la socialisation de l'élève. Nous avons distingué deux moments des pratiques pédagogiques (Schön, 1983). Celles qui ont lieu en dehors de la classe, comme la planification, l'évaluation, et la réflexion sur les pratiques, et celles qui ont lieu dans la classe, comme les décisions en classe et la réflexion en pratique. La question de la créativité et de l'innovation ainsi que celle de la gestion de l'hétérogénéité socio-culturelle des élèves ont été retenues parce qu'elles font partie des préoccupations actuelles dans les discours tant pédagogiques que politiques. C'est le cas également de l'engagement et de la motivation des élèves. Enfin, la quatrième dimension reprend des éléments plus populaires d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995) traduits en termes d'attitudes et de comportements.

4. Aspects méthodologiques : collecte et analyse des données

L'étude des représentations sociales d'acteurs pédagogiques a été choisie pour interpréter l'importance de l'intelligence émotionnelle et identifier ses modes d'expression dans les pratiques pédagogiques. L'intérêt d'analyser le contenu des représentations sociales est double (Abric, 1994) : elles révèlent des informations sur l'objet représenté – ici, les pratiques pédagogiques – et elles fournissent les orientations des acteurs face à cet objet – comment ils les conçoivent, les valorisent et les mettent en pratique. En outre, le mode de construction des représentations sociales implique qu'elles restituent une expérience et une connaissance partagée que les acteurs construisent collectivement à partir de leurs pratiques professionnelles. À leur tour, ces représentations conditionnent les pratiques des acteurs qui les partagent. C'est en tant que connaissances pratiques et situées socialement que l'information contenue dans ces représentations trouve leur pertinence pour répondre aux questions de notre recherche. Comment les acteurs pédagogiques définissent-ils les pratiques pédagogiques et les compétences enseignantes ? À quelles dimensions de leurs pratiques professionnelles, les compétences empreintes d'intelligence émotionnelle contribuent-elles ? Quel serait l'apport de ces compétences pour la professionnalisation de l'enseignant ?

Des groupes de discussion ont été organisés avec les trois types d'acteurs pédagogiques de l'enseignement fondamental: des enseignants en exercice (8), des formateurs d'enseignants (7) et des étudiants, futurs enseignants (8). L'échantillon est intentionné. Les acteurs ont été sélectionnés en fonction du rapport différencié qu'ils entretiennent avec les pratiques pédagogiques, tout en contrôlant les variables relatives à l'âge, au genre, à l'expérience professionnelle et à la formation initiale.

5. Des compétences émotionnelles, lesquelles ?

En dehors des catégories définies *a priori* dans le construit théorique, les représentations des acteurs identifient certaines compétences qui ne sont pas définies *a priori*.

5.1. Les représentations sociales de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques au regard du construit théorique

À partir de l'analyse des discours des acteurs et de la comparaison de leurs représentations sociales avec le cadre théorique, nous pouvons affirmer que les compétences émotionnelles définies *a priori* sont présentes dans les représentations sociales des acteurs (tableau 8.2).

La plupart des processus mentaux impliqués dans le traitement des émotions: l'attention aux émotions, leur régulation et leur expression sont clairement précisées par les trois groupes d'acteurs en lien avec les pratiques enseignantes (tableau 8.2). Si l'identification des émotions n'est pas manifeste, leurs représentations du métier témoignent néanmoins de l'importance de distinguer les bonnes émotions des autres et de reconnaître les pièges affectifs ainsi que les erreurs affectives.

Nous retrouvons également les éléments relatifs à l'analyse et à la réflexion sur les émotions. C'est même en général une catégorie qui articule les autres éléments de leurs représentations: l'enseignant analyse ses propres émotions, celles de l'élève et aussi celles du climat de classe. Cette compétence nous semble capitale. Elle confirme l'hypothèse selon laquelle les émotions sont l'objet de réflexion. Certains enseignants nous ont fait part d'exercices de classe-fenêtre qui consistent à faire observer le déroulement d'une leçon d'un enseignant

par des collègues. Cet enseignant est ensuite invité à en discuter avec ceux-ci. Au cours de cette analyse collective, les réactions émotionnelles des élèves et de l'enseignant font l'objet d'une analyse. D'autres enseignants ont révélé réfléchir en classe à propos de leurs propres réactions émotionnelles ou de celles des élèves. Ils se posent alors des questions à propos de l'origine et des conséquences de ces émotions ainsi que des stratégies à développer. À partir de ces éléments, il est possible d'envisager la réflexion sur les émotions en classe en lien avec la professionnalité de l'enseignant et d'établir un rapport entre ces compétences et le modèle d'un enseignant professionnel réflexif.

TABLEAU 8.2 *Dimensions du construit théorique repérées dans les représentations sociales des acteurs pédagogiques (tous acteurs confondus)*

Construit théorique	Compétences émotionnelles de l'enseignant en classe identifiées dans les représentations sociales
Processus mentaux en jeu dans le traitement des émotions	Prendre conscience des <i>a priori</i> , des erreurs et pièges affectifs.
	Être capable d'écoute envers les élèves et d'empathie; sentir ce que les élèves comprennent; comprendre ce que les élèves ressentent; avoir le <i>feeling</i> .
	Réguler ses émotions; les manier et les conduire*. Contrôler, simuler les émotions, cacher les problèmes, gérer son humeur.
	Exprimer des émotions (positives), émouvoir la classe.
Production de connaissance par réflexion émotionnelle	Représenter, interpréter, jouer sa classe.
	Il y a les émotions à montrer, d'autres à cacher. Il y a des émotions à exprimer et d'autres à éviter.
	Approfondir la compréhension des émotions.
	Réfléchir sur ses émotions et se poser des questions sur ses attitudes; analyser et prendre conscience des aspects émotionnels, réfléchir et se questionner sur ses émotions.
	Comprendre les émotions des élèves; avoir de l'empathie.

* Ce qu'ils définissent comme intelligence émotionnelle.

Mobilisation de ressources en situation de résolution de problèmes	Embrayage affectif pour enclencher le processus d'apprentissage. Embrayage affectif pour motiver les élèves; pour les brancher.
	Rendre les apprentissages significatifs; toucher les élèves. Brancher les élèves pour les motiver à apprendre, pour attirer leur attention.
	Improviser, changer, être flexible; il faut embrayer avec les élèves.
	Créer des situations pédagogiques, innover. Nouvelles stratégies et innovations pédagogiques, fonction d'adaptation et de résolution de problèmes émotifs et sociaux.
	Créer un climat où les élèves osent poser des questions, apprennent avec plaisir.
	Permettre de sentir la matière et de prendre plaisir; la transposition didactique et les apprentissages sont plus fluides, sensibles, authentiques. Structurer les échanges, orienter les apprentissages cognitifs.
	Ne pas laisser tomber les bras. L'enseignant se motive. Croître à travers la matière. Travailler son estime personnelle.
	Leadership pour assurer la discipline en classe. Mode de résolution de conflit non autoritaire.
	Faire croître l'autre dans la matière.
Produits	Expression des émotions et valorisation des émotions positives; jouer sa classe, communiquer avec le corps, les gestes, sa voix... L'émotion teint les messages.
	Les élèves se sentent touchés.
	Engagement et motivation des élèves.

Dans cette même catégorie, le fait de représenter les émotions en un jeu scénique apparaît comme un élément essentiel de la transmission didactique. La représentation de la matière, le fait d'enseigner par le geste et la parole et à travers l'émotion attestent le caractère symbolique de l'émotion. Ce jeu scénique est présenté comme une stratégie d'enseignement en rapport avec certaines finalités d'enseignement: pour créer un climat d'apprentissage, pour engager les élèves dans leurs apprentissages, pour attirer leur attention ou pour les aider à comprendre la matière.

Tous les types d'acteurs valorisent la flexibilité de l'enseignant qui, dans le modèle pédagogique qu'ils envisagent, devrait être un médiateur d'apprentissage. Ce modèle, présenté comme idéal et nouveau, favorise les interactions en classe, mais diminue le caractère prévisible de la classe. Celle-ci est alors pressentie dans ses représentations, comme plus complexe et difficile à gérer. Malgré l'insistance de certains formateurs d'enseignants sur l'importance de la planification dans l'exercice enseignant, aucune référence à la planification et à l'anticipation des aspects émotionnels ne peut être identifiée. Nous pouvons en conclure que les acteurs n'incorporent pas cette dimension dans leurs représentations des compétences susceptibles d'être mobilisées. Cela voudrait dire que ces compétences émotionnelles ne seraient mobilisées que dans les interactions de classe : lorsque des décisions sont à prendre, qu'il faut improviser, réagir afin de brancher les élèves, régler un conflit ou sentir ce qu'ils ont compris.

Les notions de bien-être personnel et d'équilibre propres à la quatrième dimension du construit théorique ne sont citées que par les formateurs d'enseignants. La recherche de bien-être ne semble pas constituer une fin en soi pour l'enseignant. Celui-ci chercherait plutôt une ouverture aux aspects émotionnels qui permettent de grandir dans la relation pédagogique et de se développer professionnellement.

5.2. L'embrayage affectif : compétence professionnelle

En dehors des catégories définies *a priori* dans le construit théorique que nous venons d'analyser, les représentations des acteurs identifient certaines compétences non définies *a priori*. Elles font l'objet du point suivant. On reconnaît de manière récurrente « l'embrayage affectif ». Il consiste à donner confiance aux élèves, à attirer leur attention, à les toucher pour qu'ils s'engagent dans les apprentissages. Pour les formateurs d'enseignants, l'enseignant est un professionnel du climat d'apprentissage qu'il génère et manie intentionnellement. Ils parlent de création d'un climat de confiance, d'authenticité de la relation où les élèves osent poser des questions et y répondre. Pour les enseignants en fonction, il est le professionnel du dispositif d'enseignement-apprentissage et cherche de façon permanente à brancher ses élèves. Enfin, les futurs enseignants le décrivent comme un concepteur de situations qui cherche l'intérêt de ses élèves. Cette gestion du climat et du groupe combinée avec une attention personnalisée des élèves requiert, selon leurs représentations, des compétences cognitives d'agilité mentale,

FIGURE 8.2 *Arbre hiérarchisé – Extrait des représentations sociales des enseignants : l’embrayage affectif*

(+)	Caractéristiques de l’exercice enseignant	(-)
(Capable d’)	«embrayage affectif» (i153) ¹ Empathique, se mettre à la place de (i137). Habile, rapide, créatif (i138), contrôler la situation et peut la renverser, improvisation (i140, 143) Humain, sent les choses, montre qu’il a des émotions, des problèmes (i186, 196)	Sans «embrayage affectif» (i153) Fixé sur les contenus (i33, 40) Fixé sur les objectifs des autorités (i23, 27) Instructeur (i69) Qui ne change pas, sans expression d’émotions (i152)
Valorisation		
	Fondamental (i153, 197)	(secondaire)
Le cours (i153)		
	Avec embrayage Sans problème, sans obstacles, sans blocage	Sans embrayage Les élèves se bloquent, l’enseignant rencontre des obstacles
Perception de la classe par les élèves		
	«Géniale ² »(i153) Comme humain, une personne, de même nature qu’eux (i196)	«Embêtante ³ » (i153) Différente (i196)
Type de relation enseignant-élèves		
	Par loyauté, avec la partie affective (i153, 197)	(Blocage)
Style de l’enseignant		
	Exigeant, mettre des limites (i202) Professionnel (i199-200)	Permissif (i197) Médiocrité

1. Les chiffres et les lettres entre parenthèses font référence aux transcriptions des entretiens menés dans le cadre de cette recherche disponible sur Internet (Lator, 2003). La lettre correspond à un groupe d’enseignants, le chiffre à la ligne de la transcription de l’entretien. Les expressions entre guillemets sont reprises textuellement des données de recherche. Les expressions entre guillemets sont, par convention, des catégories inférées lors de l’analyse. Il en est de même pour le reste du texte.
2. *Salvaje*, traduit par «géniale», fait référence ici à une expression populaire scolaire. La traduction littérale serait «sauvage».
3. *Pesada* fait référence ici à une expression populaire, «embêtante», «ennuyeuse». La traduction littérale serait «lourde».

des compétences relationnelles et interpersonnelles orientées vers l'élève. Elle exige aussi des compétences qui concernent l'expression, la maîtrise, l'adaptation, la manipulation des émotions comme celles de représentation théâtrale, mais aussi la perception, la prise de conscience et l'analyse des émotions dans la classe.

L'arbre reproduit ci-dessus (figure 8.2) présente les représentations des enseignants de l'embrayage affectif. Le sens qu'ils donnent à cette compétence se comprend par rapport à ce à quoi ils l'associent et à ce dont ils le distinguent. Chaque catégorie constitue un axe de distinction de deux sous-catégories. Les axes entretiennent des relations hiérarchiques, parallèles (//) ou croisées (-/). La dichotomie entre les catégories est produite en quelque sorte par l'analyse structurale elle-même. L'interprétation des données ne conduit pas à construire des typologies d'enseignants. Il s'agit plutôt d'analyser le sens associé à l'embrayage affectif donné par l'organisation de la représentation. L'analyse permet de lire qu'un enseignant qui embraye avec ses élèves, manifeste de l'empathie est créatif et se montre humain. Son cours se déroule sans problème. Les élèves perçoivent ce cours comme génial. La relation entre les élèves et l'enseignant est caractérisée par la loyauté. Cet enseignant est exigeant. Il s'avère être un professionnel. Ces caractéristiques sont valorisées positivement par les acteurs (c'est fondamental).

L'importance de ces compétences émotionnelles se mesure à la place centrale qu'elles occupent dans les représentations. D'une part, elles sont reconnues sous différentes étiquettes, comme compétence de l'enseignant professionnel, et ce, dans chaque groupe d'acteurs. D'autre part, elles constituent une catégorie organisatrice des représentations : les acteurs rassemblent les compétences émotionnelles de l'enseignant sous la dénomination d'embrayage affectif.

L'embrayage affectif ainsi que les compétences qui lui sont associées constituent une facette de ce qu'ils dénomment l'exigence professionnelle. En ce sens, cette compétence apparaît dans les représentations comme une compétence professionnelle contribuant à la flexibilité de l'enseignant et à sa capacité à réagir en classe : à agir à la fois en réponse aux réactions des élèves et en fonction des finalités qu'il poursuit dans les situations qu'il met en place. Nous voyons, dans le fait d'embrayer affectivement, une compétence qui rend compte des ressources que l'enseignant mobilise dans le contexte mouvant de la classe et des interactions avec les élèves. L'enseignant appréhende,

influence et oriente le flux des émotions vers les finalités d'apprentissage qu'il poursuit. Cette compétence contient quelque chose de dynamique, de réactif, mais aussi de créatif. Elle implique selon nous deux mouvements: celui de percevoir et de comprendre les conditions émotionnelles du groupe classe et celui de conduire, d'influer sur ces conditions. Les acteurs voient dans la mobilisation de cette compétence plusieurs bénéfices (figure 8.3) pour les élèves, pour l'enseignant et de manière générale pour l'enseignement.

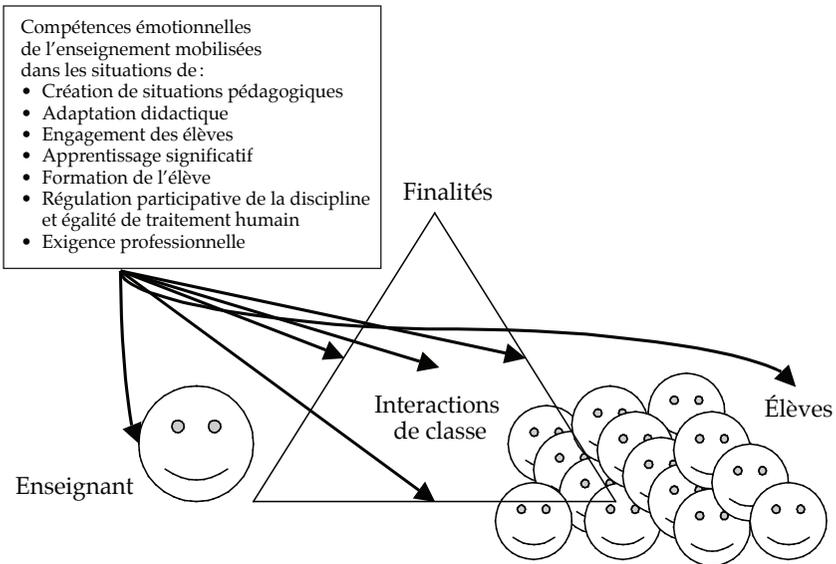
FIGURE 8.3 *L'embrayage affectif: extrait des représentations sociales des professeurs d'université*

Enseigner avec intelligence émotionnelle Préoccupation du professeur		
Les apprentissages (114)		La discipline non autoritaire, partagée (e120, g40)
Bénéfices		
Pour la classe		Pour l'enseignant
Pour les élèves	Pour l'enseignement	
Sentir la matière (b83). Bons apprentissages (f84, g40), fluides, sensibles (authentiques). Connaître pour la vie, apprendre avec plaisir (e114, e120, C38, B82, 83). Faire croître l'autre (c37), qu'il se sente bien (f84). Connaître les facilités et difficultés de chacun (f84).	Prendre conscience des <i>a priori</i> , de l'affectif, des sentiments (b79, c37). Structurer les savoirs (f84), efficacité (a175), flexibilité (f84), stratégies et innovation pédagogiques (g46). Écouter les élèves, empathie (a172, f84) S'adapter aux différences individuelles (a171, 172, 175). Établir un climat positif (c38, e106), une autorité négociée (e120).	Équilibre personnel, développement personnel (f78, 80, 84, b).

L'embrayage affectif et, de manière plus générale, les compétences émotionnelles entrent en jeu dans plusieurs dimensions de la relation pédagogique (figure 8.4). Ces compétences sont engagées dans :

- Le **rapport pédagogique**. L'enseignant régule la relation pédagogique avec ces élèves. Il crée des situations pédagogiques et un climat propice aux apprentissages, un climat de confiance afin d'engager les élèves dans leurs apprentissages, de faire en sorte qu'ils travaillent avec plaisir. Il les motive et maintient leur attention. Dans ce rapport, il est amené à sentir ce que les élèves comprennent. Ainsi, l'empathie, la gestion de ses propres sentiments et des sentiments des élèves sont alors sollicitées, tout comme la réflexion sur ses sentiments et la manière de traiter les élèves.

FIGURE 8.4 *Illustration de l'implication des compétences émotionnelles dans les situations pédagogiques en classe*



- Le **rapport didactique**. L'expression des émotions est incluse dans la transposition didactique lorsque l'enseignant interprète la matière sous forme théâtrale. Elle est mobilisée pour transmettre et faire comprendre l'enseignement des contenus. Dans ce jeu théâtral, la couleur des émotions importe : toutes les émotions ne sont pas recommandées. Parfois, l'enseignant est amené à simuler des émotions pour en contrôler d'autres.

- Le **rapport au savoir** de l'élève. En classe, le fait que les élèves travaillent avec plaisir – ils sont concentrés¹, ils osent poser des questions – conduirait selon les discours des acteurs à des apprentissages plus fluides et plus authentiques. Les apprentissages gagneraient en structuration et en sens. Enseigner et apprendre avec émotion autorisent les élèves à sentir la matière et à rendre les apprentissages plus approfondis.
- La **formation et le développement personnel** des élèves apparaissent comme des finalités pour lesquelles ces compétences sont mobilisées. Elles le sont, notamment, dans la formation de la capacité des élèves à surmonter les difficultés et à persévérer dans le travail ou dans la formation des compétences émotionnelles des élèves à laquelle l'enseignant contribue.
- La gestion des **rapports interindividuels et la discipline** en classe. La réflexion et l'analyse des émotions sont associées à la résolution négociée et participative de la discipline en classe, en opposition à un mode de gestion de la classe frontale et autoritaire. Elles le sont aussi avec le fait d'établir en classe des relations interpersonnelles basées sur le respect mutuel. Les acteurs évoquent, enfin, la garantie de traiter les élèves avec une équitable humanité quelles que soient les affinités que l'enseignant a pour un élève.
- Le **rapport professionnel**. L'enseignant ne doit pas laisser tomber les bras, mais prendre ses responsabilités professionnelles et continuer à se former et à se perfectionner. La gestion de la carrière comporte des aspects émotionnels identifiables : « s'efforcer, d'être gai (b68)² », « ne pas se laisser influencer et submerger par les difficultés (g36, b51, f54) ». Ce rapport à la profession concerne le rapport au savoir de l'enseignant : « rien ne sert de lire et se former sans transformation intérieure (b76) » ; sans « adhésion à des concepts (b64) ». « Je ne peux faire une transposition théorie-pratique sans me compromettre. Je dois me développer beaucoup dans l'être, être flexible, autocritique, réflexif ». Cela permet une « meilleure intégration de la théorie dans ma pratique (b53, b66) ».

1. *Trabajan con desempeño* peut être traduit par « ils sont attelés à la tâche ».

2. Les expressions entre guillemets sont, par convention, les expressions reprises de l'analyse des données.

Ces rapports incorporent, selon nous, des éléments d'intelligence dans le sens où ils supposent des processus mentaux de perception, traitement et expression des émotions, de production de connaissance propre à la profession enseignante. La gestion des émotions engage des connaissances et des processus mentaux susceptibles d'être mobilisés dans des situations de classe et de répondre à des objectifs pédagogiques, didactiques ou de formation. Enfin, ces compétences font partie de l'exigence professionnelle dont doit faire preuve l'enseignant et de sa professionnalité en tant qu'objets de réflexion et de formation.

5.3. Des compétences émotionnelles pour un leadership pédagogique

Le tableau que nous avons brossé en début de chapitre montre les compétences émotionnelles de l'enseignant comme éléments incontournables du métier d'enseignant. Dans les représentations que les acteurs pédagogiques s'en font, ces compétences sont valorisées dans un modèle d'enseignant professionnel, centré sur les apprentissages des élèves. Mais qu'en est-il du rôle de leader pédagogique que l'enseignant est susceptible de jouer dans sa classe ?

Nous nous intéressons ici à l'activité de leadership de l'enseignant dans sa classe liée à la conception, à la planification et à la régulation des activités et des relations en classe en vue d'améliorer les conditions d'apprentissage. En éducation, l'étude du leadership s'est centrée sur l'exercice du directeur d'établissement. *L'instructional leadership* fait référence aux actions mises en œuvre par le directeur visant l'amélioration des apprentissages et les performances des élèves (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves et Chapman, 2003). Lorsque le leadership de l'enseignant fait l'objet d'études, il renvoie à l'influence de l'enseignant au sein de son établissement en tant que coordinateur de projet, de discipline ou de niveau.

Entrevoir l'enseignant comme un leader des apprentissages dans la classe pose un changement de perspectives qu'il serait opportun d'analyser. Dans un langage imagé, l'enseignant n'est pas placé face à ses élèves mais devant, orienté dans le même sens que les élèves et conduisant plutôt que dirigeant la classe. Le statut de cette position suscite quelques questions : qu'entend-on par leadership pédagogique ?

Quel modèle de leadership peut être convoqué pour le caractériser? Quelles implications professionnelles sont envisagées à partir du moment où l'on reconnaît à l'enseignant un rôle de leader en classe?

La recherche sur le leadership s'inscrit dans une tradition qui, à partir de l'étude des bonnes pratiques de manager, tend à dresser le portrait du leader idéal. La littérature sur le thème regorge de profils qui énumèrent les comportements à adopter pour exercer une influence significative sur les autres. Tour à tour, les études se sont centrées sur les traits de personnalité, sur les comportements et sur la pensée des dirigeants efficaces en prenant en compte ou non l'environnement dans lequel leur exercice s'inscrit. Ces portraits s'avèrent, à leur lecture, empreints de jugements de valeur et confondent souvent comportements et vertus.

Nous ne considérons pas le leadership comme un exercice d'influence qui dépendrait exclusivement des traits de personnalité ou des capacités de celui qui est désigné ou reconnu comme leader ni d'une activité contingente, dictée par les contraintes de l'organisation ou de l'environnement. Nous envisageons le leadership comme un processus d'influence entre leader et suiveurs nourri des interactions entre ceux-ci, inscrit dans un environnement institutionnel et organisationnel qui médiatise ces interactions. Les objets symboliques et concrets mobilisés dans ces interactions interviennent dans ce processus en donnant sens aux pratiques, aux pensées et aux comportements du leader (Spillane, 2006). Cette perspective située du leadership permet de nuancer les comportements des leaders non seulement en fonction des situations dans lesquels les acteurs sont imbriqués, mais aussi en tenant compte du sens que prennent les événements auxquels ils sont confrontés et les finalités que ceux-ci poursuivent.

Depuis les années 1980, un modèle de leadership s'impose dans la littérature. Le leader se distingue du manager par les dimensions émotionnelles, affectives et éthiques que le premier ajoute à l'activité du second. Comprenant ces profils comme deux facettes d'une même fonction, le premier inspire et le second administre. Le leadership devient une des dimensions du management centré sur le caractère charismatique de la fonction. Selon Bennis et Nanus (1985), le leader transformationnel fait preuve de compétences liées au management de l'attention de ces interlocuteurs, au management de la signification des actions menées, au management de la confiance et au management

de soi. Selon Bass et Avolio (1995), le leadership comprend quatre dimensions : le charisme, l'inspiration, la considération et la stimulation. Dans une perspective post-transformationnelle, le leadership est centré sur les personnes. Selon Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargeaves et Chapman (2003), une clé importante de l'efficacité du leadership se trouve dans la capacité du leader à gérer, développer, motiver, impliquer et engager la volonté des personnes qui travaillent avec lui. Elle se reconnaît dans l'habileté du leader à lire et à ajuster des contraintes qui se présentent, des choix à poser, des circonstances rencontrées, à les interpréter et à leur donner une signification en fonction des croyances, des valeurs, des motivations des personnes qu'il dirige.

L'analyse secondaire des données de notre recherche montre que le leadership enseignant tel que nous venons de le définir est présent dans les représentations des acteurs pédagogiques interrogés. Ceux-ci associent les pratiques d'un enseignant centré sur les apprentissages avec des modes horizontaux d'exercice de l'autorité qui agissent par légitimation plus que par imposition. Ceux-ci sont encore plus significatifs si l'on considère qu'ils ont été émis spontanément par les acteurs. Ce n'était pas le but de notre recherche et la question n'a pas été posée ouvertement.

À la lecture des données, ces modes d'exercice de l'autorité agissent non seulement sur les comportements des élèves, mais aussi sur leurs sentiments par l'entremise de l'embrayage affectif. Les trois groupes d'acteurs interrogés associent l'embrayage affectif à des modalités de gestion de la classe négociées et démocratiques en opposition avec des modalités imposées et autoritaires.

Reprenant les catégories de Garant (1996) et de Garant, Letor et Bonami (à paraître), nous pourrions interpréter les données recueillies au modèle de leadership transformationnel :

- Le leader est celui qui inspire, mû par une vision et un projet qui donnent sens. Dans le cas de l'enseignant, ces projets s'inscrivent dans la création de situations pédagogiques qui donnent sens aux apprentissages.
- Le leader rallie les intérêts des uns et des autres et mobilise les énergies en faisant converger les motivations de ses subordonnés vers les objectifs de l'organisation en jouant sur le développement de l'estime personnelle des membres de l'institution. Ce ralliement repose sur la confiance qu'il instaure et sur le sens de

la médiation qu'il déploie en recadrant les actions des individus autour des objectifs de l'organisation. Dans le cas de l'enseignant, l'embrayage affectif répondrait à cette fonction de ralliement des intérêts des élèves aux objectifs poursuivis dans la classe.

- Le leader se caractérise également par l'attitude réflexive sur son exercice, fondée sur l'image positive qu'il a de lui-même et des autres. Dans le cas de l'enseignant, cette dimension s'exprime dans l'attitude réflexive comme moteur de développement professionnel et d'amélioration de ses pratiques. Aussi, dans la valorisation positive des sentiments des élèves et dans la recherche de développement personnel de l'élève.

■ Conclusion et perspectives

L'analyse des discours des acteurs rend compte de la variété des compétences enseignantes qui impliquent le fait de distinguer, comprendre et réguler ses propres émotions, les émotions des élèves et du climat de classe et d'utiliser cette information produite pour favoriser les apprentissages et assurer la formation des élèves. La richesse des représentations des acteurs sur le thème nous permet de conclure que ces compétences émotionnelles représentent une réalité pour les acteurs pédagogiques. L'importance qu'ils leur accordent est à la mesure des valeurs qu'ils leur assignent et à la place qu'elles occupent dans les représentations des pratiques pédagogiques.

Présenter l'enseignant comme un leader pédagogique constitue en quelque sorte la reconnaissance de son rôle moteur dans la classe et des compétences émotionnelles qu'il mobilise à cette fin. L'étude des représentations d'acteurs pédagogiques permet de reconnaître et de documenter ces compétences. Parmi celles-ci, l'embrayage affectif émerge comme une compétence centrale de l'exercice enseignant. Cette compétence se traduit par la capacité d'embrayer affectivement au cours de la classe et de brancher affectivement les élèves avec les apprentissages. Cette compétence est mobilisée en réponse aux exigences d'apprentissage et à la nécessité d'une gestion négociée de la classe. Elle participe à la mise en place des conditions d'apprentissage afin de favoriser l'engagement des élèves et un climat d'apprentissage. Elle intervient dans les aspects didactiques lorsque, par exemple, l'enseignant représente de manière théâtrale ce qu'il enseigne. Elle assure l'exercice d'une autorité qui maintient des relations de respect

interindividuel, une gestion négociée de la discipline en classe et un traitement pédagogiquement équitable des élèves. On peut y entrevoir les caractéristiques d'un leader transformationnel qui inspire, traduit les finalités en action et rallie les énergies autour des élèves.

Présenter l'enseignant comme un leader en classe comporte un risque : celui de réduire son pouvoir d'action à des compétences dont il devrait faire preuve. Parler de leadership met en quelque sorte en péril l'autorité que lui prête l'institution scolaire. Dans le contexte de modernisation des modes de régulation de l'enseignement, notre intention n'est pas de faire coller l'enseignant à un modèle défini *a priori*. Nous cherchons à mettre en évidence les compétences que l'enseignant mobilise effectivement en classe et qui font sens en rendant explicites des aspects intangibles qui sont à l'œuvre dans le métier, des éléments qui – selon les représentations des acteurs pédagogiques – sont au cœur du métier. Nous espérons contribuer ainsi à une meilleure connaissance de la profession.

Bibliographie

- ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.
- ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- BARTH, B.M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz.
- BASS, B.M. et B.J. AVOLIO (1995). « Transformational leadership and organizational culture », *Public Administration Quarterly*, 17, p. 112-122.
- BENNIS, W. et B. NANNUS (1985). *Leaders*, New York, Harper and Row.
- CATTONAR, B. (2002). « Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes », dans C. Maroy (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck, p. 171-208.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école* Paris, ESF.
- ESPINOSA, G. (2003). *L'affectivité en éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- GARANT, M. (1996). *Manuel du responsable d'institution*, Bruxelles/Lyon, Chronique sociale/EVO.
- GARANT, M., C. LETOR et M. BONAMI (à paraître). « Leadership et apprentissage organisationnel », dans L. Corriveau, C. Letor, D. Perrisset Bagnou et L. Savoie-Zajc, (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*, Bruxelles, De Boeck.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, New York, Basic Books.

- GENDRON, B. (2004). *Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management*, Cahiers de la MSE, 113, Paris, Université Paris 1, Centre de recherche de la Maison des sciences économiques, Matisse.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ?*, New York, Bantam Books.
- HARGREAVES, A. (1998). «The emotional practice of teaching», *Teaching and Teacher Education*, 14(8), p. 883-854.
- HARGREAVES, A. (2000). «Mixed emotions: Teacher's perceptions of their interactions with students», *Teaching and Teacher Education*, 16(8), p. 811-826.
- HARRIS, A., CH. DAY, D. HOPKINS, M. HADFIELD, A. HARGREAVES et CH. CHAPMAN (2003). *Effective Leadership for School Improvement*, Londres, Routledge Falmer.
- KRATHWOHL, D., B.S. BLOOM et B.B. MASIA (1976). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, New York, D. McKay.
- LAFORTUNE, L. et P. MONGEAU (dir.) (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université de Québec.
- LETOR, C. (2003) *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant: représentations d'acteurs pédagogiques au Chili*, Thèse de doctorat, Louvain, Université catholique de Louvain, <<http://edoc.bib.ucl.ac.be:81/ETD-db/collection/available/BelnUcetd-12042003-165153/>>, consulté le 1^{er} octobre 2008.
- LETOR, C. (2007). «Des compétences émotionnelles mobilisées dans les pratiques enseignantes: un outil conceptuel pour la formation», dans B. Gendron, *Émotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel*, Presses universitaires de la Méditerranée, 23, p. 123-144.
- LETOR, C. et E. MANGEZ (2008). «Tensions autour de la notion de compétence: une pédagogie invisible dans un contexte d'objectivation des résultats», dans V. Dupriez, J.-F. Orienne et M. Verhoeven (dir.), *De l'école au marché du travail: l'égalité des chances en question*, Berne, Peter Lang.
- MAC NESS, E., P. BROADFOOT et M. OSBORN (2003). «Is the effective compromising the affective?», *British Educational Research Journal*, 29(2), p. 243-257.
- MARROY, Ch. (2006). «Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changements, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire», *Revue française de pédagogie*, 155, p. 111-142.
- MAYER, J.D. et P. SALOVEY (1993). «The intelligence of emotional intelligence», *Intelligence*, 17, p. 433-442.
- MAYER, J.D. et P. SALOVEY (1997). «What is emotional intelligence?», dans P. Salovey et D. Sluyter (dir.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, New York, Basic Books, p. 3-30.
- MEYOR, C. (2002). *L'affectivité en éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- MORISSETTE, D. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Éditions Logiques.

- NEISSER, U., G. BOODOO, T.J. BOUCHARD JR., A.W. BOYKIN, N. BRODYET, S.J. CECI, D.F. HALPERN, J.C. LOEHLIN, R. PERHOFF, R.J. STERNBERG et S. URBINA (1996). « Intelligence: Knowns and unknowns », *American Psychologist*, 51(2), p. 77-101.
- PAQUAY, L., M. ALTET, E. CHARLIER et Ph. PERRENOUD (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- RAYOU, P. et A. VAN ZANTEN (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.
- ROEGIERS, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck Université.
- RUFFAULT, Ch. (1993). *Dictionnaire des sentiments*, Paris, Syros.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action ?*, New York, Basic Books.
- SPILLANE, J. (2006). *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- STERNBERG, R.J. (1996). « Myths, counter myths, and truths about intelligence », *Educational Researcher*, 25(2), p. 11-16.
- TARDIF, M. et Cl. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.



Notices biographiques

Denise Curchod-Ruedi, psychologue du travail et psychologue psychothérapeute FSP, est professeure-formatrice à la Haute École pédagogique de Lausanne dans l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte. Elle travaille en particulier sur les thématiques de la santé à l'école, de la santé des enseignants et de la prévention. Elle est responsable de la formation des médiateurs scolaires à la HEP. Parallèlement, elle exerce en consultation privée en tant que psychothérapeute et superviseure.

denise.curchod@hepl.ch

Pierre-André Doudin, docteur en psychologie, est professeur à l'Université de Lausanne (Suisse) et à la Haute École pédagogique de Lausanne, où il est responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte. Ses travaux portent sur la compréhension des émotions chez l'enseignant et l'enseignante et sur leur formation, ainsi que sur l'intégration scolaire de l'élève présentant des troubles du comportement, de l'apprentissage et de la personnalité. Il a codirigé plusieurs ouvrages parus notamment aux Presses de l'Université du Québec et portant sur la formation

continue des enseignants, leurs croyances, les émotions à l'école et, chez d'autres éditeurs, sur la violence à l'école et sur la métacognition en éducation.

pierre-andre.doudin@hepl.ch

Daniel Favre, docteur d'État en neurosciences et docteur en sciences de l'éducation, est professeur à l'Université Montpellier 2 où il dirige la composante « Didactique et socialisation » du LIRDEF (Équipe d'accueil 3749) et le Master Histoire, philosophie et didactique des sciences. Son intérêt pour modéliser la dimension affective dans l'apprentissage et la relation pédagogique l'a amené, d'une part, à explorer les liens entre la violence, l'échec scolaire, les motivations et les valeurs et, d'autre part, à évaluer en termes de prévention des dispositifs originaux de formation. Il est l'auteur de l'ouvrage *Transformer la violence des élèves – Cerveau, motivations et apprentissage* (2007) et coéditeur et coauteur de *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants: entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »* (2008).

favre@univ-montp2.fr

Bénédicte Gendron est diplômée d'un doctorat en sciences économiques et spécialisée en développement des ressources humaines, de l'Université Paris I, Panthéon-Sorbonne, et d'un Master en psychologie de l'Université Montpellier 3. Elle a passé un an aux États-Unis en postdoctorat à l'University of California, Berkeley. Avant de rejoindre l'université, elle a été chargée d'études au Centre d'études et de recherche sur la qualification (CÉREQ) et consultante externe, experte pour l'OCDE et le CEDEFOP. Elle est membre du Consortium international sur l'intelligence émotionnelle institué par Daniel Goleman et Cary Cherniss, University of Rutgers, New Jersey, États-Unis. Elle est actuellement professeure des universités à l'Université de Montpellier.

benedicte.gendron@univ-montp3.fr

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est l'auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage, sur la problématique « femmes et mathématiques, sciences et technologies », sur la pédagogie inter-

culturelle et de l'équité, sur la philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socio-constructiviste, sur le travail en équipe-cycle et équipes de collègues sur la pratique réflexive, le leadership d'accompagnement et le développement professionnel. Elle a réalisé récemment des recherches portant sur *Une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité, Les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies, Le travail d'équipe entre collègues ou travail en équipe-cycle, Le jugement professionnel en évaluation*. Elle vient de terminer un projet d'envergure d'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec MELS-UQTR (2002-2008). De ce projet, elle publie *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel* et *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur* (2008).

louise.lafortune@uqtr.ca

Nathalie Lafranchise est psychosociologue (M.A.) et doctorante en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est chargée de cours depuis 2003 au Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal. Depuis, elle a accompagné bon nombre de personnes enseignantes dans le cadre de divers projets d'intervention. Son projet doctoral l'a amenée à accompagner des personnes enseignantes en insertion professionnelle en vue de comprendre comment les accompagner en tenant compte de la compétence émotionnelle dans la réflexion sur la pratique, dans une perspective socioconstructiviste. Cette expérience l'a conduite ensuite à accompagner d'autres personnes enseignantes dans des écoles de la région montréalaise. Ses intérêts de recherche portent sur la compétence émotionnelle, les émotions en contexte professionnel, la pratique réflexive, l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle ou en situation de transition, le mentorat et le développement psychosocial et professionnel de l'adulte.

nathalie.lafranchise@uqtr.ca

Caroline Letor est docteure en sciences de l'éducation, collaboratrice FRS-FNRS aux Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCAM). Les recherches auxquelles elle a été associée en Belgique (CERIO, GIRSEF, CRECIS) et en Amérique latine ont pour objets d'intérêt les

dimensions psychosociales, sociocognitives et socioémotionnelles présentes dans la formation et l'évaluation des compétences, les pratiques professionnelles (métiers de la relation et de service) et les processus d'apprentissage collectif en organisations, notamment dans les secteurs non marchands et scolaires.

caroline.letor@fucam.ac.be

Maela Paul est docteure en sciences de l'éducation de l'Université de Nantes, et œuvre au Laboratoire du CREN, Université de Nantes, Pays de Loire. La priorité de l'auteure aujourd'hui consiste en la formation des professionnels de l'accompagnement (tous secteurs), à partir des fondamentaux de l'accompagnement. Praticienne de longue date dans les secteurs de l'éducation, de la relation d'aide et du développement de la personne, elle a transité par une diversité de postures (enseignement, formation, animation) avant de se consacrer à l'accompagnement : en tant que sujet de recherche (thèse) et pratique professionnelle (bilan de compétences, validation des acquis, démarches biographiques, accompagnement des recherches). Aujourd'hui, dans une période de transmission, ses projets concernent essentiellement l'accompagnement individuel (accompagnement des transitions personnelles et professionnelles) – une recherche-action concernant la formation des professionnels de l'accompagnement.

maela.paul@orange.fr

Nadia Rousseau est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998, elle est titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice, et chercheure régulière au QISAQ et au CRIRES. Elle s'intéresse tout particulièrement à l'expérience scolaire des jeunes ayant des besoins particuliers, à la pédagogie inclusive, à la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage ainsi qu'à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes éprouvant des difficultés scolaires.

nadia.rousseau@uqtr.ca

Dans la collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

L'articulation oral-écrit en classe

Une diversité de pratiques
*Sous la direction de Lizanne Lafontaine,
Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélaïr*
2008, ISBN 978-2-7605-1583-3, 240 pages

Jugement professionnel en évaluation

Pratiques enseignantes
au Québec et à Genève
*Sous la direction de
Louise Lafortune et Linda Allal*
2007, ISBN 978-2-7605-1529-1, 272 pages

L'organisation du travail scolaire

*Sous la direction de
Monica Gather Thurler et Olivier Maulini*
2007, ISBN 978-2-7605-1503-1, 468 pages

Observer les réformes en éducation

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert*
2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

L'innovation en formation à l'enseignement

Pistes de réflexion et d'action
*Sous la direction de Jean Loiselle,
Louise Lafortune et Nadia Rousseau*
2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

Quelle formation à l'enseignement ?
*Sous la direction de
Pierre-André Doudin et Louise Lafortune*
2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués

Antoine Baby
2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire

*Marie-France Daniel, avec la collaboration de
Monique Darveau, Louise Lafortune
et Ricardo Pallascio*
2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

Le questionnement en équipe-cycle

Questionnaires, entretiens,
journaux de réflexion
Sous la direction de Louise Lafortune
2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école

*Sous la direction de Louise Lafortune,
avec la collaboration de Stéphane Cyr
et Bernard Massé*
2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école

*Sous la direction de
Ghyslaine Parent et Denis Rhéaume*
2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock
et Francisco Pons*
2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation

Un soutien au renouvellement des pratiques
*Sous la direction de Monique L'Hostie
et Louis-Philippe Boucher*
2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains

Hommage à Ernst von Glasersfeld
*Sous la direction de
Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra*
2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire

*Sous la direction de Nadia Rousseau
et Stéphanie Bélanger*
2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos

*Sous la direction de Louise Lafortune
et Claudie Solar*
2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques

Susciter l'expression des émotions
en mathématiques
*Louise Lafortune et Bernard Massé,
avec la collaboration de Serge Lafortune*
2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage

Une autre organisation du travail
pour combattre l'échec scolaire
Philippe Perrenoud
2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages

*Sous la direction de Marc Boutet
et Nadia Rousseau*
2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages



Accompagnement socioconstructiviste

Pour s'approprier une réforme
en éducation

Louise Lafortune et Colette Deaudelin
2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

**L'école alternative
et la réforme en éducation**

Continuité ou changement ?

*Sous la direction de Richard Pallascio
et Nicole Beaudry*
2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition

*Louise Lafortune, Suzanne Jacob
et Danièle Hébert*
2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

La multiplication des réformes, la pression aux changements, la montée des exigences et des demandes sociales des parents, des élèves, des institutions contribuent aux situations difficiles et inédites auxquelles ont à faire face les personnels enseignant, de direction, scolaires et éducatifs. Cela peut contribuer à une certaine impuissance ou à un sentiment d'incompétence face à de nouveaux défis associés au changement.

Comment former à relever ces nouveaux défis ? Quelles compétences émotionnelles développer ? Quel leadership exercer dans un contexte où des situations inédites se présentent, surtout si elles suscitent des réactions affectives ?

Pour répondre à ces questions, les auteurs et auteures s'interrogent sur les conditions essentielles et les compétences au leadership que la personne accompagnatrice devra mettre en œuvre pour « autoriser » le changement chez celle qui est accompagnée. Ils questionnent les changements et tensions qui viennent perturber les modes traditionnels d'enseignement, d'éducation, de direction, de conseil pour favoriser l'accompagnement au changement. Ils proposent des résultats de recherche sur l'accompagnement dans des situations où des compétences émotionnelles des personnels scolaires et éducatifs sont en cause dans leur vécu, leur mode de faire et d'être.

Ce livre s'adresse à tout personnel de l'éducation qui a à mener à terme un changement plus ou moins majeur, plus ou moins orienté, mais qui suscite des réactions affectives et qui suppose le développement de compétences émotionnelles et du leadership pour y faire face.



BÉNÉDICTE GENDRON, Ph. D., est professeure des universités à l'Université de Montpellier, au Département des sciences de l'éducation. Économiste et diplômée en psychologie, son domaine d'expertise touche le développement, le management des ressources humaines et la santé des personnes au travail à partir d'une approche en termes de capital émotionnel®.



LOUISE LAFORTUNE, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses expertises sont axées sur les dimensions affective et métacognitive de l'apprentissage et sur l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement.

Ont collaboré à cet ouvrage

Denise Curchod-Ruedi
Pierre-André Doudin
Daniel Favre
Bénédicte Gendron
Louise Lafortune

Nathalie Lafranchise
Caroline Letor
Maëla Paul
Nadia Rousseau

Affectivité
EMOTIONS
CHANGEMENT
Accompagnement
Leadership Strategies
CONDITIONS
Compétences
PERSONNEL ÉDUCATIF
Dimension affective

www.puq.ca

ISBN 978-2-7605-1607-6



9 782760 516076