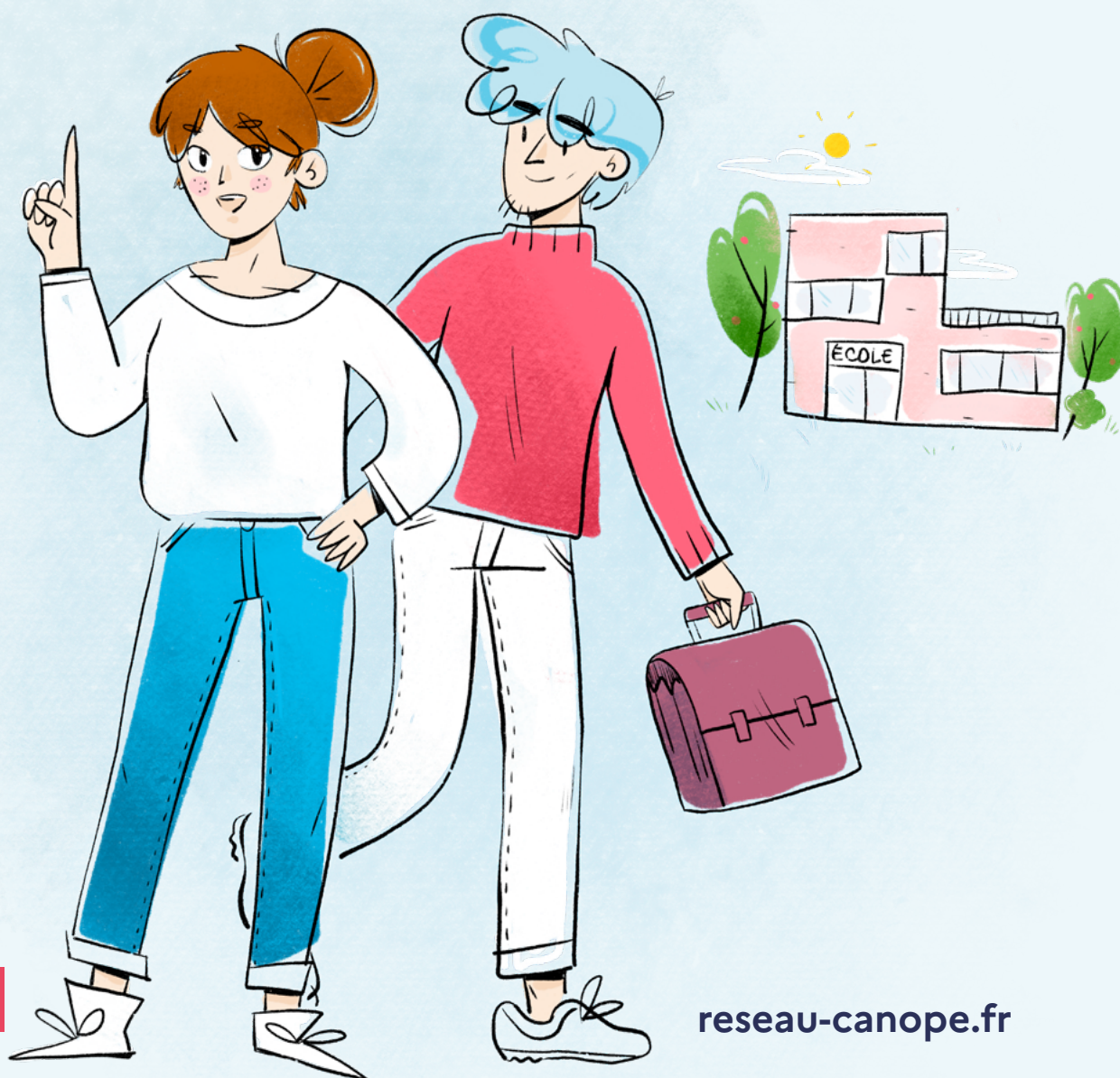


Cartable numérique du nouvel enseignant

7 chapitres issus de
3 ouvrages de la collection
« Bien vivre l'école »



2026

reseau-canope.fr

« Bien vivre l'école »

7 chapitres offerts



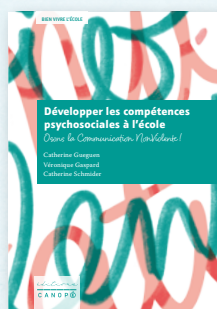
3

L'autorité par la confiance
Un modèle de relation éducative



27

Coéducation
Des clés pour une responsabilité partagée



39

Développer les compétences psychosociales à l'école
Osons la Communication NonViolente !

Directeur de publication : Samuel Vitel

© Réseau Canopé, juin 2026

Réseau Canopé (établissement
public à caractère administratif)

Téléport 1 – Bât. @ 4

1, avenue du Futuroscope

CS 80158 – 86960 Chasseneuil-du-Poitou



L'autorité par la confiance

Un modèle de relation éducative

Beretti, M. (2021). Série « Bien vivre l'école », Réseau Canopé

1/24

PREMIÈRE PARTIE

EXERCER SON AUTORITÉ PAR LA CONFIANCE

Quelle autorité pour notre système scolaire ?

À l'heure d'une école orientée par les principes démocratiques de notre société contemporaine – principes que l'institution elle-même promeut et défend –, seul le concept d'autorité éducative (Robbes, 2006) est acceptable, à savoir une autorité respectueuse de l'élève et de ses droits fondamentaux, et en même temps respectueuse de ses besoins. Plus simplement, l'autorité éducative est une autorité qui prend en charge deux tendances qui semblent s'opposer : elle s'impose sans contrainte (ni par la peur, ni par la violence, qu'elle soit physique ou psychique) et respecte la dignité de l'élève en tant qu'être humain, mais elle s'attache en même temps à le protéger et à prendre soin de lui, en tant qu'être vulnérable et encore en construction. C'est à ce titre que l'élève a besoin d'un cadre structurant pour bien grandir.

L'autorité éducative : une autorité acceptable et assumée

D'une part, l'autorité éducative se distingue d'une forme d'autorité dans laquelle l'enseignant soumettrait l'élève en exerçant sur lui un pouvoir indiscuté, en exigeant de lui une obéissance inconditionnelle. L'inacceptable d'une telle représentation de l'autorité est qu'elle repose sur le modèle d'un élève soumis, par la force ou l'emprise, à la personne de l'enseignant, modèle incompatible avec une représentation contemporaine (et démocratique) de l'élève-sujet. C'est l'archétype de l'abus d'autorité, que le chercheur en sciences de l'éducation Bruno Robbes traduit par le concept d'**autorité autoritariste** (Robbes, 2006). Dans cette configuration, le consentement de l'élève ne serait pas considéré, et c'est un rapport de force à sens unique, plutôt qu'une relation, qui serait établi.

D'autre part, l'autorité éducative s'écarte d'une autorité dans laquelle la symbolique de l'adulte et celle de l'enfant se confondraient au nom du respect de la personne qu'est l'élève : ce dernier serait alors considéré comme un semblable et, à ce titre, aucune contrainte ne pourrait s'exercer sur lui, au risque sinon d'entamer sa liberté fondamentale. Dans une telle configuration, l'enseignant refuserait en réalité de prendre en charge sa responsabilité d'éducateur, il n'assumerait pas son « obligation morale » (Marcelli, 2003, p. 296) envers l'élève. Les droits à la protection de l'élève s'effaceraient au nom de ses droits à la liberté. Sommé de trouver en lui-même et par lui-même ses propres limites, l'enfant serait laissé à l'abandon éducatif. C'est l'archétype du manque d'autorité, théorisé par Bruno Robbes sous le modèle de l'**autorité évacuée** (2006).

Notre époque moderne enjoint les éducateurs à prendre en considération à la fois le respect de l'enfant et la prise en charge de ses besoins constitutifs. Cette double injonction instaure une tension entre rapport symétrique et rapport asymétrique avec l'élève, au sein de laquelle seule une **autorité éducative** peut et doit s'exercer (Robbes, 2006). De fait, l'autorité éducative vise l'obéissance (ce qui disparaît dans le manque d'autorité) mais une obéissance librement consentie par l'élève (ce que l'abus d'autorité ne permet pas). Dès lors, l'autorité éducative est une autorité légitime aux yeux de l'institution, de l'enseignant, et de l'élève lui-même. L'éducateur assume sa posture d'autorité, mais il l'exerce au moyen de pratiques respectueuses de l'élève en tant que personne. Ici l'élève est considéré comme un sujet et un acteur de la relation d'autorité, selon une conception qui reconnaît et respecte simultanément ses droits à la liberté et ses droits à la protection (Renaut, 2004).

Dans l'autorité éducative, l'obéissance est consentie par ceux-là mêmes sur lesquels l'autorité s'exerce. Là réside le propre de l'autorité éducative entendue comme relation avec des sujets : la question de la subjectivité de celui qui obéit y est centrale au contraire d'une relation de pouvoir et de soumission (Marcelli & Prairat, 2011). L'obéissance des élèves dépend de leur reconnaissance de l'autorité. Or celle-ci est en grande partie liée à leur subjectivité : elle résulte de leur propre système de croyances. Leur reconnaissance est la représentation intime d'une autorité légitime et, de fait, c'est lorsque des élèves reconnaissent le bien-fondé d'une autorité qu'ils l'acceptent.

EXERCER SON AUTORITÉ PAR LA CONFIANCE

Le concept est enthousiasmant, mais se révèle difficile à mettre en pratique dans l'exercice pédagogique de l'autorité : l'enseignant ne doit pas lâcher, mais ne doit pas forcer. On compte donc sur le bon vouloir des élèves à obéir, à adhérer aux injonctions de l'enseignant, et surtout, on compte sur les compétences de l'enseignant pour mettre en place un cadre qui permettra de déclencher l'adhésion des élèves et qui les portera à obéir.

De fait, le principe de la nécessité de l'autorité n'est plus à débattre du point de vue des adultes : c'est une compétence professionnelle nécessaire pour faire la classe. Celle-ci fait partie, selon l'arrêté du 12 mai 2010 (MENJS, 2010) des dix compétences à acquérir et à maîtriser par les professeurs pour l'exercice de leur métier, comme le confirme également l'arrêté du 25 juillet 2013 (MENJS, 2013).

Mais la manière d'exercer cette autorité n'est pas définie par un cadre clair dans les textes officiels.

On relève par ailleurs un manque de précisions sur les critères de légitimité de l'autorité enseignante aux yeux des élèves : qu'est-ce qui justifie, de leur point de vue, la nécessité et le bien-fondé de cette autorité qui s'impose à eux ? Pour le dire autrement, qu'est-ce qui, à leurs yeux, permet de fonder la reconnaissance de l'autorité de l'enseignant et de les engager à l'adhésion ?

Ainsi face à l'enjeu de construire sa propre autorité de manière autonome, les jeunes professeurs ressentent souvent de l'angoisse, et parfois, un doute sur leurs compétences. Ils considèrent que leur formation est lacunaire et pas assez pragmatique, et qu'elle ne répond pas suffisamment à leur demande de procédés fonctionnels pour une autorité et une gestion de classe efficaces. Cette question mérite d'être mieux travaillée en formation.

Comment expliquer ce manque apparent de précisions ? D'abord parce que la compétence d'autorité s'invente, s'expérimente et se construit en situation et en contexte (Robbes, 2009). Il serait impossible de formaliser à l'avance une liste exhaustive d'outils ou de réponses adaptées à chaque situation. S'y risquer réduirait la pratique enseignante en matière d'autorité à un simple applicationnisme (Pastré, 2011, p. 262) et à un formatage du métier, ce qui n'est souhaitable pour personne. Mais aussi, parce que l'autorité est une pratique individuelle qui doit nous correspondre : le masque de l'autorité doit s'ajuster à la personnalité et au style de chacun, au

risque sinon de se perdre soi-même et de perdre ses moyens. Il n'est pas simple (ni souhaitable) de donner des directives sur la manière d'exercer l'autorité : ce qui « marche » pour un collègue ne fonctionnera pas forcément pour soi, ou conviendra dans tel contexte, mais pas dans un autre... Parce qu'exercer l'autorité, c'est aussi gérer des situations, des relations, un groupe et des individualités sur le terrain, et le plus souvent en improvisation et en réaction. Alors ce qui « marche » avec un élève ne fonctionnera pas forcément avec un autre, ou ne fonctionnera plus le lendemain...

L'autorité éducative ne peut être envisagée comme un modèle strict et reproductible : elle admet une variété de pratiques, de variations individuelles, contextuelles et situationnelles qui sont toutes légitimes, tant qu'elles ne s'écartent pas du cadre circonscrit entre manque et abus d'autorité. L'autorité éducative est un modèle conceptuel qui définit un positionnement éthique, pédagogique et relationnel, plutôt qu'une « méthode ».

Mais voilà, enseigner – et, au sein de cette tâche immense, exercer son autorité –, est un travail de l'humain : ainsi, malgré une éthique forte, une bienveillance ferme de la part de l'enseignant, les résultats ne sont pas toujours là, l'adhésion des élèves n'est pas toujours au rendez-vous, ou certains élèves, parmi d'autres, peinent à se conformer à nos attentes d'enseignant. Sur le terrain, cette difficulté s'inscrit dans la réalité de classes de vingt-cinq à parfois trente élèves, souvent hétérogènes. Cette hétérogénéité est représentée de manière simplificatrice par les deux maux principaux de la gestion de classe, les deux visages des empêcheurs : incivilité et hyperactivité (Ottavi, 2008). Ce sont les « empêcheurs contemporains » de « faire la classe ». Pour les nouveaux enseignants, il s'agit de l'épreuve de la vraie classe : une classe réelle bien loin de la classe idéalisée.

Sans l'adhésion de l'élève à l'autorité éducative, celui-ci n'obéit pas : il s'oppose, se révolte (présente un comportement perturbateur) ou il se soumet, se conforme à l'autorité qui est alors imposée. Mais alors comment se fait-il qu'un même enseignant réussisse à se faire respecter d'une majorité d'élèves tout en se laissant déborder par une poignée d'autres ? Et comment peut faire l'enseignant pour exercer son métier tout en respectant le cadre d'une relation d'autorité éducative ?

Pourquoi proposer un ouvrage sur la confiance pour traiter de l'autorité ?

Concevoir l'autorité aujourd'hui, en articulant étroitement contraintes éducatives et contexte démocratique (une autorité qui s'assume sans soumettre), requiert de penser l'autorité comme une relation et de prendre en compte le point de vue de l'élève-sujet.

La proposition d'exercer une autorité de confiance permet de concilier ce double enjeu conceptuel tout en répondant aux questionnements pratiques. Le parti pris de la confiance permet en effet de répondre aux attentes des enseignants en proposant des moyens d'action concrets et accessibles. Ceux-ci sont conçus à partir de la subjectivité des élèves et de ce qui favorise, dans leur propre système de croyances, l'éveil d'un sentiment d'obligation intérieure. Car c'est ce sentiment d'obligation qui les portera à obéir à une autorité qu'ils considéreront comme fondée.

Dans cette perspective, l'enseignant devra se décentrer de lui-même et de sa pratique, penser la relation d'autorité comme un système complexe dans lequel les élèves sont des sujets, avec leur histoire, leur vécu, leurs affects, leur vulnérabilité, leur interprétation des situations. Plus encore, l'enseignant sera amené à se décentrer de la question de l'autorité elle-même, et à penser plus largement l'autorité dans le cadre de la relation éducative et de la confiance qu'il inspire. Il sera invité à travailler sur les modalités de la relation qui se tisse avec ses élèves, en portant une attention accrue à leur subjectivité.

Le parti pris de la confiance que nous proposons ici repose sur les résultats d'un travail de recherche (Beretti, 2019) : pendant une année scolaire, trois classes de cycle 3 ont été observées en situation, et des entretiens ont été menés avec les enseignants comme avec les élèves (voir encadré ci-contre). L'analyse de ce corpus, matière première de l'investigation, a montré que la reconnaissance de l'autorité par les élèves, nécessaire pour les engager vers l'adhésion, était largement liée à la confiance qu'ils accordaient à l'institution et au détenteur de l'autorité. Ce qui implique que les élèves réfractaires à l'autorité sont bien souvent des élèves en déficit de confiance, et qu'inversement la confiance permet d'engager activement les élèves, et donc de faciliter l'exercice de la relation d'autorité éducative.

Méthodologie

Notre étude se fonde sur une enquête de terrain menée auprès de trois classes de cycle 3 durant l'année scolaire 2013-2014 : deux des classes sont situées dans des écoles de quartiers dits « difficiles », la troisième est située en zone semi-rurale. Les enseignants – une femme et deux hommes – ont tous entre 8 et 10 ans d'ancienneté dans le métier.

Les données recueillies sont le fruit d'une centaine d'heures d'observations au total et d'une douzaine d'entretiens semi-directifs avec les trois enseignants et des petits groupes de 4 à 6 élèves – hors présence de leur enseignant, afin de privilégier leur liberté de parole.

L'analyse des données (catégorisation des pratiques et analyse de discours) a permis d'approcher les représentations et l'interprétation des situations par les acteurs, y compris les élèves, ce qui donne lieu à la théorisation du processus relationnel exposé ici et à la formalisation des pistes pédagogiques présentées en troisième partie de cet ouvrage.

Une première lecture, sociologique, explique ces résultats : certains élèves nourrissent une méfiance à l'égard de l'institution (Dubet, 2002) et des enseignants (comme corps social), perçus comme inaptes à les protéger des autres ou comme malveillants à leur égard. Ce sentiment d'insécurité les conduit à des stratégies individuelles destinées à protéger leur intégrité physique ou morale, qui se traduisent par des comportements agressifs ou considérés comme déviants par la norme scolaire, et par un rejet des valeurs de l'institution. En classe, ce déficit de confiance sociale est transposé à la personne de l'enseignant, et produit une détérioration de la relation d'autorité. Cette lecture sociologique de la « crise de l'autorité » comme une perte de confiance sociale oblige les enseignants d'aujourd'hui à faire leurs preuves en tant qu'éducateurs dignes de confiance : seule l'expérience de la relation, en situation, tiendra lieu de garantie pour ces élèves si l'on veut restaurer leur confiance et améliorer la relation d'autorité éducative.

Une seconde lecture, psychologique, permet d'interpréter certains comportements perturbateurs à un niveau plus individuel : l'expérience personnelle du déni de reconnaissance et le sentiment de mépris apparaissent comme une source potentielle de conflit.

EXERCER SON AUTORITÉ PAR LA CONFIANCE

Un sentiment d'offense ou d'humiliation, en particulier s'il est associé au comportement de l'enseignant vécu comme injuste, est susceptible d'engager l'élève dans la résistance et l'affrontement. Déranger, c'est se faire remarquer, c'est avoir l'assurance d'être enfin considéré, quitte à ce que ce soit de manière négative. Là encore, les pratiques enseignantes qui permettent d'inspirer confiance diminuent ces sentiments négatifs et, donc, peuvent neutraliser certains comportements perturbateurs. En effet, un enseignant qui inspire confiance nourrit différentes attentes sociales essentielles chez l'élève. Ainsi celui-ci, lorsqu'il identifie l'enseignant comme la source de son bien-être, accepte plus facilement l'autorité et est plus enclin à l'adhésion.

Certes, l'adhésion des élèves ne repose pas uniquement sur la confiance que leur inspire un enseignant, mais ce constat n'est pas sans intérêt. Face à une relation conflictuelle et problématique avec un ou plusieurs élèves, il se révèle plus efficace de travailler à inspirer confiance que de se risquer à renforcer une posture rigide et autoritaire, par exemple en imposant un cadre par le recours à des démonstrations d'autorité. Le plus souvent, lorsque la relation d'autorité est fragilisée, raidir sa posture n'arrangera rien, et sera même contre-productif.

Plus encore, ce qui vaut pour des relations d'autorité individuelles dysfonctionnelles apparaît bénéfique pour la relation avec tous les élèves : inspirer confiance rend l'exercice de l'autorité plus économique – c'est-à-dire moins coûteux physiquement et psychologiquement – pour l'enseignant. Bien sûr, une relation d'autorité éducative peut fonctionner avec peu (ou pas) de confiance, mais notre travail d'investigation a prouvé qu'il existe une corrélation entre une autorité ordinaire et une forte confiance des élèves, alors qu'une corrélation inverse s'établit entre une autorité faiblement efficace – donc plutôt démonstrative et coûteuse pour l'enseignant – et une faible confiance des élèves (Beretti, 2019). Donc si la confiance n'est pas essentielle, elle n'est pas non plus inutile : elle favorise la relation d'autorité éducative en ce qu'elle permet de construire la relation avec les élèves et non malgré eux.

Bien sûr, ce parti pris pédagogique ne propose pas non plus de remplacer l'autorité par la confiance : travailler à inspirer confiance ne dispense pas d'instaurer et de maintenir un cadre clair. Mais

l'étayage de l'autorité par la confiance (la confiance comme moyen) mérite qu'on s'y attache car notre recherche a bien montré que lorsque la confiance fait défaut, c'est l'autorité qui en fait les frais.

Ainsi la confiance ne doit pas rester un vain mot : si elle apparaît, et c'est tant mieux, dans le discours institutionnel (la loi pour une « École de la confiance » a été promulguée au Journal officiel du 28 juillet 2019), il convient de lui donner corps et substance, en examinant en détail et en pratique ses conditions de réalisation. Il est essentiel d'en faire un concept opérant dans le quotidien de la classe et dans l'exercice professionnel des premiers concernés : les enseignants.

Pour cela il faut décrypter le mécanisme de la confiance afin de comprendre de quelle manière elle peut servir la relation d'autorité éducative. C'est l'objet de ce second chapitre.

Le processus de la confiance

Pour parvenir à exercer son autorité sous le signe de la confiance, encore faut-il comprendre le processus qui permet à la confiance de voir le jour. Qu'est-ce qui conduit un individu à se fier à un autre et, par là, à se placer volontairement sous son autorité? Quelles sont les caractéristiques et les pratiques des enseignants qui inspirent confiance?

Le processus à l'œuvre est toujours le même : une personne entre en confiance lorsqu'elle élabore des croyances positives envers celui qui lui apparaît comme digne de sa confiance. Et ces croyances positives sont construites puis renforcées avec l'expérience de la relation concrète lorsque cet autre lui semble à même de répondre à ses attentes pour son bien-être dans l'échange. Selon les théories psychosociales (par exemple, Marc & Picard, 2020), tout individu nourrit des attentes dans ses relations interpersonnelles. L'élève, comme toute personne, a ces mêmes attentes. Dans le contexte scolaire, il nourrit en plus des attentes spécifiques (attente de progression, de réussite, d'épanouissement) qui sont des attentes scolaires. De manière plus précise, une personne peut nourrir de la confiance à l'égard d'un autre lorsque celui-ci répond à ses attentes en lui procurant un sentiment de reconnaissance, un sentiment de sécurité et un sentiment d'appartenance. De fait, la personne confiante va attendre loyauté et fiabilité de cet autre, dans le sens où elle anticipera un comportement et une attitude chez lui qui, de manière constante, lui permettront de continuer à se sentir reconnue, en sécurité et comme appartenant à un groupe commun. La confiance advient donc lorsqu'une personne ressent que ses attentes et ses besoins sont comblés dans la relation avec l'autre (c'est la part sensible de la confiance, le sentiment de bien-être), et en même temps lorsqu'elle peut se projeter dans une continuité positive de

l'interaction avec cet autre (c'est la part cognitive de la confiance, l'hypothèse incertaine mais forte que l'autre ne nous décevra pas).

Donc pour un enseignant, construire ou renforcer les croyances positives de l'élève à son égard, c'est nourrir les attentes de reconnaissance, de sécurité et d'appartenance de l'élève, et se montrer fiable (c'est-à-dire constant et compétent) et loyal (c'est-à-dire bienveillant et transparent dans ses intentions) dans l'interaction avec l'élève. Dit autrement, l'enseignant qui inspire confiance favorise le sentiment de bien-être immédiat chez l'élève et, en même temps, il lui apparaît comme capable de faire perdurer ce sentiment, de manière constante.

Du point de vue de l'élève, lorsque l'enseignant et ses dispositifs lui semblent être la source de son sentiment de bien-être et que l'enseignant lui paraît suffisamment solide pour maintenir ce sentiment, alors ses attentes de reconnaissance, de sécurité et d'appartenance sont nourries : il se sent pris en charge et assisté dans le cadre scolaire par l'enseignant, qui lui inspire alors confiance. Dès lors, il se place volontairement sous son autorité.

De fait, une attention particulière à la subjectivité des élèves apparaît comme primordiale à qui veut travailler à inspirer confiance pour instaurer et exercer une autorité éducative. Questionner sa pratique pédagogique, c'est penser ses attitudes et ses dispositifs dans le cadre de la relation avec les élèves en se demandant, parmi d'autres questions pédagogiques, ce que ceux-ci produisent chez les élèves et dans quelle mesure ils permettent de favoriser un sentiment de reconnaissance, un sentiment de sécurité et un sentiment d'appartenance chez eux. Car c'est en répondant à ces attentes sociales des élèves que l'on peut espérer créer la confiance.

Les trois domaines de confiance de l'espace scolaire

Dans l'espace scolaire, pour autant, la confiance des élèves n'est pas un phénomène uniforme. Contrairement à l'usage courant que l'on peut faire du mot « confiance », il faut aller plus en détail et percevoir, au contraire, que la confiance est un phénomène relationnel qui peut s'épanouir dans plusieurs domaines et prendre plusieurs formes.

EXERCER SON AUTORITÉ PAR LA CONFIANCE

Dans l'établissement scolaire, et dans une classe, un élève est simultanément une personne, un membre de la collectivité et un apprenant. Dès lors, les relations entre éducateurs et éduqués y sont tissées selon trois modalités : pour schématiser, on peut considérer que le lieu scolaire est un écosystème qui abrite en même temps une communauté de personnes, une communauté de droit et une communauté d'apprentissage. Selon cette perspective, la relation entre éducateurs et élèves se joue dans une triple dimension : c'est à la fois une relation de personne à personne, une relation de gestion du cadre collectif et du vivre-ensemble, et une relation d'apprentissage. Ces trois modalités de relation entre éducateurs et éduqués coexistent et fusionnent dans l'interaction. Mais elles donnent lieu à trois types de confiance.

Au sein de la communauté de personnes, une **confiance élémentaire** peut naître dans l'échange concret, c'est-à-dire de personne à personne, lorsque les interactions procurent à l'élève des sentiments de reconnaissance, de sécurité et d'appartenance.

Au sein de la communauté de droit, une **confiance juridique** peut naître dans l'échange collectif de gestion du cadre et du vivre-ensemble, lorsque les interactions procurent à l'élève des sentiments de reconnaissance, de sécurité et d'appartenance.

Au sein de la communauté d'apprentissage, une **confiance éducative** peut naître dans l'échange culturel et intellectuel, lorsque les interactions procurent à l'élève des sentiments de reconnaissance, de sécurité et d'appartenance.

Dès lors, ces trois types de confiance viennent soutenir la relation d'autorité éducative dans des fonctions différentes.

Dans le cadre du développement psycho-affectif de l'enfant, l'autorité permet à l'élève de faire l'apprentissage de la limite. Sujet en devenir, l'enfant commence par accepter une limite qui lui est imposée de l'extérieur, par son environnement éducatif, avant d'être en mesure de l'intérioriser pour devenir un individu autonome, apte à s'intégrer dans son environnement social. L'autorité de l'enseignant contribue, avec celle des parents, à amener l'enfant à se défaire de son sentiment de toute puissance : elle lui permet d'apprendre le contrôle de soi, la limitation de ses pulsions infantiles, d'apprendre à différer ses désirs immédiats et à gérer la frustration. Selon cette

perspective, la **confiance élémentaire** vient soutenir l'autorité éducative dans sa **fonction développementale**.

Dans le cadre du collectif, l'autorité éducative assure une fonction de lien social et de protection des individus. Nécessaire au vivre-ensemble, l'autorité permet de gérer et d'organiser la vie en groupe, de garantir aux individus un apprentissage progressif des règles et des normes. Dans cette approche, la **confiance juridique** étaye l'autorité éducative dans sa **fonction de socialisation des individus**.

Dans le cadre éducatif, et particulièrement dans un contexte scolaire, l'autorité éducative vise aussi et surtout à rendre possible la transmission des savoirs. Enseigner, c'est « mettre au travail » (quelles que soient les modalités pédagogiques adoptées), ce qui requiert nécessairement l'acceptation des consignes et l'adhésion des élèves. En ce sens, c'est la **confiance éducative** qui vient soutenir l'autorité éducative dans sa **fonction pédagogique**.

Ainsi, les trois types de confiance permettent d'étayer la relation d'autorité éducative dans ses trois fonctions principales :

L'autorité éducative étayée par la confiance interpersonnelle

RELATION D'AUTORITÉ ÉDUCATIVE		
Cadre du développement (psycho-affectif)	Cadre collectif (vivre-ensemble)	Cadre scolaire (enseigner)
Fonction développementale (apprentissage des limites)	Fonction de socialisation (lien social et protection)	Fonction pédagogique (transmission et mise au travail)
↑	↑	↑
CONFIANCE ÉLÉMENTAIRE	CONFIANCE JURIDIQUE	CONFIANCE ÉDUCATIVE
Communauté de personnes Échange concret	Communauté de droit Échange collectif	Communauté d'apprentissage Échange culturel et intellectuel
RELATION DE CONFIANCE INTERPERSONNELLE		

Inspirer confiance

Dès lors, qui sont les enseignants qui inspirent confiance et quelles sont leurs pratiques ?

Pour l'élève, un enseignant qui inspire confiance lui paraît :

- **fiable**, c'est-à-dire qu'il fait preuve de **constance** et de **maîtrise** : je peux me fier à lui, car il semble être compétent dans sa fonction et ne change pas d'attitude ou de ligne de conduite au gré de ses humeurs ;

- **loyal**, c'est-à-dire **bienveillant** et **transparent** : je peux me fier à lui, car il paraît sincèrement animé de bonnes intentions à mon égard. Effectivement, ses intentions sont explicitement tournées vers mon bien, et il s'efforce de les rendre lisibles (en donnant le pourquoi et le comment de ce qu'il fait et va faire), il paraît ne rien cacher.

C'est au travers des attitudes et comportements, ainsi que des dispositifs mis en œuvre et des outils didactiques utilisés, que ces qualités de fiabilité (constance et maîtrise) et de loyauté (bienveillance et transparence) apparaissent aux élèves : immédiatement (de l'ordre du ressenti) et sur la durée (les élèves construisent des attentes de fiabilité et de loyauté envers l'enseignant, qui, effectivement, ne les déçoit pas). Ces qualités transparaissent donc dans les pratiques, au travers des compétences professionnelles tant relationnelles que didactiques : elles se manifestent dans l'interaction sociale et dans l'interaction proprement pédagogique. Ainsi les pratiques devraient systématiquement être évaluées au regard du ressenti des élèves : dans l'idéal, l'enseignant devrait toujours partir de la subjectivité des élèves lorsqu'il considère sa pratique pédagogique.

Ces compétences et qualités dans la pratique d'un enseignant particulier ou, mieux encore, d'une équipe éducative dans son ensemble, permettent alors aux élèves de ressentir, de vivre un certain nombre d'expériences positives : « je me sens digne de... », « je me sens tranquille » et « j'ai une place » sont des expériences positives qui, lorsqu'elles sont vécues au cours de l'interaction avec un éducateur, produisent chez les élèves les sentiments de reconnaissance, de sécurité et d'appartenance et favorisent l'établissement d'une relation de confiance. Vouloir inspirer confiance, c'est donc

se montrer fiable et loyal, et s'efforcer de faire vivre ces expériences positives aux élèves.

Ce qui est ici décrit comme une généralité trouve une traduction spécifique dans les trois domaines de confiance évoqués : en effet, si tous les types de confiance reposent sur les qualités essentielles de fiabilité (constance et maîtrise) et de loyauté (bienveillance et transparence), les expériences positives qui donnent naissance aux sentiments de reconnaissance, de sécurité et d'appartenance chez l'élève sont en réalité différentes selon le type de confiance que l'on envisage. Par exemple, faire l'expérience du « je me sens digne de... », propre à nourrir un sentiment de reconnaissance, ne se traduira pas exactement de la même manière dans l'échange concret (de personne à personne) et dans l'échange culturel et intellectuel (entre éducateur et éduqué), d'où la nécessité d'explorer chacun des mécanismes précisément.

Inspirer une confiance élémentaire

En tant que personne et dans l'échange concret, l'élève qui nourrit un sentiment de reconnaissance (« je me sens digne de... ») est plus précisément celui qui fait l'expérience positive de la **considération** (« j'existe »). Son sentiment de sécurité (« je me sens tranquille »), quant à lui, passe par une expérience positive de l'**altruisme** (« les autres ne sont pas un danger pour moi, au contraire »), quand son sentiment d'appartenance (« j'ai une place ») vient d'une expérience positive de **partage** (« j'ai une voix »).

L'enseignant qui permet à un élève de faire ces expériences positives est donc celui qui le reconnaît en tant que personne unique et sujet singulier en lui témoignant considération, sollicitude, écoute, attention et respect, qui favorise des relations respectueuses et solidaires dans le groupe-classe, et qui fédère celui-ci autour de valeurs communes et d'expériences partagées à même de lui donner une identité propre.

Lorsque les élèves identifient l'enseignant comme la source de ce **bien-être premier**, parce qu'ils se sentent individuellement et inconditionnellement considérés, qu'ils se sentent sereins vis-à-vis du groupe et qu'en même temps ils ont le sentiment de vivre un

EXERCER SON AUTORITÉ PAR LA CONFIANCE

partage avec le groupe sous la conduite de l'enseignant, alors ils nourrissent une **confiance élémentaire** vis-à-vis de leur enseignant, qui leur apparaît comme une **personne bienveillante**.

Inspirer une confiance juridique

En tant que membre de la communauté de droit et dans l'échange collectif, l'élève qui nourrit un sentiment de reconnaissance (« je me sens digne de... ») est plus précisément celui qui fait l'expérience positive de l'**intégration** (« je fais partie du groupe »). Son sentiment de sécurité (« je me sens tranquille ») passe par une expérience positive de **justice** (« je me sens protégé par un système juste »), quand son sentiment d'appartenance (« j'ai ma place ») vient d'une expérience positive d'**affiliation** (« j'appartiens au groupe »).

L'enseignant qui permet à un élève de faire ces expériences positives est donc celui qui se montre juste et intègre dans sa façon de gérer le groupe et les conflits. Il instaure et se porte garant d'un cadre juridique explicite (lisible et justifié) et stable, donc rassurant, compris, et accepté. Les sanctions, justes et équitables, sont cohérentes et appliquées avec systématisme, elles sont clairement bornées dans le temps et distinguées de la relation d'enseignement. Surtout, l'enseignant postule que chacun est capable d'intégrer le groupe, ses valeurs morales et ses règles de comportement, tout en considérant le respect de ce cadre comme un apprentissage nécessitant une mise en œuvre pédagogique. L'enseignant se pose lui-même comme référent du cadre ; il est le premier recours en cas de conflit, garant des droits individuels et de la sécurité de chacun au sein du collectif. Pour ce faire, il se positionne comme un arbitre juste, car il prête attention à la parole de chacun et au sentiment de justice.

Il respecte lui-même le cadre instauré, car il n'apparaît pas être lui-même la loi, mais en être le garant, en référence à un cadre commun qui lui est extérieur. Il fédère le groupe qu'il considère comme capable dans son ensemble, autour de valeurs communes et de normes partagées.

Lorsque les élèves identifient l'enseignant comme la source de cette **garantie sociale**, parce qu'ils se sentent individuellement

reconnus, intégrés et protégés au sein du cadre instauré par l'enseignant et qu'en même temps ils ont le sentiment de faire partie d'un groupe constitué de membres responsables qui partagent des valeurs spécifiques, alors ils nourrissent une **confiance juridique** vis-à-vis de leur enseignant, qui leur apparaît comme le **garant d'un cadre juste et équitable**.

Inspirer une confiance éducative

En tant qu'apprenant, dans l'échange culturel et intellectuel, l'élève qui nourrit un sentiment de reconnaissance (« je me sens digne de... ») est plus précisément celui qui fait l'expérience positive de sa propre **capacité** (« je me sens capable de progresser et je progresse »). Son sentiment de sécurité (« je me sens tranquille ») passe par une expérience positive de **changement** (« je me sens prêt pour plus tard »), quand son sentiment d'appartenance (« je suis à ma place ») vient d'une expérience positive de **réussite** (« je me sens compétent, dans mon niveau scolaire actuel »).

L'enseignant qui permet à un élève de faire ces expériences positives est donc celui qui lui permet de se sentir aidé, guidé dans son travail et ses apprentissages. C'est donc un enseignant qui lui paraît compétent, car il gère et maîtrise la situation scolaire. Il donne systématiquement des objectifs d'apprentissage clairs et s'assure qu'ils soient compris. Il donne des outils et des ressources individualisés pour parvenir aux progrès qu'il annonce et qui se réalisent. Cette progression est mesurable par l'élève lui-même au travers d'outils d'auto-évaluation et de retours de l'enseignant : elle s'inscrit dans le cadre de références communes (les programmes) mais est traduite en attentes concrètes et détaillées dans la classe. L'enseignant donne suffisamment de travail pour stimuler et maintenir l'engagement des élèves, il favorise leur autonomie de travail et anticipe les outils à disposition. Il valorise les efforts et les progrès individuels comme collectifs, et favorise la solidarité, l'entraide et la coopération entre pairs plutôt que la concurrence et la compétition.

Lorsque les élèves identifient l'enseignant comme la source de leur **développement**, parce qu'ils se sentent capables de progresser, parce qu'ils se sentent bien préparés pour l'avenir par un enseignant qui « apprend bien », et qu'en même temps ils font l'expérience de la

EXERCER SON AUTORITÉ PAR LA CONFIANCE

réussite grâce à l'enseignement qu'ils reçoivent, alors ils nourrissent une **confiance éducative** vis-à-vis de leur enseignant, qui leur apparaît comme un **enseignant-ressource**.

La spécificité du processus de confiance dans chaque domaine peut être synthétisée par le tableau ci-contre.



TÉLÉCHARGEZ CE TABLEAU SUR :

cano.pe/autorite-confiance

La construction de la confiance entre enseignant et élèves

	GROUPE-CLASSE ENVISAGÉ COMME		
	COMMUNAUTÉ DE PERSONNES	COMMUNAUTÉ DE DROIT	COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE
Type d'échange	Échange concret	Échange collectif	Échange culturel et intellectuel
Le sentiment de reconnaissance (« je me sens digne de ») passe par...	Expérience de considération (« j'existe »)	Expérience d' intégration (« je suis digne de faire partie du groupe »)	Expérience de capacité (« je suis capable de progresser/ je progresse »)
Le sentiment de sécurité (« je me sens tranquille ») passe par...	Expérience de l' altruisme (« les autres ne sont pas un danger, au contraire »)	Expérience de justice (« je me sens protégé »)	Expérience de changement (« je me sens prêt pour plus tard »)
Le sentiment d'appartenance (« j'ai une place ») passe par...	Expérience de partage (« j'ai une voix »)	Expérience d' affiliation (« j'appartiens au groupe »)	Expérience de réussite (« je me sens compétent à mon niveau »)
Permettent...	BIEN-ÊTRE PREMIER	GARANTIE SOCIALE	DÉVELOPPEMENT
Et nourrissent	CONFIANCE EN SOI	RESPECT DE SOI	ESTIME DE SOI
Qualités de l'enseignant	Fiabilité (constance et compétence) Loyauté (transparence et bienveillance)		
	Sollicitude, respect, attention	Intégrité, justice	Compétences pédagogiques
Enseignant qui inspire confiance	Personne bienveillante	Garant d'un cadre juste et équitable	Enseignant-ressource
Type de confiance	CONFIANCE ÉLÉMENTAIRE	CONFIANCE JURIDIQUE	CONFIANCE ÉDUCATIVE
Effet	FACILITE L'EXERCICE DE L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE		

EXERCER SON AUTORITÉ PAR LA CONFIANCE

Ces trois types de confiance – confiance élémentaire, confiance juridique et confiance éducative – coexistent chez les sujets confiants, mais parfois à des degrés différents les uns des autres. En effet, un enseignant peut inspirer une égale confiance dans les trois domaines, mais pas forcément : il pourrait par exemple inspirer une forte confiance élémentaire et une grande confiance éducative, mais peu ou pas de confiance juridique, quand un autre inspirerait une faible confiance élémentaire, alors que la confiance juridique et la confiance éducative seraient solidement établies.

Comprendre la spécificité du processus dans chaque domaine permet donc de renforcer précisément un type de confiance lorsqu'il semble déficitaire par rapport aux autres. Cela permet également d'appuyer la confiance globale des élèves sur un type de confiance bien établi pour renforcer un autre qui serait plus faible. En effet, si les trois domaines sont bien spécifiques, ils sont forcément perméables et se renforcent les uns les autres : plus un élève nourrit une grande confiance élémentaire (par exemple) et plus il sera porté à accorder sa confiance juridique.

Quoi qu'il en soit, il apparaît toujours salutaire de bien prendre en considération les trois domaines et les trois types de confiance, lorsque l'on cherche à instaurer une autorité éducative fondée sur la reconnaissance des élèves, une reconnaissance qui devient adhésion lorsque l'enseignant a la capacité d'inspirer confiance.

En conclusion

Inspirer confiance comme exercer une autorité éducative sont des compétences qui s'élaborent et se construisent en relation avec la classe – en contexte et en situation – et au fil de l'expérience professionnelle. L'une et l'autre de ces postures professionnelles peuvent être développées, en gardant à l'esprit qu'elles ne sauraient être imposées aux élèves : le rôle de l'éducateur est d'instaurer un contexte relationnel et pédagogique propre à faire accepter l'autorité éducative par les élèves en s'attachant, pour partie, à leur inspirer confiance. Pour partie seulement, car l'autorité éducative n'est pas uniquement fondée sur la confiance, sinon elle ne fonctionnerait qu'avec l'enseignant qui inspire confiance : alors l'enseignant

personnifierait à lui seul l'autorité, une autorité charismatique détournée de son premier sens éducatif, dans un rapport de domination de l'enseignant et de soumission des élèves.

L'idée n'est pas non plus de renoncer à la construction d'une relation d'autorité au profit d'une relation de confiance uniquement.

Au contraire, faire le pari de la confiance pour instaurer une relation d'autorité éducative consiste plutôt à reconnaître en même temps la nécessité du cadre et les exigences sensibles de sa mise en œuvre : un cadre respectueux des élèves, rassurant, éducatif, n'en est pas moins un cadre. Loin d'être un abandon des exigences éducatives, une autorité de confiance est une autorité qui permet de concilier bienveillance et fermeté, bien-être des élèves et exigences professorales : lorsqu'on s'intéresse à ce que sont les élèves et à ce qu'ils ressentent dans la relation, alors on adopte une posture éducative en plaçant l'élève au cœur de l'autorité. Non pour assujettir le projet éducatif au désir de l'élève, mais pour (re)penser l'éducateur à sa juste place : seul un élève qui consent par lui-même à être dirigé adhère au message d'autorité. Il faut donc reconnaître la nécessité de s'adapter aux élèves, et de porter une attention particulière à ce qu'ils ressentent et à la qualité de la relation avec eux, dans une conception plus globale du sujet apprenant, des dispositifs d'apprentissage et des formes relationnelles nécessaires à une (re)mobilisation cognitive.

Ainsi, s'accorder sur la complémentarité entre autorité éducative et confiance interpersonnelle permet d'envisager le bénéfice pour chacun – enseignant et élèves – de travailler à inspirer confiance pour instaurer une relation d'autorité éducative : penser ses propres attitudes et dispositifs pour favoriser la confiance des élèves est alors un moyen pour les enseignants qui cherchent à conduire leur classe plutôt qu'à la commander.

Mais si une relation d'autorité établie sur la confiance est avant tout un choix intime et éthique, c'est aussi et surtout un parti pris pédagogique qui gagne à être pensé et instauré en équipe, c'est-à-dire par l'ensemble des enseignants d'un établissement. Mais il importe également de penser l'équipe éducative dans sa globalité, c'est-à-dire en intégrant tous les intervenants : le personnel de direction, l'équipe des encadrants (CPE, assistants d'éducation), les personnels des métiers de santé et du médico-social, etc. C'est

EXERCER SON AUTORITÉ PAR LA CONFIANCE

à l'échelle d'un établissement que doivent se définir la posture d'accueil des élèves, l'attitude face aux conflits, les règles à instaurer et la manière de les rendre lisibles, les outils communs à utiliser, etc. C'est dans un engagement collectif que pourra s'envisager la meilleure voie pour véritablement contrarier la méfiance institutionnelle des élèves, celle-là même qui rend les pratiques individuelles d'autorité parfois difficiles à tenir aujourd'hui.

Nombre d'éducateurs sont déjà engagés sur le chemin de la confiance : la deuxième et la troisième partie de cet ouvrage se proposent de recenser des pratiques observées dans les classes, des pratiques qui permettent aux enseignants de déployer une relation de confiance avec leurs élèves. Ce volet plus empirique et pratique n'a pas l'ambition de donner des solutions qui « marcheraient à tous les coups », mais simplement d'explorer quelques pistes de mises en œuvre qui ont fait leurs preuves sur le terrain.

Après le témoignage d'un enseignant de Segpa qui pose la confiance comme « le cœur de l'autorité » qu'il souhaite instaurer avec ses élèves, des pistes pédagogiques sur les trois domaines de confiance permettront à chacun de s'approprier des outils pour penser sa pratique à partir des élèves et de leurs attentes, et agir en connaissance de cause. De quoi inspirer des professionnels et des équipes éducatives prêts à faire le pari de la confiance. ■

POUR ALLER PLUS LOIN

- DUBET François (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- HONNETH Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, trad. (allemand), Paris, Gallimard, 1992 (éd. 2000).
- JELLAB Aziz, MARSOLLIER Christophe (dir.), *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*, Boulogne-Billancourt, Berger-Levrault, 2010.
- KARPIK Lucien, « Pour une conception substantive de la confiance », in Albert Ogien, Louis Quéré (dir.), *Les Moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, Paris, Economica, 2006, p. 109-116.
- MARC Edmond, PICARD Dominique, *Relations et communications interpersonnelles*, Malakoff, Dunod, 2000, (4^e éd. 2020).
- MARCELLI Daniel, *L'Enfant, chef de famille. L'autorité de l'infantile*, Paris, Albin Michel, 2003 (éd. Le Livre de poche, 2006).
- OTTAVI Dominique, « Une éducation sans société ? » in Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet & Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.
- PASTRÉ Pierre, *La Didactique professionnelle*, Paris, PUF, 2011.
- OGIEN Albert, QUÉRÉ Louis (dir.), *Les Moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, Paris, Economica, 2006.
- RENAUT Alain, *La Fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, 2004 (éd. 2009).
- ROBBES Bruno :
 - « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, 2006.
 - « S'imposer en classe peut-il s'apprendre ? », in *Sciences humaines*, n° 243, 2012, p. 40-42, 2012.
 - *L'Autorité enseignante. Approche clinique*, Nîmes, Champ social, 2016.
- SHEETS-JOHNSTONE Maxime (2006), « Sur la nature de la confiance », in Albert Ogien, Louis Quéré (dir.), *Les Moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*, Paris, Economica, p. 23-41.
- SIMMEL Georg (1900), *Philosophie de l'argent*, trad. (allemand), Paris, PUF (éd. 1987).

EXERCER SON AUTORITÉ PAR LA CONFIANCE

■ En ligne

- BERETTI Marie, *La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lyon, 2019 (NNT : 2019LYSES004).
tel.archives-ouvertes.fr/tel-02141843
- MARCELLI Daniel, PRAIRAT Eirick, « L'autorité éducative : fondements, enjeux et perspectives », conférence-débat, Université Cergy-Pontoise, 2011.
h.20-bal.com/law/724/index.html
- MARZANO Michela, « Qu'est-ce que la confiance ? », *Études*, n° 412, 2010, p. 53-63. [Cairn.info/revue-etudes-2010-1-page-53.htm](http:// Cairn.info/revue-etudes-2010-1-page-53.htm)
- Ministère de l'Éducation nationale, « Définition des compétences à acquérir par les professeurs », Arrêté du 12-05-2010, JO du 18-07-2010, *Bulletin officiel*, n° 29, 22 juillet 2010. education.gouv.fr
- PRAIRAT Eirick, « Autorité et respect en éducation », *Le Portique*, n° 11, 2003. journals.openedition.org/leportique/562
- QUÉRÉ Louis, « La structure cognitive et normative de la confiance », *Réseaux*, n° 108, 2001, p. 125-152.
[Cairn.info/revue-reseaux1-2001-4-page-125.htm](http:// Cairn.info/revue-reseaux1-2001-4-page-125.htm)
- ROBBES Bruno :
 - « Sauvons notre école... des professeurs "teneurs de classes" », *Cahiers pédagogiques*, n° 472, 2009.
cahiers-pedagogiques.com/sauvons-notre-ecole-des
 - « Faut-il repenser l'autorité à l'école ? », conférence, Université Cergy-Pontoise, 2019.
philoinfo.fr/2019/03/bruno-robbes-faut-il-repenser-lautorite.html

■ Flasher



- Entretien complet avec Yves Bornard, enseignant en Segpa
- Tableau « La construction de la confiance entre enseignant et élèves »
- Pistes pédagogiques : l'essentiel à retenir

■ Écouter



- Les paroles d'experts et les témoignages de terrain de la série « L'attention à la vulnérabilité », Réseau Canopé, GME, 2021.



Coeducation

Des clés pour une responsabilité partagée

Sous la direction de Hurtig-Delattre, C. (2022). Série « Bien vivre l'école », Réseau Canopé

1/12

DEUXIÈME PARTIE

ACCUEILLIR ET INFORMER

Rachel GIRARDIN

Première réunion de rentrée

« Je n'ai jamais tous les parents, ils ne se sentent pas concernés. » « C'est long ! Ils s'ennuient, et moi aussi. » « Je ne peux pas tout dire, c'est trop compliqué, mais je ne veux rien oublier. » Quel enseignant ne s'est jamais fait au moins l'une de ces réflexions ? La réunion de rentrée est souvent perçue comme un passage obligé, qui cristallise, en salle des maîtres, des remarques parfois divergentes sur la place des parents à l'école. Pourtant il s'agit bien d'un acte professionnel, pour lequel il n'existe pas ou peu de formations, et dont le sens, le contenu et la forme sont rarement questionnés. Positionnée tôt dans l'année, elle peut être un élément fondateur d'une coéducation de qualité. Ici, un groupe de professionnels de l'enseignement primaire s'est emparé de la question et a pris le temps de l'approfondir.

✦ **Contexte :** à Clermont-Ferrand (63), l'Office central de la coopération à l'école (OCCE) s'est penché sur les questions qui se posent autour de ce rituel de début d'année. Comment permettre aux parents de trouver leur juste place dans ce lien avec l'école, ni trop proches ni trop éloignés ? Comment trouver des solutions acceptables pour les enseignants, dans une posture d'ouverture vers les familles, sans avoir le sentiment que leur compétence professionnelle est mise en cause ? Ces questions résonnent avec les travaux actuels sur la relation école-familles, et avec les valeurs défendues par cette association. C'est pourquoi une équipe s'est engagée dans une recherche-action collective sur le sujet, dans le cadre de l'Observatoire des pratiques coopératives de l'OCCE.

👤 **Acteurs :**

- enseignants du premier degré, conseiller pédagogique, inspectrice de l'Éducation nationale, experts et chercheur ;
- coordination par une animatrice pédagogique de l'OCCE.

✓ **Objectifs :**

- faire de la réunion de rentrée un élément fondateur du lien école-familles tout au long de l'année ;
- clarifier le rôle et la place de chacun, enseignants et parents, pour l'année qui débute ;
- rendre lisibles les fonctionnements scolaires et les pratiques de classe.

DÉROULEMENT

À la rentrée 2020, un collectif de professionnels se constitue. Inspiré des cadres théoriques de l'analyse du travail et de la clinique de l'activité (Clot, 2006), le groupe suit une méthodologie basée sur l'étude de situations réelles. Ce travail se déroule sur une année scolaire, en plusieurs étapes :

- trois enseignants sont filmés lors de leurs réunions de rentrée ;
- ils sont ensuite confrontés à leur propre image, de manière à faire émerger les grands principes qui sous-tendent leur travail ;
- des temps de réflexion entre les enseignants concernés et les autres membres du collectif, à partir d'extraits des réunions, permettent de définir et d'approfondir des « questions de métier » : à quoi sert la réunion de rentrée ? que signifie être parent d'élève ? un parent et un enseignant sont-ils sur un pied d'égalité ? ;
- les échanges se poursuivent et plusieurs points de vue émergent, liés à l'expérience de chaque professionnel, à son contexte d'exercice et à sa personnalité. Certains de ces échanges sont filmés et deviennent à leur tour supports de développement ;
- le groupe travaille alors à la clarification des objectifs et du contenu, puis s'oriente vers la construction d'un scénario alternatif, plus propice à la participation parentale ;
- les extraits vidéo sont ensuite déposés sur la plateforme de l'OCCE à des fins de mutualisation et de formation.

■ Des priorités propres à chaque enseignant

Le travail collectif permet de faire émerger des différences dans la gestion de la réunion :

- Sylvie, directrice d'une maternelle en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) depuis plusieurs années, cherche à rassurer les parents et à tisser un lien de confiance, surtout pour ceux qui vivent une première scolarisation ;
- Virginie, enseignante débutante, insiste sur l'importance d'explicitier son fonctionnement de classe et ses attentes, pour être lisible et prouver son professionnalisme ;
- Jérôme, fraîchement reconverti, directeur d'une école rurale à deux classes, vise quant à lui la participation active des familles à la vie de l'école, notamment pour l'accompagnement des sorties, ou en tant que représentants élus au conseil d'école.

ACCUEILLIR ET INFORMER

Ces attitudes sont complémentaires et non opposées. Elles sont le fruit d'une alchimie entre le contexte d'enseignement et les convictions de chaque enseignant. Rassurer semble un élément incontournable, plus ou moins nécessaire. Expliciter le fonctionnement pédagogique, de manière plus ou moins détaillée, est également la préoccupation de tous. Viser la participation parentale est un projet en soi, que ne partagent pas tous les enseignants.

■ Des points de controverse à interroger

Ces discussions font émerger dans le collectif des points de controverse qui sont discutés à la lumière des apports des recherches en sciences de l'éducation, sans toutefois chercher une « bonne » réponse.

- Faut-il que les parents « adhèrent » au projet pédagogique proposé par l'enseignant, ou qu'ils le « comprennent », tout en gardant leur esprit critique ?
- Est-il nécessaire que les parents aient accès dans le détail aux programmes, aux outils et méthodes utilisés ?
- Cherche-t-on une relation « d'égalité » avec les parents ou doit-on assumer l'asymétrie de statut et de compétences ?
- Des questions plus triviales autour de la vie quotidienne, qui préoccupent souvent les parents, ont-elles leur place dans la réunion ?

■ Scénario d'une réunion de rentrée

Un contenu type est dégagé, qui peut faire l'objet de variantes plus ou moins importantes :

- présentation de l'enseignant : ancienneté et expérience, autre fonction éventuelle ;
- présentation de la classe : nombre d'élèves, niveau, ambiance de classe ;
- organisation générale : grandes lignes de l'emploi du temps, matériel utilisé, points clés du règlement intérieur de l'école, autres adultes (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles [Atsem], accompagnants d'élèves en situation de handicap [AESH], membre du réseau d'aide spécialisé pour les élèves en difficulté [Rased], etc.)
- projets pédagogiques : manuels utilisés, travail en projets, vie de classe, évaluations ;
- modalités de relation école-familles et de coéducation : rendez-vous individuels, devoirs à la maison, participation à des projets, etc. ;

- temps de parole pour les parents : en fin de réunion un court temps d'expression des parents est généralement prévu.

■ Formule alternative

Dans les trois situations filmées, les parents s'autorisent peu à s'exprimer. C'est pourquoi, l'année suivante, deux enseignantes expérimentent un autre déroulement afin de favoriser l'expression parentale :

- une première partie, de 30 minutes environ, donne les informations principales de manière synthétique ;
 - une deuxième partie, de 20 à 45 minutes, met les parents en situation active ; ils sont répartis en groupes autour de deux questions :
 - « Dans cette réunion, qu'est-ce qui est le plus important pour vous ? »
 - « Voulez-vous poser une question ? Y a-t-il quelque chose que vous n'avez pas compris ? Un sujet que vous souhaitez aborder ? »
 - enfin, un nouveau temps collectif de 30 minutes permet de partager les réflexions des groupes et d'entendre les réponses de l'enseignant.
- Ce temps accordé aux parents permet de faire mûrir des questionnements collectifs et de leur donner un véritable statut d'interlocuteurs dans la classe. Dans les expérimentations filmées, les parents s'en emparent et posent un grand nombre de questions. Cela nécessite en contrepartie une certaine assurance et de la souplesse de la part de l'enseignant, pour répondre à des questions qui n'ont pas forcément été anticipées.

ÉVALUATION

■ Réussites

Les professionnels de ce groupe ont tous constaté la richesse du travail d'analyse et se sont sentis mieux outillés pour aborder cette réunion comme un vrai moment professionnel. L'identification de leur propre objectif prioritaire est dorénavant un passage obligé pendant la préparation. La construction d'une forme alternative a alimenté leur dynamique de relation avec les parents.

■ Points de vigilance

Certains moments clés de la scolarité demandent une attention particulière : l'année de première scolarisation, l'entrée en CP, ou encore la dernière année en

ACCUEILLIR ET INFORMER

élémentaire. Ces moments, ainsi que l'arrivée d'un nouvel enseignant dans une école, peuvent susciter de la part des parents des inquiétudes légitimes qu'il est important de prendre en compte pendant cette réunion.

POUR ALLER PLUS LOIN

- CLOT Yves, « Clinique du travail et clinique de l'activité », *Nouvelle Revue de psychosociologie*, 2006, p. 165-177.
- Les vidéos des réunions et des extraits des travaux de l'équipe sont disponibles sur la plateforme de l'OCCE : conservatoire.occe.coop > Questions coop > Coopérer avec les familles : la réunion de rentrée (accès sur connexion avec une adresse académique).

Catherine HURTIG-DELATTRE

Les entretiens individuels systématiques

En général, les enseignants organisent des entretiens individuels avec les parents pour remédier à une difficulté, proposer des aides ou décider d'une orientation. Mettre en place ces entretiens avec tous les parents afin de construire la réciprocité des échanges « à parité d'estime », dès le début de l'année, change le paradigme et les objectifs.



Contexte : ce format d'entretiens a été mis en place à l'échelle d'une ou de plusieurs classes, dans des écoles d'un quartier de Lyon (69) à forte mixité sociale.



Acteurs : un ou plusieurs enseignants de la classe, père et/ou mère, enfant, autres professionnels (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles [Atsem], accompagnants d'élèves en situation de handicap [AESH]), traducteur si besoin.



Objectifs :

- mettre en place la confiance réciproque ;
- rendre l'école plus lisible pour les parents ;
- recueillir les informations jugées utiles par les parents.

DÉROULEMENT

Les entretiens ont lieu deux fois par année scolaire et durent trente minutes. Leur principe est annoncé en réunion collective avec des objectifs explicites : d'abord faire connaissance, ensuite effectuer ensemble un bilan de l'année. Tous les parents sont invités plutôt que convoqués, choisissant l'horaire qui leur convient, dans une grande amplitude.

Que l'entretien ait lieu dans la classe ou dans un lieu plus neutre, la disposition matérielle est réfléchie. Les deux parents sont sollicités : lorsque c'est possible et qu'ils le souhaitent, leur coprésence est positive, même si des modalités de rencontres distinctes sont possibles en cas de séparation. Selon leur souhait également, l'enfant peut être associé au premier entretien, et il le sera systématiquement au second (bilan).

ACCUEILLIR ET INFORMER

L'entretien, mené par un ou deux enseignants, est structuré par des questions ouvertes, qui déconcertent parfois les parents : « Comment ça se passe pour vous et pour votre enfant, depuis la rentrée ? » ; « Que souhaitez-vous que je sache, pour accompagner au mieux votre enfant au cours de cette année scolaire ? » Très vite, les parents s'emparent de cet espace de parole et abordent des sujets très variés : petite enfance ou scolarité passée de leur enfant, difficultés et potentiels, place dans la fratrie, attitude à la maison ; mais aussi leur propre scolarité, les difficultés ou les réussites de leur parcours, ou encore leurs conditions de vie dans ses aspects matériels, de santé ou de famille. Quelques-uns demandent des compléments d'information à la suite de la réunion (programmes, méthodes, évaluations, projets ou sorties prévus, etc.).

ÉVALUATION

■ Réussites

L'entretien de début d'année produit un réel changement dans la communication avec les familles. Il instaure des relations détendues et donne à l'enseignant de précieuses informations pour l'accompagnement de chaque élève. Il constitue un socle de confiance mutuelle facilitant par la suite d'éventuelles propositions d'aide scolaire et de remédiations liées au comportement, ou la gestion de situations familiales complexes.

Deux caractéristiques du premier entretien sont déterminantes. Premièrement, il est systématique et replace ainsi chaque enfant-élève comme « un parmi d'autres ». Les parents de l'élève en difficulté se sentent reconnus alors qu'ils se vivent souvent comme stigmatisés, et ceux de l'élève « sans problème » se sentent accueillis alors qu'ils sont rarement sollicités. Deuxièmement, l'entretien n'est pas évaluatif sur le plan scolaire et donne une réelle place au parent comme premier expert de son enfant.

L'entretien de bilan, plus centré sur le champ scolaire, fonctionne également sur un principe de réciprocité. L'enseignant partage son expertise, tout en restant à l'écoute du ressenti du parent et de son regard sur les apprentissages de l'enfant-élève, dont certains se sont construits en dehors de l'école.

■ Difficultés

Certains parents peuvent être réticents à la rencontre. Obtenir la venue de la totalité des parents est possible, mais demande une grande conviction ainsi

qu'un mélange de fermeté, de souplesse et de patience. Le dispositif implique un engagement fort de l'enseignant, des capacités d'écoute et suffisamment d'assurance pour pouvoir répondre aux questions pédagogiques et aux éventuels points de vue discordants. Certains parents expriment un malaise ou un désaccord : leur enfant est malheureux à l'école, la méthode employée les déconcerte. Ces objections ne doivent pas être reçues comme une remise en cause, mais comme une occasion d'expliquer les choix et de dialoguer.

L'enseignant peut aussi avoir des inquiétudes éducatives concernant la famille. Il devra les exprimer avec tact, afin de confronter les points de vue et d'accompagner au mieux l'enfant. Si le parent évoque des questions personnelles qui sortent du champ de compétences de l'enseignant, celui-ci passera le relais à d'autres professionnels avec l'accord du parent, en faisant preuve, lors du partage d'informations, d'une grande discrétion professionnelle.

COMMENT TRANSPOSER ?

Ce dispositif est facile à mettre en place pour tout enseignant motivé, s'il veille à en prévoir les modalités (information, inscription, espace, temps, contenu). Un module de formation sur la plateforme Magistère est parfois proposé en circonscription, pour outiller l'enseignant novice. Certaines situations complexes peuvent déstabiliser l'enseignant qui aura besoin de prendre du recul et d'être soutenu, que ce soit par son équipe ou dans le cadre de groupes de « soutien au soutien », tels qu'en propose l'Association des groupes de soutien au soutien (Agsas). Ce dispositif, coûteux en temps, demande un engagement volontaire qui doit être expliqué aux parents afin d'éviter les effets de concurrence entre collègues.

Le dispositif peut se pratiquer à l'échelle d'une seule classe, de la maternelle au lycée et dans tous les milieux sociaux (voir l'entretien page suivante). Il est plus efficace lorsqu'il est mis en place pour toutes les classes d'un même niveau ou d'un établissement, dans le cadre d'un projet concerté. Les entretiens systématiques complètent ceux qui concernent les élèves à besoins éducatifs particuliers, qui demandent une préparation particulière. Certaines équipes se sont dotées d'outils pour préparer ce type d'entretiens (voir les ressources de l'OCCE). Il faut donc se lancer ! Certes le débutant sera moins à l'aise, mais son expertise se construira au fil des entretiens, dont il mesurera les bénéfices.



Des entretiens individuels au collège et au lycée, témoignages croisés

Rencontrer tous les parents d'élèves au collège ou au lycée dès le début de l'année est possible. Henrique Vilas Boas, professeur de mathématiques au collège de Rillieux-la-Pape (69), et Mathieu Gillot, professeur de lettres au lycée général de Montceau-les-Mines (71), tous les deux professeurs principaux, pratiquent ce dispositif, dans deux contextes et avec des modalités différentes. Voici le retour de leur mise en œuvre et des effets constatés.

■ **Dans quelles circonstances avez-vous mis en place ce dispositif ?**

Henrique Vilas Boas – Un nouveau principal a proposé d'accueillir tous les parents avec leurs enfants en entretiens individuels, dès le jour de la rentrée. Toute l'équipe a accepté de tenter l'expérience, et cette pratique fonctionne depuis quatre ans.

Mathieu Gillot – J'utilisais déjà des vidéos sur cette pratique en maternelle, en tant que formateur en éducation prioritaire. Je me suis demandé comment la transférer au lycée et j'ai décidé de téléphoner à tous les parents dans les quinze premiers jours. Cela fonctionne à présent très bien depuis huit ans.

■ **À quoi sert cet entretien, et comment les parents en sont-ils informés ?**

HVB – L'objectif est de transmettre les informations de rentrée utiles au parent et de partager un premier état des lieux sur l'élève. Les familles reçoivent un courrier pour un rendez-vous avec leur enfant. La participation a été massive dès la première année.

MG – Je cherche à faire connaissance, à recueillir des informations sur l'élève et sa famille et à instaurer un lien de confiance. J'informe les élèves que je communiquerai régulièrement avec leurs parents, en premier lieu avec ces appels téléphoniques. Je suis généralement très bien reçu par les familles.

■ **En quoi consiste l'entretien, sa durée, son contenu ?**

HVB – Les rendez-vous sont planifiés tout au long de la journée, et les entretiens durent de quinze à vingt minutes. En tant que professeur principal, je présente d'abord les documents administratifs (bourse, cantine...) pour faciliter la compréhension des parents et les démarches. Un temps de discussion s'installe ensuite avec les parents et l'élève.

MG – La durée de l'appel est variable, de quelques minutes à trois quarts d'heure. J'écoute et je laisse parler les parents. J'ai au préalable préparé des questions, plutôt ouvertes et adaptables selon les entretiens.

■ **Comment préparez-vous vos entretiens ?**

HVB – Je consulte le dossier de l'année précédente, en me focalisant sur le dernier trimestre, et si nécessaire celui de l'année précédente, voire, si possible, de l'école

primaire. Un document préparatoire sert de point de départ pour parler des points forts et des faiblesses, des dispositifs d'aide en lien avec les apprentissages (« Devoirs faits », plan d'accompagnement personnalisé [PAP], programme personnalisé de réussite éducative [PPRE], etc.), du travail personnel ou des problématiques singulières. Ensemble, on échange sur le ressenti de l'élève au collège et la perception des parents en regard des résultats obtenus. On termine par une projection sur l'année : envies, décisions, difficultés à anticiper, accent à mettre sur une discipline.

MG – Je fais le choix d'arriver vierge, à l'exception de la situation familiale pour contacter les parents séparément si besoin. Je guide l'entretien avec quatre questions : la rentrée de l'enfant et ce qu'il en a dit aux parents ; ses années au collège ; ce qu'il apprécie de faire en dehors de l'école et la relation familiale ; ses attentes au lycée en regard de ses projets d'orientation. Les dispositifs d'aide, déjà vécus au collège, sont également abordés.

■ **Transmettez-vous les informations reçues à vos collègues, avant la réunion collective des parents ?**

HVB – Oui, en triant les informations nécessaires des données sensibles. Je transmets à l'équipe éducative (enseignants, équipe médico-sociale, conseiller principal d'éducation [CPE]) une partie du contenu, qui servira de repère pour les rendez-vous suivants. Dans notre collège, la réunion collective de début d'année, insatisfaisante en raison de la faible présence des parents, a été supprimée, et on peut voir les limites de cette suppression.

MG – Oui. Je prends des notes et je contacte, si besoin, l'infirmière, l'assistante sociale et la CPE. Je fais aussi un compte-rendu aux enseignants de la classe sur ce qui concerne le travail scolaire. La réunion collective a lieu plus tard, ce dont j'informe les parents lors de l'appel. Je l'explique et j'insiste sur son importance : ces entretiens individuels ont considérablement fait augmenter la participation des parents.

■ **Quels effets avez-vous constatés ?**

HVB – C'est sans commune mesure. L'année démarre avec une connaissance très fine de chaque élève et dans un partage tripartite entre l'élève, ses parents et les enseignants. Une fois ce premier état des lieux établi, la confiance installée et la parole de chacun entendue, le climat est serein pour les futures rencontres.

MG – La confiance est installée. Si une autre rencontre est nécessaire, en lien avec une difficulté, je me base sur les informations collectées et les parents coopèrent davantage. Les parents d'élèves « difficiles » sont surpris de ce premier appel sans contexte d'incident, ce qui change tout pour la suite ! Le regard d'élèves ayant une certaine défiance envers les professeurs change aussi, car ils sentent qu'on s'intéresse à eux en tant que personnes.

ACCUEILLIR ET INFORMER

- **Est-ce compliqué de renforcer ce lien avec les parents pour des élèves déjà adolescents ?**

HVB – Durant le premier contact, on échange ensemble sur des éléments tangibles, ce qui rassure les élèves comme les parents.

MG – J'ai noté que quand je tarde, certains élèves me disent : « Monsieur, vous n'avez toujours pas appelé mes parents ? » S'ils sont en situation conflictuelle, ils peuvent avoir des craintes, mais il se produit parfois l'inverse : « Mes parents vont peut-être mieux comprendre ce qui se passe à l'école pour moi. »

- **Vos conseils pour encourager ce dispositif auprès des collègues ?**

HVB – Le premier conseil, c'est la préparation. Pour rendre l'échange efficace et réussi, ne pas réinventer des discussions, le travail d'archive est très important. Le deuxième conseil concerne l'équilibre entre l'individuel et le collectif : les deux approches sont complémentaires, trop se pencher sur l'individuel risque de faire perdre de vue aux parents la notion de groupe classe.

MG – Le premier conseil, c'est la persévérance pour joindre tous les parents : insister, ne pas oublier un élève, ou accepter de reporter un rendez-vous. Le deuxième conseil serait de préparer des questions ouvertes. Le troisième conseil, le plus important, est d'être en posture d'écoute et de s'adapter à des échanges qui diffèrent toujours d'un parent à l'autre.

POUR ALLER PLUS LOIN

- HURTIG-DELATTRE Catherine, « Les entretiens individuels enseignant-parent(s) : un dispositif institutionnalisé », centre Alain-Savary, 2015. centre-alain-savary.ens-lyon.fr > École-Familles > Dispositifs et pratiques
- Outils disponibles sur la plateforme de l'OCCE : conservatoire.occe.coop > Questions coop > Coopérer avec les familles : les entretiens (accès sur connexion avec une adresse académique).
- Association des groupes de soutien au soutien : www.agsas.fr



Développer les compétences psychosociales à l'école

Osons la Communication NonViolente !

Gueguen, C. – Gaspard, V. – Schmider, C. (2023). Série « Bien vivre l'école », Réseau Canopé

1/21

PREMIÈRE PARTIE

L'EMPATHIE, UN CERCLE VERTUEUX

Catherine Gueguen

L'EMPATHIE, UN CERCLE VERTUEUX

Les connaissances scientifiques avancent à grands pas et nous ne pouvons plus enseigner en ignorant les recherches actuelles sur le développement de l'enfant et de son cerveau. Les neurosciences affectives et sociales (NAS) sont une vraie révolution dans la compréhension des êtres humains. En prouvant qu'une relation empathique est décisive pour permettre au cerveau d'évoluer de façon optimale, elles bouleversent notre connaissance des besoins essentiels de l'enfant.

Il est toujours possible de progresser dans nos relations et de devenir plus empathique. Quand les adultes comprennent et expérimentent par un vrai travail ce que sont les compétences socio-émotionnelles (CSE), leur empathie s'accroît. L'enjeu est donc de développer l'empathie chez les enseignants en sachant que cela est bénéfique pour eux d'abord puis pour leurs élèves. Nous verrons dans ce livre que la Communication NonViolente (CNV) cultive ces compétences (voir p. 66-67).

La situation de l'école en France pourrait s'améliorer en formant de façon approfondie les enseignants aux CSE et plus généralement aux compétences psychosociales (CPS). Cette formation, initiale et continue, leur apporterait le soutien dont ils ont besoin dans leur profession, les connaissances et les capacités pour améliorer la qualité de leurs relations avec leurs collègues, les parents et les élèves. Ces acquis leur permettraient de modifier le climat dans leur établissement, de renforcer la cohésion d'équipe, de beaucoup mieux comprendre leurs élèves, de les soutenir plus efficacement et de trouver l'attitude la plus favorable à leur développement et à leurs apprentissages.

Le métier d'enseignant demande des compétences multiples. Les CPS en font partie. Il n'y a pas d'opposition entre le souhait de diffuser des savoirs et celui d'aider l'enfant ou l'adolescent à construire sa personnalité, à réfléchir à ce qu'il est, à ses relations avec les autres et à évoluer dans un environnement à la fois apaisé et stimulant. L'enseignant transmet des connaissances bien sûr mais, face aux élèves, son attitude, sa façon d'être et son positionnement sont essentiels. En travaillant la relation aux élèves, il va davantage les ouvrir au désir d'apprendre.

Que nous disent les neurosciences affectives et sociales ?

Les neurosciences étudient le fonctionnement du cerveau en faisant appel à de très nombreuses disciplines : chimie, biologie, immunologie, endocrinologie, génétique, épigénétique, imagerie, psychologie, sociologie. Dans les années 1970 sont apparues les neurosciences cognitives qui analysent les mécanismes cérébraux de ce qui est cognitif, intellectuel : comment on apprend à lire, à écrire, à compter, etc. À la toute fin du xx^e siècle sont nées les neurosciences affectives et sociales (NAS) qui ont révélé qu'une grande partie de notre cerveau était dévolue aux émotions et aux relations.

Identifier les émotions et les relations comme capitales aux côtés des trois fonctions intellectuelle, motrice et sensorielle est véritablement une révolution dans la compréhension du fonctionnement cérébral et de l'évolution d'un être humain.

Les émotions et l'empathie dans le développement de l'enfant

Actuellement, les émotions ont fait leur entrée à l'école, surtout à l'école maternelle et à l'école élémentaire. C'est un fait très nouveau car, auparavant, les émotions avaient la réputation d'être gênantes et n'avaient donc pas leur place à l'école. S'intéresser aux émotions et aux relations peut paraître un sujet secondaire pour certains enseignants. Leur mission d'éducateur ne doit-elle pas se centrer sur la transmission de connaissances ? En fait, il est bien établi que leur façon d'être à l'égard de leurs élèves a une influence majeure sur le développement global de leur cerveau, c'est-à-dire aussi bien sur le cerveau intellectuel que sur le cerveau affectif dévolu aux émotions et aux relations.

Relation et cerveau

La façon d'être des adultes modifie le cerveau des enfants et des adolescents, dont l'une des grandes particularités est d'être extrêmement malléable, et ce d'autant plus que l'individu est jeune. De nombreuses recherches ont souligné que toute relation a un impact profond sur le cerveau de l'enfant en modifiant la sécrétion des molécules cérébrales, le développement des neurones, la myélinisation, les synapses, les circuits neuronaux, les structures cérébrales, l'expression de certains gènes, les télomères des chromosomes ou encore l'axe neuro-endocrinien qui régule le stress. Ces modifications cérébrales ont des conséquences sur l'enfant lui-même, son développement, son comportement, sa santé physique et mentale, sur ses capacités intellectuelles et donc sur ses capacités d'apprentissage. Par exemple, on sait que le BDNF (*brain-derived neurotrophic factor*) est une protéine vitale pour la croissance neuronale. Or, prendre soin, rassurer, consoler, etc., augmentent ce BDNF et donc la croissance des neurones. À l'inverse, le stress interfère négativement sur le BDNF et entrave la croissance des neurones.

Quelques définitions

Neurones : éléments formés d'un corps cellulaire hérissé de prolongements (dendrites) et d'un long axone terminé par des ramifications qui constituent un réseau très dense de transmission d'informations, sous forme électrique, appelé influx nerveux.

Synapses : espaces dans lesquels les molécules (neurotransmetteurs) font passer l'influx nerveux sans contact direct d'un neurone à l'autre.

Myélinisation : formation d'une gaine de myéline autour de l'axone des neurones. L'isolation conférée par la myéline accélère la transmission de l'influx nerveux. La myélinisation se développe progressivement au cours de l'enfance et de l'adolescence, et agit sur les capacités cognitives.

Axe neuro-endocrinien : ensemble de trois structures cérébrales (l'hypothalamus, l'hypophyse et les glandes surrénales) qui produisent des réactions hormonales en cascade.

Télomères : extrémités du chromosome.

L'empathie

L'empathie est un « travail » autour des émotions. Actuellement, il peut paraître évident de s'intéresser à un tel sujet. Or, au ^{xx}e siècle, ce thème n'était pas du tout au cœur des réflexions scientifiques et intellectuelles. Nous ignorions qu'il existait un circuit cérébral des émotions. Le ressenti était considéré comme accessoire, dérangeant, alors que les fonctions intellectuelles, en particulier la raison, étaient valorisées. Cela explique qu'un certain nombre de personnes ont de grandes difficultés à se connecter à leurs émotions, à les exprimer dans toute leur richesse et leurs nuances, et à les comprendre. C'est alors un vrai travail qui peut bousculer, déstabiliser la personne et demander beaucoup de temps pour qu'elle puisse s'autoriser à sentir ses émotions, à les accueillir dans toute leur subtilité, à oser les nommer sans culpabilité, à les comprendre et enfin à les réguler.

Or, ces émotions si fondamentales sont au cœur même de l'empathie qui a trois facettes :

- **l'empathie affective** nous permet de percevoir nos émotions et celles des autres sans être dans la confusion entre soi et autrui;
- **l'empathie cognitive**, c'est comprendre pourquoi ces émotions surgissent;
- **la sollicitude empathique** incite à prendre soin de nos émotions et de celles d'autrui.

Ne pas être dans la confusion entre soi et autrui peut être difficile. Dans une relation professionnelle, il est nécessaire de bien faire la différence entre nos émotions et les émotions d'autrui. Ce qui ne signifie pas être indifférent. Par exemple, quand un élève ou un parent sont en détresse, un enseignant empathique percevra leur souffrance. Mais il ne devra pas la porter au risque d'être lui-même en détresse, en difficulté, et il ne sera pas alors en mesure d'apporter le soutien à cet élève ou à ce parent.

Mais quand un proche souffre, nous sommes le plus souvent très affectés. Or, nous pouvons tout de même apprendre à distinguer notre propre émotion face à la souffrance de cet être cher et sa souffrance à lui. Plus nous sommes impactés par la souffrance d'autrui, plus cela témoigne de notre propre besoin de recevoir une écoute empathique pour nous-même, afin de pouvoir revenir dans

la relation en ayant la capacité d'être vraiment à l'écoute de celui que nous aimons.

L'empathie constitue le facteur essentiel pour le développement du cerveau de l'enfant. Les recherches menées par Rianne Kok en 2015 auprès de 191 familles ont permis d'établir une corrélation entre la qualité relationnelle parents-enfants et le développement de ces derniers. Son équipe a observé le comportement des deux parents à l'égard de leurs enfants à 1 an, 3 ans et 4 ans. La chercheuse a pu montrer un lien entre l'empathie dont les deux parents ont fait preuve à l'égard de l'enfant – lorsqu'ils sont attentifs aux émotions exprimées, les comprennent et y répondent – et le développement du cerveau de l'enfant. À l'âge de 8 ans, l'enfant ayant bénéficié d'une relation empathique avec ses parents présente une augmentation de la substance grise du cerveau (corps cellulaire des neurones et synapses) et d'un épaississement du cortex pré-frontal, c'est-à-dire la structure cérébrale impliquée dans toutes les fonctions supérieures de l'être humain : réflexion, raisonnement, imagination, créativité, planification, résolution de problèmes, empathie, conscience de soi (Kok *et al.*, 2015). Le défi pour les adultes est donc d'être empathique avec les enfants.

Les êtres humains naissent empathiques. C'est une très bonne nouvelle : l'être humain ne vient pas au monde en étant mauvais et égoïste. Le nouveau-né déjà sécrète de l'ocytocine (la molécule de l'empathie) qui lui permet notamment de sentir ses propres émotions et celles de son entourage. Il est ouvert aux autres affectivement, avide d'échanges et il montre très rapidement des capacités d'altruisme et d'empathie. Ce sont des atouts fondamentaux. Notre faculté d'empathie existe donc dès la naissance mais, le plus souvent, elle sommeille à cause du stress. L'éveiller est donc nécessaire pour qu'elle se développe.

Les humiliations verbales et physiques que subissent encore beaucoup d'enfants empêchent le développement de l'empathie. Ces humiliations restent un grand tabou. La faculté d'empathie présente chez le nouveau-né est très souvent altérée par les nombreuses humiliations verbales et physiques que l'enfant subit fréquemment dès la première année de sa vie. Les parents se retrouvent souvent seuls, épuisés après des nuits sans

sommeil, impuissants, dépassés, ne sachant plus comment faire avec leur enfant. Le parent crie : « Je ne te supporte plus ! Tu es vraiment insupportable ! Infernal ! », etc., et parfois il frappe son enfant.

Enfin, pour beaucoup d'adultes, il ne peut pas y avoir de « bonne éducation » sans coercition, sans punition et ils pensent en toute bonne foi que cette façon d'élever l'enfant va lui permettre de bien se comporter et de bien travailler à l'école. Ces humiliations provoquent un stress qui stimule la sécrétion de cortisol, molécule inhibant la production d'ocytocine.

Ce comportement humiliant à l'égard des enfants est un problème majeur qui touche le monde entier et a toujours existé. Les parents reproduisent le plus souvent ce qu'ils ont subi. Ils auraient absolument besoin d'être soutenus, accompagnés car être parent est très exigeant et demande beaucoup de disponibilité et de patience. En Europe, 117 millions d'enfants de moins de 18 ans sont concernés. Face à l'ampleur et à la gravité des conséquences de cette maltraitance, l'OMS et l'Unicef ont lancé en novembre 2021 un appel à tous les gouvernements pour qu'ils mettent en place un véritable accompagnement parental (OMS, 2021).

Être empathique ne veut pas du tout dire être laxiste, laisser tout faire. L'enseignant est un vrai adulte, il donne des repères, un cadre, mais il le fait avec empathie, c'est-à-dire en comprenant les émotions de l'enfant et sans l'humilier. Quand l'enseignant constate qu'un enfant n'a pas un comportement adéquat, il lui dit d'abord son désaccord et ensuite il lui renouvelle sa confiance : « Cela ne me convient pas, je ne suis pas d'accord quand je t'entends dire..., quand je te vois faire... Tu vas apprendre à faire autrement, je te fais confiance. » Mais il ne critique pas l'enfant, ne le punit pas, ne lui fait pas de reproches d'ordre moral : « Tu n'es pas gentil, ce n'est pas bien de... Tu es paresseux, égoïste... » Car, en entendant ces paroles, l'enfant perd confiance en lui, se dévalorise et ne progresse pas.

Pour faire croître l'empathie, on a besoin de recevoir de l'empathie. Les travaux de la psychologue américaine Nancy Eisenberg, spécialiste de l'empathie, confirment que plus l'enfant vit des expériences d'empathie, plus il devient sociable et moins il développe des comportements agressifs et antisociaux (Eisenberg, Di Giunta, Eggum, 2010). Quand nous sommes empathiques, nous sécrétons

L'EMPATHIE, UN CERCLE VERTUEUX

de l'ocytocine qui permet à la personne recevant notre empathie de sécréter à son tour de l'ocytocine.

C'est un cercle vertueux : plus nous recevons de l'empathie, plus nous avons un taux élevé d'ocytocine et plus nous sommes capables d'empathie. De plus, l'ocytocine nous apaise car elle bloque la sécrétion du cortisol qui engendre les manifestations de stress. S'instaure alors un climat de confiance et de compréhension mutuelles. En revanche, moins nous recevons d'empathie, moins nous sécrétons d'ocytocine et moins nous sommes capables d'empathie.

Quelques définitions

Ocytocine : molécule de l'empathie, de l'amitié, de l'amour et de la coopération. Elle est connue comme « l'hormone de l'empathie » ou « l'hormone de l'affection ».

Cortisol : molécule aux effets multiples sur la peau, le système immunitaire, le cœur, le rein, le squelette, le sang, les phénomènes inflammatoires, le rythme jour-nuit. À dose modérée, le cortisol est bénéfique, il nous aide à calmer un état de stress en augmentant le taux de glucose dans le sang. À dose élevée, il devient toxique pour le cerveau.

Attachement sécurisé et réponse individuelle aux besoins de l'enfant

Grâce aux travaux sur l'attachement menés au ^{xx}e siècle par le psychiatre britannique John Bowlby, nous avons appris que le développement de l'enfant est optimal quand s'instaure un attachement sécurisé entre lui et l'adulte. Le petit naît avec le besoin fondamental et vital d'un attachement dit « sécurisé », qui est de créer un lien avec la personne qui prend soin de lui et qui pourra le réconforter, le protéger et lui donner une proximité affective en cas de détresse.

L'attachement sécurisé et l'empathie se rejoignent. En effet, l'attachement sécurisé de l'enfant se réalise quand l'adulte perçoit les signaux émotionnels de l'enfant (c'est l'empathie affective), les interprète correctement (c'est l'empathie cognitive) et y répond de façon appropriée (c'est la sollicitude empathique). L'attachement sécurisé repose donc sur un adulte empathique.

Selon Bowlby, l'enfant en cas de détresse se tourne vers une personne qui est la base de sa sécurité affective, recherchant par la proximité physique l'apaisement et le réconfort puis, progressivement, la force et le désir d'explorer le monde autour de lui. L'enfant a donc besoin, pour se développer harmonieusement, d'avoir des liens affectueux avec au moins une personne qui le protège et prend soin de lui de façon cohérente et durable. Le petit naît avec ce besoin d'attachement. Le rôle de l'adulte est de répondre à ce besoin de protection.

Les recherches récentes consacrées au cerveau confirment les travaux sur l'attachement accomplis par Bowlby. Ce lien se construit dans les premiers mois de vie avec la personne qui prend soin de lui. Le besoin d'attachement dure toute la vie. Plusieurs personnes peuvent constituer ce port d'attache avec toujours une figure d'attachement principale ; lorsque celle-ci est absente, celles-là prennent le relais. On constate que plus un enfant est sécurisé, apaisé par les adultes, plus il est calme tout en étant bien éveillé (Schore, 2008).

L'enseignant peut représenter cette figure d'attachement indispensable à l'enfant pour se construire (Commodari, 2013). Dès 1992, le chercheur en sciences de l'éducation Robert Pianta avait élargi la notion d'attachement des enfants aux parents, à d'autres adultes, parmi lesquels les enseignants. Il est ainsi l'un des premiers à avoir souligné le rôle essentiel de la qualité des interactions entre l'enseignant et ses élèves (Pianta, 1992). Le mode de relation enseignant-élèves exerce une influence forte sur l'enfant et sur son devenir d'élève. Quand cette relation est de qualité, elle a de très nombreux effets positifs et peut même permettre à l'enfant qui a vécu des événements difficiles, ou qui est issu de populations à risques, de devenir résilient, c'est-à-dire d'avoir la capacité de surmonter les épreuves.

Savoir répondre individuellement aux émotions des élèves en classe est fondamental. L'enseignant est un modèle puissant pour les enfants. Face à des tempêtes émotionnelles, colères, cris, insultes ou tristesse, prendre le temps de répondre individuellement de façon empathique aux besoins de l'élève n'est pas une perte de temps, au contraire. Il faut voir l'extraordinaire attention que déploient les autres élèves quand ils observent un adulte être

L'EMPATHIE, UN CERCLE VERTUEUX

empathique avec un élève. En étant témoins de la façon dont l'enseignant répond à un élève en difficulté, les autres élèves commencent à développer progressivement leurs propres compétences émotionnelles et sociales. Ils apprennent à résoudre les conflits, sans rapport de force, sans dévaloriser l'autre.

Le psychologue américain Timothy W. Curby a réalisé, durant une année, une étude dans 24 écoles auprès de 181 enseignants de classes de niveau CE2 et CM1, qui a confirmé l'impact décisif de la qualité de la relation enseignant-élèves (Curby, Abry, Rimm-Kaufman, 2013). Quand l'enseignant est proche et chaleureux avec les enfants, qu'il prête attention individuellement à la fois à leurs émotions et à leurs besoins d'apprentissage, il rend chaque élève plus autonome et responsable dans la classe. Les répercussions de ce soutien affectif s'avèrent positives dans plusieurs domaines : les élèves sont plus motivés, leurs résultats scolaires sont meilleurs, leurs compétences sociales augmentent, ils sont satisfaits d'être en classe et les problèmes de comportement diminuent. L'attitude bienveillante à l'égard d'un élève se répercute sur le groupe qui reçoit de l'empathie et apprend à être empathique. Toutes ces recherches scientifiques modifient notre regard sur l'enfant et nous incitent à adopter un comportement compréhensif et empathique plutôt que répressif.

Les effets de l'empathie sur le développement du cerveau

La maturation du cortex orbitofrontal

L'enfant petit, c'est-à-dire jusqu'à environ 5-6 ans, a un cerveau **extrêmement immature, fragile et malléable**. C'est d'autant plus vrai que l'enfant est jeune. Cela nécessite de la part des adultes compréhension et patience car le cerveau supérieur, qui régule les émotions et les impulsions, n'est pas encore arrivé à maturité et cette immaturité le met en grande difficulté. Quand ses besoins fondamentaux (protection, affection, attention, jeu, etc.) ne sont pas satisfaits, l'enfant petit peut ressentir de véritables tempêtes émotionnelles et adopter un comportement inadapté. Face à une situation difficile, il ne peut pas prendre de recul, analyser la situation, se raisonner. Il est dominé à la fois par son cerveau archaïque et son cerveau émotionnel. C'est pourquoi il peut avoir, de façon totalement involontaire, des gestes violents, de très grandes colères, de profonds chagrins et des paniques immenses qui sont pour lui de véritables souffrances.

Les NAS (neurosciences affectives et sociales) nous apportent une nouvelle perception de l'enfant petit : il n'est ni méchant, ni pervers, ni capricieux ; il a simplement un cerveau immature nécessitant d'en prendre le plus grand soin.

L'enfant petit n'a pas encore la capacité cérébrale pour faire face à ses émotions. Jusqu'à 5-6 ans, le cortex orbitofrontal (COF) et ses circuits neuronaux sont encore très immatures. Or, le COF et les circuits neuronaux qui vont du COF aux « cerveaux » émotionnel et archaïque permettent de réguler les émotions et d'apaiser ces deux cerveaux. Quand nous éprouvons des émotions désagréables, le cortex orbitofrontal permet de nous calmer et de prendre les

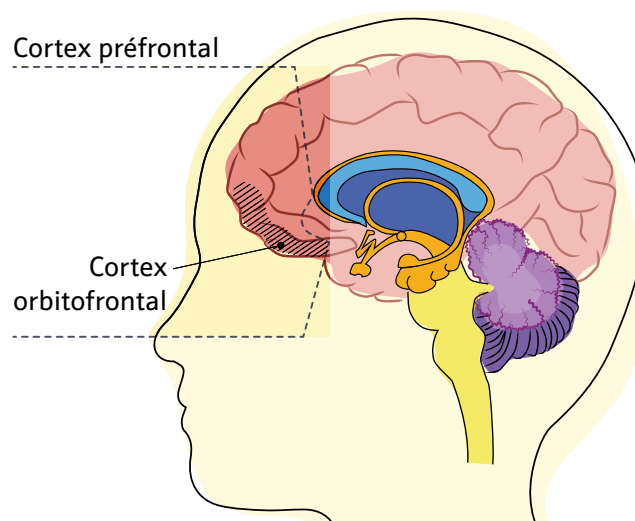
L'EMPATHIE, UN CERCLE VERTUEUX

bonnes décisions sans agresser l'autre verbalement ou physiquement, sans fuir ou sans être sidéré. Et, fait extrêmement important, ce COF ne parvient à maturer qu'en fonction de l'attitude de l'entourage, empathique ou non.

Quelques définitions

Cortex préfrontal : centre exécutif du cerveau. Il est le siège des fonctions supérieures comme la conscience de soi, la réflexion, le raisonnement, la créativité, le langage et la mémoire de travail. Il permet la planification et la prise de décision. Il est aussi le centre de contrôle de nos réponses émotionnelles et de notre vie affective et sociale.

Cortex orbitofrontal (COF) : structure très précieuse qui fait partie du cortex préfrontal. Il joue un rôle essentiel dans nos capacités d'affection, d'empathie, dans la régulation de nos émotions et également dans le développement de notre sens moral et de notre aptitude à faire des choix.



La maturation du cortex préfrontal dépend de l'entourage de l'enfant. L'attitude bienveillante de l'adulte est cette présence calme et chaleureuse qui passe aussi par la douceur du regard, de la voix et des gestes. Nous savons que lorsque l'enfant reçoit sécurité affective, écoute et bienveillance, les circuits du cortex orbitofrontal se renforcent progressivement. L'enfant commence alors à contrôler un

peu mieux ses émotions désagréables, à comprendre leurs causes et à savoir comment les surmonter (Fox, Levitt, Nelson, 2010). À l'inverse, les humiliations peuvent entraîner un mauvais développement du cortex orbitofrontal et de nombreux troubles du comportement : agressivité, anxiété, dépression (Van Harmelen *et al.*, 2010).

Dans son ouvrage, *La Régulation affective et la Réparation du Soi* (2008), le psychologue américain Allan Schore nous instruit sur le pouvoir extraordinaire des adultes sur la maturation du cerveau des enfants dont ils ont la charge (voir aussi Schore, 2000). Il s'ensuit la recommandation de sentir et de comprendre ce que vit l'enfant puis, par une attitude bienveillante, de l'apaiser et ensuite de l'aider à mettre des mots sur ce qu'il ressent.

Les paroles bienveillantes seules ne suffisent pas. La bienveillance est incarnée : elle se transmet par le regard, le ton de la voix, les gestes. Par exemple, Louis est en difficulté à l'école. L'enseignant comprend le désarroi et l'anxiété de Louis, il va vers lui dans une attitude chaleureuse, son regard est empathique ; il lui dit d'une voix calme et confiante : « Je vois que l'orthographe est compliquée pour toi. Veux-tu qu'on prenne un moment pour échanger ? As-tu besoin d'aide ? Je te fais confiance, tu peux y arriver. » À partir du moment où l'enseignant, dans une attitude bienveillante, s'est intéressé à Louis et à son ressenti, ce dernier a pu s'ouvrir sur beaucoup d'aspects de sa vie. Il s'est senti en confiance, compris et soutenu, et il a alors progressé sur tous les plans : individuel, social et scolaire.

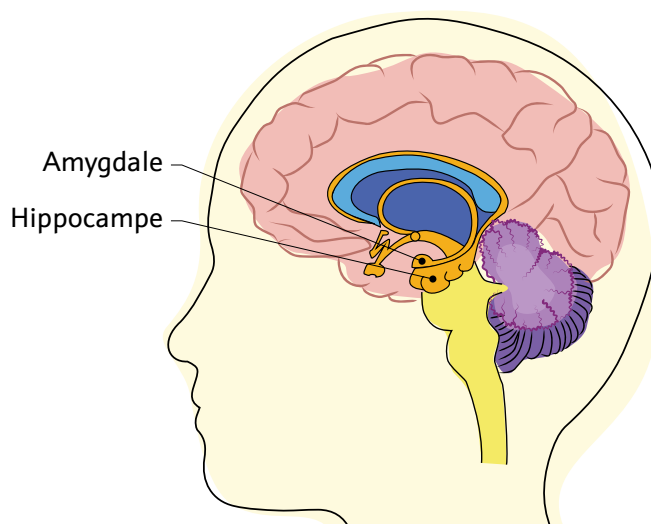
L'impact physiologique de la relation

Quand l'enseignant soutient et encourage l'enfant dès tout petit, en évitant de le stigmatiser quand il se trompe, cela contribue à la maturation de son hippocampe, dévolu à la mémoire et à l'apprentissage. En étudiant 127 enfants de l'âge de 3 ans jusqu'au début de l'adolescence, la pédopsychiatre Joan Luby a pu mettre en évidence le lien entre une attitude soutenante dans la petite enfance et l'augmentation du volume de l'hippocampe (Luby *et al.*, 2016).

Cet impact est d'autant plus important qu'il se déroule à l'âge préscolaire. Une attitude très soutenante durant la petite enfance

L'EMPATHIE, UN CERCLE VERTUEUX

multiplie par deux le volume de l'hippocampe et cet effet persiste jusqu'au début de l'adolescence.



La sécrétion d'ocytocine et de dopamine est stimulée par le soutien, l'encouragement, la collaboration, la coopération, le plaisir. Au contraire, cette sécrétion est bloquée par le stress, la compétition, la comparaison. Ainsi, lorsqu'un adulte témoigne de son soutien vis-à-vis de l'enfant et lui dit : « Je constate que tu n'as pas compris, que tu rencontres des difficultés. As-tu besoin d'aide ? Je te fais confiance, tu vas y arriver ! », il fait sécréter de l'ocytocine qui génère la sécrétion de la dopamine, molécule de la motivation, de l'envie de faire et de refaire, d'apprendre et de la créativité. Pour favoriser le développement affectif, social et intellectuel de l'enfant, il convient donc de l'encourager dans ses efforts, de l'aider à évaluer ses capacités et ses faiblesses, et à identifier ses centres d'intérêt.

La maltraitance émotionnelle impacte le cerveau des enfants et adolescents. La maltraitance émotionnelle est définie internationalement comme tout comportement ou parole qui rabaisse l'enfant, le ridiculise, le critique, le punit, l'exclut, lui procure un sentiment d'humiliation, de honte ou de peur (Hornor, 2012 ; Samson, Teicher, 2016). Elle est redoutable pour le cerveau des enfants et des adolescents. Quand la sécrétion de cortisol est intense et répétée, cela peut affecter de nombreuses structures cérébrales et circuits neuronaux, dont le fonctionnement du cortex orbitofrontal. Il en

résulte pour l'enfant une plus grande vulnérabilité et une augmentation du risque de développer des pathologies comportementales et psychiatriques : agressivité, anxiété, dépression, troubles dissociatifs (dépersonnalisation, troubles de l'identité), addictions à l'alcool, aux drogues, suicide, etc.

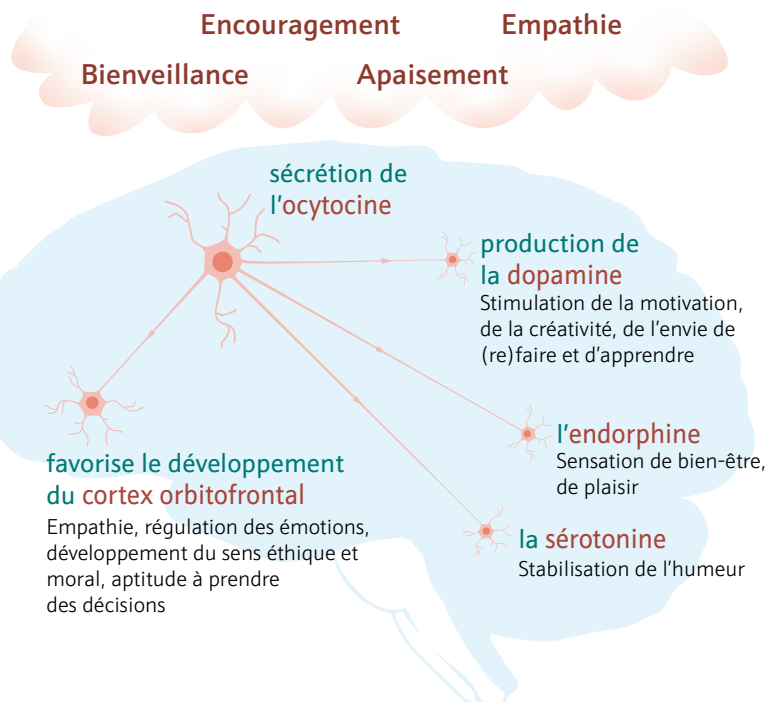
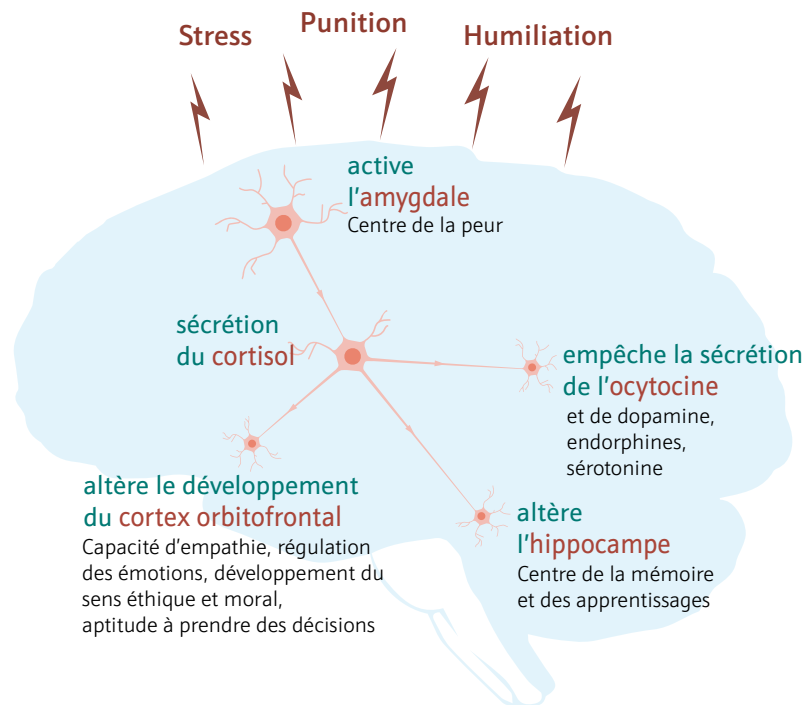
Beaucoup de paroles blessantes sont prononcées spontanément parce que l'attitude des enfants dérange les adultes sans que le locuteur ait conscience de ses effets délétères. Quand l'enfant est petit, il entend fréquemment : « Tu n'es pas gentil. Ce n'est pas bien ce que tu fais ! Tu es insupportable, infernal, etc. » Quand l'enfant grandit, on lui dit : « Ton devoir est nul ! Qu'est-ce que tu écris mal ! Tu es vraiment paresseux ! Tu n'arriveras jamais à rien, etc. ». Et il est très souvent puni voire exclu.

En 2013, la psychologue britannique Rebecca Waller a fait le bilan de trente études sur les éducations punitives et sévères (Waller *et al.*, 2013). Elle conclut que les effets sont déplorables et totalement contraires au but recherché par les adultes. Non seulement ce type d'éducation ne favorise pas du tout le développement de l'enfant et de l'adolescent mais il peut contribuer à les rendre insensibles, durs, sans empathie, au point d'accentuer la tendance aux conduites antisociales.

Ces constats ne sont pas simples à prendre en compte car ils nous obligent à sortir de nos habitudes ancestrales. C'est une véritable révolution éducative. La tâche est ardue, immense : il s'agit d'arrêter de crier, de menacer, de punir les enfants verbalement et physiquement. Pour ce faire, il est nécessaire de remettre en question maintes habitudes prises par les adultes et de réfléchir collectivement à comment faire autrement.

Être bienveillant ne veut pas du tout dire être laxiste ou laisser tout faire. Il s'agit précisément de donner des repères et des cadres avec bienveillance et empathie. L'essentiel pour l'adulte est de signaler à l'enfant son comportement inadéquat tout en lui renouvelant sa confiance. Il peut lui dire : « Je ne suis pas d'accord quand je t'entends dire... ou quand je te vois faire... Mais j'ai confiance, tu vas apprendre à faire autrement. »

L'EMPATHIE, UN CERCLE VERTUEUX



Les bénéfices

Les bénéfices pour les enseignants

Il est essentiel de former d'abord les enseignants aux CSE (compétences socio-émotionnelles). Dans un second temps, ils transmettront ces compétences à leurs élèves de façon théorique, certes, mais avant tout par leur façon d'être car les enfants imitent les adultes. Quand les adultes punissent, crient, les élèves les imitent. Ils font de même aussi bien en classe qu'en cours de récréation. Les enseignants sont de très puissants modèles pour les enfants. Ils ne peuvent pas leur demander d'être empathiques, d'avoir des relations satisfaisantes, si eux-mêmes n'en sont pas capables. Enfin, vouloir enseigner sans partager ni saisir les sensations, les émotions des élèves, peut être la source de beaucoup de conflits, de malentendus.

Quand les enseignants ont reçu une formation approfondie pour développer leurs CSE, les bénéfices sont considérables pour eux et pour leurs élèves : leur empathie s'accroît, ils se connaissent mieux, se sentent à l'aise dans leur métier d'enseignant, comprennent mieux leurs élèves, communiquent beaucoup plus avec eux. Les relations avec leurs collègues et les parents s'améliorent également. Ce bien-être général que les enseignants ressentent alors les rend beaucoup moins sujets au *burn out*.

Enfin, ce changement profond de leur façon d'être avec leurs élèves retentit sur ces derniers. Les enfants progressent alors sur tous les plans : personnel, social et intellectuel.

Quand l'enseignant est proche de ses élèves, il ressent du bien-être

Dans le cadre d'une recherche de l'université de Vienne en Autriche, la psychologue Anne Milatz s'est interrogée sur les conditions du bien-être des enseignants (Milatz, Lüftenegger, Schober, 2015). À partir des résultats d'une étude menée auprès de 83 enseignants d'école élémentaire, elle analyse leur niveau de satisfaction dans leur travail, leur sentiment d'accomplissement personnel et leur degré de proximité avec leurs élèves. Elle rappelle que le métier d'enseignant est l'une des professions les plus stressantes car elle exige beaucoup de compétences émotionnelles et relationnelles. Ainsi, 30 % des enseignants souffrent d'épuisement professionnel ou de mal-être psychologique, dus fréquemment aux relations difficiles avec les élèves quand ces derniers ont des comportements perturbateurs et leur manquent de respect (Hamre *et al.*, 2008).

Milatz constate que les enseignants proches de leurs élèves éprouvent un sentiment d'accomplissement personnel, de la joie, du bien-être, avec le sentiment d'être compétents professionnellement, contrairement aux enseignants qui n'ont pas de bonnes relations avec leurs élèves et qui présentent plus d'épuisement professionnel. D'après son étude, savoir développer des relations proches avec les élèves peut donc être un des éléments essentiels qui protège les enseignants du *burn out* (voir aussi Hernández *et al.*, 2016).

Quand un enseignant est empathique, il se sent plus compétent

« La compétence émotionnelle des enseignants prédit-elle des enseignants plus compétents et plus empathiques ? » C'est la question posée par la sociologue Marina Goroshit dans le cadre de son travail sur la compétence émotionnelle des enseignants (Goroshit, Hen, 2016). Elle analyse deux variables : la compétence et l'empathie. Son étude menée en Israël porte sur 273 enseignants de classes de différents niveaux ayant en moyenne douze ans d'expérience. Au terme de son analyse, elle observe que la compétence émotionnelle des enseignants les rend effectivement à la fois

plus empathiques et plus compétents dans leur façon d'enseigner. Elle confirme ainsi l'hypothèse d'Andrea Penrose qui montrait un lien très important entre le sentiment de compétence de l'enseignant et sa propre compétence émotionnelle, indépendamment de son sexe, de son âge et de son expérience professionnelle (Penrose, Ball, Perry, 2007).

La compétence émotionnelle est la conscience et la sensibilité à ses propres émotions et à celles des autres, la capacité de les comprendre et de les utiliser pour penser et agir (Goroshit, 2016). Les personnes qui possèdent cette compétence sont ouvertes et acceptent les expériences émotionnelles désagréables, sont capables de s'adapter à ces situations et de gérer leurs émotions. Elles sont généralement plus satisfaites de vivre, ont des bons résultats scolaires, des compétences sociales et sont capables de gérer leurs émotions (Schunk, 2005).

Chez les enseignants, cette compétence émotionnelle provoque plusieurs effets (Meyer, Turner, 2002) :

- ils se sentent bien dans leur rôle d'enseignant;
- ils améliorent leur enseignement;
- ils aident leurs élèves à développer ces compétences émotionnelles.

L'empathie de l'enseignant est une capacité fondamentale qui crée un environnement favorable à l'apprentissage des élèves. Un enseignant qui a développé ses propres CPS modifie donc sa pratique.

Les bénéfices pour l'élève

Les bénéfices pour les élèves sont considérables. De nombreuses recherches mettent en évidence que, lorsque les élèves ont développé leurs CSE, ils progressent sur tous les plans : personnel, social et intellectuel et ceci même s'ils viennent de milieux très défavorisés (Brackett, Rivers, Salovey, 2011).

La motivation des élèves et leur réussite scolaire augmentent

Un enseignant qui a développé ses propres CSE modifie sa pratique et sait apporter un soutien émotionnel à l'élève. Ce soutien émotionnel de l'élève est essentiel à un enseignement de qualité ainsi qu'à sa motivation et à son engagement (Hamre, La Paro, Pianta, 2008 ; Ruzek *et al.*, 2016). De quoi s'agit-il ? L'enseignant qui apporte un soutien émotionnel à ses élèves exprime chaleureusement ses sentiments, se sent réellement concerné par eux. Il se préoccupe de savoir s'ils se sentent bien ou non au sein de la classe. Il les respecte, il désire comprendre leurs sentiments, leurs points de vue et sait répondre de façon appropriée et individuellement quand ils ont besoin d'aide. Il connaît les enfants comme des personnes et non seulement comme des élèves. Ce soutien favorise le lien social et la cohésion du groupe. Les élèves développent alors un sentiment d'appartenance à leur classe. Leur motivation et leur engagement augmentent, ce qui est favorable à l'apprentissage.

Les élèves sont plus autonomes et responsables

Lorsque l'autonomie et le sens des responsabilités des enfants dans la classe sont favorisés – par exemple, si l'enseignant les laisse choisir certaines activités selon leur appétence, gérer la bibliothèque, etc. –, les effets sont très positifs. Les élèves présentent de meilleures compétences sociales, une plus grande satisfaction d'être à l'école, ils ont peu de problèmes de comportement et manifestent une grande motivation, plus de persévérance et d'efforts (Collins, O'Connor, Supplee, 2012), et de meilleurs résultats scolaires (Abry, Curby, Rimm-Kaufman, 2013).

Les comportements perturbateurs et harcelants diminuent

En 2013, Ruth Castillo, psychologue à l'université de Malaga, a mené une étude sur des adolescents. Elle rappelle plusieurs points essentiels. Les adolescents agressifs ne savent pas identifier et réguler leurs émotions négatives. L'agressivité dans les classes crée

un mauvais climat qui réduit la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Enfin, le manque d'empathie chez les adolescents est associé à des problèmes de harcèlement, de victimisation, de dépression et de difficultés sociales (voir aussi Gleason, Ickes, Jensen-Campbell, 2009).

Au terme de son étude, Castillo observe qu'une formation pour développer les CSE aide à augmenter l'empathie des élèves, compétence fortement liée au comportement altruiste et prosocial. Les élèves dont la capacité d'empathie est développée voient leur agressivité verbale et physique réduire ainsi que leur colère et leur détresse personnelle. En outre, de nombreuses études montrent que les formations développant l'empathie permettent de diminuer significativement le harcèlement (Sahin, 2012; Garandau *et al.*, 2016).

Les enfants de milieux très défavorisés progressent

Les jeunes enfants qui reçoivent une formation pour développer les CSE montrent davantage d'appétence pour les apprentissages scolaires que les élèves n'ayant pas reçu ce type de formation (Bierman *et al.*, 2008). Il est extrêmement important de noter que ces données se vérifient pour les enfants venant de quartiers très pauvres (Bierman *et al.*, 2017).

Timothy Curby a étudié une cohorte de 91 enfants, âgés de 3 à 5 ans, venant de sept écoles maternelles des quartiers pauvres de la banlieue de Washington. Il observe que beaucoup de ces enfants sont anxieux et restent en retrait en classe. Or, il remarque que les enfants qui présentent des CSE sont plus coopérants et sensibles aux émotions des autres. Ils apprennent mieux, ce qui est nécessaire à la pré-alphabétisation et prépare à la lecture, à l'écriture et au calcul. Ils ont une meilleure connaissance de l'alphabet, de l'écrit et de la conscience phonologique, contrairement aux enfants qui n'ont pas développé ces compétences (Curby *et al.*, 2015).

Des formations pour tous les acteurs de l'éducation

Réseau Canopé est un opérateur du ministère de l'Éducation nationale chargé de la **formation tout au long de la vie des enseignants** et de l'ensemble des acteurs de l'éducation. Il propose sur l'ensemble du territoire, grâce à son réseau implanté dans tous les départements, une **offre variée**, combinant des **formations en présentiel et à distance**, avec un formateur ou en autoformation, sur des thèmes répondant aux enjeux éducatifs et sociétaux contemporains.



Principaux domaines de **formation**

Bien-être en éducation /// **Coéducation** /// École inclusive
Éducation à la **transition écologique et sociale**
Éducation aux **médias** et à l'**information** /// Éducation
aux **valeurs de la République** /// **Numérique** en éducation
Pratiques pédagogiques et méthodologiques



➤ En 2025

PLUS DE

267 000

ENSEIGNANTS ET PERSONNELS
DE L'ÉDUCATION FORMÉS

