



Management des risques psycho-sociaux et capital émotionnel pour une qualité de vie au travail et vers des organisations capacitanes : essai réflexif et intervention sur le stress dans le monde du soin et de l'éducation via l'approche de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement et de management de projet

Bénédicte Gendron

► **To cite this version:**

Bénédicte Gendron. Management des risques psycho-sociaux et capital émotionnel pour une qualité de vie au travail et vers des organisations capacitanes : essai réflexif et intervention sur le stress dans le monde du soin et de l'éducation via l'approche de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement et de management de projet. Psychologie. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2016. Français. NNT : 2016MON30028 . tel-01486114

HAL Id: tel-01486114

<https://theses.hal.science/tel-01486114>

Submitted on 9 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY
MONTPELLIER**

Préparée au sein de l'école doctorale 60
**TTSD -TERRITOIRES,TEMPS, SOCIETES ET
DEVELOPPEMENT**

Et de l'unité de recherche
**EPSYLON - DYNAMIQUE DES CAPACITÉS HUMAINES ET DES
CONDUITES DE SANTÉ**

Spécialité : **Doctorat Psychologie Sp. Neuropsychologie
& psychopathologie**

Présentée par Bénédicte GENDRON

TITRE DE LA THESE

**Management des risques psycho-sociaux et Capital
émotionnel pour une qualité de vie au travail et
vers des organisations capacitanes : *essai réflexif
et intervention sur le stress dans le monde du soin et
de l'éducation via une approche de la pleine
conscience, de l'acceptation et de l'engagement et de
management de projet***

Soutenue le 12 décembre 2016 devant le jury composé de

Mme Marie-Christine GELY-NARGEOT, Professeur des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier	Co-directrice
M. Pierluigi GRAZIANI, Professeur des Universités, Université de Nîmes	Rapporteur
M. Soufyane FRIMOUSSE, Maître de conférences HDR, IAE - Université de Corse	Rapporteur
M. Jean-Michel PLANE, Professeur des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier	Co-directeur

Délivré par UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY MONTPELLIER
Préparée au sein de l'école doctorale 60
TTSD -TERRITOIRES,TEMPS, SOCIETES ET
DEVELOPPEMENT
Et de l'unité de recherche
EPSYLON - DYNAMIQUE DES CAPACITÉS HUMAINES ET
DES CONDUITES DE SANTÉ
Spécialité : Doctorat Psychologie Sp. Neuropsychologie &
psychopathologie
Présentée par Bénédicte GENDRON

TITRE DE LA THESE

**Management des risques psycho-sociaux et Capital
émotionnel pour une qualité de vie au travail et vers
des organisations capacitanes :
*essai réflexif et intervention sur le stress dans le monde
du soin et de l'éducation via une approche de la pleine
conscience, de l'acceptation et de l'engagement et de
management de projet***

Soutenue le 12 décembre 2016 devant le jury composé de

Mme Marie-Christine GELY-NARGEOT, Professeur des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier	Co-directrice
M.Pierluigi GRAZIANI, Professeur des Universités, Université de Nîmes	Rapporteur
M. Soufyane FRIMOUSSE, Maître de conférences HDR, IAE - Université de Corse	Rapporteur
M. Jean-Michel PLANE, Professeur des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier	Co-directeur

Tous mes remerciements

A mes deux directeurs de thèse et collègues, Pr. Marie-Christine Gély-Nargeot et Pr. Jean-Michel Plane qui se sont autorisés à me faire confiance dans ma discrétion, gageons que je ne les déçoive pas et que cet exercice de style double, expérimental et essayiste, à l'articulation de deux disciplines, psychologie et sciences de gestion, apporte sa modeste contribution à la recherche et sa vocation d'intervention et d'avancée sociale.

Aux membres du jury pour l'attention portée à cette thèse et leur disponibilité et bienveillance dans un calendrier très dense et serré.

Aux collègues enseignants des IFSI et leurs apprenants, et à mes accompagnants de « fortune » dans cette aventure pédagogique et de recherche : Carolina, Sofia et Carmen, et à mes étudiants de première année des sciences de l'éducation ; sans eux ce travail n'aurait pas été possible.

A mes collègues du GRI pour le partage scientifique de cette approche.

Aux Mousquetaires, les Michel & Co., Valérie, Rosa et Patricia et à Dominique, Ivan, Sylvie... pour leur aide, soutien et patience depuis le début, dans mes passages difficiles et dans les derniers moments de la rédaction de cette thèse.

Et enfin,

*The Last but not the Least,
à mon fils Charles,
à qui je voudrais transmettre ce puissant message,*

**L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le
monde,**

***Nelson Mandela,
né un 18 juillet***

SOMMAIRE

PARTIE I	3
CADRAGES FACTUEL ET THEORIQUE : LES RISQUES PSYCHOSOCIAUX ET LA QUALITÉ DE VIE DANS LES MÉTIERS ÉMOTIONNELS, UN MANAGEMENT PERSONNEL ?	3
CHAPITRE 1 Les évolutions et tensions dans les métiers du soin et de l'éducation	6
CHAPITRE 2 Les risques psychosociaux et les modèles de stress	9
CHAPITRE 3 Travail et métiers émotionnels dans les secteurs du soin et de l'éducation	51
CHAPITRE 4 Emotions, intelligence, compétences et capital émotionnel	61
 PARTIE II	 80
HYPOTHÈSES, MÉTHODOLOGIES D'INTERVENTION, DE RECUEIL ET DE TRAITEMENTS DES DONNÉES, RESULTATS ET RÉFLEXIONS	80
CHAPITRE 1 Objectifs et hypothèses	83
CHAPITRE 2 Démarche de recherche : « recherche action intervention »	86
CHAPITRE 3 Programmes d'intervention de développement du capital émotionnel	93
CHAPITRE 4 ETUDE DE CAS N°1 : aides-soignants en formation	123
CHAPITRE 5 ETUDES DE CAS N°2 : étudiants de 1^{ère} année d'université en sciences de l'éducation.....	155
CHAPITRE 6 Conclusions et réflexions.....	189
 PARTIE III	 210
LE MANAGEMENT DES RISQUES PSYCHOSOCIAUX ET DE LA QUALITÉ DE VIE, REFLEXIONS, DISCUSSIONS ET PRÉCONISATIONS : UN MANAGEMENT DU/DE PERSONNEL ?... UN MANAGEMENT <i>PAS SI PERSONNEL</i>	210
CHAPITRE 1 Le management du personnel : de la posture du manager à la vision de l'organisation de la RSE	213
CHAPITRE 2 Management des personnels : les compétences et recrutement, reflet de la gouvernance au style de management : l'importance de l'investissement dans le capital émotionnel en éducation et d'un management mindful pour œuvrer à une performance et société mieux-/bien-veillantes.....	230
CHAPITRE 3 Essai : Ré-évolution de cadres : de la formation (de l'aide soignant-enseignant au cadre de proximité) aux organisations capacitanes pour une qualité de vie au travail	247
CHAPITRE 4 CONCLUSION-OUVERTURE « Connais-toi toi-même » : la préservation de Soi pour la conservation de l'Autre	272

TABLE DES MATIERES

PARTIE I	3
CADRAGES FACTUEL ET THEORIQUE : LES RISQUES PSYCHOSOCIAUX ET LA QUALITÉ DE VIE DANS LES MÉTIERS ÉMOTIONNELS, UN MANAGEMENT PERSONNEL ?	3
Introduction.....	5
CHAPITRE 1 Les évolutions et tensions dans les métiers du soin et de l'éducation	6
1. Le travail de l'aide-soignant.....	6
1.1. Activité et apprentissage des tâches	6
1.2 Apprentissage de sa place dans le milieu du soin	7
1.3 Réformes, austérités budgétaires et conséquences sur la qualité de vie	7
2. L'évolution du travail enseignant.....	8
2.1 Massification scolaire et montée des exigences	8
2.1 Déstabilisation des repères professionnels	8
CHAPITRE 2 Les risques psychosociaux et les modèles de stress	9
1. La notion de « risques psychosociaux »	10
1.1. Définition aux frontières floues	10
1.2. Définitions institutionnelles.....	11
1.3. De la pluralité des facteurs	11
1.4. Contours du stress et définitions.....	13
1.4.1. Détresse émotionnelle : stress, burnout-épuisement, anxiété, dépression,... :	14
1.4.2. Anxiété : traits et états	16
2. Les modèles du stress.....	17
2.1. Modèles interactionnistes	17
2.1.1 Modèle du « Person-Environment Fit ».....	17
2.1.2. Les modèles contrôle-demande ou «exigences/autonomie»	18
2.1.3. Modèles de stress et soutien social.....	20
2.2. Les modèles transactionnels	24
2.2.1. Origine et caractéristiques	24
2.2.2. Modèle de coping et d'évaluation.....	27
2.2.3. Le processus et les stratégies de coping, niveau de conscience et intentionnalités.	28
2.3. Modèles transactionnels spécifiques	32
2.3.1. Modèle de stress professionnel.....	32
2.3.2. Modèle des caractéristiques perçus de la tâche - Job Characteristics Model.....	33
2.3.3. Modèle composite Exigences-Ressources (Job Demand-Ressource, JD-R) de préservation des ressources.....	33
2.4. Approche et modèles d'épuisement professionnel, de capital émotionnel et d'auto-efficacité émotionnelle.....	35
2.5. Modèle intégratif et multifactoriel.....	36
2.6. Modèle du déséquilibre Effort-Récompense et injustice organisationnelle.....	38
2.7. De l'injustice informationnelle à celle relationnelle à la qualité du management : analyse de l'activité et de la qualité de vie au travail.....	40
2.7.1 Stress et injustice informationnelle	40
2.7.2 Stress et l'injustice organisationnelle et qualité du management : la défaillance managériale et organisationnelle	40
3. Qualité de vie au travail (QVT).....	45
3.1. Définitions, visions, déterminants	45
3.1.1. Différentes définitions	45
3.1.2. Composantes et objectifs	46
3.2 Démarche globale et politique du bien-être au travail : la qualité de vie au travail.....	47
3.2.1. QVT et risque psychosociaux,	47
3.2.2. Perspective positive du bien-être au travail	47

CHAPITRE 3 Travail et métiers émotionnels dans les secteurs du soin et de l'éducation	51
1. Du travail émotionnel aux métiers émotionnels	51
1.1 Les notions	51
1.2. Le travail émotionnel de l'aide-soignant	52
1.3 Le travail émotionnel des personnels éducatifs et le stress des novices	54
2. Des ressources en capital humain au capital émotionnel	58
2.1. Intelligence émotionnelle ou compétences émotionnelles ?	58
2.2. Capital émotionnel : ensemble des compétences émotionnelles	59
CHAPITRE 4 Emotions, intelligence, compétences et capital émotionnel	61
1. Emotions, origines, fonctionnement et rôles	61
1.1. Les émotions et leurs origines : approches théoriques	61
1.2 Le fonctionnement des émotions	63
1.3 Le rôle des émotions	66
1.4 Le lien émotions, stress et cortisol	68
1.5. Emotions, stress et traitements cognitivo-émotionnels	69
2. Emotions, Régulation, intelligence et compétences émotionnelles	71
2.1. Émotions et prise de décision	71
2.2. Régulation, intelligence et compétences émotionnelles	72
3. Des compétences au capital émotionnel	73
3.1 Capital, capital humain et capital émotionnel	74
3.2 Ressources et retombées du capital émotionnel	75
Conclusion	77
PARTIE II	80
HYPOTHÈSES, MÉTHODOLOGIES D'INTERVENTION, DE RECUEIL ET DE TRAITEMENTS DES DONNÉES, RESULTATS ET RÉFLEXIONS	80
Introduction	82
CHAPITRE 1 Objectifs et hypothèses	83
1. Objectif de la recherche	83
2. Hypothèse générale	83
3. Hypothèses opérationnelles	83
CHAPITRE 2 Démarche de recherche : « recherche action intervention »	86
1. Origine, définition et objectifs de la démarche de recherche	86
1.1. Origine et définition de la recherche action intervention	86
1.2. Objectifs de la recherche action intervention	86
2. Les caractéristiques et étapes de la démarche de recherche action	87
2.1. Caractéristiques	87
2.2. Les étapes	88
2.2.1. La recherche action et ses étapes	88
2.2.2. La recherche action intervention et son inclusion dans un collectif d'acteurs	89
2.3. Démarche éthique, formations et compétences	91
2.3.1 Démarche éthique et code de déontologie	91
2.3.2 Formations et compétences	91
CHAPITRE 3 Programmes d'intervention de développement du capital émotionnel	93
1. L'approche de la pleine conscience, l'acceptation et l'engagement	93
1.1. Origines et fondements des interventions basées sur la pleine conscience, l'acceptation et l'engagement	93
1.1.1. Origine et contexte	93
1.1.2. L'approche expérimentale et clinique	96
1.2. Processus, dimensions du modèle et flexibilité psychologique de l'approche ACT	97

1.2.1. La présence attentive et d'autres modes opératoires : différence et complémentarité entre le programme de Mindfulness et l'approche ACT.....	97
1.2.2. Les six dimensions de la matrice Hexaflex.....	99
1.2.3. La flexibilité	103
1.3. Principes, objectifs, méthode et démarche de ACT	104
1.3.1. Les principes.....	104
1.3.2. Les objectifs.....	104
1.3.3. Méthode et démarche.....	105
1.3.4. Principes théoriques sous-jacents	107
2. La démarche de management et conduite de projet.....	109
2.1 Motivations, origine et fondement de l'approche de management de projet PIA2	109
2.1.1. Motivations.....	109
2.1.2. Origine et fondement	109
2.2 Objectifs, méthodes, outils et fonctionnement de la démarche et évaluations.....	110
2.2.1. Objectifs et méthodes	110
2.2.2. Outils, fonctionnement et évaluations	110
2.2.2.1. Outils.....	110
2.2.2.2. Fonctionnement	112
2.2.2.3. Modes d'évaluation	115
CHAPITRE 4 ETUDE DE CAS N°1 : aides-soignants en formation	123
1. Hypothèses et attendus.....	123
2. Méthodologies de collectes des données, d'intervention et de traitement des données...	124
2.1. Cadre, Objectifs, population et méthodologie de l'expérimentation	124
2.1.1. Cadres de la recherche : constat et opportunité.....	124
2.1.2. Objectifs, population	125
2.2. Mesures : tests biofeedback et tests psychologiques	125
2.2.1. Objectifs des mesures physiologiques : tests biofeedback	125
2.2.1.1 Du test salivaire au taux de cortisol.....	126
2.2.1.2 Le test d'Electromyographie (EMG) et la tension musculaire	126
2.2.2. Tests psychologiques	127
2.2.2.1 Le test du Mindful Attention Awareness Scale (MAAS).....	127
2.2.2.2 Le test de l'Acceptance and Action Questionnaire (version II) (AAQ2)	128
2.2.2.3 Le test du Quotient Emotionnel Inventory (EQI-2.0).....	129
2.3. Méthodologies d'intervention du programme de formation ACT, et du traitement des données	131
3. Résultats et discussions.....	133
3.1. Les données	133
3.2. Résultats aux tests biofeedback et son lien avec le quotient émotionnel (EQ)	137
3.2.1 Résultats : liens entre cortisol et les domaines du EQ en T1.....	138
3.2.2 Résultats : liens entre cortisol et le domaine des compétences interpersonnel du EQ en T2139	
3.2.2 Résultats : mesures psychologiques du EQ corrélées significativement au taux de cortisol en T3	140
3.3. Résultats globaux aux tests psychologiques.....	143
3.3.1. Résultats au test du Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) : effet sur la capacité de présence attentive.....	143
3.3.2. Résultats au test d'Acceptation and Action Questionnaire (AAQ2) : effet sur le développement de la flexibilité psychologique	144
3.3.3. Résultats au Quotient Emotionnel Inventory (EQI-2.0) : effet sur le développement global des compétences émotionnelles	145
3.3.4. Résultats au Quotient Emotionnel Inventory (EQI-2.0) : Zoom sur le développement des compétences émotionnelles spécifiques	146
3.4. Résultats individuels aux tests psychologiques	148
3.4.1. Evolution des participants aux tests du MAAS	148
3.4.2. Evolution des participants aux tests du AAQ2.....	149

3.4.3. Evolution des participants aux tests du EQI.2.0	149
3.5. Conclusion et limites.....	153
CHAPITRE 5 ETUDES DE CAS N°2 : Etudiants de 1^{ère} année d'université en sciences de l'éducation.....	155
1. Cadres de la recherche et méthodologie de l'intervention	155
1.1. Les caractéristiques de la population étudiante	155
1.2. Cadres institutionnel et pédagogique de la recherche : constats, opportunités et coopération.....	155
1.2.1 Cadre institutionnel	155
1.2.2. Cadre pédagogique et coopération institutionnelle.....	156
1.3. Méthodologie de l'intervention	157
2. Hypothèses générales et opérationnelles et mesures	158
2.1. Hypothèses générales et opérationnelles	158
2.1.1. Hypothèses générales.....	158
2.1.2. Hypothèses opérationnelles.....	159
2.2. Mesures et nouveaux tests par rapport à l'étude de cas N°1	160
2.2.1. Trait Emotional Intelligence Questionnaire -TEIQue	161
2.2.2. Emotion Regulation Profile-Revised -ERP-R	165
2.2.3. Echelle de Motivation en Education -EME	166
2.2.4 Echelle d'auto-efficacité généralisée -AEG.....	167
3. Etude de cas N°2a : étudiants de l'année 2014-2015	168
3.1 Population et protocole d'intervention.....	168
3.2. Résultats et discussions	168
3.2.1. Pré-test : deux groupes de profils différents.....	169
3.2.2. Post-test : effet de la formation chez les participants.....	170
3.2.2.1 L'empathie	170
3.2.2.2 La régulation positive des émotions	170
3.2.2.3 Résultats non attendus.....	171
3.3 Synthèse des résultats /hypothèses	172
3.4 Conclusion et limites.....	173
4. Etude de cas N°2b : étudiants de l'année 2015-2016.....	175
4. 1 Population.....	175
4.2. Résultats et discussions	176
4.2.1 Pré-test : groupes au profil similaire	176
4.2.2. Post-test : différences intra-groupe	176
4.2.2.1. Résultats au Test Trait Emotional Intelligence Questionnaire –TEIQUE.....	176
4.2.2.2. Résultats au Test Emotion Regulation Profile- EPR-R	178
4.2.2.3. Résultats au test Depression, Anxiety, Stress Scale – DASS.....	181
4.2.2.4. Résultats au test du Mindful Attention Awareness Scale - MAAS.....	182
4.2.2.4.5 Résultats au test Acceptance and Action Questionnaire - AAQ II	182
4.2.2.4.5 Echelle de Motivation en Education – EME et Echelle d'auto-efficacité généralisée - AEG	182
4.2.3. Post-test : différences inter-groupe	183
4.2.3.1 Résultats au test Emotion Regulation Profile-Revised Total -ERP-R	183
4.2.3.2. Résultats au test Trait Emotional Intelligence Questionnaire -TEIQUE	184
5. Synthèses des résultats, intérêts, forces, limites et améliorations.....	185
5.1. Synthèses des résultats	185
5.2. Intérêts et Forces.....	185
5.3. Limites et améliorations	186
5.3.1. Limites du test AAQ relativement à la mesure de la flexibilité et l'engagement	186
5.3.2. Questionnement sur le EME Echelle de mesure de l'engagement en éducation, relativement à sa finesse et la population étudiée	187
5.3.3. Questionnement sur l'échelle d'auto-efficacité généralisée : une récente échelle d'auto-efficacité émotionnelle.....	187

5.3.4. Questionnement sur le test AAQ : vers un test appliqué au domaine du travail, The work-related acceptance and action questionnaire (WAAQ)	188
5.3.5. Autres améliorations	188
CHAPITRE 6 Conclusions et réflexions	189
1. Tentative d'analyse réflexive des processus en place dans la régulation émotionnelle via l'approche de la pleine conscience et de l'acceptation et de l'engagement	189
1.1. Une amorce à l'apprentissage du « connais-toi toi-même »	189
1.1.1 Les processus perceptivo-cognitifs et la phase d'évaluation	189
1.1.2 Les stratégies de coping.....	190
1.2. Métaphore de maux pour une métamorphose.....	191
1.2.1 La phase de prise de conscience.....	191
1.2.2 La phase des valeurs et de décision face à la règle en conscience et connaissance	191
1.2.3 La phase de l'engagement.....	192
1.3. Paradoxe « du patient et de l'urgent » : lésions ou liaisons dangereuses ?.....	195
1.4. Paradoxe de l'enseignant « à trop d'initiatives en pédagogie »	195
1.5 Autres paradoxes.....	197
1.5.1. La Régulation de Soi ne va pas de soi car elle n'est pas de Soi mais de la pensée	197
1.5.2. Ma pensée, mon ennemi : « pour mieux combattre ton ennemi, apprends d'abord à le connaître » :.....	197
1.5.3. Connais-toi toi-même ou charité bien ordonnée commence par soi-même.	197
2. Analyse réflexive des processus en place dans la régulation émotionnelle à l'aune des théories de l'apprentissage.	198
2.1. Le travail opéré par l'approche de la régulation	198
2.1.1. « On ne résout pas les problèmes avec les modes de pensée qui les ont engendrés" (Albert Einstein).	198
2.1.2. L'abstraction réfléchissante.....	198
2.1.3. Les types de régulations	199
2.2. Psychologie cognitive et régulation de l'activité	199
2.2.1. Importance du contrôle.....	199
2.2.2. Les composantes régulant l'activité	200
2.3. La prise de conscience chez les cognitivistes.....	200
2.3.1. Métacognition et contrôle.....	200
2.3.2. Types de régulations métacognitives	201
2.3.2.1 Les régulations implicites.....	202
2.3.2.2 Les régulations explicites.....	203
2.3.2.3 Les régulations explicitées et instrumentées.....	203
3. Questionnements (existentiels ?) sur le principe d' « Acceptation ».....	203
3.1. L'acceptation : une Résignation ou Ré-assignation ?	204
3.2. L'acceptation : « un lâcher-prise dans un mode contemplatif » contre « une action de lutte dans le 'vrai' monde » ?.....	204
3.3. L'acceptation : « un pardon à une impunité inacceptable : est-ce accepter l'inacceptable » ?205	
3.4. L'acceptation : « une soumission » ou le paradoxe de « la résistance à la résistance par l'acceptation » ?	205
3.5. L'acceptation : un détachement de l'humain vers moins d'humain ou la fin du romantisme ?206	
3.6. L'acceptation : un détachement de l'Autre pour un retour sur, ou un penser pour Soi, ou Egoïsme ?.....	206
4. Vision humaniste existentialiste et rapprochement Body-Mind de la pleine conscience et de l'acceptation et de l'engagement	207
4.1. L'homme « n'est d'abord rien »....premier principe de l'existentialisme	207
4.2. ... « L'homme ne sera qu'ensuite, et il sera tel qu'il se sera fait » : l'homme n'a de réalité que dans son action. L'homme n'est rien d'autre que la somme de ses actes, de sa vie.	208
4.3. L'existentialisme n'est pas un individualisme. C'est à l'homme de se faire, de devenir lui-même, par ses décisions et ses actions et en usant de sa pleine liberté.	208

4.4. L'homme est transcendance et dépassement.....	209
Conclusion Transition.....	209
PARTIE III	210
LE MANAGEMENT DES RISQUES PSYCHOSOCIAUX ET DE LA QUALITÉ DE VIE, REFLEXIONS, DISCUSSIONS ET PRÉCONISATIONS : UN MANAGEMENT DU/DE PERSONNEL ?... UN MANAGEMENT PAS SI PERSONNEL	210
INTRODUCTION	212
CHAPITRE 1 Le management du personnel : de la posture du manager à la vision de l'organisation de la RSE	213
1. Type et profil de management des managers ou encadrants	213
1.1. Management et management'.....	213
1.2. Style de management et leadership.....	214
1.3. Du manager transactionnel au manager transformationnel au leadership éthique	215
1.3.1 Le gestionnaire et le leader	215
1.3.2 Le manager au leadership éthique	216
2. L'organisation capacitante pour une performance mieux-/bienveillante : la responsabilité sociale des organisations en cause	217
2.1 Management responsable	217
2.1.1. La responsabilité au sens de responsabilité sociale	217
2.1.2. La responsabilité au-delà de la dimension comptable et légale.....	219
2.2. Responsabilité, éthique, morale et bienveillance	220
2.2.1. Conception déontologique de l'éthique : la morale.....	220
2.2.2. Conception téléologique de l'éthique : l'éthique	220
2.2.3. Bienveillance et bien-être.....	225
2.2.3.1 Notion de bienveillance	225
2.2.3.2 Bienveillance et paternalisme.....	225
2.2.3.3 Bienveillance au service du collaborateur	226
2.2.3.4 Bienveillance et bien-être	227
2.2.4. Bienveillance et responsabilité sociale des entreprises	227
2.2.5. Organisation « bienveillante » ou management « bienveillant » ?	228
CHAPITRE 2 Management des personnels : les compétences reflet de la gouvernance au style de management : l'importance de l'investissement dans le capital émotionnel en éducation et d'un management mindful pour œuvrer à une performance et société mieux-/bien-veillantes	230
1. Management positif.....	230
1.1. Management positif, psychologie positive et philosophie humaniste.....	230
1.2. Le manager pédagogue et le management de pleine conscience dans un contexte d'hypermodernité.....	231
2. Management mindful ou de pleine conscience.....	233
2.1. Définition et origines de la <i>mindfulness</i> ou pleine conscience.....	233
2.2 Contexte d'apparition et cadre de la mise en œuvre de la <i>mindfulness</i>	234
3. Relations entre la psychologie positive et la pleine conscience	234
3.1. La psychologie positive et sa quête	234
3.2. Psychologie positive, pleine conscience et capital émotionnel	236
4. Vers un environnement pluriel capacitant, une question de cadreS : du cadre de travail, au manager et à l'organisation capacitante	239
4.1 Environnements capacitants	239
4.2. La capacitation ou l'empowerment des collaborateurs.....	240
4.3. L'encadrement bienveillant, développeur de sa ressource humaine : le management capacitant	241

4.4. Vers un manager conscient de qui il est, et de ses valeurs : quelques exemples d'exercices	241
4.4.1. L'évaluation revisitée ou mieux-veillante de ses actions	243
4.4.2 La définition de ses valeurs : entre boussole et cap	244
4.4.3. La bien- ou mieux-veillance vis-à-vis de soi permet ensuite celle des autres	244

CHAPITRE 3 Essai : Ré-évolution de cadres : de la formation (de l'aide soignant-enseignant au cadre de proximité) aux organisations capacitanes pour une qualité de vie au travail	247
1. La qualité de vie au travail : une question de cadres ?	247
1.1Quelles formations et quels recrutements pour des collaborateurs résilients et des cadres capacitanes dans les métiers du soin et de l'éducation ?	248
1.1.1. Les compétences émotionnelles des aides-soignants, enseignants et managers, comme compétences professionnelles	248
1.1.2. Le cadre de travail et l'organisation capacitante	250
1.2. Cadre légal et la structure de l'organisation : visions et missions	251
1.2.1 Notions de mission et vision	251
1.2.2 Cadre légal de fonctionnement et modèle de rentabilité : un certain reflet des valeurs selon les modèles MaxiMin ou MiniMax ?	252
1.2 Quelle qualité de vie pour quel type d'organisation et vision et valeurs : entre MaxiMin et MiniMax ?	252
2. Qualité de vie au travail : peut-il y avoir création de valeurs ajoutées sans valeurs partagées ?	254
2.1. Valeurs, capacitation, santé/qualité de vie au travail	254
2.2. Valeurs au travail	257
2.2.1. L'idéal du soi altruiste	257
2.2.2. Le soi exigeant : vision idéaliste de son travail ou idéalisation de la fonction	257
2.2.3. Conflit entre valeurs personnelles et valeurs institutionnelles ou organisationnelles	258
2.2.4. Conflit de valeurs : les valeurs affichées et celles effectives	258
2.3. Valeurs et implications pragmatiques	259
3. Tentative de l'intégration de la valeur et de la capacitation : modèle de qualité de VEE-Values-Enabling-Expectations- au travail (Valeurs, Capacitation, Attentes)	261
3.1. Transaction de travail et contrat incomplet : quelle place des valeurs ?	261
3.2. L'intégration des valeurs dans les modèles de travail	261
3.3. Comparaisons de métiers aux valeurs affichées proches	264
3.4. Mutations des métiers d'enseignants : de l'objectif de moyens à l'obligation de résultats sans mise à disposition de moyens	267
TRANSITION-CONCLUSION	269

CHAPITRE 4 CONCLUSION-OUVERTURE « Connais-toi toi-même » : la préservation de Soi pour la conservation de l'Autre	272
1. Du difficile retour en arrière de la pensée morale économique à une économie politique pour une bienveillance	272
2. De la pleine conscience à une société et économie mieux-/bienveillantes	275
2.1. La pleine conscience de la société civile et des organisations alternatives pour un entreprendre et une société et économie autrement, via l'éducation	275
2.2. La pleine conscience de l'individu pour réussir Sa vie ou réussir Dans la vie : un lâcher-prise de l'Avoir pour retrouver et gagner en Être, via l'Éducation	276
2.3. Humanisme et humanité : les êtres humains sont-ils tous également « doués de raison et de conscience » ?	277
Éléments bibliographiques	283
Éléments auto-bibliographiques	298
ANNEXES	302
ACT : origine, genèse et inspirations	303

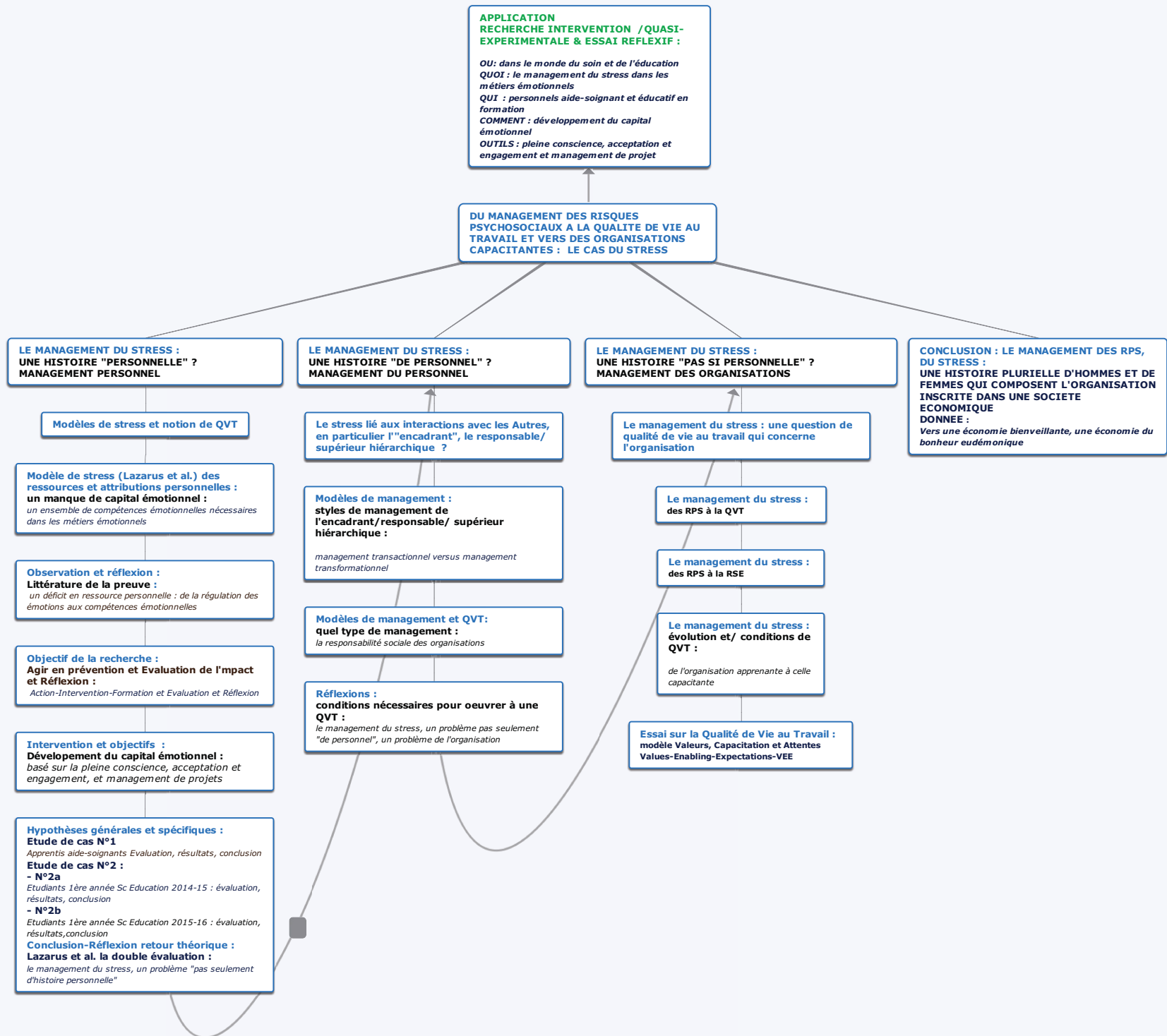
Grilles d'apprentissage de l'auto-évaluation	304
Hexaflex Wilson Kelly ACT for 2	308
Structuration des démarches de recherche	309
Formulaire d'accord d'expérimentation.....	310
Informations Personnelles.....	311
TEIQue- Long Form de Petrides & Furnham, (2001).	312
Emotion Regulation Profile-Revised	319
L'échelle d'attention et de conscience de l'expérience MAAS.....	329
Test AAQ-2	330
Echelle d'auto-efficacité généralisée de Jerusalem et Schwartzer (1992)	331
Échelle de motivation dans les études (ÉMÉ-U 28) - universitaires	332
Certification EQ-i 2.0.....	335
Code de déontologie des psychologues	336
Fiches d'évaluation. Objectifs d'apprentissage/dimensions des objectifs.....	338
Modèle fiche d'évaluation-apprenants : objectifs d'apprentissage personnel et social	339
Modèle de fiche d'évaluation- professeur : objectifs d'apprentissage personnel : Evaluation	346
Modèle de fiche d'évaluation – professeur : objectifs d'apprentissage social : Evaluation	347
Fiche Exemple TEIQue	348

« S’interroger, c’est refuser l’ordre établi, la vérité toute faite. »
Le principe qui anime le chercheur

C’est ainsi que l’on peut entendre les propos d’Edgar Morin : *« La culture n’est pas un luxe, elle permet de conceptualiser au-delà du sillon qui devient ornière. L’obligation d’être ultraperformant techniquement dans sa discipline a pour effet le repli sur cette discipline, la paupérisation des connaissances, et une inculture grandissante. On croit que la seule connaissance « valable » est celle de sa discipline, on pense que la notion de complexité, synonyme d’interaction et de rétroactions, n’est que bavardage ».*

Morin E. (16 février 2016).
Le temps est venu de changer de civilisation.
La Tribune.

C’est bien de ces bavardages
que nous espérons tirer une partie de nos enseignements.



Introduction générale

L'environnement, le contexte d'hyper-modernité et ses corollaires décrits par Plane (2008) font que l'activité dans nombre de métiers a profondément évolué et entame la qualité de vie qu'elle soit au travail ou dans la sphère personnelle. Il en va particulièrement des métiers émotionnels où les émotions sont largement suscitées et dont une mauvaise régulation peut mener à des perturbations et troubles psychologiques entamant la santé mentale et psychique, voire lorsque chroniques et violents à des comportements d'auto-destruction tel que le suicide. Leur point commun est que ces évolutions retentissent sur les dimensions sociale, psychologique et économique de la vie des personnes. Selon Gély-Nargeot, la mortalité due aux maladies mentales et chroniques non transmissibles va en augmentant et devrait passer à 60% en 2020 (au lieu de 46% en 2000). En France, 30 millions de personnes sont concernées (OMS, 2005) ce qui fait qu'aujourd'hui l'Organisation Mondiale de la Santé fait de l'amélioration de la qualité de vie liée à la santé des personnes atteintes de maladies chroniques une priorité (OMS, 2006).

Ce thème de recherche est développé au laboratoire Epsilon de l'université Paul-Valéry. Il rassemble des études pluridisciplinaires mettant en évidence des processus neuro-psychosociologiques et les prédictors des comportements liés entre autres, aux troubles du développement. La maladie et les troubles sont appréhendés dans la perspective de processus mouvants, systémiques et dynamiques dépendant de facteurs bio-psycho-sociaux autant dans leurs apparitions que leurs évolutions. Elle intègre l'analyse des processus et des points de ruptures qui favorisent l'émergence de facteurs de risque et de vulnérabilité. Au-delà de leur repérage, les mécanismes sous-jacents et corollairement leurs fonctions adaptatives sont étudiés en vue de leur prévention à partir d'analyses objective et subjective du sujet qui questionne le sujet sur sa qualité de vie perçue.

C'est dans la perspective de la prévention de ces risques que s'inscrit cette thèse à partir d'une approche méthodologique de la « recherche action ». Nous nous intéressons particulièrement au stress professionnel dans les métiers du soin et de l'éducation.

Selon nous, la question du stress relevant de et impactant la ressource doit envisager des voies de recherche de manière pluri et transdisciplinaires pour permettre de comprendre de manière compréhensive le phénomène afin de construire des réponses appropriées dans l'intérêt de la ressource humaine, des hommes et des femmes et, des organisations dans lesquelles ils et elles agissent.

Cette thèse s'inscrit dans cette tentative. Précisément, l'objet de ce travail est donc de présenter les bases théoriques des études sur le stress et une étude exploratoire sur le stress dans le monde du soin et de l'éducation à partir d'une approche expérimentale de la psychologie et réflexive des sciences de gestion et de l'éducation. Précisément, les métiers d'aides-soignants et d'enseignants sont les publics ciblés. A la fois, pouvant relever de la fonction publique ou privée, ils ont en commun d'être des métiers émotionnels. Au-delà des changements et mutations qui affectent aujourd'hui le travail, s'ajoutent les exigences et contraintes liées aux métiers en charge de personnes, que ce soit dans une relation d'aide et de soin ou de développement de la personne.

Elle part de l'hypothèse que cette nouvelle donne du travail donne à montrer et surtout rend visible que, dans les métiers émotionnels, les déséquilibres perçus générant du stress, peuvent être liés au capital émotionnel (*de son manque à sa non-mobilisation ou détérioration*) renvoyant aux compétences émotionnelles, et, au-delà, au type de management dans les organisations et à l'organisation elle-même impactant la qualité de vie au travail.

Cette hypothèse questionne précisément les dimensions des compétences, leur formation et le management dans les métiers émotionnels, autant les compétences de la personne que de celles de leur encadrant ou manager de proximité, supérieur hiérarchique que nous nommons « manager » ou « responsable » en référence à des travaux antérieurs sur le leadership (Gendron et al., 2009) et entendu dans le sens de « leader de droit¹ » de Plane (2016) et de manière générale, l'organisation dans sa responsabilité sociale.

Entre autres, au-delà des compétences traditionnelles, il est attendu dans cette évolution des contextes de pression ou en tensions des métiers émotionnels que le manager soit bienveillant, psychologue et surtout pédagogue, un développeur de ressource humaine, afin de permettre et de faciliter le développement du potentiel de ses collaborateurs et l'expression de celui-ci, en créant et œuvrant à ce que l'environnement et l'organisation soient et deviennent capacitants.

Nous nous intéressons particulièrement dans cette thèse, à la dimension du développement de leur capital émotionnel de ces personnes et à leur formation à partir, entre autres, d'une approche de la pleine conscience et de l'acceptation et de l'engagement, et élargissons notre questionnement dans une partie conclusive d'une part, sur le management des risques psychosociaux dans les métiers émotionnels et l'importance des organisations à devenir « capacitantes » ainsi qu'à la capacitation des collaborateurs et à la place des valeurs dans le travail et la qualité de vie. Dans le contexte de l'allongement de la durée de vie au travail et des différences générationnelles des générations Y et Z relativement aux valeurs et qualités de vie au travail, cette tentative et essai de modèle Values-Enabling-Expectations-VEE, nous semble porteuse et à explorer.

L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde,
Nelson Mandela,
né un 18 juillet



¹ Plane (2016) distingue le leadership de « droit » et de « fait » qui s'approche de celle de manager « d'autorité » et de « compétences » défini dans Gendron et Lafortune (2009). « Le leadership de droit fait référence au lieu de subordination induit par le contrat de travail qui lie un employé à son patron » p. 7. C'est un leadership de droit ou d'autorité du fait que le collaborateur est sous l'autorité formelle ou institutionnelle du second.

PARTIE I

CADRAGES FACTUEL ET THEORIQUE : LES RISQUES PSYCHOSOCIAUX ET LA QUALITÉ DE VIE DANS LES MÉTIERS ÉMOTIONNELS, UN MANAGEMENT PERSONNEL ?

PLAN

CHAPITRE 1

Les évolutions et tensions dans les métiers du soin et de l'éducation

CHAPITRE 2

Les risques psychosociaux et les modèles de stress

CHAPITRE 3

Travail et métiers émotionnels dans les secteurs du soin et de l'éducation

CHAPITRE 4

Emotions, intelligence, compétences et capital émotionnel

Introduction

Le travail et l'activité du personnel soignant comme éducatif connaissent depuis plus d'une vingtaine d'années des bouleversements importants. La multiplication des réformes ou des restructurations, la pression aux changements, faire toujours plus avec de moins en moins de moyens l'augmentation de la charge de travail, de la charge administrative, la montée des exigences et la complexification des publics, de la diversité des publics élèves à celles des malades et patients vieillissants, à la montée des exigences sociales, de la demandes sociales des parents, des élèves, des familles, patients ou encore de l'institution elle-même, combinés à l'accroissement de la violence et des incivilités de chaque coté de ces deux mondes...ces différents éléments contribuent aux situations difficiles et inédites auxquelles a à faire face le monde du soin et l'éducation d'aujourd'hui. Métiers dit de manière générale de « relations d'aide – au soin et au développement-», ce sont autant de facteurs qui ont et participent à la déstabilisation des repères professionnels et ce jusqu'au plus petit niveau de la relation. Nouvelle donne qui contribue à la vulnérabilité du personnel dans ces métiers. Aussi, ces métiers caractérisés par leur dimension relationnelle et leur vocation d'aide de son prochain ne sont-ils pas singuliers ? N'exposent-ils pas plus aux risques psychosociaux comparativement à d'autres métiers ? Qu'entend-on précisément par risques psychosociaux ? Dans le cas échéant, quels sont-ils précisément et du coup, comment qualifier la nature de ces métiers ? Et quelles compétences, quel capital humain, nécessaires pour faire face à ces mutations ? Ce sont à ces questions que vont être consacrés les chapitres qui vont suivre.

Les métiers du soin et de l'éducation connaissent des mutations qui obligent aux changements, souvent synonyme et vecteurs de stress. Quelles sont ces mutations ? Ce nous verrons dans le chapitre 1. Comment le stress est-il appréhendé du point de vue théorique, c'est ce que nous verrons dans un second chapitre à travers l'étude des modèles théoriques du stress. Au-delà des mutations d'aujourd'hui, les métiers du soin et de l'éducation ne sont-ils pas singuliers du point de vue de leur nature, leur vocation, leur orientation au service de l'Autre, de leurs compétences requises ? Ne relèvent-ils pas de métiers ou d'un travail émotionnel ? En tous cas, ils sont en relations aux émotions : du travail au métier émotionnel, de quoi parle-t-on ? Les métiers du soin et de l'éducation, des métiers émotionnels ? Ce que nous verrons dans le chapitre 3. Aussi, ces émotions pleinement engagées dans ses métiers sont-elles et vont-elles être une faiblesse ou une force ? Quels liens les émotions entretiennent-elles avec la santé ? Quelles compétences nécessaires pour une régulation efficace/non-dysfonctionnelle des émotions ? Une intelligence ou des compétences émotionnelles ou un capital humain spécifique, du capital émotionnel. Questions qui seront abordées au chapitre 4 et poseront les bases d'une intervention en prévention discutée dans ce travail.

CHAPITRE 1 Les évolutions et tensions dans les métiers du soin et de l'éducation

Introduction

Les évolutions qui marquent le monde du travail de manière générale dans les sociétés occidentales ne sont pas sans impacter les métiers et la nature même du travail. Les métiers du monde du soin et de l'éducation, qui relevaient des fonctions régaliennes ne sont plus épargnées aujourd'hui. C'est ce nous étudierons dans ce chapitre. Les métiers du soin et de l'éducation connaissent des mutations qui obligent aux changements, souvent synonymes et vecteurs de stress. Quelles sont ces mutations et certaines sont-elles spécifiques à ce monde ?

1. Le travail de l'aide-soignant

1.1. Activité et apprentissage des tâches

Comme pour bon nombre de professions et de secteurs, les restrictions budgétaires n'épargnent le secteur et le monde du soin. Faire toujours plus avec de moins en moins de moyens devient la réalité du monde soignant doublée à d'autres restructurations dans différents secteurs de soins, à l'augmentation de la charge de travail, de la charge administrative et de la complexification des situations de soins. Ces évolutions ne sont pas sans impacter le travail de l'aide-soignant dont certaines recherches démontrent directement l'impact négatif de l'organisation du travail sur leur santé physique et mentale (Davezies, 2008).

Le métier d'aide-soignant fait donc partie des métiers du soin qui sont classés parmi les métiers où les risques sont importants. Des processus simples selon Haberey-Knuessifield V. (2011) expliquent parfois la démotivation, le ras le bol, ou encore la souffrance exprimée dans les milieux du soin. Le soignant est confronté non seulement à son stress mais également à son inefficacité à accomplir l'ensemble des tâches qui lui incombent dans les temps impartis en raison de la fatigue des nouveaux contextes. Il en résulte une frustration et parfois même des conflits potentiels au sein de l'équipe. De même, ne pas pouvoir prendre de temps avec les patients constitue le meilleur moyen de subir ses sollicitations anxieuses et répétées. La liste des risques est longue. Entre les risques inhérents aux lieux de travail et inhérents aux tâches : risques de chutes liés à la circulation entre les différents étage /dans les salles de bain lors de la toilette du patient, des troubles musculo-squelettiques (TMS) en particulier des lombalgies liés au mauvaise conception des locaux lors du transport des patients et difficulté de manutention du fait de locaux exigus (lors de la manipulation des patients dans l'habillage, déshabillage et le transport des chariots...) risques liés aux rayonnements ionisants du fait de la réalisation d'examens radiologiques au lit ou de patient en traitement de curiethérapie, risques infectieux lors des soins (risque d'accident exposant au sang, lors des interventions auprès des patients contagieux, lors du contact avec du linge potentiellement contaminé, lors du contact avec les déchets d'activités de soins (DASRI), risques inhérents aux produits liés à l'utilisation de produits chimiques désinfectants et de nettoyage ou encore inhérents aux équipements de travail. A cette longue liste s'ajoute celle des risques psychosociaux d'actes violents du patient envers le soignant, de la charge émotionnelle due au contact permanent à la maladie et à la mort, d'épuisement, de la fatigue liée à la surcharge de travail.

1.2 Apprentissage de sa place dans le milieu du soin

Au-delà des risques inhérents au travail et la tâche, leur place dans le monde du soin n'est pas sans être déjà problématique. Le groupe professionnel des aides-soignants constitue, dans ce milieu, une population particulièrement vulnérable. Titulaire soit d'un certificat d'aptitude aux fonctions d'aide-soignant soit d'un « diplôme d'État d'aide-soignant », l'aide-soignant travaille le plus souvent dans une équipe pluri-professionnelle, en milieu hospitalier ou extrahospitalier, ou en maisons médicalisées où il exerce son activité sous la responsabilité d'un personnel infirmier, dans le cadre du rôle qui relève de l'initiative de celui-ci, défini par les articles 3 et 5 du décret n° 2002-194 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier. L'aide-soignant est en charge, dans la mesure de ses compétences et dans le cadre de sa formation, de dispenser des soins de prévention, de maintien, de relation et d'éducation à la santé pour préserver et restaurer le bien-être et l'autonomie de la personne. Précisément, il réalise des soins liés aux fonctions d'entretien et de continuité de la vie visant à compenser partiellement ou totalement un manque ou une diminution de l'autonomie de la personne ou d'un groupe de personnes. Son rôle s'inscrit dans une approche globale de la personne soignée et prend en compte la dimension relationnelle des soins. Il accompagne la personne dans les activités de sa vie quotidienne, il contribue à son bien-être et à lui faire retrouver, dans la mesure du possible, son autonomie. Placés au bas de la hiérarchie organisationnelle et de la division morale du travail, les aides-soignants prodiguent des soins de bases ou effectuent des tâches d'accompagnement et d'hygiène relevant d'un travail souvent considéré comme ingrat, où ils ne disposent d'aucune autonomie. La dévalorisation des tâches liée à cette position subalterne est encore plus accentuée dans certains services où leurs tâches « ne doivent ni attirer l'attention de la personne qui en bénéficie, ni susciter l'enthousiasme de celle qui les accomplit » (Aubry, 2012). Cette dévalorisation et l'invisibilité de leur pratique participent à la souffrance émotionnelle des aides-soignants auxquels s'ajoutent des tâches souvent associées à des injonctions relatives au savoir-être, renvoyant aux compétences émotionnelles.

1.3 Réformes, austérités budgétaires et conséquences sur la qualité de vie

Mobilisés lors de la grève nationale du 14 septembre 2016, les personnels et professionnels du monde du soin dénonçaient, dans la foulée d'une série de suicides de collègues infirmiers, la dégradation des conditions de travail et défilaient, brassard noir au bras, derrière un panneau « nos souffrances *valent plus que leur silence* » racontant leur quotidien. La limitation du pouvoir médical sur fond d'austérité budgétaire devient source de stress et de souffrance où la place de l'humain et de sa dimension relationnelle diminuent pour accroître celles du nombre d'actes ou de tâches subalternes (toilettes, lits...). La question du temps est omniprésente dans les témoignages *et dans les rapports*. La récente mobilisation, dénonce les cadences effrénées, où le manque de temps se combine avec un « *manque d'encadrement* ». Egalement, au-delà du stress quotidien, les personnels du monde du soin s'inquiètent d'une entrée dans la profession moins rapide que par le passé et évoquent l'enchaînement de « petits » contrats en début de carrière. Le ministère des affaires sociales et de la santé dans son « *Portrait des professionnels de santé* » de 2016 fait également état d'une « augmentation des contrats à durée déterminée (CDD) et des délais d'attente pour titularisation, dus notamment aux contraintes de retour à l'équilibre des établissements de santé » (Barlet et Marbot, 2016).

Autant de stress et facteurs économiques et sociaux qui participent à la vulnérabilité du personnel dans ces métiers. Aussi, ce métier caractérisé par sa dimension relationnelle et

sa vocation d'aide de son prochain n'est-il pas singulier ? N'expose-t-il pas plus aux risques psychosociaux comparativement à d'autres métiers ? Qu'entend-on précisément par risques psychosociaux ? Dans le cas échéant, quels sont-ils précisément et du coup, comment qualifier la nature de ce métier ? C'est à ces questions que vont être consacrés les chapitres qui vont suivre.

2. L'évolution du travail enseignant

2.1 Massification scolaire et montée des exigences

Le travail et l'activité du personnel éducatif et particulièrement des enseignants connaissent depuis plus d'une vingtaine d'années des bouleversements importants. La multiplication des réformes, la pression aux changements, la montée des exigences sur fond de massification scolaire et de celles de demandes sociales des parents, des élèves, de l'institution elle-même l'accroissement de la violence et des incivilités, la décentralisation des pouvoirs et des financements, l'obligation désormais de résultats (avec moins de moyens) pour une soi-disant plus grande efficacité du système avec une rationalisation du travail enseignant via sa professionnalisation (Aamir et coll., 2010 ; Chan et coll., 2010, Lison, C. et De Ketele, J. M. (2007)... contribuent aux situations difficiles et inédites auxquelles a à faire face le monde de l'éducation. De nouvelles exigences ont été introduites comme le travail dans une logique de projet, la prise en compte des évaluations nationales des élèves et de l'établissement d'exercice pour orienter son action, la centration sur le public élève dans ses différences et l'inclusion de nouveaux publics auxquels le corps enseignants n'est pas formé. Egalement, l'ouverture croissante de l'école et le raccourcissement des temps scolaires pour de nouvelles activités renvoyées au frontière du scolaire imposent aux enseignants de nouvelles tâches, activités et responsabilités au-delà de leur discipline d'enseignement et élargissent les frontières relationnelles à des interlocuteurs de plus en plus divers.

Désormais, les enseignants doivent selon Lantheaume (2008) définir localement le cadre de leur action et la justifier face à des interlocuteurs aux systèmes de valeurs parfois contradictoires ou en opposition ; au-delà de l'institution, il en va également des nouveaux élèves et de leurs parents « dont chacun pense avoir un mot à dire » issus de la massification/démocratisation et où concilier performance et traitement social de la jeunesse dont la réalité du travail avec des éloignés de la norme scolaire (violence, manque de respect à leur égard, faible motivation des élèves, ou encore les problèmes affectifs et sociaux...), n'est pas sans créer des tensions vives.

2.1 Déstabilisation des repères professionnels

Les mutations dans le monde enseignant déstabilisent progressivement les repères professionnels et ce, jusqu'au plus petit niveau de la classe. Les nouvelles prescriptions et conditions d'exercice dans le monde enseignant remettent en question l'identité enseignante et particulièrement met à mal les novices dont déjà la réalité du travail quotidien a fait exploser l'image idéale ou idéalisée qu'ils avaient et, raison de leur entrée dans ce métier. Les enseignants se plaignent de ne plus pouvoir faire leur travail « comme il faut ». L'intéressement des élèves toujours à reconstruire, l'arbitrage délicat entre des tâches diversifiées, et le sens même du travail sont les principales difficultés sources d'une souffrance au travail « ordinaire » que relatent les enseignants. Pour Lantheaume (2008), la porosité accrue entre sphère professionnelle et personnelle, ressource pour l'activité, entraîne un sentiment d'usure. Les facteurs de stress avancés dans les professions de l'Éducation sont associés aux relations interpersonnelles avec les collègues, les élèves, à la pression institutionnelle et temporelle, aux conditions de

travail médiocres ainsi qu'aux changements de politiques gouvernementales. Ils sont la nouvelle donne constituante des mutations auxquels ont à faire face les enseignants et surtout les novices qui contribue à un certain sentiment d'impuissance ou d'incompétence.

Face à ces nouveaux défis associés au changement, les difficultés engendrées traditionnellement par le métier d'enseignant se sont donc accrues selon Blanchard-Laville (2001) engendrant un mal-être chez les enseignants et une désillusion quant à leur reconnaissance sociale. Ce qu'illustre le résultat de la dernière enquête Teaching and Learning International Survey –Talis-de l'OCDE (2013). Il ressort en moyenne dans les pays de l'Ocde que la plupart des enseignants estiment ne pas être soutenus et reconnus au sein de l'institution scolaire, et déconsidérés par la société au sens large ; la France détient le plus faible score de l'ensemble des pays de l'Ocde avec seulement 5% des professeurs qui estiment que leur métier est valorisé dans la société. Une étude menée par la MGEN et synthétisée dans les travaux de Bergugnat et Rascle (2008) révèle que déjà en 2006 que plus de trois quarts des enseignants débutants se disent stressés et découragés et désenchantés, seulement 27 % satisfaits. En 2011, la même enquête soulignait l'escalade du mal-être et son urgence d'intervention avec une montée en charge d'agents de l'Education nationale en état de tension au travail et d'épuisement professionnel. Ces résultats suivent la montée du nombre également de démissions (Obin, 2002) et particulièrement chez les enseignants nommés en zone d'éducation prioritaire (ZEP). La première source de stress mentionnée est la charge et l'intensité de travail, le premier indicateur de stress déclaré étant l'épuisement professionnel, suivi de l'absentéisme et des maladies liées à au stress.

Enfin, ce contexte de dérégulation et de mutations du travail marqué d'une définition défailante des nouvelles règles du métier et d'un climat scolaire délétère au soutien social et institutionnel manquant impacte le bien-être professionnel, personnel de ces personnels, leur satisfaction, motivation, santé et performance au travail. Il participe de manière générale aux risques psychosociaux.

CHAPITRE 2 Les risques psychosociaux et les modèles de stress

Introduction

Souffrance au travail, mal-être, burnout, stress... le vocabulaire est prolixe, les mots sont nombreux lorsque nous entrons dans le champ lexical des risques psychosociaux, et pourtant, les phénomènes qu'ils désignent peuvent parfois être très divers. Il en résulte alors un certain flou terminologique : l'expression « stress au travail » est d'ailleurs souvent employée de manière large, comme nous le ferons dans cette thèse, alors qu'elle peut recouvrir dans une acception plus stricte une réalité plus limitée que les troubles psychosociaux. Cette notion aux contours difficiles à établir, s'explique par un contexte professionnel et sociétal de plus en plus complexe. Comment le stress est-il analysé et appréhendé du point de vue théorique et conceptuel, c'est ce que nous verrons dans ce chapitre. Les risques psychosociaux décrivent l'association des risques professionnels et de la psychologie dans la vie sociale de l'entreprise, l'organisation ou l'institution. Selon l'Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail (ANACT), la santé au travail et le bien-être se construisent au niveau psychologique et en écho à l'intégration au sein d'un collectif social, celui des ou de l'organisation (Sahler et al. 2007) dans lequel est engagée la personne.

1. La notion de « risques psychosociaux »

1.1. Définition aux frontières floues

La thématique des risques psychosociaux apparaît quotidiennement autant dans la presse universitaire que grand public. Les nombreux suicides intervenus dans de grandes organisations privées ou encore dans la sphère publique ont particulièrement mis en avant ces dernières années la montée de ces risques liés aux évolutions du travail. Ces derniers constituent, désormais, le nouveau défi de beaucoup d'entreprises et organisations. A la fois, notion floue, tantôt renvoyant au stress au travail, tantôt considérée comme un synonyme de souffrance, les « risques psychosociaux » (ou RPS) réfèrent en fait à tous les éléments qui portent atteinte à l'intégrité physique et à la santé mentale des travailleurs au sein de leur environnement professionnel. Ils renvoient tous à des « troubles » de la santé, qui peuvent concerner aussi bien les dimensions physique et psychologique, que les aspects comportementaux et sociaux. Ils recouvrent donc une variété de symptômes, de formes et de vocabulaires pour les décrire : le stress, parmi les plus connus, mais aussi le harcèlement, l'épuisement professionnel, la dépression, la souffrance, le mal-être, la violence, les problèmes relationnels au travail. Ils ont en commun d'être avancés comme la cause de plusieurs maux et pathologies (problèmes de sommeil, dépression, troubles musculo-squelettiques, maladies psychosomatiques, etc.) et de rendre compte qu'au-delà des différences individuelles, toute situation de travail peut permettre l'épanouissement des personnes, tout comme elle peut générer et se traduire par des troubles psychosociaux. Le travail n'est pas toujours la santé. En effet, la santé n'est pas donnée, elle est le résultat du rapport entre la personne et sa situation de travail. Ainsi, les risques psychosociaux renvoient aux risques liés aux tensions entre les exigences de la vie psychique, le travail et son organisation dans l'interaction. Le choix du terme « risques » psychosociaux au lieu de « troubles » vise d'ailleurs à sortir les questions de la souffrance au travail du seul registre individuel (où ces derniers sont expliqués par les seules caractéristiques de la personne) et à les inscrire dans le champ de la prévention des

risques professionnels. Cependant, la médiatisation et à la fois la banalisation du terme imposent à définir ce que recouvre ce terme.

1.2. Définitions institutionnelles

Au sens du Bureau International du Travail (BIT), « les risques psychosociaux sont l'ensemble des facteurs qui peuvent porter atteinte à l'intégrité physique et psychique des personnes ». A la fois plus précis et plus englobant dans son approche, le ministère du travail français considère que les risques psychosociaux « recouvrent des risques professionnels qui portent atteinte à l'intégrité physique et à la santé mentale des salariés : stress, harcèlement, épuisement professionnel, violence au travail ... ».

Selon l'ANACT, « les risques psychosociaux sont souvent résumés en terme de stress, qui n'est en fait qu'une manifestation de ce risque. Ils recouvrent en réalité des risques professionnels d'origine et de nature variées, qui mettent en jeu l'intégrité physique et la santé mentale des salariés et ont, par conséquent, un impact sur le bon fonctionnement des entreprises ». Ils sont qualifiés de « psychosociaux » de part leur interface entre l'individu (psycho) et sa situation de travail dans sa dimension principalement relationnelle (sociaux : contact avec les autres : encadrement, collaborateurs, collègues, usagers, clients...).

L'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) définit les RPS comme la combinaison d'un grand nombre de variables, à l'intersection des dimensions individuelles, collectives et organisationnelles de l'activité professionnelle, d'où leur complexité et leur caractère souvent composite.

Enfin, si à ce jour les différents spécialistes du RPS ne s'accordent toujours pas sur une définition précise de ce concept qui reste donc relativement floue, l'Institut national de recherche et de sécurité (INRS) propose cependant une liste communément partagée de ses manifestations : le stress au travail, les violences internes (commises au sein de l'entreprise par des salariés : conflit, brimades, harcèlement moral...), les violences externes (commises sur des salariés par des personnes externes à l'entreprise), l'épuisement professionnel (ou burnout), les formes de mal-être, de souffrance, de malaise ressenties par les salariés. Ces risques, à causes souvent communes (charge de travail, manque de clarté dans le partage des tâches, intensification du travail, organisation du travail, mode de management...) peuvent interagir et s'alimenter entre eux : le stress au travail favorisant l'apparition de violences entre les salariés qui, à leur tour, augmentent le stress dans l'entreprise.

Ces définitions aux contours flous se veulent délibérément larges, afin de ne pas se cantonner aux frontières des différentes disciplines qui pourraient appréhender les risques psychosociaux sous un angle trop étroit, soit trop individuel, soit trop globalisant. Le champ des risques psychosociaux reste difficile à circonscrire, car il recouvre des réalités diverses et des appréciations subjectives inquiétantes de la souffrance au travail mais dont la subjectivité n'économise pas l'étude objective de ces risques et leurs spécificités et prise en compte en vue de leur prévention.

1.3. De la pluralité des facteurs

Une description des processus du stress permet d'en définir les contours et les facteurs qui évoluent en même temps que le monde du travail. Si tout le monde s'accorde à souligner la dimension plurifactorielle des RPS qui caractérisent à la fois l'organisation du travail et les relations interindividuelles, la littérature scientifique et le ministère du Travail regroupent les facteurs à l'origine des RPS autour de quatre grandes thématiques : les exigences du travail et son organisation : autonomie dans le travail, degré d'exigence au travail en matière de qualité et de délais, vigilance et concentration requises, injonctions contradictoires, facteurs ; le management et les relations de travail

: nature et qualité des relations avec les collègues, les supérieurs, reconnaissance, rémunération, justice organisationnelle ; la prise en compte des valeurs et attentes des salariés : développement des compétences, équilibre entre vie professionnelle et vie privée, conflits d'éthique ; et les changements du travail : conception des changements de tout ordre, nouvelles technologies, insécurité de l'emploi, restructurations...

Egalement, on trouve d'autres catégories classées en cinq facteurs : facteurs liés à l'environnement physique et technique ; facteurs liés à la tâche, c'est-à-dire au contenu même du travail à effectuer : facteurs liés à l'organisation du travail, et facteurs psychosociaux (liés aux relations de travail), et facteurs liés à l'environnement socio-économique de l'établissement.

Partant de ces différentes catégories, caractéristiques et des causes liées aux risques psychosociaux, un certain nombre de pathologies peuvent être identifiées. Ainsi, dans leur ouvrage collectif, Jourdan et al. (2010) distinguent cinq pathologies. La pathologie de la « surcharge » renvoie entre autres aux troubles musculo-squelettiques (TMS), au burnout et au dopage ; la pathologie post-traumatique est celle consécutive aux agressions dont sont victimes certaines personnes sur le lieu de travail tels que les enseignants, les personnels soignants mais aussi les caissières, les personnels de banque... ; les pathologies du harcèlement ; les tentatives de suicide et les suicides, les pathologies du chômage. Selon eux, les changements des formes d'organisation du travail intervenus dans les années 80 mettant en concurrence les individus de manière exacerbée sont en cause. Brisant les rapports de solidarité et de coopération entre les personnes, ils ont conduit progressivement à une déstructuration du « vivre ensemble » et par voie de conséquence à une augmentation de la souffrance au travail. Particulièrement, et impactant la santé mentale, on peut mettre en avant le passage du management par les qualifications à celui par les compétences introduisant l'évaluation individualisée des performances (Gendron, 2008), l'objectif de la « qualité totale » de la production et le développement de la sous-traitance ou de la précarisation des contrats de travail qui ont profondément déstructuré le travail collectif au sein des organisations). L'INRS avance six dimensions de risques : les exigences du travail, la charge émotionnelle, l'autonomie et les marges de manœuvre, les rapports sociaux et les relations au travail, les conflits de valeur, et l'insécurité socio-économique.

Enfin, quelle que soit la liste des causes, ces deux sources montrent que les facteurs sont multifactoriels obligeant à une approche multidisciplinaire et montrent que les risques psychosociaux, souvent par vulgarisation nommés de manière indifférenciée « stress », ne se réduisent pas à la seule dimension du stress ; le stress n'étant qu'une manifestation parmi d'autres de ces risques recouvrant en réalité des risques professionnels d'origine et de nature variées mettant en jeu l'intégrité physique et la santé mentale des salariés impactant le travail, sa qualité et le bon fonctionnement des organisations.

Dans ce travail de thèse, nous nous intéresserons à la dimension de la santé mentale ou psychologique, c'est-à-dire à la dimension de la santé qui se préoccupent et s'intéressent aux dimensions de la personne en rapport avec les pensées les émotions et les comportements. Nous l'étudierons plus particulièrement dans son atteinte à travers le terme « stress » pris dans un sens général même si nous préciserons d'autres vocabulaires souvent associés (anxiété, dépression, burnout...). Le terme de stress sera utilisé dans le reste de la thèse en référence à l'atteinte de la santé impactant la qualité de vie (allant de la détresse émotionnelle à l'épuisement professionnel).

Le stress impacte la performance et la qualité de vie. Yerkes et Dodson suggéraient déjà en 1908, le lien entre le stress et la performance selon une courbe en forme de U

renversé. Cette courbe montre qu'une dose de stress modérée peut favoriser la performance et au-delà d'un certain point, la qualité de la performance décroît. Si les méfaits de l'acharnement au travail sur la santé étaient déjà décrits dès 1768 sous la plume de Tissot proposant une approche hygiéniste et préventive pour les professions des Lettres et pour qui Dejours, à la lecture d'une conception explicite des rapports de l'esprit et du corps, la psyché et du soma, considère là des prémisses de la psychopathologie, les qualificatifs des précurseurs de la psychopathologie du travail reviennent à Selye en 1936, et à Cannon en 1942 pour avoir défini la physiopathologie du stress. Dans l'approche biologique de la théorie du stress "stimulus ou agent ("stressors") de son ouvrage *The Stress of Life*, Selye (1956) étudie le stress du point de vue physiologique en termes de stimulus-réponse.

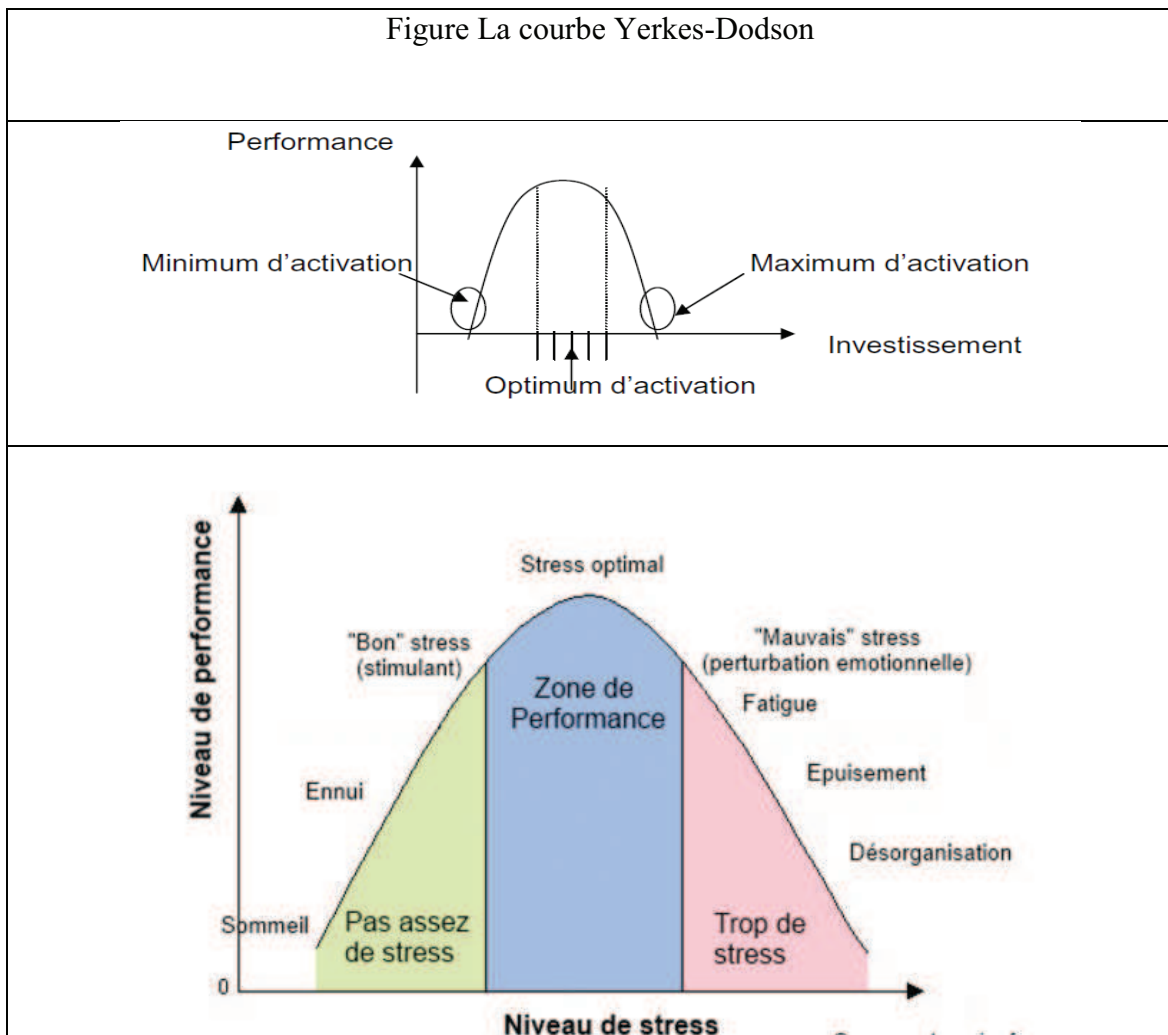


Figure 1 Courbe de la relation Stress et Performance

S'inscrivant dans le courant environnemental issue des modèles psychophysiologiques, le modèle de Selye identifie trois phases successives dans le syndrome de stress (renvoyant à plusieurs symptômes) qu'il nommait le syndrome d'adaptation générale : l'alarme ou réaction d'alerte, la résistance et l'épuisement. La phase d'alarme ou de réaction d'alerte est composée du choc (état de surprise à l'agression soudaine) et du contrechoc (mise en jeu de moyens de défense). L'organisme mobilise ses défenses. La phase de résistance où se manifeste l'adaptation à l'agent stresseur est une phase d'adaptation qui peut mettre en oeuvre les mécanismes nerveux, hormonaux et immunitaires. Et la phase d'épuisement apparaît quand l'organisme ne parvient plus à

s'adapter aux stimuli et donc quand les mécanismes des deux premières phases sont insuffisants : l'action de l'agent stressor est trop forte ou trop prolongée, l'organisme ne peut plus y faire face. Et dans ce cas, il impacte non seulement la santé, la qualité de vie mais également la résilience et performance, ce à quoi nous nous intéressons également dans ce travail. Si les effets du stress sont bons, stimulants et permettent une bonne adaptation chez le sujet, on parle d'eustress ; s'ils sont mauvais et causent des dommages pour l'individu, on parle de distress. On parle de stress qu'il y ait des stress positifs ou favorables – si le sujet, en première ou en deuxième phase, domine les effets du stress et s'y adapte – et des stress négatifs et défavorables – si le sujet, en troisième phase, n'arrive plus à s'adapter aux agressions qu'il subit.

1.4. Contours du stress et définitions

1.4.1. Détresse émotionnelle : stress, burnout-épuisement, anxiété, dépression,... :

Ces dernières années suite à la vague de suicides au travail en France, ont émergé de nombreux travaux (Inserm, 2011) mobilisant les concepts de stress, de burnout, d'épuisement, d'anxiété et de dépression au travail. Initialement et en résumé, le stress a été défini comme une réponse physiologique de l'organisme à une situation épuisante, dangereuse ou angoissante pour lequel le corps produira en réaction des hormones spécifiques. Cette notion a été ultérieurement étendue à tout état de perturbation (pas nécessairement pathologique) provoqué par la confrontation avec un danger, une menace physique ou psychique, un environnement difficile.

Les notions d'anxiété et de dépression lui sont souvent associées et d'autres encore ayant en commun de renvoyer à de la détresse émotionnelle, souvent précurseur de difficultés psychologiques. La psychopathologie la plus fréquente dans le monde est la dépression et l'OMS estime que d'ici 2020, son impact économique sera supérieur à celle des maladies courantes telles que les maladies infectieuses et cardio-vasculaires. Des études ont démontré que le niveau de stress et d'anxiété sont des facteurs qui contribuent de façon significative au développement de la dépression et ce dès l'âge de la construction de la future vie d'adulte.

En outre, défini par Veil (1959), une des conséquences les plus importantes du stress est le burnout (« to burn oneself out » dont en terme japonais, un sens équivalent serait « karoshi »). Le mot anglais burnout, littéralement, carbonisation psychologique (Girault, 1989), désigne « l'état de l'individu vidé de toute son énergie, comme s'il avait été victime d'un incendie intérieur » (Freudenberger, 1985). Ce terme désigne un état d'extrême fatigue. C'est un syndrome d'épuisement physique, émotionnel et mental, impliquant le développement d'images négatives de soi-même et des attitudes défavorables envers le travail.

Freudenberger a formulé ce concept au regard de son expérience dans les établissements médicaux coopératifs. L'épuisement professionnel (ou épuisement au travail, traduction de burn out) serait lié à la pratique de fonctions caractérisées par un grand idéal social de départ mis à rude épreuve de sollicitations multiples, éventuellement contradictoires et donc de grandes exigences. Si le modèle du stress était traditionnellement appliqué au monde de l'industrie, les travaux sur l'épuisement professionnel se sont concentrés sur les services sociaux du tertiaire et le malaise de leurs employés ; l'épuisement professionnel a principalement été étudié dans des milieux professionnels où l'activité première relevait d'un contact étroit avec un public-client, c'est-à-dire notamment les professions de santé, de l'hôtellerie, l'aide sociale, l'enseignement, la sécurité, la protection, la gestion...

Désignant un état psychologique, émotionnel et physiologique résultant de l'accumulation de stress professionnels variés se répétant continuellement et s'inscrivant ainsi dans la durée, il est vu comme une phase d'aboutissement, de conséquence de réactions de stress quotidiens qui finissent par user et épuiser la personne et dans le champ du travail, par sa permanence prolongée de stress lié aux impératifs d'ajustements à des contraintes lourdes, aux difficultés organisationnelles dans et/ou à l'adaptation à de nouvelles procédures qu'ils imposent.

Précisément, il est un « état de fatigue chronique, de dépression et de frustration apporté par la dévotion à une cause, un mode de vie, ou une relation, qui échoue à produire les récompenses attendues et conduit en fin de compte à diminuer l'implication et l'accomplissement du travail. En quelque sorte, l'étape à partir de laquelle il existerait un décalage entre l'image idéalisée que les travailleurs se font d'eux-mêmes et ce qu'ils perçoivent dans leur quotidien professionnel, les déconnectent avec leur soi véritable et les mettent face à une incapacité à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés.

Dans cette approche, les facteurs individuels se voient attribuer un rôle important dans le développement du syndrome d'épuisement professionnel, en raison de leur engagement et cette dévotion¹ à une cause, appelé la « maladie du battant » ou que nous appelons dans notre travail « le chevalier blanc » dans son rôle de « sauveur du monde » (dont on pourraient questionner : lésions ou liaisons dangereuses ?).

D'après Freudenberger H. J. et Richelson G., (1981) le syndrome d'épuisement professionnel se développe quand les individus ont une image idéalisée d'eux-mêmes, se perçoivent dynamiques, charismatiques, particulièrement compétents et finissent par perdre le lien avec leur soi véritable. Et selon Levinson (1996), l'épuisement professionnel se caractérise par un constat : l'individu qui en est victime ne pourra plus jamais faire ce qu'il a fait.

De manière générale, le terme « stress » sera utilisé dans ce travail dans un sens large, renvoyant au sens d'un état de perturbation provoqué par une agression, des agents, facteurs de stress, ou stressors. Dans ce travail, il s'agit du stress dans le cadre et lié à l'activité de travail, le stress du travail (Inserm, 2011). Aussi, l'incapacité à gérer le stress, un management non efficace du stress ou l'exposition à un stress excessif lié à l'activité de travail peut entraîner toute une série de problèmes de santé. Selon les situations de travail, ces facteurs de stress ont une importance variable et peuvent interagir entre eux, en se neutralisant ou au contraire en se renforçant et s'inscrivent dans un processus progressif marqué par des étapes dans l'intensité et la nature de la détresse jusqu'à son escalade, le burnout ou l'épuisement professionnel. Enfin, si plusieurs modèles de stress ont ainsi été proposés pour intégrer cette complexité, ce que nous verrons dans ce qui suit, il importe au préalable de définir les contours de la notion de stress relativement à d'autres notions

¹ Dans le monde du soin, elle était associée au fait que c'était des nonnes qui s'en occupaient et qu'ensuite progressivement la laïcisation des métiers du soin, a amené des femmes dont les qualités recherchées énoncées dans les textes étaient entre autres, dociles, besogneuses, dévouées... Les métiers du soin sont le point de rencontre entre la charité, la médecine et l'Etat- Providence. Jusqu'au XVI^e siècle, le personnel de soin, majoritairement des femmes (héritage de l'époque des nonnes) ne sont pas seulement dévouées aux malades mais aussi à tous ceux qui sont dans la pauvreté et la misère. C'est dans ce contexte que Foucault a décrit le grand enfermement (Foucault, 1972). Ce n'est qu'après la révolution que la médecine entre enfin véritablement à l'hôpital, créant par le même coup une vision différente : celle de guérir une maladie organique précise, alors que les infirmières, présentes jusque-là dans l'institution, avaient davantage comme objectif de soutenir et aider un malade dans sa déchéance (Dubet, 2002).

1.4.2. Anxiété : traits et états

Le terme d'anxiété se distingue du terme plus général de stress. Le concept d'anxiété tire son origine du terme latin *anxiētas* qui renvoie à un état d'agitation, d'inquiétude ou d'angoisse. L'anxiété est distinguée selon son origine psychologique nécessitant une prise en charge psychothérapeutique ou celle organique liée à une lésion de l'organisme nécessitant une prise en charge médicale. Ici, dans nos travaux le lien avec le stress renvoie à l'anxiété d'origine psychologique. Définie comme un état émotionnel désagréable, à un moment donné, se caractérisant par des sentiments de tension, d'appréhension, de nervosité, d'inquiétude, Spielberger (1993) distingue les traits d'anxiété (anxiété-trait) ou par opposition à l'état d'anxiété (anxiété-état), pour expliquer les différences interindividuelles qui seraient stables dans la propension à l'anxiété. L'état d'anxiété est la réponse comportementale dérivant de la perception de la menace, et le trait d'anxiété renvoie à disposition durable, une constance comportementale, de la personnalité, définie comme une prédisposition à percevoir certaines situations comme plus ou moins menaçantes et à y répondre par des états d'anxiété plus ou moins élevés. Selon Spielberger, les sujets à haut trait d'anxiété percevront plus souvent les situations comme menaçantes, et/ou répondront à une situation menaçante par des états d'anxiété plus élevés. Cette distinction permet de caractériser les sujets qui présentent un haut niveau de trait d'anxiété de manière générale et donc probablement des niveaux d'états d'anxiété élevés, des sujets qui d'une manière générale ne présentent pas un niveau haut de trait d'anxiété, mais peuvent présenter un haut niveau d'état d'anxiété face à telle situation particulière¹. Cette approche est dans la lignée des approches cognitivistes des relations entre personnalité et comportement : le comportement n'est pas déterminé en soi, de façon mécanique, par les traits de personnalité, mais par l'interaction entre personnalité et caractéristiques de la tâche, par le biais des cognitions et représentations du sujet (Roberts, 1991). Dans le cadre de notre travail, nous mobilisons des échelles de stress au sens large qui renvoient à trois dimensions, le stress, l'anxiété et la dépression² que nous décrivons dans les annexes. Le stress, dans cette perspective est moins considéré comme un trait fixe de la personnalité que comme un mode de traitement transitoire, appliqué à une situation. Enfin, le mot stress renvoie à des perspectives théoriques fort différentes. De l'idée d'une force, ou tension, à celle du stimulus externe et les conséquences biologiques, psychiques et sociales des stressseurs, le stress peut être également étudié d'un point de vue de ses processus et de sa dynamique à la fois externe et interne à la personne et de son traitement cognitif.

¹ Cependant dans notre travail, nous n'utilisons pas l'échelle Spielberger ; la validité d'un trait global d'anxiété, c'est-à-dire la possibilité de prédire d'une manière générale les réactions d'anxiété des sujets à partir d'une seule variable de personnalité a été remise en cause pour opter pour des approches différentielles afin de différencier de manière plus spécifique l'anxiété-trait, en fonction des caractéristiques des situations générant le sentiment de menace. L'échelle Dépression, Anxiété, Stress (DASS) a été retenue dans notre travail. est une évaluation de la santé mentale utilisée pour mesurer le degré de sévérité de la dépression et de l'anxiété. Ici, l'échelle de dépression renvoie au manque d'initiative, aux sentiments de désespoir, à l'incapacité à éprouver le plaisir, être pessimiste, une humeur dépressive et croire que leur vie n'a pas de valeur.

² L'anxiété renvoie à une réaction cérébrale (le sujet anticipe, – généralement négativement – voire imagine une difficulté ou un danger suscitant une peur ou une réaction exagérée sans cause), le stress dans une version restrictive et médicale est une réaction hormonale de l'organisme face à un danger. Dans nos travaux, nous lui retiendrons une vision large, entendu dans le sens des modèles interactionniste.

2. Les modèles du stress

Les modèles de stress visant à expliquer l'origine du stress reposent majoritairement sur des approches d'origines médicales et psychologiques. Ce sont des approches causalistes qui ont généralement pour but de dégager quelques traits fondamentaux du fonctionnement de l'individu lorsqu'il fait face à une situation stressante. Deux modèles en psychologie dominent actuellement la littérature : l'approche interactionniste et l'approche transactionnelle. L'approche interactionniste met en évidence l'écart entre la situation et la personne, alors que l'approche transactionnelle montre l'influence de la perception de la personne de la situation.

2.1. Modèles interactionnistes

2.1.1 Modèle du « Person-Environment Fit »

Les premières études de Selye (modèle que nous avons vu au-dessus) sur la réponse au stress en fonction des contraintes environnementales ont rapidement montré qu'il n'existait aucune spécificité, ni de la réponse, ni des stressors, et qu'il était par conséquent impossible d'établir des correspondances entre la contrainte et la réponse de la personne : les stressors variant en intensité et étant perçus différemment selon les personnes. Dépassant ce modèle linéaire « stimulus-réponse » de Selye, des modèles cognitifs de stress ont mis en évidence l'importance des perceptions dans la survenue de l'état de stress.

Dans la conception interactionniste du stress, c'est l'importance de l'écart entre la situation et l'individu, qui serait à l'origine du stress. Dans cette approche, trois domaines d'influence sont distingués : l'environnement, le contexte et l'individu. Le stress est alors défini comme une divergence entre la demande de l'environnement et la capacité de la personne à y répondre.

Ce décalage résulterait d'un déséquilibre entre d'une part les exigences des conditions de travail et d'autre part les caractéristiques de l'individu. Cette conception aborde le stress professionnel en fonction des caractéristiques de la personne, des fonctions de travail et de leurs interactions. Toutefois, si cette approche du stress professionnel prend en compte l'environnement en répertoriant les contraintes de la situation, elle n'est pas à même d'expliquer la manière dont les personnes s'y adaptent ; l'approche se focalisant sur les caractéristiques structurelles de l'interaction de la personne avec son environnement de travail. On va trouver dans cette approche, les modèles du "Person-Environnement Fit", de la "Demande-Contrôle" et de soutien social.

Le modèle interactionniste du « Person-Environment Fit » développé entre autres par French (1973) suggère que l'équilibre entre la personne et son environnement de travail va être déterminant dans la santé de la personne. Pour une santé au travail, il importe que les personnes, leurs comportements, compétences, connaissances et ressources soient en correspondance avec les attentes et requis du travail. Un écart soit objectif ou subjectif (« misfit ») entre ressources et demandes dans ces différentes dimensions générera un déséquilibre impactant la santé, productivité, et autres variables (French, 1973, French, Caplan et Harrison, 1982). Le mécanisme de défense pourra osciller entre déni, réévaluation des besoins, et ajustement pour tenter de réduire ce décalage subjectif (Buunk, deJonge, Ybema & deWolff, 1991).

La théorie sous-jacente -compatibilité entre la personne et l'environnement- et -interaction entre les caractéristiques individuelles, environnementales et contextuelles-, implique que le stress ne peut être valablement étudié qu'en référence aux caractéristiques de la personne et des conditions d'exécution de la tâche. Les

caractéristiques individuelles de la personnes rendraient alors critiques certaines exigences de travail ; ainsi, telle condition pourra avoir un effet sur un collaborateur et non sur un autre en raison, par exemple, de formations différentes et qu'ils mettent en œuvre des procédures différentes pour exécuter la même tâche. Le stress doit alors être compris comme un décalage entre les exigences de travail et les capacités de l'individu. L'évaluation du stress ne peut donc être réalisée qu'en tenant compte de ces trois dimensions : les caractéristiques contextuelles et environnementales qui contribuent à modeler l'activité, et ce sont elles qui feront l'objet des interventions de type ergonomique et les caractéristiques internes du collaborateur qui feront quant à elles l'objet d'intervention de type sélection ou formation. Selon le modèle tripartite de McLean (1974), l'apparition de symptômes aurait lieu en cas de présence simultanée de ces trois éléments : un contexte de nature stressante, la présence de stressors et un terrain de vulnérabilité individuelle. Le stress induit alors une série de changements, ou symptômes, qui peuvent être physiques, psychiques ou comportementaux. Bien souvent ces troubles sont somatisés, c'est-à-dire traduits en troubles physiques ou détournés vers d'autres domaines (physiques et biologiques, psychologiques, comportementaux et sociaux).

2.1.2. Les modèles contrôle-demande ou «exigences/autonomie»

Le modèle contrôle-demande ou «exigences/autonomie» du stress se focalise sur les caractéristiques structurelles de l'interaction de la personne, avec son environnement de travail. Entre autres, le modèle de Karasek (1979) propose une explication du stress au travail en croisant deux types de facteurs de stress : la demande psychologique, associée aux contraintes liées à l'exécution de la tâche (quantité, complexité, contraintes de temps, etc.) et la latitude décisionnelle, qui recouvre d'une part le contrôle que la personne a sur son travail (la plus ou moins grande autonomie dont il dispose dans l'organisation des tâches et la participation aux décisions), et d'autre part l'utilisation de ses compétences (possibilité d'utiliser ses qualifications, capacité à développer de nouvelles compétences) Le croisement de ces deux caractéristiques définit quatre types de situations de travail (cf. figure suivante).

Figure 1. Modèle de Karasek (1979)



Figure 2 Modèle de Karasek

Précisément, le modèle de Karasek (demande psychologique/ latitude décisionnelle) attire particulièrement l'attention sur deux caractéristiques du travail : la demande et le

contrôle, car pour répondre aux demandes plus ou moins fortes qui leur sont imposées, les personnes au travail disposent toujours d'un certain degré de contrôle ou de maîtrise. Les caractéristiques du travail ne sont alors plus associées de manière directe et linéaire à l'apparition du stress mais se combinent entre elles, puisque c'est le croisement entre les demandes et le contrôle de la situation qui déterminera le niveau de stress. Ainsi, ils dégagent quatre situations possibles aux conséquences différentes. Des demandes élevées avec des possibilités de contrôle réduites provoqueront un stress élevé.

Figure Modèle à deux dimensions: exigences psychologiques/latitude décisionnelle

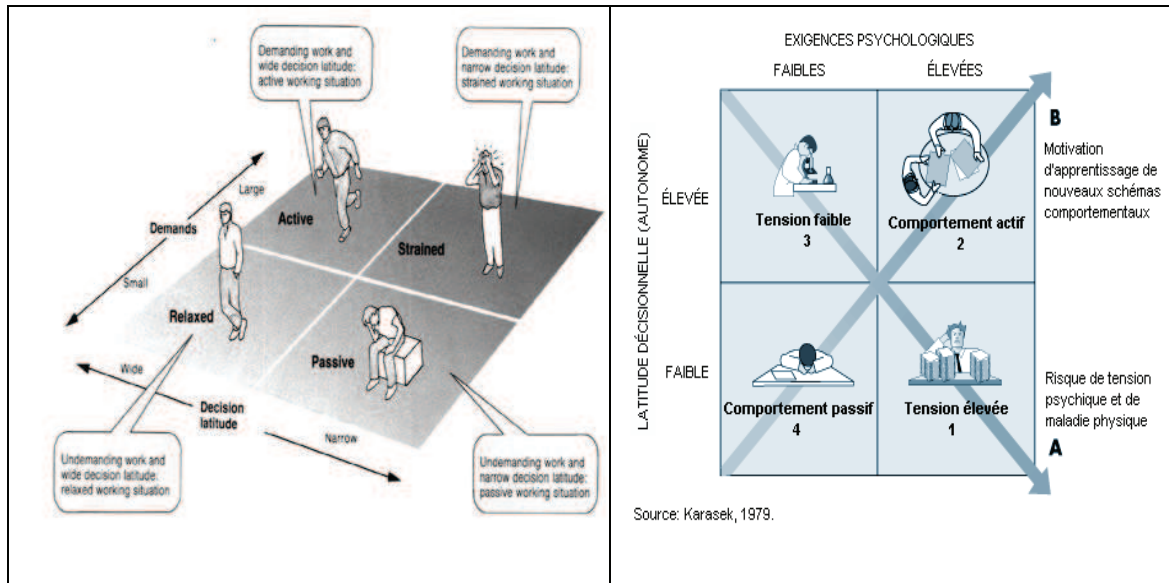


Figure 3 Représentation du modèle Exigences psychologiques et latitude décisionnelle

Parmi les professions les plus concernées, Karasek dans son premier modèle mentionne les opérateurs de téléphone, les aides soignantes, les serveurs et plus généralement toutes tâches dont les opérations sont rythmées par des requêtes multiples, non déterminables dans le temps, et dont le rythme présente un caractère aléatoire, bref et simultané. En revanche, la combinaison d'une pression élevée avec une large liberté d'action rendra le travailleur dynamique et motivé, cette catégorie regroupe généralement des professions plus prestigieuses (ingénieurs, médecins, directeurs...). Une faible pression combinée à une grande liberté d'action donnera un travail faiblement contraignant, et des demandes et contrôles faibles tendront à rendre le travailleur passif. La situation exposant le plus au stress est donc celle qui combine à la fois une demande psychologique élevée et une faible latitude décisionnelle. Toutefois les études montrent que c'est surtout l'absence de soutien sociale et de contrôle que la personne pense avoir sur sa situation qui est très important dans l'apparition d'un état de stress. Pour cela, si le modèle de Karasek de 1979 de l'approche du stress professionnel prend en compte l'environnement en répertoriant les contraintes de la situation, elle n'est pas à même d'expliquer la manière dont les travailleurs s'y adaptent ou non et les conditions de soutien social nécessaires pour un bien-être au travail. Les limites du modèle de Karasek ont ouvert la voie à d'autres concepts, venus les combler ou à des extensions du modèle.

2.1.3. Modèles de stress et soutien social

Dans cette évolution du modèle de « control/demande » ou « exigences/autonomie », Johnson (1986), Johnson et Hall (1988) vont ajouter une dimension supplémentaire au modèle initial, le soutien social. L'hypothèse de base selon laquelle les plus hauts risques de maladie interviennent dans les emplois à exigences élevées et à faible autonomie, et où le soutien social est également faible a été vérifiée sur les affections chroniques. Le soutien social montre que toute théorie du stress professionnel doit prendre en compte les relations sociales sur le lieu de travail (Karasek et Theorell, 1990; Johnson et Hall, 1988). L'effet tampon ou médiation du soutien social sur la tension psychologique dépendra du degré d'intégration sociale et psychologique et de la confiance témoignée par les collaborateurs et les encadrants, managers ou supérieurs hiérarchiques, entre autres; Israel et Antonucci (1987) étudient de soutien « socio-affectif ». Dans notre approche sur la capacitation et l'organisation capacitante, ce soutien peut prendre différentes formes.

Dans ce modèle, l'environnement de l'activité de travail, précisément l'organisation, influence sur le bien ou mal-être des personnes au travail. Il est en effet important d'évaluer les conditions de travail qui déterminent les tâches et activités, à savoir les éléments qui lors de l'analyse du travail prennent part à l'évaluation objective de la situation et des exigences de travail. Elles participent à la qualité de vie au travail. L'influence des variables contextuelles sur le processus d'évaluation n'est effectivement pas à négliger car elle guide la stratégie d'ajustement du personnel et dans nos études de cas, ce soutien est prégnant pour les aides-soignants et les enseignants et d'autant plus, en phase d'intégration réelle dans l'activité.

Ainsi, dans cette troisième dimension introduite par Johnson et Hall (1988), Karasek et Theorell (1990) au modèle initial de Karasek (1979), le soutien social définit l'ensemble des interactions sociales qui aident la personne dans l'accomplissement de son travail. Le soutien social fournit par les collègues ou les supérieurs va jouer un rôle de modérateur vis-à-vis des effets négatifs de demandes excessives dans le travail. Il comprend différentes dimensions : le soutien instrumental (ex. : assister un problème), le soutien tangible ou soutien technique (ex. : donner des outils, des moyens matériels...), le soutien informationnel (ex. : donner un conseil), le soutien émotionnel (ex. : rassurer). Ainsi, dans le monde du soin et de l'éducation, le soutien social au travail (soutien socio-émotionnel) de la part des collègues ou encore des supérieurs hiérarchiques, de l'encadrant, du manager en charge du collaborateur de manière générique (directeur de l'école, le cadre infirmier...) dans le monde du soin et de l'éducation (le principal, le directeur, l'inspecteur, l'institution) devraient donc venir moduler le déséquilibre entre demande psychologique et latitude décisionnelle ; ainsi, une situation combinant une demande psychologique élevée et une faible latitude décisionnelle ("travail surchargé") devrait être mieux supportée si la personne est soutenue par (ou peut compter sur) son entourage professionnel.

Figure 2. Modèle de Demande-Contrôle-Soutien social de Johnson & Hall (1988)

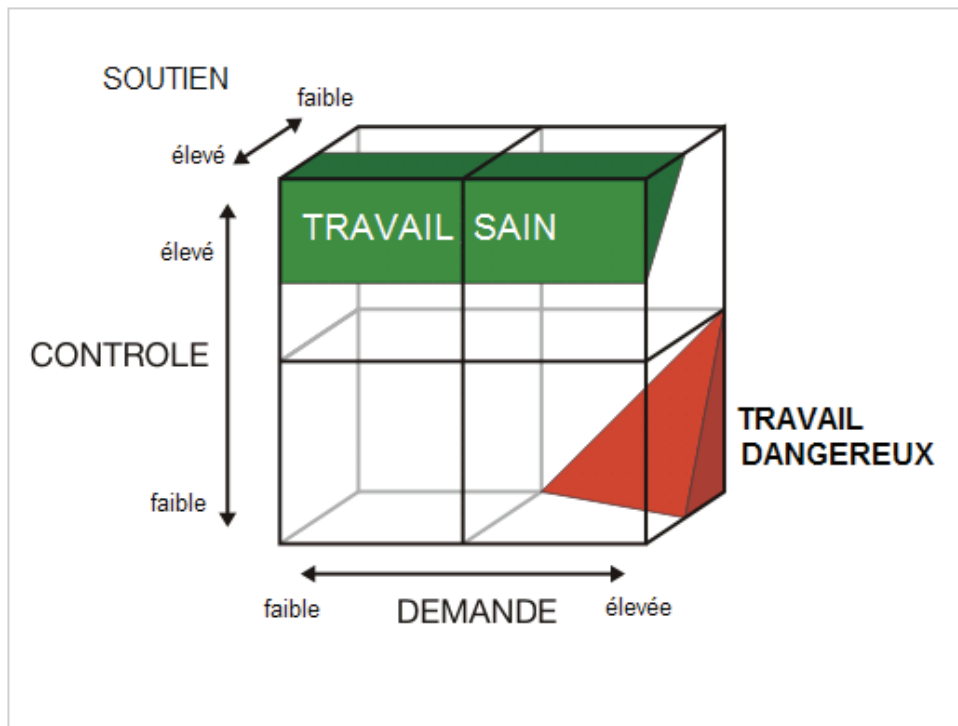


Figure 4 Représentation du modèle transactionnel et soutien social de Johnson et Hall

Plusieurs études confirment que des caractéristiques professionnelles telles que la latitude de prise de décision, les demandes psychologiques et le support social affectent la santé.

Entre autres, Hellemans et Karnas (1999) ont repris le modèle de Karasek et Theorell (1990) pour tester la structure factorielle des trois dimensions (latitude de décision/demandes au travail/soutien social). Les résultats de leur recherche ont permis de nuancer factoriellement les trois facteurs pour former un modèle à six facteurs : latitude de décision et apprentissage, pression du temps et dérangement, soutien social du supérieur et soutien social des collègues. Il ressort de ces travaux, plusieurs types de profils (modèles des « patterns ») en fonction du degré de stress perçu. Lorsque les personnes se perçoivent « pas du tout stressées », ces personnes se caractériseraient par une latitude de décision moyenne, des demandes psychologiques au travail très faibles et un soutien social très élevé. Lorsque des personnes se perçoivent « très stressées », ces personnes se caractériseraient par une latitude de décision très faible, des demandes psychologiques au travail très élevées et un soutien social très faible. Les personnes qui se percevraient « légèrement stressées » auraient à faire face à moins de demandes psychologiques au travail comparativement à une personne se percevant comme « modérément stressée ». À l'inverse, les situations de travail caractérisées par des demandes élevées, des faibles latitudes de décision et un faible support social prédisposent les personnes à divers problèmes de santé. Le constat de Hellemans et Karnas (1999) est que dans ce cas, plus les personnes perçoivent un stress élevé, moins elles disposeraient de ressources (individuelles et sociales).

Plusieurs études confirment que des caractéristiques professionnelles telles que le manque de latitude de prise de décision, les demandes psychologiques ou exigences élevées et un soutien social faible affectent la santé et prédisposent le personnel à des

risques psychosociaux. En particulier, les troubles musculo-squelettiques (douleurs dorsales) et les plaintes psychosomatiques (épuisement, insomnies) (Veiel & Baumann, 1992) auxquels un vocabulaire et des expressions peuvent être couramment associés (« j'en ai plein le dos » « j'ai une boule au ventre », « je vais péter un câble »...).

Cependant, l'analyse théorique exhaustive de l'impact des relations sociales sur le stress et sur le comportement au travail à travers ce modèle incluant le soutien social est intéressante. Cependant, elle nécessite des recherches complémentaires du point de vue empirique. Les relations, interactions entre collaborateurs et supérieurs hiérarchiques..., les relations sociales de manière générale peuvent accroître ou, au contraire, réduire fortement le risque même dans sa dimension soutien lorsque les relations ne sont pas vraiment des soutiens, mais son inverse et impacter ou empirer la situation sociale et la maladie.

Dans le modèle d'adéquation « personne-environnement », une version générale de la théorie de la personnalité peut être trouvée selon Van Harrison (1978) qui postule qu'une bonne adéquation entre l'individu et son environnement réduit le stress renvoyant à l'expression anglo-saxonne que l'on retrouve dans les modèles de management : « the right person at the right place ». Si les caractéristiques personnelles restent difficiles à mesurer, l'intérêt de l'approche réside sur la réponse fondée sur des caractéristiques individuelles renvoyant à la personnalité et qui prennent en compte le fait que les perceptions individuelles constituent une bonne part du processus par lequel l'environnement influe sur la personne et que la réponse personnelle varie dans le temps.

Ces réflexions ont abouti à la mise au point, à partir du modèle de Karasek (1979) d'une version du modèle « exigences/autonomie » intégrant une dynamique temporelle, les facteurs d'environnement et les éléments de la personnalité. L'un des objectifs de ce modèle est de suggérer une alternative à l'explication du stress portant sur la seule perception de la situation par l'individu ou ses réactions comme causes principales du stress — *ce que l'on va voir dans les modèles transactionnels auxquels nous nous rattacherons dans un premier temps pour étudier les managements personnels possibles des situations de stress*. Cependant, il serait fragile, par exemple, d'accepter, sur la base des théories transactionnelles, que la plupart des réactions de stress se développent parce que les types de personnalités tendent en général à donner une mauvaise interprétation aux facteurs de stress du monde réel ou à réagir à ces facteurs de manière excessive. Pour cela, dans notre travail nous envisageons un retour théorique et l'extension du modèle de base de Karasek au soutien social ; et sa version dynamique incluant l'apprentissage/l'expérience de la personne est intéressant pour nos cas d'études. Fort de ces enseignements, nous verrons en partie conclusive (partie III), si d'autres facteurs, précisément les valeurs ne sont pas une perspective et piste intéressante à explorer dans ses métiers où la personne semble y venir avec son âme pour parfois y laisser sa santé. Les approches dominantes en psychologie fondées sur la réponse individuelle ou la personnalité prennent en compte d'une part les perceptions individuelles expliquant le processus par lequel l'environnement influe sur la personne et d'autre part la variation de la réponse de la personne à l'environnement dans le temps en incluant le phénomène de l'apprentissage, c'est-à-dire l'évolution de la personne. L'expérience acquise qui atténue le stress professionnel ne serait pas nécessairement de la même nature que celle qui engendre un comportement actif dans le modèle « exigences/autonomie ». Elle peut renvoyer à la qualité et compétence de l'encadrant (bienveillant et capacitant, cf. Partie

III) à dynamiser des formes collectives de comportement actif renvoyant probablement aux compétences et la manière de les utiliser et aux structures de la communication et aptitudes en la matière et possibilités de coordination, sur les qualités de «compréhension» (Goleman, 1995) et sur la confiance, une composante essentielle du soutien social.

Figure Relations dynamiques entre la tension ou l'apprentissage et l'évolution de la personnalité

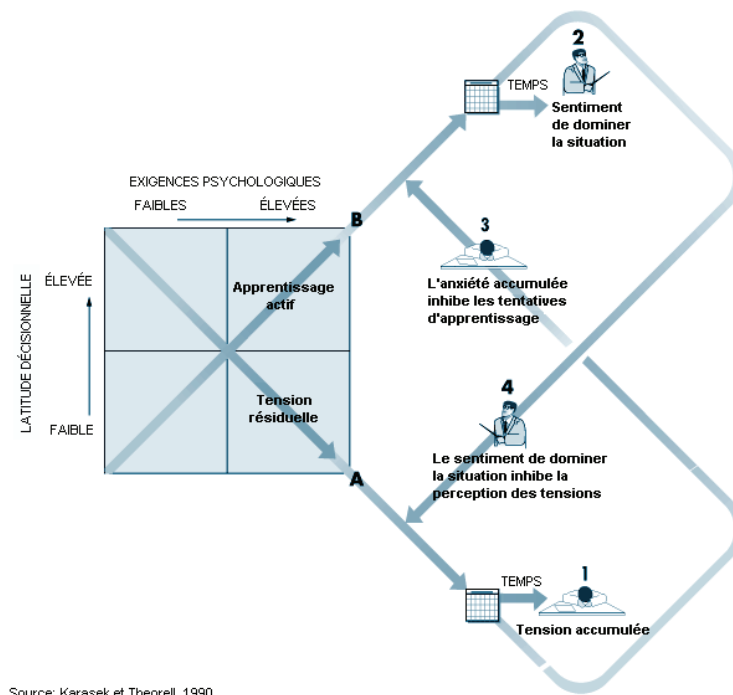


Figure 5 Représentation du modèle dynamique de Karasek et Theorell

Cette version de l'apprentissage intègre précisément les effets de l'environnement et certains phénomènes liés à la personne tels que le développement de la confiance en soi ou à l'inverse sa perte conduisant à l'épuisement à long terme. Elle repose sur la dynamique des mécanismes initiaux de tension et d'apprentissage.

Elle pose une double hypothèse ; le stress perturbe ou inhibe l'apprentissage et à l'inverse l'apprentissage peut, à long terme, réduire ou inhiber le stress. Les travaux en neurosciences montrent effectivement qu'une forte tension peut inhiber la capacité normale de relever un défi et, donc, interdire tout nouvel apprentissage. A l'inverse, tout nouvel apprentissage peut donner une impression de maîtrise ou de confiance, qui est un paramètre de la personnalité. Et cette impression peut, à son tour, atténuer la perception des événements stressants et permettre une meilleure maîtrise de la situation. Ainsi, avec le temps, les facteurs environnementaux conditionnent en partie la personnalité et, par la suite, les effets de l'environnement sont atténués par les orientations d'apprentissage et l'évolution de la personne.

On retrouve le phénomène de la courbe en U inversé de Yerkes et Dodson sur le stress et la performance et le niveau optimal d'exigences dans le syndrome d'adaptation générale de l'approche de Selye.

Si un certain niveau d'exigence est nécessaire pour favoriser l'apprentissage et l'efficacité (c'est-à-dire l'intérêt), des exigences trop sévères sont préjudiciables. .

Le modèle élargi suggère deux dynamiques comportementales de longue durée. Celle positive s'enclenche grâce à un contexte professionnel actif, une impression accrue de maîtrise et une plus grande capacité de faire face au stress inhérent à la profession, réduisant d'autant l'anxiété accumulée et renforçant la capacité d'accepter de nouveaux apprentissages ; ce qui entraîne des évolutions positives de la personnalité et une amélioration du bien-être.

La dynamique comportementale négative s'inscrit dans un contexte professionnel à forte tension. L'importante tension résiduelle accumulée et la capacité réduite d'accepter les défis de l'apprentissage va engendrer une diminution de la confiance en soi et une perception exacerbée du stress ; d'où une évolution négative de la personnalité et une diminution du bien-être. Les méthodes de mesure de l'«auto-efficacité» de Bandura (1977), qui intègrent le développement des compétences et de la confiance en soi, constituent deux axes de possible de recherche qui pourraient être intégrées à ces travaux sur le modèle «exigences/autonomie».

Enfin, si l'approche interactionniste offre l'avantage de prendre en compte les exigences du poste et permet de répertorier les contraintes de la situation de travail, elle ne permet pas d'expliquer comment les personnes gèrent et s'adaptent à une situation comportant des agents de stress.

2.2. Les modèles transactionnels

2.2.1. Origine et caractéristiques

Si les modèles interactionnistes se focalisent sur les caractéristiques structurelles de l'interaction entre l'individu et l'environnement, les modèles transactionnels vont aborder davantage les mécanismes psychologiques sous-jacents à cette interaction qui s'opèrent dans la transaction.

Une transaction entre individu et environnement est défini comme « l'ensemble des processus (perceptifs, cognitifs, émotionnels, comportementaux) par lesquels un sujet placé dans une situation aversive, tente de la modifier et/ou de se modifier lui-même. Ces processus peuvent moduler l'impact de divers antécédents personnels et situationnels sur des critères adaptatifs (santé, bien-être, réussite dans une tâche,...) » (Bruchon-Schweitzer & Dantzer, 2000).

Le modèle transactionnel rend compte des antécédents environnementaux et dispositionnels de la personne comme facteurs ayant des effets indirects sur sa santé, dans la transaction individu-environnement. Celle-ci est définie comme le processus par lequel la personne placée dans un contexte aversif perçoit et interprète la situation et tente de la modifier ou de se modifier elle-même.

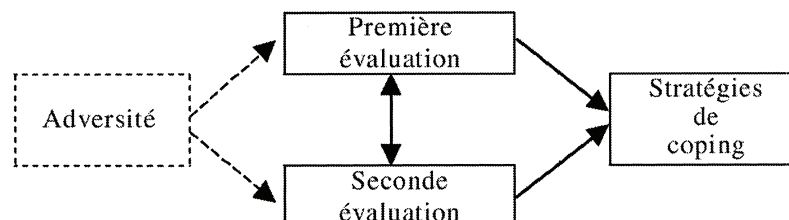


Figure 6 Représentation des stratégies d'évaluation

Ces modèles transactionnels peuvent donc être compris comme un développement des théories interactionnistes. Lewin, déjà en 1951 soulignait le fait que les caractéristiques individuelles interviennent et interagissent avec l'environnement du travail et vont

déterminer une contrainte et en conséquence influencer le comportement et impacter la santé. Selon le modèle tripartite de McLean (1974), l'apparition du stress aurait lieu en cas de présence simultanée de ces trois éléments : un contexte stressant, la présence d'agents de stress et un terrain de vulnérabilité individuelle. Le stress est alors caractérisé par un déséquilibre perçu entre les contraintes imposées par son activité professionnelle (temps réduit, conflits avec la hiérarchie ou les collègues, surcharge de travail...) et les ressources dont la personne dispose pour travailler dans un tel environnement. Ces modèles attribuent aux variables personnelles et contextuelles une influence sur l'évaluation et son impact face à l'événement et participent à la qualité de l'ajustement pendant le déroulement de la transaction stressante.

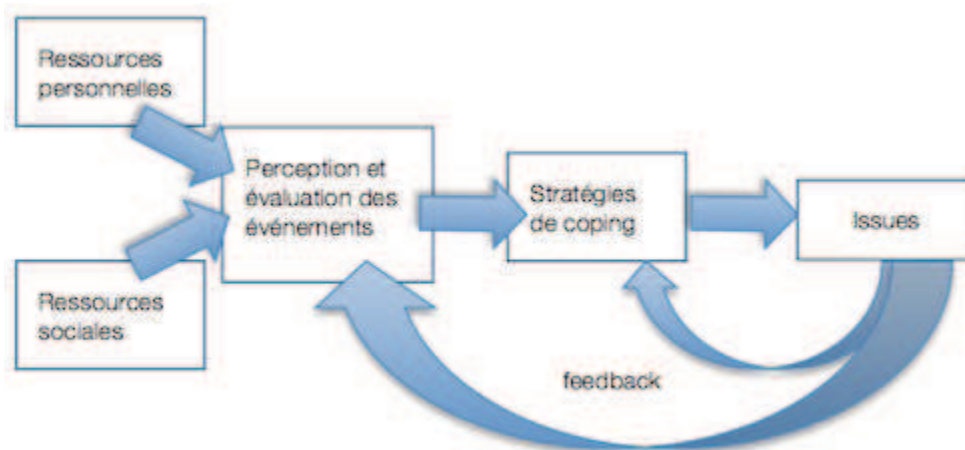


Figure 7 Représentation des processus d'ajustement

Deux concepts sont à l'origine de l'approche transactionnelle : le locus of control et le "coping" ou encore appelé « processus d'ajustement ». Le locus of control ou lieu de contrôle décrit le fait que les individus diffèrent dans leurs appréciations et leurs croyances sur ce qui détermine leur réussite dans une activité particulière, ce qui leur arrive dans un contexte donné ou, plus généralement, ce qui influence le cours de leur vie. Le locus de contrôle se définit plus précisément comme « la tendance que les individus ont à considérer que les événements qui les affectent sont le résultat de leurs actions ou, au contraire, qu'ils sont le fait de facteurs externes sur lesquels ils n'ont que peu d'influence, par exemple la chance, le hasard, les autres, les institutions ou l'État. Ainsi, Les personnes ayant un locus of control de type interne ont tendance à considérer que leurs échecs et réussites dépendent d'elles et de leur travail. Alors que les personnes ayant un locus of control de type externe ont moins l'impression d'avoir prise sur les événements. Un processus d'évaluation personnelle serait en jeu dans le développement de stress et celui-ci n'apparaîtrait que si le sujet appréhende subjectivement la situation comme une source de danger.

Le concept de contrôle de la situation est issu du modèle interactionniste de Karasek (1979) dont la théorie met en rapport, comme source de stress potentiel, les exigences physiques et psychologiques de la tâche ainsi que l'autonomie et le contrôle que l'on a sur elles. Les risques de stress augmentent lorsque des exigences élevées sont associées à un faible degré de contrôle de la tâche. Lazarus et Folkman définissent le coping comme "l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser,

réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu."

Ainsi, selon le modèle transactionnel, le stress peut alors se définir comme un état psychologique qui implique à la fois des aspects cognitifs et émotionnels. L'état de stress est donc une représentation interne d'une transaction particulière et problématique entre une personne et son environnement. Cela explique que les sources de stress professionnel provoquent des réactions différentes selon les personnes : ce qui est stressant pour l'un peut être totalement anodin pour l'autre. La nature subjective du stress implique également que les niveaux de stress varient pour une même personne selon les circonstances. De même, certaines personnes sont mieux armées que d'autre face au stress et les techniques de défense seront efficaces selon l'individu (Cox & Mackay, 1981 ; Lazarus & Folkman, 1984).

Cependant, les modèles transactionnels se distinguent des modèles interactionnistes ou des attributions dispositionnelles par le fait qu'ils postulent que ce ne sont pas les événements eux-mêmes qui déterminent l'apparition d'un état de stress, mais les perceptions et le vécu de ces événements. Dès lors, le stress ne réside ni dans l'environnement, ni dans l'individu, mais dans la transaction particulière entre la personne et l'environnement. La particularité de la théorie cognitive du stress est de mettre en évidence l'influence de la perception de la situation par la personne sur le stress professionnel, ainsi que la mise en œuvre par la personne de mécanismes d'adaptation, comment la personne va y faire face. Le processus de faire-face encore appelés, « coping », « processus d'ajustement » ou « processus d'adaptation », renvoie donc aux stratégies individuelles que la personne va mettre en œuvre pour réduire les tensions. Il va intervenir par des actions soit sur les causes, coping centré sur les problèmes, soit sur les émotions, coping centré sur les émotions.

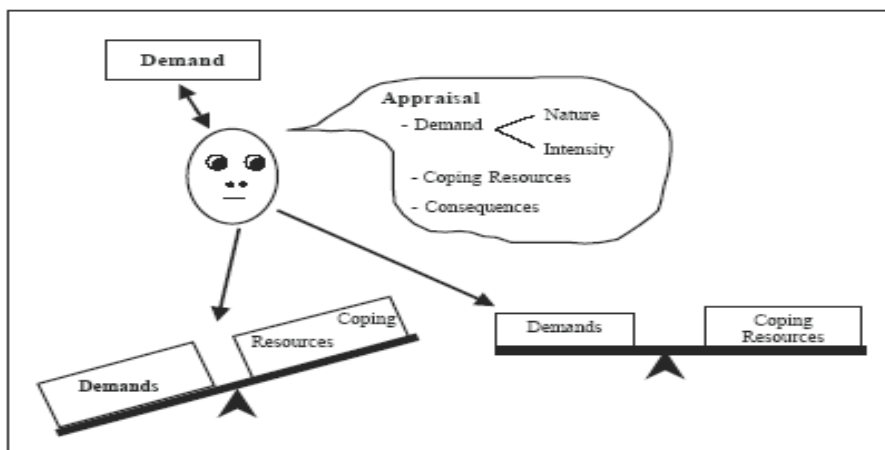


Figure 8 Illustration de modèle de coping

Par exemple, un individu peut percevoir une mutation professionnelle comme un problème insurmontable tandis qu'un autre peut la percevoir comme un défi. Dans cette optique, ce ne serait donc pas l'intensité du stresser qui explique la réponse plus ou moins intense, mais l'évaluation de la situation par l'individu et la signification que l'individu donne au stimulus qui déterminerait s'il y a ou pas présence de stress. Ces stratégies dépendent de caractéristiques individuelles et ici, les modèles transactionnels prennent en compte la perception de l'individu sur son environnement comme déterminant primordial de la réaction de stress.

2.2.2. Modèle de coping et d'évaluation

L'approche transactionnelle de Lazarus et Folkman (1984) est l'approche dominante en psychologie encore aujourd'hui mobilisée en psychologie. Ce modèle est un modèle de la double évaluation, selon lequel l'individu face à une situation procède d'une part à l'évaluation de potentiel stressant de cette situation puis à l'évaluation des ressources dont il dispose pour faire face à cette situation. Le processus et le résultat de ces évaluations dépendent non seulement de la réalité des contraintes présentes dans la situation et ressources dont dispose la personne, mais aussi des caractéristiques particulières de la personne qui procède à ses évaluations qui influencent son jugement. Selon cette conception, les caractéristiques *objectives* de l'environnement, ou stressors, sont à distinguer des caractéristiques environnementales *perçues* comme menaçantes par un individu, ou stress perçu, d'une part, et des conséquences dysfonctionnelles éventuelles de ces facteurs ou ajustement ultérieur de cet individu, d'autre part.

Lazarus et Folkman (1984) introduisent une perspective dynamique dans leur modèle. Cette approche subjective et dynamique (1984) reste aujourd'hui largement dominante, modèle que nous mobilisons particulièrement dans ce travail (développé après). Dans ce cadre, le stress est défini comme « la relation particulière entre la personne et l'environnement, évaluée par la personne comme dépassant ou excédant ses ressources et mettant en danger son bien-être » selon Lazarus et Folkman (1984).

Précisément, dans le modèle transactionnel, le stress ne repose ni dans l'environnement ni dans l'individu mais dans la transaction particulière entre l'individu et son environnement. Cette approche donne une place importante aux processus de faire-face (coping, processus d'ajustement ou d'adaptation), c'est-à-dire aux stratégies individuelles mises en oeuvre pour réduire les tensions, par des actions sur les causes (coping centré sur les problèmes) ou sur les émotions (coping centré sur les émotions). Ces stratégies dépendent de caractéristiques individuelles et les modèles transactionnels prennent donc en compte la perception de l'individu sur son environnement comme déterminant primordial de la réaction de stress.

Lazarus et Folkman (1984) définissent le modèle de la double évaluation, selon lequel l'individu face à une situation, procède à l'évaluation de potentiel stressant de cette situation puis à l'évaluation des ressources dont il dispose pour faire face à cette situation. Le processus et le résultat de ces évaluations dépendent non seulement de la réalité des choses (contraintes présentes dans la situation, ressources dont disposent l'individu) mais aussi des caractéristiques particulières de l'individu qui procède à ses évaluations qui influencent son jugement. Le modèle met en évidence l'influence de la perception (processus d'évaluation) de la situation par l'individu sur le stress professionnel et la mise en œuvre de mécanismes d'adaptation, appelés stratégies de coping ; le coping étant défini comme "l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu. Autrement dit, le stress implique donc un sujet actif, qui réagit, en fonction de sa subjectivité, face à son environnement (de travail) et aux événements majeurs et quotidiens de sa vie professionnelle. Dans cette optique, ce n'est pas l'intensité du stressor qui explique la réponse plus ou moins intense, mais l'évaluation de la situation par le personnel enseignant et la signification que celui-ci donne au stimulus qui déterminerait s'il y a ou pas présence de stress. La réaction individuelle face au stress dépendrait alors de certains facteurs tels que les compétences émotionnelles de l'enseignante ou de l'enseignant, les expériences personnelles, le soutien social, l'appartenance socioculturelle et les valeurs. La réponse à un agent de stress serait fonction de chacun,

et des facteurs tels que les expériences antérieures, le niveau d'expectation et de l'auto-évaluation, influençant ainsi le processus d'adaptation. Ceci explique que les sources de stress professionnel provoquent des réactions différentes selon les personnes. La nature subjective du stress fait que les niveaux de stress varient pour une même personne selon les circonstances.

L'influence des représentations sociales opère également dans le processus transactionnel du point de vue de l'évaluation. Elle peut être identifiée à quatre niveaux (Lassarre, 2005), qui correspondent aux quatre principales fonctions des représentations sociales identifiées par Abric, (1994) : savoir, identité, orientation, justification). Tout d'abord, les représentations sociales permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Ces savoirs « naïfs », du terrain, tels que les découvrent des débutants dans le métier vont permettre la communication et les échanges sociaux. La fonction identitaire des représentations va servir à définir l'identité sociale de l'aide-soignant ou de l'enseignant et ainsi préserver la spécificité de son groupe professionnel. Cette fonction va intervenir dans les processus de socialisation ou de comparaison sociale. La fonction d'orientation va permettre à la personne d'anticiper, de produire des attentes mais également de se fixer ce qu'il est possible de faire dans son contexte professionnel particulier.

La fonction justificatrice, va intervenir a posteriori et servir à justifier les choix d'actions et ses attitudes. Par là, elles jouent un rôle essentiel dans le maintien ou le renforcement des positions sociales et la posture professionnelle. Ses représentations vont jouer fortement dans l'évaluation cognitive et émotionnelle de la situation ou plus largement du travail dans son ensemble et, le décalage qui pourra être ressenti, jusqu'au choc possible de la réalité du travail.

Il n'y a donc pas de coping idéal ; l'efficacité de la mise en œuvre du mécanisme d'adaptation dépend des circonstances et des compétences émotionnelles développées. L'appréciation personnelle de l'enjeu de la situation problématique et des ressources permet au personnel enseignant d'orienter ses réponses face à la situation de stress. Ainsi, certains soignants et enseignants seront mieux armés que d'autres face au stress et les techniques de défense mobilisées plus efficaces selon la personne.

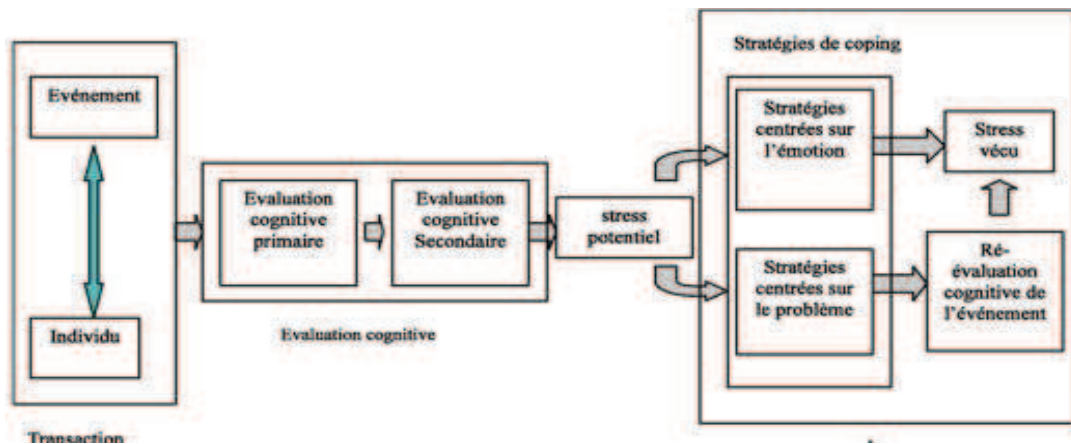
Ainsi, dans les modèles transactionnels, le stress se définit donc comme un état psychologique qui implique à la fois des aspects cognitifs et émotionnels. Le niveau d'analyse est le personnel, c'est-à-dire la personne et son appréciation subjective de la situation ou de l'événement auquel elle est confrontée. L'état de stress est une représentation interne d'une transaction particulière et problématique entre le soignant/l'enseignant et son environnement. La personne ressent du stress lorsqu'elle perçoit un déséquilibre entre les contraintes imposées par son environnement et ses ressources pour y faire face. Cette approche s'intéresse avant tout aux dimensions psychologiques et cognitives du stress du personnel et à sa maîtrise et non à l'impact de son environnement.

2.2.3. Le processus et les stratégies de coping, niveau de conscience et intentionnalités.

Dans le modèle transactionnel, les stratégies de coping, contrairement aux mécanismes de défense, se caractérisent par leur niveau de conscience et d'intentionnalité : elles correspondent à un effort conscient, porté vers un but ; elles sont déployées avec l'intention de gérer ou de résoudre une situation problématique (Cramer, 1998). Précisément, elles correspondent aux efforts cognitifs ou comportementaux mis en place très concrètement, suite au double processus évaluatif, pour tenter, si ce n'est de supprimer la source de la situation aversive, du moins de diminuer ses effets, voire même, simplement, de les rendre plus tolérables pour la personne.

Le modèle transactionnel de coping de Lazarus et Folkman décrit la réponse donnée par la personne face à une situation aversive, comme fonction des transactions avec l'environnement, elles-mêmes médiatisées par deux processus, l'évaluation première et secondaire et les stratégies de coping. Ce modèle permet de comprendre la genèse, le maintien et le dépassement du stress perçu par une personne dans une situation spécifique, par l'étude de ses réactions (de ses efforts) cognitives et comportementales.

Figure 9 Représentation des processus de coping



Extrait de Brunel et Grima, (2010)

Précisément, dans ce modèle, l'environnement (la situation) intervient, à des degrés divers, dans la manière dont la personne répond à l'adversité ; il s'agit d'une approche interactionniste, -dite « transactionnelle » de l'ajustement à une situation stressante, qui s'éloigne donc des conceptions de tendance dispositionnelle qui expliquent la manière dont une personne répond à l'adversité qui serait fonction essentiellement de ses caractéristiques personnelles stables, et par là même ne différerait pas substantiellement d'une situation à une autre. **La conception transactionnelle nous semble intéressante puisque, sans rejeter la possible influence de caractéristiques personnelles, elle se centre sur la dynamique entre la personne et son environnement pour comprendre le développement de la réponse donnée face à la situation aversive.**

Pour ce faire, dans le modèle Lazarus et Folkman (1984), il est distingué deux formes de coping, la résolution de problème et la régulation émotionnelle. En outre, l'effet d'un événement stressant sur les réponses de la personne se déroule de façon séquentielle, selon plusieurs étapes : étapes d'évaluation (primaire et secondaire) et élaboration d'une ou plusieurs stratégies de coping.

D'une part, la première forme de coping qui définit la situation aversive (le problème), va viser la résolution de ce problème. Le *coping* centré sur le problème va renvoyer à tous les plans d'action dirigés vers une modification, un évitement ou une minimisation de l'impact du stresser et où les activités cognitives permettent que le stresser peut être contrôlé :

- la résolution de problème : elle consiste en une approche structurée du problème;
- la reconceptualisation : il s'agit de prendre du recul pour mieux appréhender le problème ;
- la réévaluation positive : elle consiste à voir le côté positif de chaque événement ;

- la distanciation : il s'agit de prendre du recul et de dédramatiser la situation ;

- la confrontation : l'idée est de se confronter à la source du problème pour le résoudre.

D'autre part, la régulation émotionnelle va viser à atténuer de manière indirecte l'effet aversif de la situation. Dans ce cas, par exemple, réévaluer positivement, voir le bon côté de ce qui arrive, se dédouaner....

Le *coping* focalisé sur l'émotion consiste à pallier ou à éliminer les émotions engendrées par un stressor en utilisant des mécanismes comme le déni et les pensées permettant d'éviter la confrontation directe avec le stressor :

- l'auto-contrôle émotionnel : il permet au sujet de garder ses émotions pour soi ;
- la fuite, l'évitement : il peut s'agir d'un évitement direct de la confrontation au problème mais aussi un évitement indirect (fuite dans le sommeil, nourriture, tabac, alcool, anxiolytiques, autres substances...) ;
- l'auto-accusation : le sujet s'en prend à lui-même et se considère à l'origine de ses problèmes.

Une troisième forme de *coping* peut être ajoutée (Bruchon-Schweitzer & Dantzer, 2000) : le *coping* centré sur la recherche de soutien social. Il comprend :

- le soutien informationnel : les individus vont chercher des informations concernant le problème auprès de leur entourage ;
- le soutien émotionnel : il s'agit de la recherche de réconfort auprès de l'entourage.

Le soutien social perçu est l'évaluation par une personne de l'aide que les autres lui procurent. Pour Bruchon-Schweitzer (2002), il se distingue du soutien de l'entourage effectif de l'individu, ou réseau social, qui est une ressource sociale. Il comprend la disponibilité, aide potentielle dont on croit disposer (qui pourrait m'aider en cas de besoin?) et la satisfaction (ressentir l'aide reçue comme suffisante et adéquate). Il peut avoir diverses sources (partenaire, famille, amis, collègues, professionnels, etc.) et il est de divers types (soutien d'estime, matériel, informatif, émotionnel). Bruchon-Schweitzer montre que le soutien social a des effets protecteurs sur la santé mais complexes : il diminue le stress perçu, augmente le contrôle perçu, renforce les stratégies « actives » de coping, facilite l'adoption de comportements sains et affecte le fonctionnement de divers systèmes physiologiques comme le système immunitaire par exemple (Bruchon-Schweitzer, 2002).

Le diagramme illustre le processus de médiation de l'impact d'un événement sur l'émotion positive. Il est structuré en quatre colonnes principales : Événement, Évaluation, Coping, et Issue émotionnelle.

- Événement** (ovale) agit comme le déclencheur initial.
- Évaluation** (rectangle) reçoit l'impact de l'événement et se divise en trois catégories : Menace, Perte, et Défi. Cette étape est influencée par la **Restauration des ressources** (rectangle).
- Coping** (rectangle) reçoit l'impact de l'évaluation et se divise en deux stratégies : Coping centré sur le problème et Coping centré sur l'émotion. Cette étape est influencée par la **Recherche de soutien social** (rectangle).
- Issue de l'événement** (rectangle) reçoit l'impact du coping et se divise en deux résultats : Favorable et Défavorable. Cette étape est influencée par le **Coping centré sur la signification** (rectangle).
- Issue émotionnelle** (rectangle) reçoit l'impact de l'issue de l'événement et se divise en deux émotions : Émotion positive et Détresse.

Des flèches de médiation relient les étapes : Événement → Évaluation → Coping → Issue de l'événement → Issue émotionnelle. Des flèches de feedback relient l'Issue émotionnelle (Émotion positive et Détresse) à l'Événement initial, indiquant un effet de rétroaction.

La stratégie de coping va par l'évaluation consister en un double processus subjectif : la première évaluation pose la question de l'enjeu de la situation aversive pour la personne. Si la situation est perçue comme stressante, la personne va évaluer l'évènement en fonction du dommage à subir ou son degré de dangerosité ou d'importance en trois catégories : une situation de menace, dans laquelle le dommage est pressenti ; une situation de perte, dans laquelle le dommage a déjà été ressenti, et une situation de défi, dans laquelle un gain à venir est pressenti.

Dans la conception transactionnelle du stress, il n'y a pas de stratégie de *coping* efficace en soi, indépendamment des caractéristiques personnelles et perceptivo-cognitives du sujet et des particularités des situations stressantes selon Servant (2013). Ainsi, les stratégies centrées sur l'émotion sont plus efficaces à court terme ou lorsque l'événement est incontrôlable, alors que les stratégies centrées sur le problème seraient plus adaptées pour faire face à long terme et si l'événement est sous le contrôle du sujet.

Enfin, le modèle transactionnel malgré sa popularité, souffre pourtant de diverses insuffisances. Il se focalise sur le rôle des processus d'évaluation et les stratégies d'ajustement « actuels » et minimise ou occulte le rôle d'autres déterminants de la santé (antécédents biomédicaux, environnementaux, socio-économiques et dispositionnels) dont l'impact est bien établi (Marks, Murray, Evans & Willig, 2000 ; Marmot & Davey-Smith, 1997). D'autres modèles vont venir le spécifier à partir de champs d'application possible.

2.3. Modèles transactionnels spécifiques

2.3.1. Modèle de stress professionnel

Le modèle de Cooper et Mackay (1987) ou "Transactional Model of Occupational Stress" est un modèle d'application au domaine du travail du modèle de Lazarus et Folkman. Il appréhende l'inadéquation entre les exigences de l'environnement de travail et la capacité du collaborateur à faire face aux exigences du poste et l'écart entre les aspirations de l'individu et la réalité professionnelle. Cette évaluation entre les composantes "réalité et exigences de l'environnement professionnel" avec les "capacités et aspirations de l'individu" va déterminer le déséquilibre ou non et ses conséquences à court et à long terme. Il repose sur le principe du coping aux composantes cognitives, comportementales et physiologiques. Le degré de complexité de la tâche est ainsi souvent mis en cause, qu'il s'agisse d'une tâche trop simple conduisant à une sous-utilisation des capacités de l'opérateur ou d'une tâche trop complexe dépassant ses compétences.

Ce modèle est intéressant à étudier dans la mesure où il met en avant la manière dont ressources, demandes au travail, stress et santé vont interagir au cours du temps. Le déséquilibre générateur de stress est lié à l'inadéquation entre les exigences de l'environnement de travail et la capacité de l'individu (aptitudes, ressources) à combler ces exigences. Il peut illustrer le cas du stress ressenti par l'aide-soignant dont les demandes internes élevées et les ressources fournies par l'institution sont ou non en correspondance et dont la vocation d'apporter de l'aide restera frustrée en raison de la disposition ou non des moyens nécessaires par l'institution. Dans cette approche, ce n'est pas le stresser qui est au cœur du mécanisme mais bien l'évaluation personnelle du moment de l'aide-soignant qui va être source ou non de stress. Avec ce modèle une même situation sera vécue de manière différente en fonction des ressources intrinsèques et extrinsèques dont dispose l'individu.

Représentation du modèle transactionnel du stress professionnel de MacKay et Cooper (1987) d'après De Keyser et Hansez, 1996.

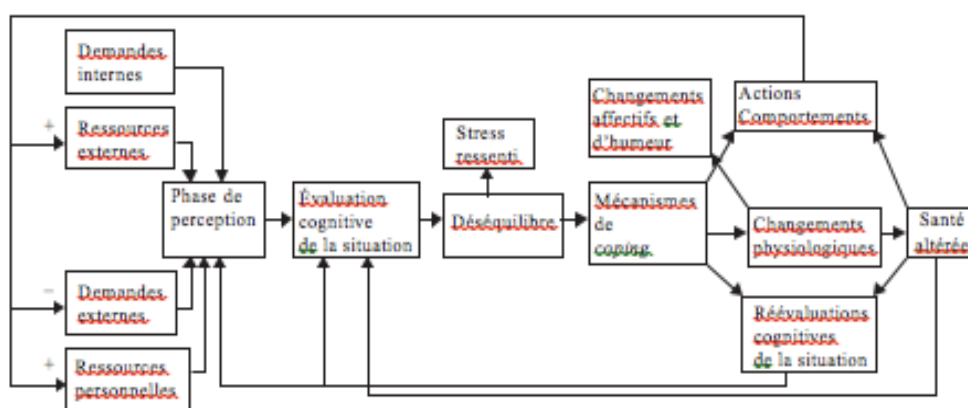
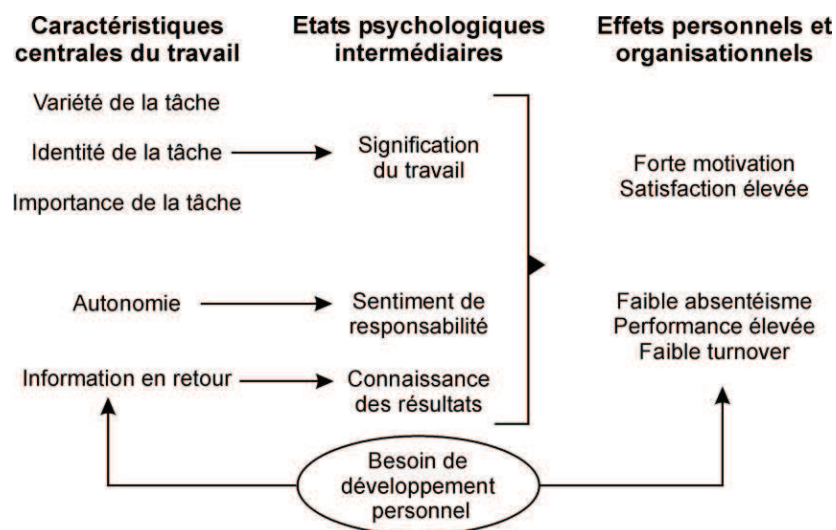


Figure 11 Représentation du modèle transactionnel du stress professionnel

2.3.2. Modèle des caractéristiques perçus de la tâche - Job Characteristics Model

Dans les différents modèles de coping que nous venons de voir, l'approche s'intéresse avant tout aux dimensions psychologiques et cognitives du stress du personnel et à sa maîtrise et non à l'impact de son environnement. Or le niveau d'analyse doit aussi être ancré à la réalité du travail et à ses conditions de réalisation. Parmi les modèles d'analyse soulignant l'importance de la perception des caractéristiques du travail, l'un des plus utilisés et validés est le modèle des caractéristiques de la tâche (Job Characteristics Model) de Hackman et Oldham (1975 et 1976). Les travaux effectués à partir de ce modèle mettent en évidence cinq aspects du travail à accomplir, susceptibles d'engendrer du stress (mais également de l'insatisfaction au travail, de l'absentéisme, une diminution de la performance, du turnover). Ces aspects concernent la variété (complexité) de la tâche, l'impact de la tâche (portée ou importance de son travail pour les autres), l'identité de la tâche (possibilité d'identifier clairement le produit de son travail, sa propre contribution dans la production de biens ou de services), l'autonomie, et le feedback sur l'efficacité de son travail. Ces caractéristiques centrales de la tâche ont des effets personnels et organisationnels via des états psychologiques intermédiaires (figure 3.2).

Figure 12 Modèle des caractéristiques de la tâche (Hackman et Oldham, 1976)



2.3.3. Modèle composite Exigences-Ressources (Job Demand-Ressource, JD-R) de préservation des ressources

Dans la suite du modèle des caractéristiques des tâches, la théorie de préservation des ressources d'Hobfoll (1989, 1993) et le modèle exigences-ressources de l'épuisement professionnel de Demerouti (2001) (« Job Demands-Resources », modèle JD-R) offrent un cadre théorique synthétique permettant d'appréhender les différents types de réactions pouvant subvenir dans des situations de travail diverses. Selon la théorie de préservation des ressources quand des employés font l'expérience d'une perte de ressources, d'un échec de gain suite à un investissement de ressources, ou sentent que leurs ressources sont menacées, ils vont subir un stress (Hobfoll, 1989). Les ressources

sont, notamment, des facteurs protecteurs de la santé. Les ressources professionnelles désignent les aspects physiques, psychologiques, sociaux ou organisationnels de l'emploi qui peuvent être opératoires dans la poursuite d'objectifs professionnels, la réduction de contraintes professionnelles ou la contribution au développement personnel (Demerouti and al., 2001, p. 501). Les ressources externes, c'est-à-dire organisationnelles ou sociales, sont distinguées des ressources internes (traits cognitifs ou modèles d'actions).

Le modèle de Demerouti s'inscrit parfaitement dans la perspective développée par Hobfoll. La réflexion centrale de Demerouti est d'affirmer que si chaque emploi comporte un certain nombre de facteurs de risque qui lui sont propres, ces facteurs peuvent néanmoins être classés en deux groupes : les facteurs qui constituent des exigences, et les facteurs qui constituent des ressources. Les exigences se réfèrent aux aspects de l'activité qui nécessitent des stratégies d'ajustement ou de compensation et qui entraînent de la fatigue. Les ressources, quant à elles, sont vues comme génératrices de motivation en ce qu'elles permettent aux professionnels de se développer, d'être dans un processus d'apprentissage et de développement personnel. Par exemple, une ressource comme l'autonomie permet de valoriser l'individu en lui donnant une plus grande marge de manœuvre, en le responsabilisant, en lui témoignant par là même de la confiance comme preuve de reconnaissance de ses qualités.

Précisément, le modèle JD-R de Demerouti (2001 et al.) s'inspire de quatre sources : une extension du modèle JD-C de Karasek (1979), la théorie des deux facteurs de Herzberg (1966), le modèle des caractéristiques des tâches de Hackman et Oldham (1980) et le modèle de Effort/Récompense de Siegrist, (1996).

C'est à l'interaction entre les variables environnementales et les caractéristiques de la personne qui détermine l'apparition d'un stress (French et al., 1982). Deux aspects de l'adéquation interviennent : le degré selon lequel les attitudes, capacités, motivations et besoins des personnes rencontrent les demandes, ressources, opportunités et gratifications professionnelles, d'une part, et le degré selon lequel l'environnement professionnel rencontre les besoins des travailleurs. Dans ce second aspect, une importance particulière est accordée à la façon dont l'individu est encouragé à utiliser ses connaissances et aptitudes dans le cadre de sa profession.

Le stress, est défini conformément à l'approche transactionnelle, comme résultant de la perception de la rupture de l'équilibre du système cognitif-émotionnel-environnemental. Les exigences de l'emploi (Job Demands) renvoient à des aspects physiques, sociaux ou organisationnels de l'emploi qui requièrent des efforts mentaux ou physiques soutenus. Les ressources de l'emploi (Job Resources) désignent les aspects physiques, psychologiques, sociaux et organisationnels qui ont une des trois conséquences suivantes :

- elles réduisent les exigences de l'emploi et les coûts physiologiques et psychologiques qui leur sont associés,
- elles stimulent la croissance, l'apprentissage et le développement personnel
- et elles contribuent à atteindre les objectifs professionnels.

Les ressources peuvent se trouver à différents niveaux :

- au niveau de l'organisation (salaires, perspectives de carrières, sécurité de l'emploi), au niveau interpersonnel ou social (soutien du supérieur et des collègues, ambiance de l'équipe de travail),
- au niveau de l'organisation du travail (clarté de rôle, participation à la prise de décision) ou au niveau de la tâche (retour sur expérience, diversité des tâches, intérêt des tâches, autonomie) (Bakker et al., 2004).

Il peut inclure une grande variété de ressources et d'exigences et il doit ainsi permettre d'éviter la fatigue et d'encourager l'engagement dans l'emploi par la définition appropriée des tâches et des conditions de travail.

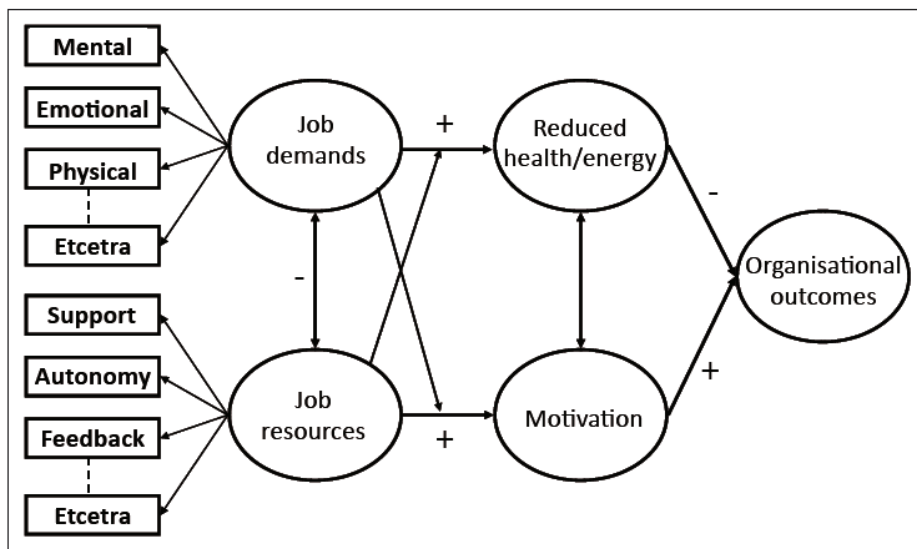


Figure 13 Modèle de Job's Demands-Resources

Le modèle JD-R explique le développement de l'épuisement professionnel selon deux processus. Le premier explique la fatigue par le fait de subir des exigences importantes et le second décrit les comportements de désengagement, tel que le retrait, comme conséquences d'un manque de ressources. Le stress apparaît lorsqu'il y a un déséquilibre, relatif à un de ces aspects au moins. En référence à l'approche interactionniste, les caractéristiques de la situation sont prises en compte, mais, conformément à l'approche transactionnelle, les perceptions de l'individu ont aussi avoir leur place. Les contraintes perçues subies par l'individu aussi bien que les ressources perçues dont il dispose doivent donc être mesurées. Demerouti et al. (2001) ont testé ce modèle dans lequel l'épuisement professionnel apparaît quand les exigences de l'emploi sont élevées et que les ressources de l'emploi sont limitées en raison de mauvaises conditions de travail, qui conduisent à des pertes d'énergie et qui réduisent la motivation des salariés. Ce modèle va inspirer notre approche en terme de capacitation au travail et de qualité de vie au travail.

2.4. Approche et modèles d'épuisement professionnel, de capital émotionnel et d'auto-efficacité émotionnelle

A partir des années soixante-dix, Freudenberger (1974) et des psychologues sociaux américains (Maslach et Jackson, 1981, 1986) travaillent sur la notion d'épuisement professionnel ou burnout. Maslach et al. (1981, 1986) ont donné la définition la plus généralement admise de l'épuisement professionnel (burnout) en trois dimensions : le sentiment d'« assèchement émotionnel », la dépersonnalisation et le sentiment de non-accomplissement personnel. Le sentiment d'« assèchement émotionnel » (emotional exhaustion) désigne le désintérêt pour le travail, la fatigue, la nonchalance. La dépersonnalisation (depersonalization) désigne l'insensibilité au monde environnant, la rupture par rapport aux collègues, aux clients, le désinvestissement psychologique, le repli sur soi, une attitude négative par rapport aux autres, tandis que le sentiment de non-accomplissement personnel (personal accomplishment) exprime l'insatisfaction, le

sentiment d'échec, de fatalité, d'incompétence, d'incapacité à répondre aux attentes de son entourage.

Début des années 1990, l'observation du burnout et sa description ont pu commencer à s'appuyer sur des bases théoriques très variées. Les chercheurs en psychologie ont échafaudé plusieurs modèles théoriques afin de tenter d'expliquer le phénomène de l'épuisement professionnel. Selon Parkes (1994), les facteurs individuels jouent un rôle important sur la relation entre les exigences de l'emploi et le stress au travail. Les résultats des études suggèrent que certains facteurs individuels tels que la personnalité (Maslach, 2003), l'auto-efficacité au travail (Salanova, Peiró & Schaufeli, 2002; Schaubroeck, Jones & Xie, 2001) et le capital émotionnel, les compétences des modèles d'intelligence émotionnelle (Gendron, 2004, Pishghadam & Sahebjam, 2012), peuvent influencer la capacité des individus à s'adapter aux contraintes contextuelles de leur travail. À titre d'exemple, des études de nature quantitative mettent en évidence les liens négatifs entre l'intelligence émotionnelle et les trois symptômes de l'épuisement professionnel chez les enseignants (Chan, 2006; Pishghadam & Sahebjam, 2012), les infirmiers (Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007) et les médecins (Weng et al., 2011). De plus, Ciarrochi, Deane et Anderson (2002) démontrent qu'un étudiant universitaire qui se croit capable de gérer adéquatement ses émotions maîtrise plus facilement son stress.

Enfin, le modèle de Deschênes, Dussault, & Fernet (2011) s'intéressant à l'auto-efficacité émotionnelle comme facteur individuel explicatif de l'épuisement professionnel nous intéresse particulièrement. En effet, ils partent de l'hypothèse que nous avons émise de lien entre la dotation en capital émotionnel et santé de la personne. D'après les perspectives théoriques de Mayer et Salovey (1997), de Bandura (1997) et de Petrides et Furnham (2001), ils définissent l'auto-efficacité émotionnelle comme la croyance que la personne a dans sa capacité à percevoir ses émotions et celles des autres, à utiliser les émotions, à comprendre ses émotions et celles des autres et à gérer ses émotions et celles des autres.

2.5. Modèle intégratif et multifactoriel

Les processus transactionnels ont, eux aussi, des effets sur la santé, mais ils ne sont que les maillons d'une chaîne complexe d'imputations causales. Les antécédents classiques individuels tels que la personnalité, les croyances, les comportements à risque, les objectifs de vie et, contextuels (sociodémographiques, pays, culture) ont un impact sur la santé. À côté des modèles spécifiques, des modèles plus intégratifs multifactoriels sont donc nécessaires et vont venir enrichir le modèle de base. En particulier, dans un même modèle, divers facteurs affectant la santé : antécédents environnementaux et sociodémographiques (ce que l'individu « subit »), antécédents individuels, psychosociaux et biologiques (ce qu'il « est » généralement), transactions et stratégies d'ajustement (ce qu'il « fait » face à l'adversité) pourront être intégrés. Chacun de ces groupes de facteurs contribue en effet à l'explication d'une part de la variance des critères de santé généralement considérés dans les recherches (santé physique, mentale et parfois sociale, risque de développer une pathologie, évolution d'une pathologie pré-existante). De nouveaux critères adaptatifs apparaissent dans les recherches récentes (réussite scolaire, professionnelle, performances sportives, issue d'un stage, d'une prise en charge,...). Un tel modèle est aussi dicté par des considérations d'ordre théorique : il permet d'élucider les mécanismes par lesquels divers antécédents et conduites aboutissent à des issues adaptatives, ces facteurs ayant entre eux des relations complexes.

Cette étude longitudinale menée par Laugaa (2004) a concerné 410 enseignants du primaire suivis pendant une année scolaire. Les antécédents (et transactions) ont été mesurés au 1er trimestre (T1), leur épuisement émotionnel (burnout) au 3e trimestre (T2). Certains antécédents contextuels (événements en termes de fréquence) et dispositionnels (faible auto-efficacité perçue) ont un effet direct sur le critère. Mais cet effet transite également par certains processus transactionnels. Les événements de vie induisent un stress perçu (élevé), qui à son tour accroît l'épuisement. Le soutien social perçu et l'auto-efficacité sont associés à un coping centré sur le problème, cette stratégie atténuant l'épuisement. Cet exemple montre l'intérêt de prendre en compte des variables de nature différente dans ce type d'étude. Les variables transactionnelles n'ont pas qu'un intérêt prédictif, elles éclairent les chercheurs sur « ce qui se passe » entre antécédents et issues.

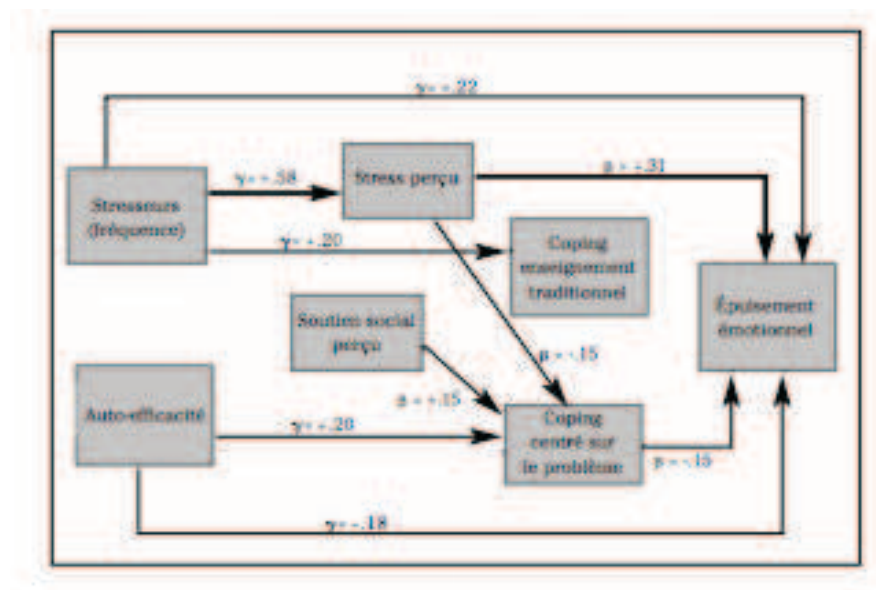


Figure 14 Schéma multifactoriel et intégratif du burnout chez des enseignants

Selon Bruchon-Schweitzer, si ce modèle a été utilisé au départ pour prédire diverses issues biomédicales (initiation d'une maladie, aggravation ou récurrence, amélioration, guérison,...), il est adapté à la prédiction d'autres issues adaptatives (bien-être, satisfaction, qualité de vie subjective, dépression, anxiété,...). Il permet de mettre à l'épreuve des hypothèses concernant des relations complexes entre des variables (effets principaux, directs, indirects, modérateurs, interactifs, médiateurs) grâce à des techniques d'analyse multivariée assez sophistiquées (analyses de régression hiérarchique ou logistique, analyses structurales). Et donc, en spécifiant pour chaque issue adaptative considérée, chaque type de stressor, chaque groupe de sujets étudié dans un domaine donné, il peut permettre de prédire des issues extrêmement variées (burnout, retour à l'emploi, performances scolaires et professionnelles, résultats d'une formation, d'une thérapie).

Pour Bruchon-Schweitzer (2002) de tels modèles intégratifs, étayés par des résultats empiriques solides, peuvent suggérer des prises en charge « sur mesure ». Ce modèle permet de tester l'effet et les relations de facteurs de nature différente (des analyses qui en étudient le déroulement séquentiel se développent). Ces modèles se sont démarqués peu à peu de leur origine biomédicale et des modèles adaptés à la prédiction de la santé mentale et de l'efficacité commencent à se développer actuellement. Pourtant des modèles multifactoriels même aussi complexes ne suffisent pas à rendre compte des

différences inter individuelles en matière de santé. Les troubles de l'adaptation ne sont pas dus qu'à des facteurs psychosociaux. Notre santé physique et mentale dépend aussi de facteurs génétiques et biologiques, économiques, politiques, culturels et environnementaux. Travailler pour faire progresser nos connaissances dans la compréhension des déterminants de la santé ne nous dispense pas de tout faire pour rendre notre monde plus sain et plus équitable.

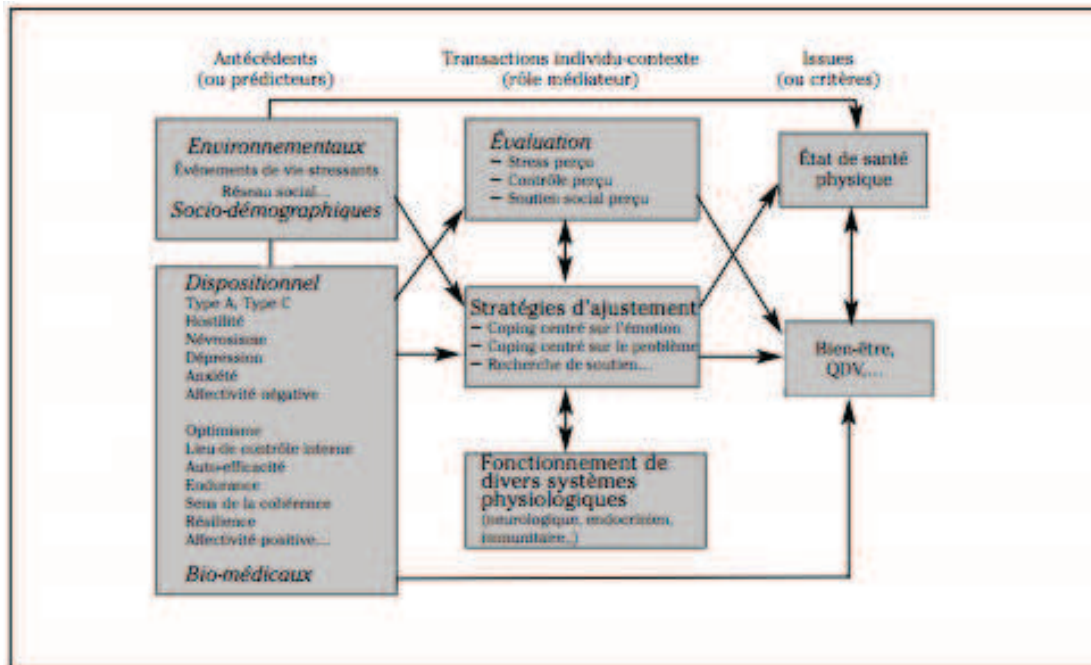


Figure 15 Modèle Intégratif et multifactoriel en psychologie de la santé (Bruchon-Schweitzer, 2002)

2.6. Modèle du déséquilibre Effort-Récompense et injustice organisationnelle

Le modèle du déséquilibre efforts-récompenses dit "Effort-Reward Imbalance" ERI de Siegrist (1996, 2004), élargit l'évaluation des facteurs psychosociaux au travail pour couvrir des aspects relevant de la personne et de sa personnalité et des dimensions plus larges du contexte socio-économique de travail. Ce modèle est issu de la sociologie médicale et conçoit le travail comme crucial pour l'adulte, étant donné qu'il permet à la personne de combler ses buts. Le principe général s'apparente à un ratio coûts/bénéfices sur la base d'un coût/gain. Ce modèle permet d'identifier les conditions pathologiques associées au travail, c'est-à-dire lorsque les efforts du travailleur sont plus élevés que les récompenses reçues. Le modèle postule que les efforts réalisés en milieu de travail s'inscrivent dans un contrat de réciprocité sociale dans lequel des récompenses sont obtenues en retour en termes de salaire, d'estime, de perspectives de carrière et de sécurité de l'emploi.

Basé sur la théorie de la justice organisationnelle, il repose sur le constat qu'une situation de travail peut prendre appui sur une combinaison d'efforts élevés et de faible reconnaissance de cet effort amenant une série de réactions pathologiques sur les plans émotionnel et physiologique. L'état de stress survient quand il y a déséquilibre entre les efforts qu'une personne consent à fournir dans son travail et les récompenses qu'elle reçoit en retour (les gratifications financières, les récompenses socio-émotionnelles, et le statut (perspective de promotion, sécurité d'emploi). Les salariés auront le sentiment d'être exploités et non considérés. Ce modèle explicatif s'applique à un vaste éventail de situations de travail et principalement aux groupes exposés aux changements socio-économiques rapides ou au chômage structurel.

L'effort élevé peut provenir de deux sources : l'effort extrinsèque ou l'effort intrinsèque. L'effort extrinsèque est identifié comme les contraintes professionnelles liées au temps, aux interruptions fréquentes, aux nombreuses responsabilités, à l'augmentation de la charge de travail, à l'effort physique et aux exigences croissantes de travail. L'effort intrinsèque défini par les facteurs inhérents au travailleur, renvoie aux attitudes et motivations liées à un besoin de se dépasser, de se sentir estimé, approuvé, de relever des défis ou encore de contrôler une situation menaçante et peut se traduire par un engagement excessif dans le travail (surinvestissement).

Les récompenses proposées dans le modèle de Siegrist (1996) incluent une reconnaissance matérielle (rémunération, bonus, prime..), une reconnaissance psychologique et sociale, l'estime de soi (reconnaissance de la part des collègues et des supérieurs hiérarchiques) et/ou des perspectives de promotion et une sécurité de l'emploi renvoyant à un degré de contrôle de son statut professionnel.

A travers ce modèle, le concept de « réciprocité sociale » et de « justice organisationnelle » est majeur, c'est-à-dire la possibilité d'avoir accès à des avantages considérés comme légitime compte tenu de l'effort fourni au travail.

Siegrist explique l'échec de nombreux de contrats dans cet équilibre, plus exactement dans la situation de déséquilibre : de faibles possibilités de retrouver un emploi, des stratégies à long terme pour obtenir des promotions internes et/ou un meilleur emploi ailleurs.

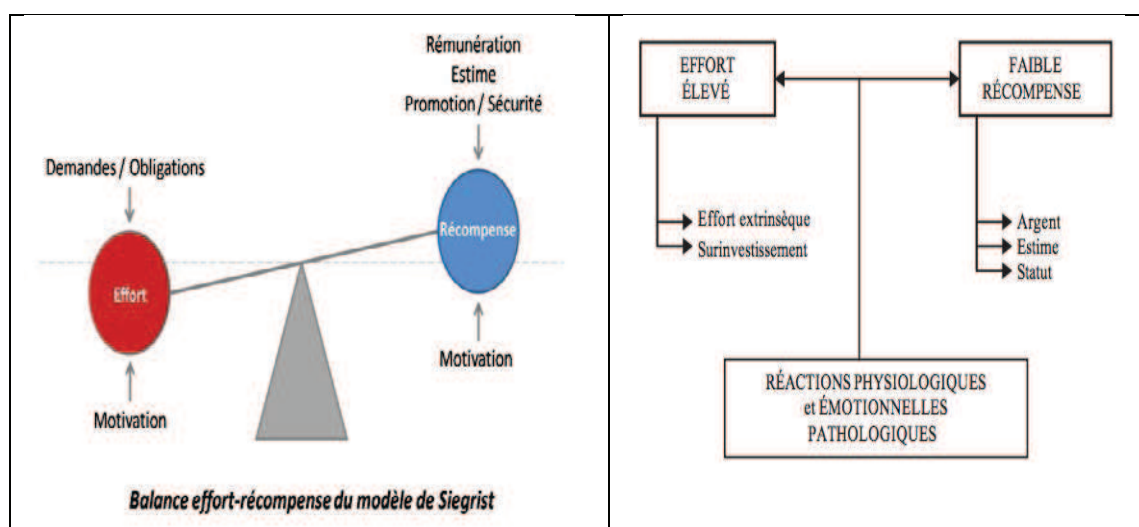


Figure 16 Modèle Equilibre Effort/Récompense de Siegrist

Siegrist considère trois principaux facteurs de déséquilibre. D'une part, le fait que la personne n'aie pas le choix et soit contrainte de travailler pour vivre, même si elle n'est pas parvenue à un bon équilibre entre ses efforts consentis et les récompenses obtenues. D'autres personnes font le choix stratégique de conditions de travail difficiles en vue d'une évolution de carrière qui leur apparaît comme particulièrement favorable. Enfin, certains se surinvestissent, consciemment ou inconsciemment dans leur travail. Ainsi, le constat d'un tel déséquilibre, le manque de reconnaissance et leur inscription dans la durée vont avoir selon Siegrist un effet sur la dégradation de l'estime de soi, un sentiment d'injustice organisationnelle et des conséquences graves en matière de santé parmi lesquels on trouve la survenue de maladies cardio-vasculaires, les troubles dépressifs ou encore les maladies artérielles. Des études (Gimeno et coll., 2010, Ybema et van Den, 2010) sur ce domaine suggèrent en effet que l'injustice au travail constituerait un facteur de risque pour la santé, notamment pour la santé

cardiovasculaire et mentale, et pour des indicateurs globaux de morbidité (santé perçue, absentéisme...).

2.7. De l'injustice informationnelle à celle relationnelle à la qualité du management : analyse de l'activité et de la qualité de vie au travail

2.7.1 Stress et injustice informationnelle

Depuis l'apparition des modèles de Karasek, puis de Siegrist, d'autres facteurs de stress ont été intégrés dans les modèles élargissant l'évaluation des facteurs psychosociaux au travail à des aspects jusqu'alors négligés. Il en va ainsi de l'injustice en terme d'information et de sa circulation, rendant compte de la qualité « informationnelle ».

Dans les modèles de stress récents, de nouveaux facteurs apparaissent : l'injustice informationnelle et relationnelle. La qualité de la justice informationnelle porte sur les modalités de communication de la hiérarchie notamment en termes d'information sur les procédures et les résultats. Mise en cause pour ses manquements, « l'in »-justice et son étude ont fait leur apparition récemment dans la recherche sur la santé au travail via les travaux en épidémiologie (Elovainio et coll., 2002).

2.7.2 Stress et l'injustice organisationnelle et qualité du management : la défaillance managériale et organisationnelle

A l'injustice informationnelle s'ajoute celle relationnelle. La vague de suicides au travail, a mis en cause la qualité de la relation dans les transactions et précisément la qualité du management des personnes. La violence, l'insécurité et la précarité, ou encore le temps de travail prolongé sont aussi de nouveaux facteurs qui sont progressivement pris en compte.

La qualité du management (encore appelé « leadership » paradoxalement à l'étymologie de la racine « lead ») est désormais mise en question et devient une variable de stress. Celle-ci présente des liens avec celles de la justice relationnelle et informationnelle : elle a trait aux méthodes de management et de communication de la hiérarchie. Cette variable peut également être rapprochée du soutien social de la hiérarchie et des récompenses du modèle de Siegrist. Cependant, dans la mesure de la qualité du management, il est étudié concrètement les comportements et compétences managériales avec une perspective de prévention pour pouvoir mettre en place éventuellement des actions de prévention. La qualité du management, entendu du comportement du manager dans sa manière d'encadrer et de manager (questionné dans sa qualité d'un management au « leadership ») est perçu à travers cinq dimensions (Elovainio et coll., 2002) : l'intégrité (manager honnête, juste, fiable, sincère), la motivation (positif/optimiste, encourageant, mobilisateur, enthousiaste), l'intégration (intégrateur, informant, communicant, stimulant le travail en équipe), d'autocratie (autocratique, autoritaire, élitiste, dictatorial), et l'auto-centrage (égoïste, asocial, solitaire, non-participatif). Nyberg et coll., (2009) mettent en avant les effets protecteurs d'une bonne qualité du management sur l'incidence de maladies cardiovasculaires. Ils suggèrent aussi que plus la durée d'exposition à une bonne qualité de leadership est longue, plus le risque de survenue de ces pathologies diminuerait. Des travaux de l'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail mettent en avant également comme fort risque psychosocial, la défaillance managériale et organisationnelle et particulièrement la relation « salariés-supérieurs hiérarchiques ». Et dans ces travaux, la France apparaît au bas du classement.

Défaillances managériales et organisationnelles

Source : Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail, 2009 enquête auprès des entreprises sur les risques nouveaux et émergents.

Entretiens auprès de 36 000 collaborateurs en grandes entreprises travaillant dans les secteurs public et privé en Europe

Réponses « Oui » au facteur de risques psychosociaux que constituent « les problèmes dans les relations supérieurs-salariés » (panel : entreprises de 500 salariés et plus)



L'introduction de ce concept est très récente, et des études prospectives de qualité sont encore nécessaires pour asseoir les effets prédictifs de la qualité du management « leadership » sur la santé d'autant que les secteurs d'activité autrefois épargnés, se trouvent fortement confrontés au phénomène du stress. Il en va ainsi désormais entre autres, des métiers du service à la personne, du personnel de soins, des enseignants... autrement dit, dans les métiers émotionnels.

Tableau 2. Les types de problèmes de stress (Bason et ali., 2003).

	Classical stress problems	New classical stress problems	Modern stress problems
Type of work	Industrial work	Welfare work	Knowledge work
Stressors	Monotony High pace Low control	High strain Emotional demands Conflicts	Boundlessness Unlimited demands Unpredictability
Examples of job categories	Cashier Unskilled industrial workers	Nurses Teachers Welfare workers	Computer engineers Advertising agents Government officers

Dans le cadre du travail enseignant, on retrouve entre autres ce phénomène. Mais les facteurs de stress dans ce milieu sont multiples. D'une part, une des caractéristiques, entre autres, du système éducatif français est la multitude des prescriptions, des réformes avec, en revanche, assez peu d'éléments ou d'outils sur le « comment faire », laissant ainsi le souci du réel à la charge du personnel enseignant. D'autre part, Bergugnat-Janot (2003) la charge de travail grandissante, la demande et pression sociale de plus en plus exigeantes (des élèves et des parents) procurant un sentiment de non maîtrise de l'environnement. La solitude du métier et l'absence ou la rareté du soutien et de l'action du collectif s'ajoutent aux facteurs de stress et obligent le personnel enseignant d'opérer des compromis entre d'un côté la volonté d'être efficace et de l'autre celle de se maintenir en bonne santé professionnelle. Egalement, la faible reconnaissance sociale (salaire, statut social), le faible soutien social sont très souvent

invoqués dans les expressions du mal-être enseignant ; et au-delà, la durée des horaires, les mauvaises conditions en général de travail font partie de la liste des éléments évoqués comme facteurs participants au stress du personnel enseignant. Ces évolutions du métier et des conditions de travail amène à classer le métier d'enseignant comme dans le tableau de Bason et ali. (2003) dans les nouveaux métiers à risque (cf. Tableau 2).

Cependant, ces modèles ne détectent pas la dynamique du processus de changement dans le travail. D'autres modèles de compréhension du stress au travail sont apparus avec l'analyse psycho-dynamique du travail. **Le stress au travail serait lié à la non prise en compte par l'organisation, des projets, des désirs, de la volonté de mettre à profit les potentiels, à mobiliser pleinement les compétences, aspirations de ses collaborateurs, leurs attentes vis-à-vis du travail comme source d'accomplissement, pour pouvoir se réaliser, exister.... Reconnaître le rôle central du travail dans le bien être de l'individu : le travail réalise, transporte, porte et apporte une identité (identité professionnelle), le respect de soi, le soutien social, la récompense pas seulement matérielle quand les personnes jouissent d'un degré normal d'autonomie, et quand le climat de l'entreprise, l'organisation est sympathique et favorable, l'environnement capacitant (Gendron,2015).**

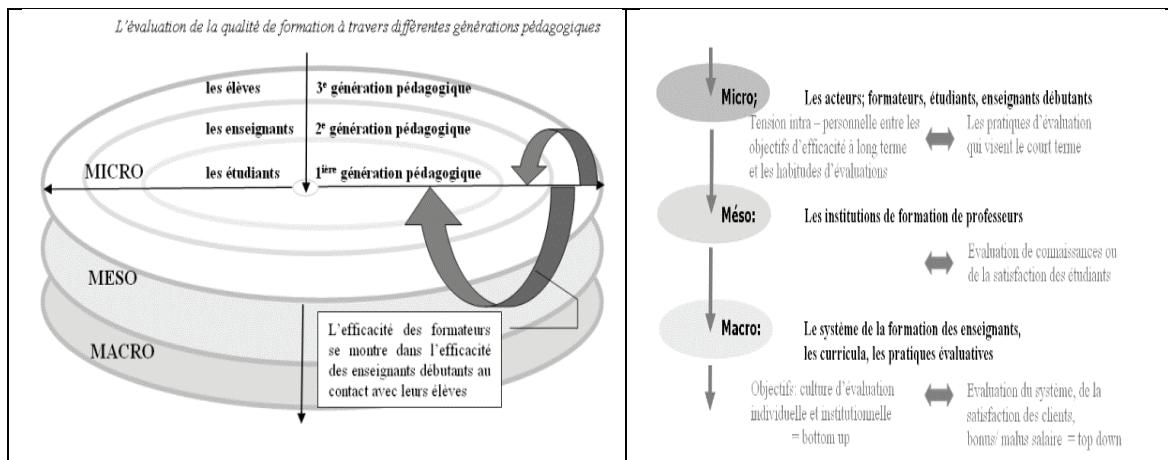
Le concept de système d'activité comme unité d'analyse médiatisant l'individu et l'environnement et l'approche renvoyant à la théorie culturelle et historique de l'activité (Engeström et coll. 1999) peuvent venir enrichir les modèles de stress en analysant des changements au travail. A travers ces deux éléments, sujet et objet du système d'activité, l'enseignant et la communauté scolaire façonnent leur motivation au travail et fixent les objectifs de leur action individuelle (Engeström et coll. 1999). La relation entre le sujet et l'objet est médiatisée par différents modèles et outils, à l'aide desquels le sujet pourra tenter d'influer sur l'objectif de son travail.

Ainsi, dans le travail quotidien du personnel enseignant, les pressions continues de changement se manifestent sous forme de nouveaux défis, et de tensions internes voire de conflits dans ou entre les éléments du système d'activité. Ces conflits sont vécus comme des troubles, des coupures, des situations problématiques ou comme des anomalies par rapport aux attentes envers le travail ou à son déroulement normal. La répétition de ces situations de trouble amène l'enseignant à trouver ses tâches difficiles ou impossibles à réaliser, pouvant se traduire à long terme par un mauvais climat de travail (Engeström 1988; Launis 1999). La multiplication des réformes (fréquence, rapidité) souvent a minima au rythme des changements gouvernementaux, impactant jusqu'à la pratique même du corps enseignant et le sentiment de perdre son orientation et de voir son travail vidé de sens et son expertise remise en cause et sa liberté d'action réduite à un rôle d'exécutant du politique qui lui échappe ou qu'il ne comprend plus...sont autant de source de mal-être.

Dans le travail enseignant, les problèmes du bien-être au travail ne peuvent être éliminés en identifiant et en supprimant des facteurs de charge isolés ou en consolidant simplement la condition physique, les ressources et les compétences émotionnelles du corps enseignant. Les compétences ne suffisent pas elles seules, la reconnaissance de l'efficacité sociale de la personne et de son action, et le soutien social sont nécessaires, dans un système qui doit garder son sens et poursuivre les valeurs pour lesquelles il y est entré.

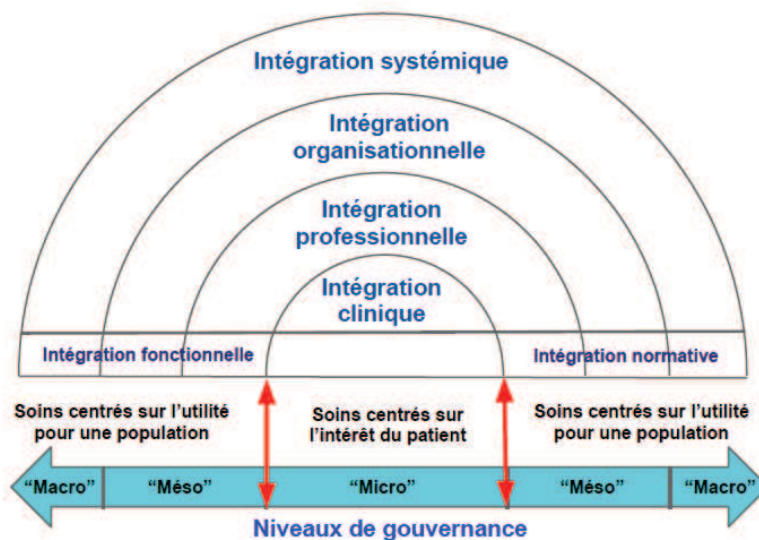
Le métier d'enseignant est à la fois une activité multi-couche (didactique, pédagogie, personnalisée, individualisée, de groupe), ancré dans un système multi-niveaux (classe, école, district-zone académique, équipe de recherche, nationale, européenne...) où

l'enseignant est désormais « professeur » formé jusqu'au niveau du cycle d'étude doctoral, inscrit dans un ancrage scientifique et voit son évolution didactique et pédagogique par la recherche.



Il est enchâssé dans un système politique avec des programmes nationaux qui évoluent au gré des réformes et des gouvernements successifs, qui ces derniers s'inscrivent eux-mêmes dans une dynamique européenne d'harmonisation des systèmes éducatifs et des recommandations ou des lignes à suivre des 'cahiers blancs' et rapports de la commission européenne au niveau macro. Il est également à l'interface du « local » dans l'articulation des activités intra-péri-scolaire, où chaque niveau, où chaque couche a son degré de pressions, de tensions et d'entrée possibles en conflits vraisemblables au niveau méso... et au plus fin, il s'inscrit dans une carte scolaire, sur territoire socio-économique, un établissement pour finir au plus petit niveau, son cœur de métier, la classe.

L'intégration des soins



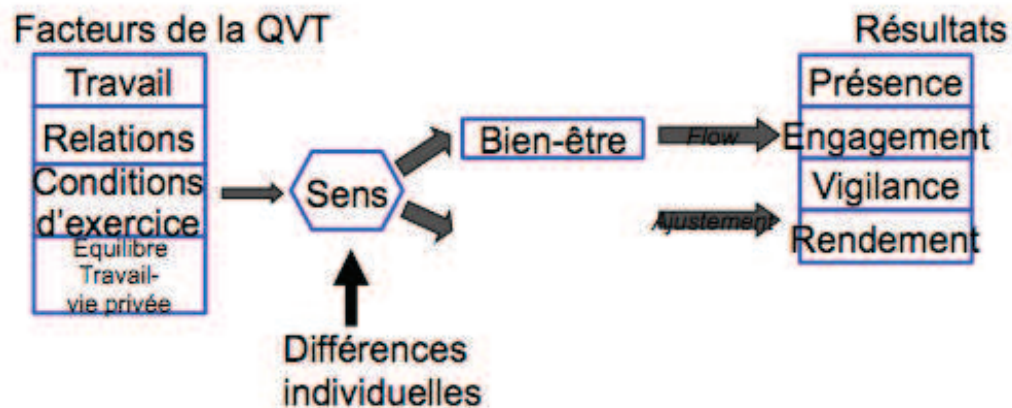
La problématique est la même dans le monde du soin avec l'encastrement des niveaux de l'activité, la profession de la personne, le patient, la chambre, le service, l'établissement, le politique local, régional, national.

Dès lors, tous projets sur le bien-être et la communauté de travail qui seraient séparés du travail lui-même et dans lesquels le travail effectué serait laissé de côté, risqueraient fortement de ne pas aboutir aux résultats escomptés en matière de promotion permanente du bien-être au travail. Pour cela, il importe de combiner plusieurs approches et plusieurs ressorts et ressources pour permettre le maintien du bien-être au travail dans des environnements changeants. Toute politique de promotion de la santé mentale en éducation, comme dans le champ de la santé, devra cibler les différents terrains sociaux et environnements où se risque en grande partie la santé mentale des corps.

En cela, l'analyse de l'activité, et particulièrement, l'analyse des difficultés quotidiennes du travail d'enseignant et du soignant permettent de décrire le système d'activité du personnel dans ces milieux et des tensions au sein de leur système respectif. Généralement, les troubles sont des situations où le travail ne se déroule pas de manière attendue ou prévue, perturbant le déroulement « normal » du travail. Dès lors, le bien-être ou le mal-être apparaît comme la conséquence d'une activité de travail concrète et avant tout des changements intervenus dans l'objet de l'activité. Cependant, sans une analyse de ces troubles, ces derniers pourraient être vus comme de simples écarts isolés du « déroulement normal » du travail et « qu'on a toujours su régler et que l'on saura régler d'une manière ou d'une autre », situation par situation ou au cas par cas. Or les opportunités de développement résident avant tout dans les troubles et leur analyse. En effet, le bien-être au travail se construit mais se démolit aussi dans la vie quotidienne du travail et son développement ne peut se faire en l'isolant des situations de travail concrètes. Le fait d'inclure les situations de troubles dans des discussions constructives peut permettre d'analyser ensemble à quels facteurs partiels (sujet, moyen, objectif, règles, communauté, division du travail) les troubles sont le plus souvent liés et de mettre en évidence les types de tensions ou conflits qui règnent à l'intérieur de l'organisation.

Pour résumé, ces différents modèles du stress professionnel présentent un intérêt scientifique de partager une conception commune de la représentation théorique du stress fondée sur la relation entre l'emploi et la personne qui l'occupe, notamment, le modèle «exigences professionnelles/ autonomie dans le travail» et le modèle d'adéquation «personne-environnement». De ce point de vue, il y a stress professionnel et risque de pathologie lorsque les exigences professionnelles s'écartent des besoins, attentes ou capacités de l'individu. Le stress professionnel est dans l'interaction de la rencontre entre une personne et son environnement. Il va dépendre des ressources propres de la personne dont son capital émotionnel et des ressources liées entre autres, au travail lui-même, aux relations, et conditions d'exercice de l'activité et sa satisfaction dans son équilibre vie privé et travail dépendantes de la Qualité de vie au travail (QVT). Il nécessite donc de questionner ce concept de QVT dans sa relation schématiques mais aussi conceptuelle aux précédents utilisés.

Figure 17 Facteurs de la qualité de vie au travail



3. Qualité de vie au travail (QVT)

Le traitement des risques psychosociaux intéresse la santé au travail mais ne peut pas s'y réduire. La santé n'est pas l'absence de stress ou de maladie. Elle est selon la définition donnée par l'organisation mondiale de la santé OMS « un état de complet bien-être physique, mental et social, [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». La perspective de la santé reste centrée sur la personne. Si santé égale bien-être, alors les organisations ne peuvent limiter leur action aux risques psychosociaux. Elles doivent s'intéresser à la qualité de vie

3.1. Définitions, visions, déterminants

3.1.1. Différentes définitions

Le concept de la qualité de vie au travail (QVT) n'a pas de définition unique et officielle en France. Les modèles proviennent essentiellement d'Europe du Nord et des recherches dans les pays anglo-saxons. Ce terme est apparu en France dans les années 1970 en réponse à une demande sociale forte, relayée par le pouvoir politique, visant à développer des modes d'organisation du travail innovants capables de concilier l'efficacité et l'intérêt du travail. À l'époque, l'objectif est d'accroître à la fois la satisfaction professionnelle des collaborateurs et la performance des organisations.

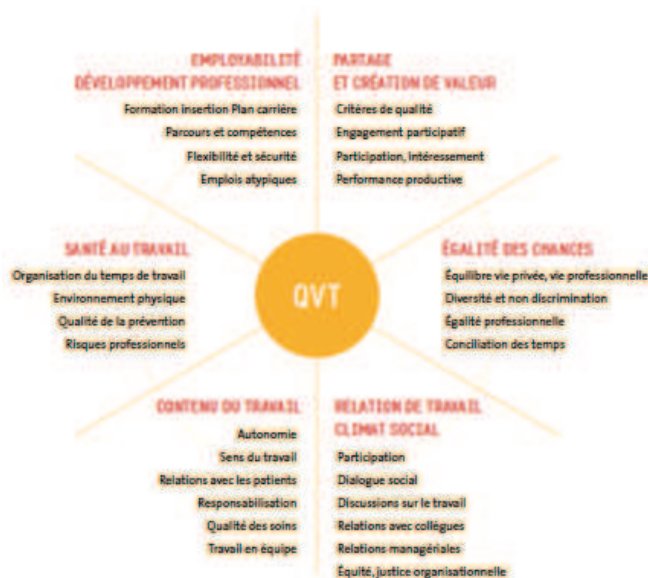
La qualité de vie selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 1994) est définie comme « *la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. Il s'agit d'un large champ conceptuel, englobant de manière complexe la santé physique de la personne, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales, ses croyances personnelles et sa relation avec les spécificités de son environnement* ». Ici la santé est définie (OMS, 1946) comme « *un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* ». Ne pas être malade ou infirme n'est pas une condition nécessaire et suffisante pour être en bonne santé ou avoir une qualité de vie satisfaisante. Cette définition de la santé largement adoptée constitue un socle commun à bon nombre d'acteurs dans la plupart des textes et accords sur la QVT et la santé au travail.

Vu comme un levier de santé, de maintien en emploi des travailleurs, et de performances économiques et sociales, l'accord de l'amélioration de la qualité de vie au travail a été adopté en Juin 2013 par les partenaires sociaux. Extraite de l'accord

national interprofessionnel (ANI) sur la QVT du 19 juin 2013, la notion de qualité de vie au travail renvoie pour les partenaires sociaux, à des éléments multiples, relatifs en partie à chacun des salariés mais également étroitement liés à des éléments objectifs qui structurent l'entreprise. Elle peut se concevoir comme un sentiment de bien-être au travail perçu individuellement et collectivement qui englobe l'ambiance, la culture de l'entreprise, l'intérêt du travail, le sentiment d'implication et de responsabilisation, l'équité, un droit à l'erreur accordé à chacun, une reconnaissance et une valorisation du travail effectué. Ainsi conçue, la qualité de vie au travail désigne et regroupe les dispositions récurrentes abordant notamment les organisations du travail permettant de concilier les modalités de l'amélioration des conditions de travail et de vie pour les salariés et la performance collective de l'entreprise.

3.1.2. Composantes et objectifs

Aux sommets de Lisbonne en 2000 et à Laeken en 2001, la Commission Européenne posait dix objectifs en vue de la qualité de vie au travail : la satisfaction des travailleurs vis-à-vis de leur emploi, l'éducation et formation tout au long de la vie, l'égalité entre les femmes et les hommes, la non-discrimination, la baisse de la fréquence des accidents du travail, des maladies professionnelles et du stress professionnel, l'appui à la mobilité professionnelle et géographique, l'insertion des jeunes et des chômeurs de longue durée, l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, le dialogue social et la participation des travailleurs à la vie de l'entreprise, l'accroissement de la productivité et du niveau de vie. Ces objectifs sont complétés en 2002 dans le cadre de la stratégie européenne de « santé et sécurité au travail » qui porte sur le « développement d'une culture de prévention et une approche globale du bien-être au travail ». L'Agence Nationale de l'Amélioration des Conditions de Travail (ANACT) détermine six facteurs clés pour la QVT : les relations sociales et de travail, le contenu du travail, l'environnement physique de travail, l'organisation du travail, la réalisation et le développement professionnel, la conciliation entre vie professionnelle et vie privée.



Extrait de la Qualité de vie au travail, Anact 2015

Loin de s'opposer à la compétitivité des entreprises, la qualité de vie au travail telle que définie et déterminée dans ses objectifs, est au contraire essentielle pour le

développement durable et l'innovation. Quelles articulations avec la notion de bien-être ou encore des risques psychosociaux ?

3.2 Démarche globale et politique du bien-être au travail : la qualité de vie au travail

3.2.1. QVT et risque psychosociaux,

Ces dernières années la notion de qualité de vie au travail tend à remplacer celle plus ancienne de risques psychosociaux dans la réflexion sur l'éradication de ce problème coûteux pour les entreprises et l'économie nationale. A quoi correspond ce glissement sémantique ? Si la notion de risques psychosociaux est le résultat d'une prise de conscience causée par les vagues de suicides qui ont eu lieu dans les grandes entreprises françaises, la notion de qualité de vie au travail est plus récente. Il s'agit essentiellement d'une démarche qui associe à la fois les organisations, les collaborateurs, les associations et les pouvoirs publics qui visent à rechercher des conditions de travail qui soient favorables à la santé physique et mentale des travailleurs. Ces deux concepts se complètent plus qu'ils ne s'opposent. La notion de RPS insiste sur un ensemble de risques qui sont à l'interface de l'individu et de sa situation de travail alors que celle de qualité de vie au travail insiste davantage sur la perception qu'a un individu de son bien-être durant son travail. Travailler de concert sur les sources potentielles de mal-être au travail et sur l'amélioration des conditions de travail a pour vocation d'infléchir les statistiques alarmistes sur la santé psychique des travailleurs. Il est démontré qu'un salarié épanoui dans son travail sera plus productif et donc plus rentable pour son employeur. Les entreprises quelle que soit leur taille ont donc ici un chantier d'amélioration possible de leur performance économique aussi bien que de leur image sociétale.

Le bien-être dans la perspective de l'Institut national de la recherche en santé- INRS vise à construire les conditions organisationnelles d'une performance respectueuse de la motivation et implication à long terme des travailleurs. Les actions menées visent à restaurer les conditions d'exercice du travail plus favorable qui permettent aux salariés de s'épanouir dans leur travail et de maintenir leur capacité à se réaliser et à exprimer leurs potentialités.

Elle propose un cadre d'intervention qui amène les acteurs de l'entreprise à analyser les situations de travail problématique source de tension et leur vécu subjectif puis à débattre collectivement de manière constructive. L'approche des risques psychosociaux a permis aux approches du bien-être et de la qualité de la vie au travail de se développer en intégrant d'autres dimensions au travail : la formation l'égalité professionnelle la conciliation des temps de vie et d'autres cadres théorique pour l'approche du bien-être au travail la psychologie positive mettant en avant les aspects de réalisation de soi et d'authenticité des rapports humains.

3.2.2. Perspective positive du bien-être au travail

La notion de bien-être au travail est une notion englobante de portée plus large que des notions de santé physique et mentale, elle fait référence à un sentiment général de satisfaction et d'épanouissement dans et par le travail et non à la seule absence de pathologie de maladie ou de handicap. Elle comporte une dimension subjective dans le rapport que l'individu a avec son environnement de travail. le bien-être met l'accent sur la perception individuelle des situations et des contraintes de la sphère

professionnelle : le sens de ces réalités pour chacun a des conséquences physique psychologique émotionnel et psychosocial propres.

La Commission européenne dans ces orientations stratégiques préconise une approche globale du bien-être au travail prenant en compte les changements du monde du travail et l'émergence de nouveaux risques notamment psychosociaux. Le texte insiste sur l'intérêt d'une meilleure prise en compte des aspirations des salariés pour prévenir les risques pour la santé et contribuer au développement économique de la société.

Les enjeux sont à la fois humains et économiques. Ils vont de la préservation de la santé et de la sécurité des salariés dans le perspective de l'allongement de la vie active, et donc de l'intégration de la diversité (seniors, personnes handicapées, origines culturelles diverses, etc.), de la motivation et l'engagement au travail, du climat social et la mise en place du développement durable, etc. Les nouvelles données économiques du travail, font que les salariés attendent désormais de leur travail du sens et des valeurs de respect et reconnaissance. Egalement, que leur travail n'empiète pas sur leur vie personnelle et ainsi de se préserver un cadre de vie personnelle. Ils attendent de leur entreprise une écoute et des relations personnalisées et, pour certains, un lien social accru. Du point de vue des enjeux économiques, le stress au travail a non seulement un coût pour le salarié et l'organisation (absentéisme, présentéisme, maladie, accident du travail...), ce qui pèse sur l'entreprise à plusieurs niveaux : affaiblissement du collectif de travail (surcharge de travail, esprit d'équipe dégradé, formation du remplaçant, perte de motivation) ; dégradation de la performance collective, de l'image de l'entreprise (défaits qualité, capacité d'innovation dégradée, difficulté d'adaptation concurrentielle, etc.) ; et ambiance et climat social dégradés (tensions et conflits interpersonnels).

Le plan santé au travail 2016 -2020 atteste la convergence de vue des partenaires sociaux sur la nécessité d'agir en amont des atteintes à la santé en donnant la priorité au développement d'une culture de la prévention qui envisagent le travail comme porteur de la santé et du bien-être des travailleurs. Ainsi la mise en œuvre d'une démarche de prévention ne consisterait pas seulement à prévenir les risques mais à concevoir de manière plus ambitieuse un travail qui prenne en compte des enjeux de santé. **Cette vision positive du travail marque un renversement de perspective sur les questions de santé au travail.**

Si les lieux de travail sont potentiellement des lieux de construction de la santé, il importe pour activer cette potentialité que l'organisation agisse autant sur les déséquilibres qui font monter les tensions que sur les leviers qui favorisent bien-être au travail et engagement. Elle doit devenir capacitante (ce que nous développerons en troisième partie). La démarche doit être globale pour l'entreprise et la politique menée doit être une politique de bien-être.

Notion englobante de portée plus large que des notions de santé physique et mentale, elle fait référence à un sentiment général de satisfaction et d'épanouissement dans et par le travail et non à la seule absence de pathologie de maladie ou de handicap. Dans son rapport au travail, elle élargit la question aux dimensions de la qualité de vie au travail en intégrant ces problématiques évolutives et en tenant compte des enjeux à la fois humains et économiques. Celle-ci demeure indispensable : mais elle n'est qu'un élément d'un enjeu plus large, la valorisation du bien-être des collaborateurs dans les organisations, pour une vie de qualité au travail. Les entreprises doivent s'emparer de la qualité de vie au travail comme tremplin et levier de croissance de l'organisation et des hommes et femmes qui la composent et l'animent. Il s'agit pour les organisations d'une démarche à la fois sociale, économique et vitale pour elles-mêmes : car la santé des collaborateurs est une

source incontestable d'efficacité dans le travail, et donc de performance individuelle et collective.

Travail et santé entretiennent une relation duale : la santé est la condition d'un travail de qualité et le travail, est facteur de santé et de réalisation personnelle, lorsqu'effectué dans des conditions adéquates. On ne travaille bien que lorsque l'on se sent bien. Parce que social, santé, organisation et management sont indissociables, la préoccupation du travail n'est plus seulement à traiter du seul angle de la souffrance tout comme l'amélioration de la santé psychologique au travail ne doit pas se limiter à la gestion du stress professionnel.

Le vrai enjeu est le bien-être des salariés et leur valorisation comme principale ressource de l'entreprise. Fierté française du « travail bien fait » ou encore du *Made in France*, le travail et sa valeur, dans l'identité des français, occupe une place importante et sa rémunération n'est qu'une partie prenante de l'épanouissement personnel, de l'intégration et du lien social que le travail doit permettre. Ce lien essentiel avec le travail place l'organisation à la fois au cœur des problèmes mais également des solutions. Ou si l'organisation ne fait pas toujours partie du problème, elle fait toujours partie des solutions. Dans ce contexte, repenser des modes de management, d'organisation et de vie sociale dans l'organisation paraît indispensable pour créer un nouvel équilibre, intégrant la performance tant sociale qu'économique.

Parce qu'ils sont la manifestation d'une question plus large, celle de la place dans l'organisation des hommes et des femmes qui la composent, la question de la santé psychologique au travail doit être portée au plus haut niveau : le conseil d'administration et la direction générale doivent s'y intéresser mais bien d'autres acteurs encore. C'est la seule solution pour que toute l'organisation intègre ces enjeux dans sa culture de travail et leur donne une traduction concrète à travers le management de proximité.

Si les personnes constituent la ressource stratégique majeure, il faut que celles ou ceux qui les dirigent s'en préoccupent au même titre que les enjeux économiques : ce sont les collaborateurs qui font la performance, ce sont également eux qui feront la différence. Le passage de l'économie de la connaissance à l'économie mentale n'accélère-t-il pas l'urgence d'un prendre soin, d'économiser sa ressource humaine pour un mieux-vivre ensemble pour un mieux-travailler : vers un management humain de la ressource humaine. Aussi ce travail de thèse s'intéressant à un champ de métier singulier, où au-delà des problématiques et des facteurs traditionnels, d'autres problématiques s'ajoutent lié à la singularité des métiers engageant l'Humain, la relation d'aide à Autrui. Les métiers du soin et de l'éducation ont en commun d'être des métiers qui invoquent les émotions. Là où pour Kant, « les émotions (...) ne laisseraient pas le sujet parvenir à la réflexion », pouvant douter d'une auto-efficacité émotionnelle, ajoutent-elles au risque sur la santé des dimensions supplémentaires ? En quoi l'appréhension des émotions est-elle nécessaire dans l'acte de travail, et plus encore dans des métiers « émotionnels » pour mieux prévenir de sa qualité de vie au travail ? Et rendent d'autant plus urgent son questionnement et son étude si des facteurs individuels pourraient être en cause ?

CHAPITRE 3 Travail et métiers émotionnels dans les secteurs du soin et de l'éducation

*Partout où l'homme apporte son travail,
il laisse aussi quelque chose de son coeur*

Henryk Sienkiewicz (1901)

Introduction

De nombreuses recherches confirment une pénibilité spécifique repérée dans tous les métiers impliquant soit une relation d'aide (au soin, au développement...) (médecins, infirmières, travailleur social, éducateurs, enseignants...), soit un risque corporel ou matériel (policiers, pompiers, convoyeurs de fonds, aiguilleurs du ciel), soit une responsabilité morale qui s'ajoute à la mission la relation d'aide et d'accompagnateur, c'est le cas pour les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Cependant, si le stress n'est plus l'apanage des professions aidantes et de services, les travaux en la matière ont amené à s'intéresser, à la personne y travaillant, aux dimensions subjectives, émotionnelles de l'emploi et interrogent les compétences ad hoc pour y faire face. Particulièrement, sa spécificité du point de vue des dotations de la personne en matière de compétences émotionnelles et sa capacité à résister émotionnellement aux situations stressantes sont interpellées ; et en la matière, les métiers des relations à la personne de manière générale, sont soit des métiers émotionnels, soit renvoie à des activités, tâches, ou à du travail émotionnel.

1. Du travail émotionnel aux métiers émotionnels

1.1 Les notions

Le courant de l'*emotional work* (travail émotionnel), initié par la sociologue Arlie R. Hochschild, s'intéresse aux implications psychopathologiques de la relation de service et aux interactions qu'elle implique, où les émotions peuvent être soumises à des actes de gestion. Cette gestion émotionnelle est un travail nécessaire pour faire face aux règles de sentiments. Ainsi, les émotions peuvent être façonnées et les sentiments produits ou inhibés, de façon à les rendre « appropriés » à la situation. Que cette dimension soit explicitement prescrite ou non, Hochschild montre que le « travail émotionnel » intervient dans nombre de situations professionnelles.

Dans son ouvrage « *The managed heart* » Hochschild (1983) rend compte du double effort des salariés, souhaité par l'organisation qui les emploie, de maîtriser leurs propres émotions et celles des personnes avec qui ils sont en contact (clients, usagers, subordonnées, etc.). Précisément, elle définit le « travail émotionnel » comme l'effort qu'on doit faire pour donner l'impression que l'on ressent, pour essayer de ressentir, le sentiment requis par la société et pour essayer d'entraîner le sentiment requis chez les autres. Ses travaux s'intéressent aux métiers des hôtesses de l'air et des employés de call center de centres de recouvrement ; alors que les premières doivent être souriantes, aimables, sereines et rassurantes pour mettre à l'aise les passagers et rendre leur voyage plus agréable, les seconds doivent se montrer durs, intimidants et rudes afin de mieux convaincre les clients en défaut de paiement. Leurs employeurs exploitent ainsi, dans ces deux métiers, les supposées qualités féminines et masculines de leur salariés dans le but d'augmenter la rentabilité.

Hochschild dénonce la commercialisation du sentiment humain dans le travail au service de la performance. La performance émotionnelle avec la force physique et de la compétence ad hoc participerait donc de la valeur de la force de travail. Cette performance serait d'autant plus efficace qu'elle serait sincère. Il ne suffirait pas de vivre superficiellement ou de façon feinte les sentiments exprimés, tel la joie d'échanger avec le client, l'utilisateur, le patient, (plaisir de l'écouter...), mais il serait nécessaire de les vivre en profondeur ; pour bien jouer une émotion, le mieux serait donc encore de la vivre au fond de soi, plutôt que de la mimer. Hochschild s'interroge alors sur les effets pour l'équilibre mental de cette aliénation des sentiments dans le travail au sens de Marx. Car une énergie est nécessaire pour réaliser ce travail émotionnel résultant du décalage vécu entre ce qui est ressenti et ce qui est affiché. Des travaux montrent que la perception d'une inauthenticité et la censure de l'émotion authentique peuvent entraîner une dissonance cognitive consommatrice d'énergie et facteurs de stress et souffrance.

Pour certains emplois, notifié dans l'annonce d'emploi mais non rétribué en tant que tel, cette affichage émotionnel ad hoc ferait partie de la tâche qu'il soit dans sa version expansive et expressive (un faux sourire) ou auto-censuré (l'émotions empêchées, à dissimuler et contenir auprès des parents lors d'un décès prématuré d'enfant dont le soignant avait la charge de l'accompagnement). Se résumant sur le terrain par « il faut prendre sur vous » « rester digne » ou encore « vendre du sourire » aux clients, patients ou usagers parfois agressifs, autant de comportements attendus et d'émotions faussées risquant d'altérer sa qualité de vie au travail pour « Rendre l'autre heureux »... cependant à quel prix et avec quelle authenticité et réciprocité dans la relation, et quels impacts sur la qualité de vie au travail ? L'effort et le travail sur soi considérables qu'un salarié doit effectuer pour afficher publiquement ou feindre certaines émotions et, au contraire, pour cacher ses larmes ou son dégoût (Soares, 1998, 2000) n'a pas encore été à ce jour mesurer. Et pourtant, même si dans certains métiers un glissement progressif s'opèrent de la proscription des émotions à leur prescription (Lhuillier, 2006), dont des programmes d'ingénierie de l'émotion pragmatique et opérationnelle existent dans une visée de performance, le management des émotions est pourtant d'abord et avant tout le fait de la personne, réalisée par elle-même voire dépendante de sa compétence.

1.2. Le travail émotionnel de l'aide-soignant

Au sens défini par Hochschild (1983), le travail de soignant fait partie de la catégorie des activités relevant du travail émotionnel. Si l'activité de l'aide-soignant est difficile à décrire de manière exhaustive, du fait de sa part à la fois prescrite par des règles administratives et bureaucratiques, mais aussi modelée par l'activité responsable et autonome du travailleur, l'activité de base du métier d'aide-soignant est une relation humaine, avec un aide-soignant qui travaille avec et pour les patients, en articulation avec ses collègues et supérieurs hiérarchiques. Les plaintes récurrentes (difficultés dans certains services à pathologie lourde, gestion de la fin de vie, tensions sur les rythmes de travail, diminution du temps relationnel avec les malades, récurrence de la violence dans les services d'accueil, accroissement des incivilités, manque de respect, faible reconnaissance sociale...) et l'attention croissante portée aux notions de stress dans le milieu du soin soulignent que l'acte de soin, loin d'être purement technique ou cognitif, est d'abord et avant tout un acte social et affectif, où les émotions interviennent et peuvent être génératrices de stress lorsque difficilement régulées et « régulables » dans le cas des émotions empêchées.

Ce stress est particulièrement permanent dans des services à pathologie lourde où la diminution des effectifs et la demande, à l'inverse toujours croissante, génèrent des

tensions dans les rythmes de travail. Ces facteurs de stress apparaissent déjà en formation ; s'y ajoute un stress supplémentaire lorsqu'il s'agit d'étudiants stagiaires, comme dans la population investiguée dans ce travail de thèse. A la fois dans la découverte des tâches et de l'activité l'étudiant stagiaire aide-soignant va en même temps découvrir la réalité concrète de l'emploi et du travail dans son ensemble avec ses injonctions parfois souvent paradoxales.

En effet, il en va ainsi, en milieu hospitalier (en gériatrie) ou en maisons de retraites ou encore dans les établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (Ehpad). Les aides-soignants y endossent souvent le rôle d'accompagnant de fin de vie, rôle qui fait de l'institution un lieu pluriel d'apprentissages de l'émotion face au malade et de désillusion quant à leur capacité de soigner et de guérir, et d'un sentiment d'impuissance. Le travail sur les émotions est dans ce cadre au cœur de l'accompagnement de la dépendance. Encadrer les personnes âgées dépendantes implique à la fois de veiller sur les personnes au corps malade et de faire preuve d'une compassion où l'exigence de la régulation ad hoc de leurs émotions est de rigueur, amenant certains aides-soignants à endosser une carapace émotionnelle et à se focaliser sur la dimension technique de leur activité pour se préserver. Ou à l'inverse, précisément et paradoxalement, le cœur de métier d'aide-soignant, lorsque dans l'accompagnement de fin de vie, est particulièrement la relation au patient qui est source d'épanouissement lorsque le sentiment du travail « bien fait » se reflète dans le « faire plaisir ». De Pryck (2011) souligne que le manque de reconnaissance institutionnelle, les soignants vont investir ou sur-investir par compensation la sphère de reconnaissance auprès de la personne âgée en attendant des marques de confiance qui s'alimentent mutuellement et être dans la compassion et l'empathie de la personne âgée seule. Cette orientation « patient » peut être à la fois une source de compensation et à l'inverse source d'une nouvelle souffrance au-delà de l'émotion règlementée, au moment du décès qui sera à la hauteur de leur sur-investissement émotionnel auprès du patient. Cette souffrance peut être étendue dans la compassion à celle des familles qui les « emmènent dans leur souffrance » et pour lesquels le personnel dit être contaminé, du fait que la difficulté à mettre des barrières.

Cette modulation de l'expression des émotions, est particulièrement attendue et illustrée dans les procédés de solennisation en situation de deuil approchant la forme d'une injonction morale de « rester digne ». Forme de préservation de soi en veillant à ne pas trop s'attacher, ce travail sur les émotions et de maintien d'une réserve nécessaire dans l'exposition de soi entretenu par les professionnels, reste néanmoins difficile, fragile et épuisant émotionnellement et professionnellement. D'ailleurs, cette part des émotions est dans de nombreuses institutions cadrée voir formalisée et doit composer avec l'augmentation des rythmes de travail amputant d'une partie relationnelle le métier. Il en va ainsi dans le domaine hospitalier, selon Roux (2013), le travail émotionnel est envisagé par les autorités et les managers de manière instrumentalisée, y compris au sein des formations. Les émotions sont formalisées (absence d'authenticité), rationalisées, voire empêchées à travers le dispositif technique mis en place. De manière concomitante, les actes techniques se font plus nombreux. Ce qui est défini dans les normes comme « les bonnes pratiques de soin » entre en tension avec la vision qu'a le personnel soignant de leur métier. Cet état de fait se cristallise aujourd'hui de manière nette à travers le mouvement « Ni bonnes, ni nonnes, ni pigeones » dans lequel les personnels soignants luttent pour leurs conditions de travail avec comme slogan « On parle patient. Ils parlent argent » (Roux, 2013). Le contexte paradoxal et vecteur de souffrance présente donc la particularité de nier le travail émotionnel, alors même qu'il

est requis tant sur plan légal que sur le plan de l'éthique professionnelle des métiers du soin.

Dans ce contexte en tensions, l'apprenti aide-soignant voit son niveau de stress exacerbé par son statut d'étudiant débutant devant faire ses preuves professionnelles et académiques, tout en découvrant la réalité du métier et ses pratiques. S'ajoute donc, au stress du métier et de sa découverte, le stress traditionnel de l'étudiant. Précisément, les étudiants rapportent un niveau de stress plus élevé lors de la première année que lors des années suivantes (Ross, Niebling et Heckert, 1999). Ce stress a un impact sur leur santé physique et mentale. Plus précisément, le stress produit un effet aux niveaux neurologique et cognitif. Son incidence sur les capacités cognitives est capable d'affecter les performances académiques et professionnelles (Vaez et Laflamme, 2008), mais également la performance et la résilience au travail.

En résumé, l'activité d'aide-soignant présente un caractère public et visible, même si leurs pratiques professionnelles tendent à être invisibles dans l'organisation hospitalière (Aubry, 2012). Pourtant, le soignant s'adresse à des malades et son activité est, dès lors, soumise à leur regard. Il doit savoir et pouvoir faire face à des situations (gestion de la fin de vie et de la douleur auprès des familles ou accompagnants...) liées à l'interactivité humaine, où les émotions sont particulièrement mises à l'épreuve. Autrement dit, une part de son activité consiste à gérer ses émotions et à montrer des émotions conformes à une norme, selon certaines règles de « display rules », « pour créer une apparence faciale et posturale observable » (Hochschild, 1983). Relevant des métiers du soin sensibles aux risques psychosociaux, le métier d'aide-soignant est un métier fait de tensions où la nature même d'un bon nombre d'activités renvoie au travail et à un travail pluriel et sur soi, émotionnels ; un travail sur les émotions probablement à la hauteur des tenants et des valeurs qui ont fait que ces personnes sont venues au métier du soin. Il importerait d'étudier les valeurs qui ont sous-tendues leur choix pour mieux comprendre les mécanismes qui se jouent dans ce stress liés aux émotions ; ce que nous discuterons plus loin et ferons émerger de cette thèse.

Ainsi, pour assurer et assumer ce travail à forte charge émotionnelle et prévenir les risques psycho-sociaux dans ce métier, quelle formation et quelles compétences ad hoc ? C'est la question que nous nous poserons en conclusion de cette partie. En est-il de même pour les personnels de l'éducation ? Le stress en éducation renvoie-t-il aux mêmes problèmes ?

1.3 Le travail émotionnel des personnels éducatifs et le stress des novices

Les métiers de l'éducation, font partis des métiers émotionnels où les risques psychosociaux, entre autres, le stress et l'anxiété sont importants. Ils sont généralement considérés comme des professions stressantes et génératrices de nombreux cas de burnout. Qu'il s'agisse d'une réalité ou d'un stress ressenti, cette perception ressentie par les personnels éducatifs, particulièrement les enseignants, a des répercussions néfastes sur leur dynamisme et sur leur motivation. Précisément, l'enseignement est reconnu comme une profession à haut risque au plan du stress, de l'épuisement et des désordres émotionnels. Parmi les études réalisées depuis plus de vingt ans, celle de l'Organisation Internationale du Travail (2003) confirme que de 25% à 33% des enseignants de la plupart des pays de l'OCDE souffrent d'un niveau élevé de stress au travail et que les novices ou débutants sont encore plus vulnérables. En France, Kovess, Labarte et Brunou (2001) ont effectué une enquête auprès d'un échantillon de 6 700 enseignants (primaire et secondaire). C'est auprès de cette population qu'on y trouve le plus haut taux d'arrêts de travail (31% à 45% par an, dont 12% pour des problèmes de

santé mentale, contre 6% à 29% dans les autres professions). C'est ce que montre également les travaux de Rascle et Bergugnat (2011) dans leur étude menée de 2008 à 2012 sur les débutants : un nouvel enseignant (dit « novice ») sur dix est en état de burnout dès sa première année d'enseignement. En cause le climat scolaire mais surtout la représentation du métier. Cet épuisement croissant des enseignants débutants a été montré à partir d'une étude nationale menée auprès d'enseignants stagiaires. Selon l'étude, la moitié des enseignants (47%) souffre d'épuisement émotionnel, 56% de dépersonnalisation (forte détérioration de la relation aux élèves), la seconde caractéristique du burnout. Au final, seulement 10 à 15% des enseignants débutants ne souffrent pas de leur entrée dans l'enseignement. Ce stress du débutant est expliqué par une mutation du système et une attention peu élevée de l'institution scolaire et son organisation portée notamment dans le moment de l'entrée dans le métier. Selon Bergugnat et Rascle (2011), les enseignants débutants sont souvent obligés d'enseigner très loin de chez eux, parfois dans des contextes difficiles. La différence est nettement visible entre ceux qui ont un contexte plus facile ou un milieu conforme à leurs attentes et ceux qui souffrent et n'arrivent pas à exercer leur métier, par exemple parce qu'ils ne sentent pas respectés par les élèves. Ces travaux montrent que certains ont du mal à s'adapter, à exercer une autorité éducative. A l'inverse, ceux qui ne souffrent pas de burnout sont ceux qui arrivent à se remettre en question, à trouver des stratégies différentes et sont aidés questionnant le management de la ressource humaine pour ces publics. Les professeurs des écoles, publics majoritaires des étudiants en sciences de l'éducation de notre population, sont ceux qui ressentent l'épuisement émotionnel le plus fort comparativement aux enseignants du second degré. Les chercheurs Rascle et Bergugnat (2011) l'expliquent par leur relation plus investie avec les élèves, jusqu'à parfois un surinvestissement comparativement aux enseignants du second degré.

Au problème d'adaptation à la population loin des exemples des manuels ou donnés en formation, l'enseignant débutant fait souvent l'expérience du « choc de la réalité » défini comme un conflit cognitif basé sur une incompatibilité entre la représentation idéale que l'enseignant se fait de l'exercice professionnel et la réalité concrète de celui-ci dans son contexte d'insertion (Nault, 1999). La formation initiale reçue et les représentations construites au cours de celle-ci manquent généralement de congruence avec la réalité du milieu professionnel selon Llorca (2013). Ainsi, ce choc de la réalité repose à la fois sur une crise psychologique (interne) et une crise des cadres de socialisation perçus par l'enseignant novice comme défaillants selon Baillauquès (1999). Cette crise longue, complexe et parfois douloureuse d'assimilation et de sensation de maîtrise de l'environnement oblige à une reconstruction de sens et réorganisation de ses représentations. La question de la capacité d'ajustement des enseignants à leur environnement de travail renvoie aux approches interactionnistes de l'épreuve d'accommodation ou d'ajustements situationnels selon Woods (1977) ou contextuel pour van Zanten & Gropiron (2001).

Cependant certains d'entre eux s'adaptent de manière efficace à leur nouveau contexte d'enseignement, et réussissent à s'engager dans une dynamique de développement professionnel tandis que d'autres tendent à inscrire leurs interventions dans des modes de renoncement, voire de démission après seulement quelques années d'enseignement.

La réalité scolaire est appréhendée et accueillie différemment selon les enseignants novices. Là où certains s'adaptent de manière remarquable à des conditions d'enseignement difficiles (difficultés de mobilisation cognitive des élèves, perturbations et désordres en classe, etc.), d'autres éprouvent des difficultés récurrentes, faisant le deuil d'exigences scolaires. Les enseignants débutants ne sont pas tous égaux ni dans leur mode d'accès à la profession ni par la suite dans leur capacité à s'adapter à leur

métier. Leur appréhension et engagement dans la profession va dépendre déjà de leurs motivations à son entrée, du lieu et la nature du lieu d'affectation (ZEP, établissement de centre ville, de campagne...), du primo-statut (remplaçant, titulaire)... Plus largement, la dynamique de professionnalisation va relever d'une interprétation subjective des situations passées, présentes et à venir dans un jeu de reconstructions et réinterprétations successives en interface avec la réalité concrète du travail. Ajustements pour lesquels la formation initiale et son institution ne préparent pas selon Llorca (2013) et dont elles seraient de moins en moins en mesure d'anticiper efficacement l'adéquation entre le futur professionnel et le poste à occuper, entre les connaissances et gestes jugés utiles pour l'exercice de leur métier en constante évolution et leur mise en œuvre dans les différents contextes d'intervention.

Le décalage est souvent grand entre le modèle professoral imaginé et la réalité que les enseignants novices découvrent en situation. Le sentiment de devoir « exercer un métier qu'ils n'ont pas appris » (Rochex, 1995) ou encore de « pratiquer un autre métier que celui auquel ils se croyaient pourtant destinés est très fortement ressenti en début de carrière » (Rayou & van Zanten, 2004).

On retrouve ces mêmes problématiques de choc de la réalité dans le monde de la formation des éducateurs spécialisés. Molinier (2011) souligne le turnover important des éducateurs novices dans les institutions pour enfants au syndrome de l'autisme. Ces travaux tentent d'isoler les caractéristiques de ceux qui perdurent dans l'activité. Il en ressort essentiellement les compétences sociales et émotionnelles. Depuis en prévention, il a été mis en place dans son institution un programme de formation au capital émotionnel axé sur le protocole mis en place auprès des apprentis aides-soignants du cas n°1 en vue de favoriser la rétention et la qualité de vie au travail des nouveaux personnels. Le turnover a chuté par moitié. Les ressources de ces derniers pour s'adapter renvoient donc à une dotation soit personnelle au départ, soit à un apport bienveillant en formation de l'organisation. Sinon, la survie par la révision pragmatique de leur mode de fonctionnement ou les renoncements professionnels plus ou moins acceptés restent souvent le lot des novices, les amenant à revisiter leur identité au travail. D'une identité institutionnelle idéalisée de « mission de service publique d'éducation pour tous » qu'ils embrassaient au départ, celle-ci va se redéfinir autour d'une identité professionnelle (Cattonar, 2002).

Dans cette évolution, la légitimité de l'institution et les ressources statutaires n'exercent plus la même force de régulation (Derouet, 1988). Ce glissement d'un monde institué autour de normes et de règles partagés vers un monde soumis au jeu des acteurs en coprésence va exiger davantage des novices qu'ils opèrent des adaptations, révisions, et parfois même des « deuils » professionnels selon Barrère (2002). Aussi, de ces adaptations en découlent la nécessité permanente de justifier leurs choix et méthodes pédagogiques, voire didactiques auprès de leur hiérarchie et particulièrement lors des visites d'inspection participant au sentiment de contrôle et d'épreuves permanentes aboutissant à un sentiment d'impuissance générant une véritable souffrance (Lantheaume & Hérou, 2008). L'activité du novice, chargée émotionnellement et subjectivement éprouvante, peut conduire selon les ressources de la personne à l'émergence d'un sentiment d'incompétence et d'impuissance, voire d'usure, liés aux obstacles et sentiments d'un travail empêché (Clot, 2002) pouvant aboutir à un épuisement et désengagement professionnels (Lantheaume & Hérou, 2008).

La réduction de l'incertitude des nouvelles caractéristiques du métier d'enseignants va s'opérer par les novices en adoptant des modèles pragmatiques et expérimentaux d'actions (Rayou & van Zanten, 2004) vérifiables de manière instantanée en situation. Ils sur-investiront dans ce changement d'identité davantage l'activité d'apprentissage de

leur élèves tout en travaillant à celle de leur propre métier (Saujat, 2004 ; Ria, 2006). Les déconvenues ou le choc de la réalité vont modifier l'identité de départ des novices, basée sur l'institution à laquelle ils ont candidaté. L'identité de l'enseignant va se déplacer progressivement de celle institutionnelle, voire vocationnelle (voué à l'institution et sa mission) vers celle professionnelle se définissant essentiellement en relation avec l'exercice de son métier, à partir du travail et des relations avec les élèves dans les classes, du rapport aux savoirs et compétences que l'enseignant y engage. Les épreuves que vivent les novices génèrent des tensions et des contradictions, engendrées par la complexité d'une activité et le choc de sa réalité nécessitant un travail de la personne sur elle-même visant moins leur conformité à des rôles que l'institution peine à définir que la constitution de ressources ad hoc et l'apprentissage de l'acceptation (qui se distingue de la résignation) d'une réalité du travail différente de celle qu'ils avaient envisagée.

La compréhension des liens entre les différents facteurs de stress et les composantes du stress permettent de fournir des pistes d'action en terme de prévention et d'intervention spécifiques auprès de ces populations. Entre autres, développer le capital émotionnel de ces personnes renvoyant à l'ensemble des compétences émotionnelles, a été la piste privilégiée dans cette recherche-action pour outiller ces personnes afin de mener à bien leur travail personnel ou professionnel et ne pas s'y épuiser. Particulièrement, à partir de programme de développement du capital émotionnel utilisant l'approche de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement que nous développons dans les expérimentations présentées dans les cas d'études de cette thèse.

Enfin, au-delà du stress du novices, nous avons vu que les métiers d'aide-soignant et d'enseignant sont des métiers émotionnels où il est attendu que les personnels démontrent des capacités d'empathie, d'écoute active, de prise de décisions, qu'elles améliorent leurs pratiques, prennent en charge leurs patients et le soin en lui-même ou les élèves et leur développement. Egalement, les mutations dans l'activité laissent à supposer nécessaire une flexibilité et un deuil de la vision qu'ils avaient du métier et de ses conditions d'exercice. Ces évolutions suscitent des émotions négatives, des frustrations, et élargissant les zones d'inconfort impliquant entre autres, la régulation de leurs émotions, la compréhension de celles des personnes qu'ils ont en charge, de l'empathie, de la compassion.... autant de dimensions du métier qui nécessitent des ressources particulières, des compétences singulières aux relations humaines.

Dans cette expérimentation menée auprès d'étudiants novices suivant une formation professionnelle en Institut de formation en soins infirmiers (IFSI), nous avons mis en place le programme de développement du capital émotionnel à partir d'ACT' et avons étudié son impact sur le développement de compétences émotionnelles chez les apprenants et le management de leur stress au travail.

Ainsi, dans le monde du soin, comme dans l'éducation, les ressources humaines et les métiers de l'encadrement, les émotions et leurs réactions doivent être conformes aux attentes et exigences du métier ; entre autres, une maîtrise obligée de soi et de ses émotions, pour ne pas « s'écrouler » dans des situations dramatiques ou difficiles, être digne auprès des familles lors d'un décès, ou encore ne pas montrer ses difficultés ou sa souffrance au travail auprès de ses collègues. En cela, le côté relationnel et le caractère public et visible de ce métier font de l'activité d'aide-soignant une activité qui relève d'un travail émotionnel.

2. Des ressources en capital humain au capital émotionnel

2.1. Intelligence émotionnelle ou compétences émotionnelles ?

La capacité d'identifier, d'accéder et de contrôler ses émotions est d'abord définie sous le terme d'Intelligence émotionnelle (Salovey et Mayer, 1990). Ce concept apparaît dans les années 1990 et était défini comme étant « l'habileté à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler les émotions chez soi et chez les autres ». Il a été mis en évidence que l'Intelligence émotionnelle est un bon prédicteur de santé et de performance scolaire ou professionnelle (Schutte et al, 2007). Les recherches de Mikolajczak (2006) indiquent que l'Intelligence émotionnelle modère significativement l'impact du stress, tant sur la réponse psychologique que neuroendocrinienne. Au niveau psychologique, l'intelligence émotionnelle est associée à une moindre détérioration de l'humeur et à une moindre réactivité émotionnelle en réponse à un stressor. Au niveau biologique, les individus ayant un score d'intelligence émotionnelle élevé présentent un pic de cortisol salivaire moins important en réponse à un stressor que leurs pairs ayant un score faible. Une autre étude (Mikolajczak et al, 2006) montre que les étudiants ayant un niveau d'intelligence émotionnelle élevé présentent une moindre détérioration de leur état psychique (moindre anxiété etc.) et physique (moins de maux de ventre ou tête, etc.) durant une session d'examen que les étudiants ayant un score faible.

Bar-On (2000) a mis au point un instrument de mesure de l'intelligence émotionnelle : l'Inventaire du Quotient Emotionnel EQ-I centré sur une gamme de capacités émotionnelles et sociales. Bar-On distingue cinq composantes de l'intelligence émotionnelle : l'intrapersonnelle, l'interpersonnelle, l'adaptabilité, la gestion du stress et l'humeur générale. L'échelle Intrapersonnelle évalue l'habileté à reconnaître ses émotions, à les comprendre, les accepter, les affirmer. L'échelle Interpersonnelle évalue l'expression et l'utilisation des émotions dans les relations interpersonnelles ainsi que l'identification des émotions d'autrui. L'échelle d'Adaptabilité évalue l'adaptation et la régulation des émotions dans différents contextes. L'échelle Gestion du Stress évalue le contrôle des impulsions et la résistance à la pression. L'échelle Humeur Générale évalue la capacité à jouir de la vie et à envisager les choses sous un angle positif. Selon Bar-On, l'intelligence émotionnelle se développe avec le temps, et il est possible de l'améliorer par la formation et la thérapie. Bar-On pose l'hypothèse que les personnes qui ont un quotient émotionnel supérieur à la moyenne réussissent en général mieux à faire face aux exigences et aux pressions de l'environnement. Il ajoute qu'une déficience dans l'intelligence émotionnelle peut empêcher le succès et traduire l'existence de problèmes psychologiques.

Ce concept d'intelligence émotionnelle connaît un vif intérêt auprès des scientifiques autant en psychologie qu'en sciences du management. Goleman et Cherniss (2001) s'y sont intéressés mais préfèrent au terme d'intelligence celui de compétence: « *En elle-même l'Intelligence Emotionnelle n'est pas un bon prédicteur de la performance dans le travail, ce sont bien plus les compétences émotionnelles qui importent* ».

Le modèle de Cherniss et Goleman (2001) est structuré autour de deux types de compétences émotionnelles :

COMPETENCE EMOTIONNELLE PERSONNELLE	COMPETENCE EMOTIONNELLE SOCIALE
Auto-Evaluation ou Connaissance de soi : Conscience émotionnelle de soi Auto-évaluation Confiance en soi Estime de soi Connaissance de sa culture (identité)...	Conscience sociale de l'Autre : Empathie Souci du service Compréhension et culture organisationnelle (règles de l'organisation, la société)...
Auto-régulation : Contrôle de soi Fiabilité Droiture Adaptabilité Adhésion aux objectifs, persévérance Initiative...	Aptitudes sociales de communication ou et de la relation aux autres : Aider les autres à se perfectionner Influence Communication Gestion des conflits Leadership Catalyseur du changement Etablissement de relations Travail d'équipe et collaboration...

Ainsi, Cherniss et Goleman catégorisent les compétences émotionnelles, celles sociales et celles personnelles, renvoyant encore aux dimensions inter et intra-personnelles que l'on retrouve chez Gardner dans les intelligences multiples. Ces deux catégories sont elles-mêmes décomposées en deux groupes de compétence. Dans la catégorie compétences émotionnelles personnelles, le premier groupe, l'auto-évaluation ou la conscience de soi, est la capacité à comprendre ses émotions, à reconnaître leur influence et à les utiliser pour guider nos décisions. Le deuxième concept, l'auto-régulation ou la maîtrise de soi, consiste à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation. Ces deux premiers concepts font référence aux compétences émotionnelles personnelles. Le troisième concept, celui de la conscience sociale, englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir. Enfin, l'aptitude sociale de communication ou la gestion des relations, qui est le quatrième concept, correspond à la capacité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et à gérer les conflits. Ces deux derniers concepts font référence aux compétences émotionnelles sociales.

2.2. Capital émotionnel : ensemble des compétences émotionnelles

L'importance grandissante accordée aux compétences émotionnelles et leur caractéristiques et retombées ont amené Gendron (2004, 2008) à les définir comme constituant un « capital émotionnel » (2004). En matière de capital dans le domaine des ressources humaines, le modèle de capital humain de Becker (1964) modélise, prend en compte et évalue le Savoir et le Savoir-faire des personnes, faisant référence aux connaissances générales et aux connaissances techniques. A ces deux composantes du capital humain, il importe pour Gendron d'y ajouter un troisième : le savoir-être. L'auteur étudie cette troisième composante en proposant le concept de « capital émotionnel », pour rendre « visible » cette autre dimension à la fois pour des raisons heuristiques et scientifiques. Le capital émotionnel se définit comme suit : « *Ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne,*

utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant un retour ou des retombées personnelles, économiques et sociales... » (Gendron, 2008).

Ces compétences émotionnelles importent dans l'épanouissement, la santé, la résilience de la personne et sont nécessaires pour permettre un développement équilibré et harmonieux. C'est à partir de ces recherches et résultats que se développent des programmes d'intervention permettant de développer les compétences émotionnelles présentés dans ce travail et que ce modèle et cette approche seront spécifiés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 Emotions, intelligence, compétences et capital émotionnel

Introduction

Les émotions pleinement engagées dans les métiers du soin et de l'éducation sont-elles une faiblesse ou une force ? Quels liens les émotions entretiennent-elle avec la santé ? En question leur régulation : quelles compétences nécessaires pour une régulation efficace/non-dysfonctionnelle des émotions ? S'agit-il d'une intelligence ou de compétences émotionnelles et quel modèles ? Quel capital humain spécifique mobilise-t-il ?

Ce chapitre aborde la dimension des émotions du point de vue de leur approches théoriques et de leur fonctionnement et rôles et leur régulation à partir d'une approche en terme de compétences renvoyant aux modèles d'intelligence émotionnelle. Ces compétences essentielles restent quasi-inexistantes ou demeurent encore très souvent absentes ou « invisibles » autant dans les modèles théoriques du capital humain que de manière pragmatique dans bon nombre des programmes de développement des compétences requises et de formation aux métiers émotionnels, particulièrement celles des enseignants et voir « former à être empêchées » dans les formations au soin.

Pour cela, à partir d'une approche conceptuelle, pour visibiliser et rendre visible ces compétences, pour les sortir de sous la ligne de flottaison de l'iceberg, il importe de montrer que celles-ci constituent un véritable capital, un capital émotionnel participant du professionnalisme ou de la compétence du professionnel des métiers émotionnels. Leurs impacts questionnent les modes de fonctionnement et pratiques actuelles du soin ou encore les styles d'enseignement traditionnels respectivement de nos systèmes de santé et d'éducation, mais également le style de management de celles et ceux qui les encadrent : les responsables, managers ou supérieurs hiérarchiques... ; obligeant à repenser Autrement leur formation à l'aune de ces nouvelles avancées scientifiques.

Les recherches dans le domaine des émotions en psychologie, en neuropsychologie et en management apportent des éclairages d'un point de vue des liens entre cerveau et apprentissage et également sur l'intelligence émotionnelle, capital émotionnel et leurs compétences associées et la performance. Ces avancées suscitent de nouveaux ponts entre disciplines ; entre autres, entre les modèles d'intelligence émotionnelle en psychologie et les travaux des sciences de management et économiques sur les ressources humaines, dont le capital émotionnel se veut une occasion de revisiter l'approche de Becker du capital humain.

1. Emotions, origines, fonctionnement et rôles

1.1. Les émotions et leurs origines : approches théoriques

Le concept d'émotion fascine les hommes depuis l'Antiquité. Longtemps considérées comme perturbatrices ou parasites, elles devaient être évitées à tout prix car opposées à la raison. En effet, la dimension émotionnelle apparaissait pratiquement toujours posée en altérité et en opposition à la dimension dite rationnelle ou logique. Cependant, avec l'émergence de nouveaux domaines de recherche et l'interdisciplinarité de certains travaux scientifiques, ce courant de pensée s'est estompé pour une réhabilitation des émotions. C'est ainsi que les émotions font aujourd'hui l'objet d'un intérêt grandissant

en neurosciences, comme en témoigne la croissance exponentielle des publications dans ce domaine, depuis la fin des années 1990. Ce rebondissement s'explique par la convergence d'au moins trois facteurs : en premier lieu, l'essor des neurosciences cognitives ; en second lieu, de récents progrès techniques, comme l'imagerie fonctionnelle ; et enfin, une reconsidération de cette idée ancienne, avec l'introduction de la notion d'utilité des émotions. En effet, les émotions jouent chez l'homme un rôle critique dans la prise de décision, la perception, l'interaction et l'intelligence. Elles sont omniprésentes et influencent notre vie au quotidien. Elles ont leur place dans toutes les sphères des activités humaines ; donc au travail qu'il soit scolaire ou professionnel. Elles interviennent dans le fonctionnement de nombre de nos facultés, comme la mémoire, le raisonnement, la prise de décision ou encore l'adaptation sociale. Elles ont un rôle de nature purement social et sont décisives pour l'adaptation de l'individu et ceci, dès sa naissance jusqu'à l'âge adulte à des degrés divers. Pour cela, dans le champ de l'éducation, elle concerne autant l'enfant, l'élève, l'apprenant que l'adulte, l'enseignant, le professionnel. Aussi, leurs régulations renvoient à de réelles compétences et participent de la constitution d'un capital émotionnel utile pour faire face aux adaptations nécessaires et changements qu'interviennent dans nos sociétés autant au travail que dans sa vie privée.

Darwin (1872) fut l'un des premiers à s'intéresser aux phénomènes émotionnels pour leur qualité primitive adaptative, résultant d'une sélection phylogénétique. En partie universelles (elles possèdent des bases génétiques), les émotions sont aussi en partie culturelles. En psychologie, nombre d'auteurs ont tenté de conceptualiser l'émotion, tant sur le domaine touchant aux composantes, aux déterminants, aux effets sur les comportements ou encore à leurs fonctions. Divers courants de pensées et modèles théoriques ont émergé, chacun avec un paradigme de recherche propre. Pour une revue détaillée, nous renvoyons aux travaux de Rivière et Godet (2003) dont la suite rend compte de manière synthétisée. Les premières théories se sont basées sur les changements et l'activation physiologiques (James et Lange, 1884) qui jouent un rôle majeur dans le déclenchement des émotions. A la perception d'un stimulus, des changements périphériques se mettent en place. C'est la perception de ces changements qui constitue pour ces auteurs l'émotion. En outre, des changements physiologiques périphériques différents entraînent des émotions différentes, et un feed-back corporel (c'est-à-dire une perception viscérale) est nécessaire pour permettre l'émergence d'une émotion. Autrement dit, au temps du romantisme, les émotions sont mises au niveau corporel et la raison dans le cerveau. Il faut attendre le 20 et 21ème siècles pour que les émotions soient réintégrées au niveau cérébral cependant d'abord en les reléguant dans les strates neuronales inférieures.

Cannon (1927) va proposer une théorie centrale des émotions où les émotions seraient induites par l'excitation du thalamus, qui en retour, provoquerait des changements physiologiques. Les changements physiologiques seraient donc non plus les causes mais les conséquences de l'expérience émotionnelle.

Les théories cognitives se sont focalisées ensuite sur les aspects conscients des émotions ainsi que sur la notion d'évaluation. Elles ont émergé avec la naissance d'un nouveau courant de pensées, prenant en compte le rôle de la cognition face aux stimuli de l'environnement. Arnold (1950) introduit la notion d'évaluation cognitive. Pour lui, l'être humain évaluerait premièrement le stimulus en fonction de sa mémoire d'expériences émotionnelles antérieures générant ensuite une tendance à l'action. De cette première attitude émotionnelle spécifique de l'émotion s'en suit des impulsions nerveuses corticales, provoquant des changements physiologiques. Ces derniers seraient réévalués par un système de feed-back, donnant enfin naissance au label émotionnel de

la situation. L'émotion est ainsi vue comme un processus temporel, comprenant divers mécanismes psychologiques, à travers lesquels une situation va devenir un stimulus émotionnel et donner lieu à une évaluation. Plus tard, Lazarus (1991) propose une théorie relationnelle, motivationnelle et cognitive des émotions s'appuyant sur le fait que les émotions résultent de l'influence mutuelle d'un sujet et de son environnement. L'homme est décrit comme un organisme évaluateur (« appraisal »), qui cherche constamment à évaluer la situation par rapport à son bien être personnel, en se basant sur des normes, règles et caractéristiques sociales de l'environnement. Ce résultat serait par ailleurs indissociable de la notion d'adaptation (« coping »).

Pour les constructivistes, les émotions sont le produit de constructions sociales et dépendent essentiellement du contexte social et interactionnel dans lequel elles apparaissent. On retrouve dans cette mouvance, les travaux de Wallon (1938) et de Averill (1980). Précisément, pour Wallon, dès les premiers jours de la vie de l'enfant, les réactions motrices et les attitudes posturales font naître des émotions auxquelles le milieu est appelé à répondre. Ce sont d'elles que proviennent les premières régulations du comportement, puis les progrès des habitudes motrices ; approche qui tente d'expliquer l'émotion par le contexte social et interactionnel.

Les approches multidimensionnelles des émotions, proposent des appréhensions compréhensives et multidisciplinaires des émotions. Pour Scherer (1984), l'émotion est composée d'une évaluation, d'une activation physiologique, de l'expression motrice, de la motivation et de la subjectivité du sujet. Sa fonction fondamentale serait alors de permettre une bonne adaptation du comportement aux stimuli internes ou externes. D'autres chercheurs ont repris ce concept par la suite. Ainsi, Frijda (1986), introduisit une composante supplémentaire de préparation à l'action. Bower, (1981) assimile l'émotion à un réseau de nœuds interdépendants, représentant chacun un concept sémantique, permettant ainsi une diffusion de l'activation. L'intensité de l'émotion influencerait alors la mémorisation, via un système d'amplification entre le nœud émotionnel et la trace mnésique de l'information traitée. L'approche dimensionnelle de Lang et al. (1993) se focalise sur l'organisation des émotions qui s'effectue sur des continuums particuliers. Celle-ci dépend en outre de la mobilisation de deux systèmes de motivation (aversif/appétitif). Basé sur les travaux de Hebb (1949), la motivation est définie comme facteur pouvant déterminer « la direction et la vigueur » des comportements. Dès lors, ces deux caractéristiques peuvent être représentées respectivement comme des paramètres quantifiables : la valence affective (positive / négative) et l'intensité de l'activation. L'intensité correspond à la disposition de l'organisme à réagir selon différents niveaux d'activation, tandis que la valence correspond à la disposition de l'organisme à émettre des comportements d'approche ou d'évitement. Les émotions, de part leur implication dans de multiples réponses et de part leur extrême variabilité, ont une composition psychophysiologique chargée, que Lang distingue par trois canaux d'expression : celui comportemental (par des actes conscients ou des séquences de comportement fonctionnel, ex : attaque, fuite, comportement d'approche sexuelle...), langagier (incluant la communication expressive (ex : cris de menace, attaque verbale...et l'évaluation du ressenti : description des sentiments ou attitudes générées) et celui physiologiques (ex : changements du tonus musculaire, des viscères, du système immunitaire...).

1.2 Le fonctionnement des émotions

Les récentes avancées en terme d'outils techniques, notamment grâce à l'imagerie cérébrale, ont permis d'étudier plus en détails les bases neurales de l'émotion et le

fonctionnement du cerveau fournissant ainsi les bases indispensables pour aborder la complexité des phénomènes affectifs et proposant ainsi des approches neuro-psycho-biologiques des émotions ouvrant la voie aux neurosciences affectives ; particulièrement permettant aux théoriciens cognitivistes de voir la façon dont le cerveau détecte et évalue les stimulus émotionnels et, la manière dont les réponses émotionnelles sont engendrées. Précisément, ces avancées techniques ont réhabilité l'hypothèse selon laquelle les émotions ont un rôle adaptatif. Ces dernières sont nécessaires au bon fonctionnement de nombre de nos facultés, comme la mémoire, le raisonnement, la prise de décision ou encore l'adaptation sociale.

Papez, reprenant les théories de Cannon, suggèrait en 1937 l'existence d'un "système de l'émotion" situé sur la paroi médiane du cerveau, reliant le cortex à l'hypothalamus. Il s'appuie notamment sur des cas cliniques de tumeur en région cingulaire entraînant des modifications émotionnelles. Aujourd'hui, avec le développement de l'imagerie cérébrale et en particulier fonctionnelle, la neuro-anatomie des circuits émotionnels est mieux connue et permet de mieux comprendre la relation cognition/émotion.

L'approche neurobiologique des émotions s'intéresse en effet aux mécanismes fondamentaux du système nerveux à l'origine des émotions. Entre autres, Mac Lean (1990) élabore un modèle neuropsychologique de l'émotion faisant intervenir les grandes parties du système nerveux central.

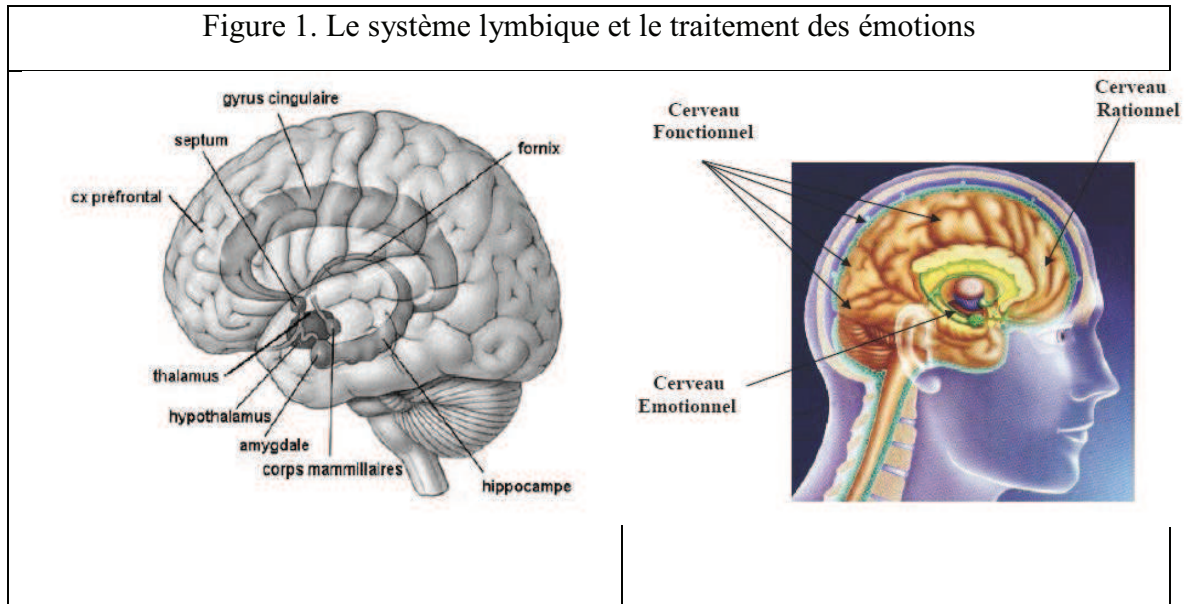
Plus tard, Damasio (1994, 1998) proposera la théorie des marqueurs somatiques (des perceptions corporelles conscientes) qui orientent nos raisonnements. A partir d'un stimulus émotionnellement compétent, soit un objet externe ou interne ou une situation réelle ou remémorée, une information sensorielle est transmise vers le cortex sensoriel puis vers les structures identifiées comme site de déclenchement de l'émotion : l'amygdale, le cortex préfrontal ventro-médian, le cortex cingulaire. Face à un stimulus émotionnel, le sujet présente des réactions physiologiques (réponses cutanées, accélérations de la fréquence cardiaque et du rythme respiratoire). Ces "marqueurs somatiques" sont associés à une émotion, provoquée par le stimulus, au niveau du cortex orbito-frontal. Les émotions seraient un marqueur somatique (corporel) qui nous permettrait d'évaluer le caractère désirable ou non d'une décision. Selon l'émotion ressentie, nous serions donc orientés, par exemple vers l'envie de s'approcher (émotion positive) ou vers la fuite (émotion négative).

Il définit des conditions pour distinguer des émotions primaires de celles secondaires. Ainsi, certains stimulus de l'environnement (qui ne sont pas nécessairement reconnus consciemment) sont analysés par les structures limbiques et provoquent des réactions innées (ex : peur) qui constituent les émotions primaires (générées selon une composante non-cognitive) (voir figure. ci-après). A l'inverse, les émotions secondaires sont le résultat d'évaluations cognitives conscientes et non conscientes (générées cognitivement) élaborées sur la base d'apprentissages. Celles-ci étant ensuite transmises en retour au système limbique.

Pour Ekman (1992), l'émotion primaire comporte neuf caractéristiques. Elle possède un signal universel distinct ; elle est présente chez d'autres primates que l'humain ; elle a une configuration propre de réactions physiologiques ; elle est associée à des événements déclencheurs universels distincts ; elle a des réponses émotionnelles ou des composantes convergentes ; elle est rapidement déclenchée et évaluée automatiquement, et apparaît spontanément. En outre, une combinaison de plusieurs émotions primaires permettrait d'expliquer la complexité de ce que l'on éprouve. Plutchik (1980) compare d'ailleurs, les émotions à une palette de couleurs, les émotions primaires (au nombre de huit selon lui) correspondant aux couleurs primaires, et les

émotions plus complexes à un mélange de ces couleurs primaires. Par exemple, le mépris résulte de la colère et du dégoût (voir figure ci-après). De plus, ces émotions varient en intensité (voir figure ci-après).

Figure 18 Système limbique et traitement des émotions



source : <http://www.unites.uqam.ca/cnc/psy4042/emotion.pdf>

Traitement des émotions par l'amygdale

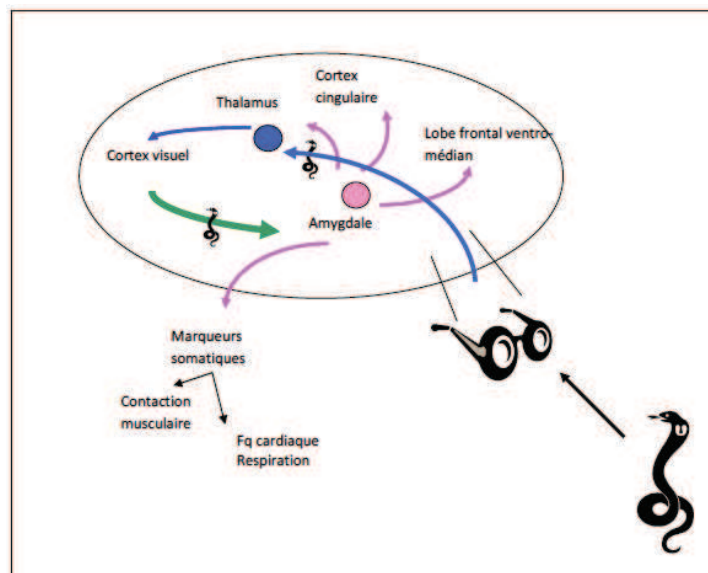
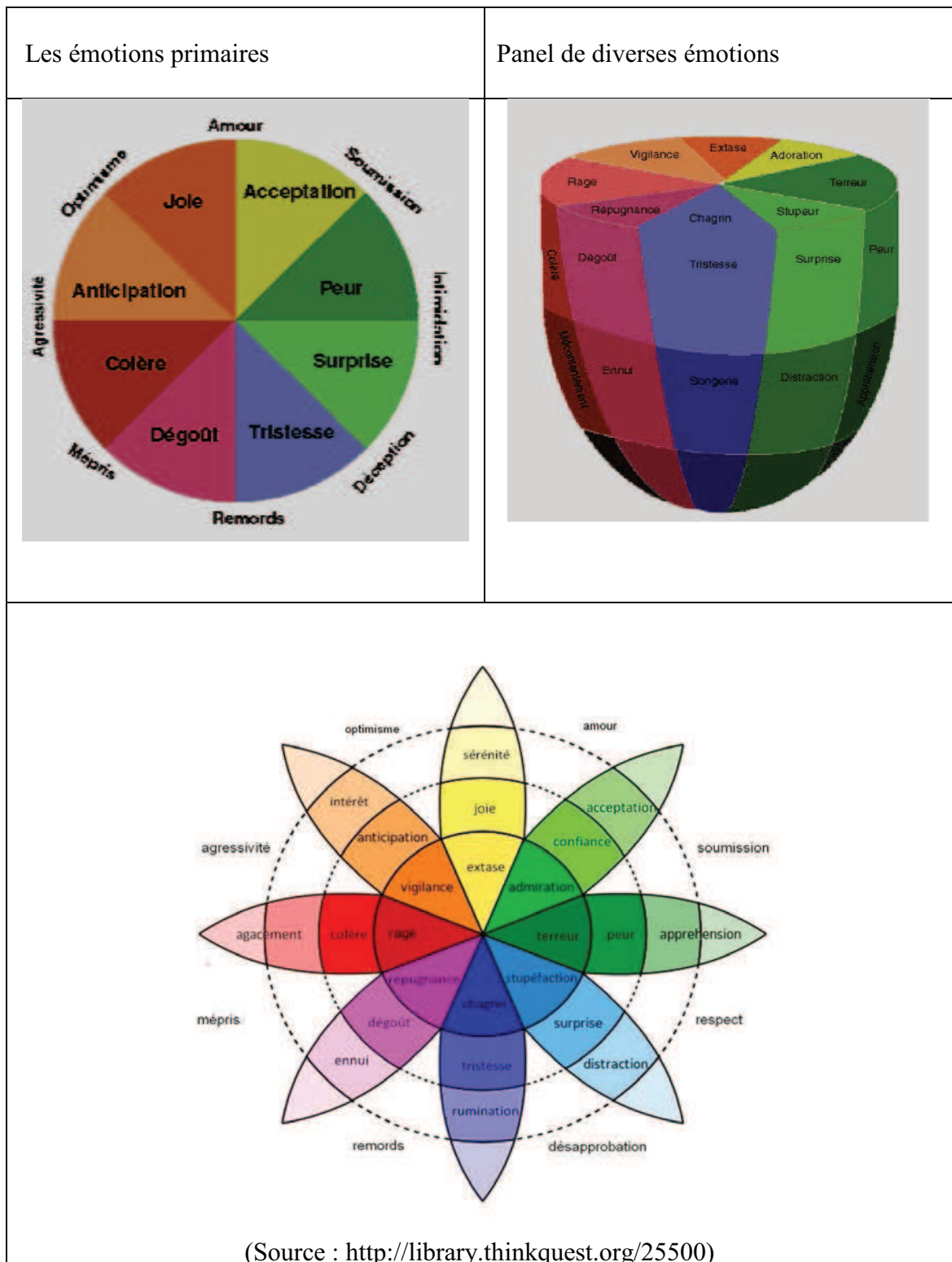


Figure 19 Panel des émotions

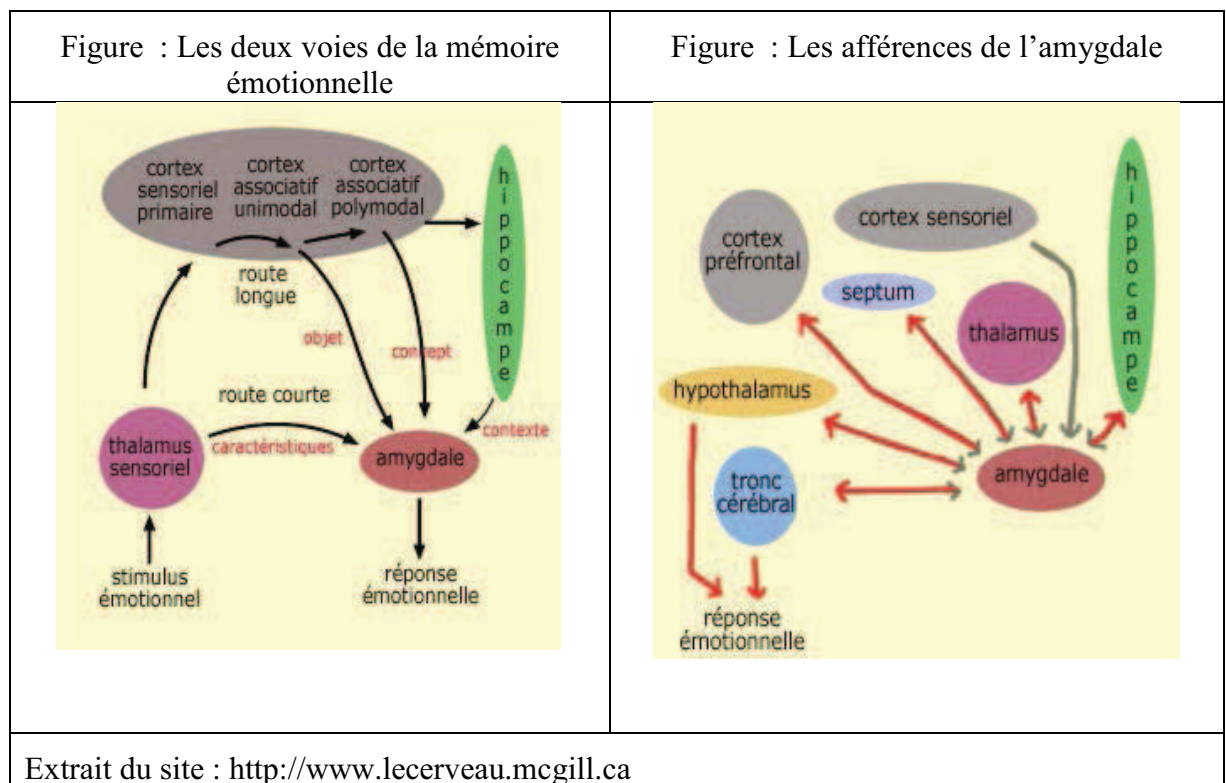


1.3 Le rôle des émotions

Plusieurs chercheurs contemporains ont montré que les émotions sont nécessaires au bon fonctionnement de nombre de nos facultés, comme la mémoire, le raisonnement, la prise de décision ou encore l'adaptation sociale. Par exemple, les émotions jouent un rôle essentiel dans la mémoire autobiographique par renforcement. Lorsque nous

sommes en proie à l'émotion, notre capacité à conserver des souvenirs dans notre mémoire épisodique se renforce. Ainsi, les événements émotionnellement neutres seraient plus rapidement oubliés alors que les souvenirs d'événements émotionnels forts seraient plus tenaces (par exemple, souvenir du lieu de prise de connaissance de l'information de la survenue d'un attentat, où étiez-vous lorsque vous avez appris l'attentat de Nice, ou des Twin Towers ou la mort de Lady Die ?). Cependant, dans le cas de stress intense ou prolongé, la réaction émotionnelle peut alors nuire à la performance de la mémoire épisodique. Il en va ainsi des situations dans lesquelles nous avons ressenti un malaise ou fait face à une difficulté suite à une expérience antérieure. Dans ces moments, la mémoire implicite pourra nous rappeler des événements passés et le corps exprimera le souvenir émotionnel de la situation (peur, nervosité, sudation, etc.). Cette mémoire quasi-automatique, implicite, de type quasi-réflexe, peut ou non accompagner le rappel conscient d'un événement (ex : accident de voiture). Ce mécanisme d'influence renvoie au fonctionnement de l'amygdale et de l'hippocampe. L'hippocampe (Le Doux, 1994) enregistre et trouve un sens aux perceptions. Sa fonction est de fournir une mémoire précise du contexte des événements, sans lequel il ne peut y avoir de sens émotionnel. Il mémorise les faits bruts quand l'amygdale retient la connotation émotionnelle qui leur est attachée. Lorsque l'amygdale reçoit un ou plusieurs stimulus, elle évalue et rapporte au cerveau une information sur ce que l'organisme doit en attendre.

Figure 20 Circuit du traitement informationnel des émotions



Extrait du site : <http://www.lecerveau.mcgill.ca>

L'amygdale évalue le contenu du stimulus comme désirable ou pas, et elle le classe comme objet ou situation dangereuse qu'il faut fuir ou non. Pour procéder à cette évaluation rapide, l'amygdale fait appel à une information préprogrammée assez rigide « engrammée » dans les circuits cérébraux de manière innée et intégrant peu à peu des informations acquises tout au long de la vie de la personne, dont les traces s'accumulent

dans son cerveau sous forme de souvenirs, conscients ou non. Précisément, l'amygdale est le centre névralgique qui reçoit des informations par deux circuits (thalamique et cortical). Les informations thalamiques véhiculent une perception approximative et rapide d'une situation, alors que les réseaux corticaux donnent une représentation détaillée. Ces deux voies de la mémoire émotionnelles ont des contraintes temporelles distinctes : une rapide (thalamique), une lente (corticale). Cette dernière plus longue et donc plus lente passent par le thalamus puis le cortex avant d'atteindre l'amygdale (voir figures ci-dessus).

Face à une émotion, le thalamus active simultanément le cortex et l'amygdale. Ce qui fait naître immédiatement des réactions émotionnelles dans l'amygdale avant même que nous ayons identifié le stimulus émotionnel. Le circuit court thalamo-amygdalien est donc utile lorsqu'il faut réagir vite. Dans un deuxième temps, le traitement de l'information par la voie longue corticale permet la vérification de la situation afin de la renforcer si c'est un véritable stimulus émotionnel (oui c'est un serpent) ou de neutraliser la réaction de peur si c'est une erreur (non c'est un bout de bois). Par exemple, si nous évitons de justesse un accident, chaque fois que nous reprendrons cette route, l'hippocampe se souviendra des circonstances et l'amygdale déclenchera une poussée d'anxiété et également un comportement de vigilance accrue.

L'amygdale est une structure impliquée dans la mémoire émotionnelle alors que l'hippocampe, dans la mémoire explicite. Cette différence explique pourquoi nous ne nous souvenons pas des traumatismes qui se produisent au début de la vie. En effet, l'hippocampe est encore immature lorsque l'amygdale est déjà capable de stocker des souvenirs inconscients. Un traumatisme précoce pourra perturber les fonctions mentales et comportementales d'un adulte par des mécanismes inaccessibles à la conscience. Ainsi, les afférences de l'amygdale nous donnent une bonne idée de ce qui est nécessaire à l'expérience d'une émotion comme la peur (cf. figure *Traitement des émotions par l'amygdale*).

Les connexions de l'amygdale au cortex peuvent influencer l'attention, la perception et la mémoire d'une situation dangereuse. L'amygdale peut aussi influencer le cortex de manière indirecte par ses connexions au système de l'attention du tronc cérébral. D'autres régions du tronc cérébral déclenchent la cascade de réactions physiologiques associées à la peur qui créent une rétroaction vers le cerveau. L'intégration de cette rétroaction dans la mémoire de travail procure le sentiment de vivre une émotion. Ainsi, une structure, aussi petite soit-elle - l'amygdale - joue paradoxalement un rôle crucial dans le processus de mémoire, en donnant une valeur affective aux situations perçues. Ce n'est pas sa seule et unique fonction.

1.4 Le lien émotions, stress et cortisol

Comme nous l'avons vu précédemment, le stress est positif dans sa nature, il permet l'adaptation et de réagir rapidement et de façon adéquate en situation de risque mortel afin de survivre. A l'inverse, lorsque les « déclencheurs » qui libèrent le stress deviennent trop fréquents, renvoyant à un stress aigu, répété, chargé négativement émotionnellement, le système neurobiologique va être affecté et s'épuiser. Ce stress chronique enclenche un cercle vicieux de négativité et d'épuisement menant à la dépression, l'anxiété ou l'exténuation. Physiologiquement, cela s'explique par la sécrétion en surdose de cortisol, une mesure biofeedback que nous avons mobilisée pour mesurer le stress dans notre travail sur les cas N°1. Le cortisol, une hormone produite par la glande surrénale, si en surproduction prolongée, va avoir un effet toxique sur

l'hippocampe et ses cellules. Des travaux en neurosciences montrent que jusqu'à 9 % des neurones ou cellules cérébrales dans l'hippocampe peuvent mourir en cas de stress négatif durable. L'hippocampe étant responsable de la mémoire et des capacités de concentration de la personne, la disparition de cellules cérébrales va expliquer les troubles de la concentration et les troubles de la mémoire se produisant en cas de stress durable. L'hippocampe permet d'associer les informations du passé à des informations récentes afin de pouvoir prendre des décisions dans le futur. Egalement, la zone du cerveau qui aide à la prise de décisions et à planifier l'avenir est le cortex préfrontal. Les cellules cérébrales dans la dépression vont mourir lentement et impacter le cortex préfrontal gauche. Ce dernier est responsable des pensées et sentiments positifs. Le cortex préfrontal orienté vers l'avenir se dégradant, il explique le pessimisme au début de la dépression. Le cortex préfrontal droit renvoyant aux pensées et sentiments négatifs, suit plus tard dans la phase prolongée de la dépression expliquant, en profonde dépression, l'« apathie » ou l'« absence de sentiments » ressentis dans cette phase.

1.5. Emotions, stress et traitements cognitivo-émotionnels

Si nous venons de voir les implications des processus physiologiques sur la cognition et son impact sur le traitement de l'information (dont on peut imaginer les perturbations possibles sur l'évaluation des informations à valence émotionnelle et l'impact sur leur régulation), le modèle cognitif exigences/autonomie («Demand/Control model») peut être intéressant pour permettre de décrire les processus physiologiques pouvant altérer la santé selon les travaux de recension du BIT (1998) repris en synthèse. La réaction physiologique est de plus en plus souvent comprise comme une réponse systémique complexe. La physiologie de la réaction humaine au stress, dans le comportement de fuite ou de lutte¹, correspond à une combinaison intégrée de plusieurs modifications : débit cardio-vasculaire, régulation par le tronc cérébral, interaction respiratoire, contrôle limbique de la réponse endocrinienne, activation corticale générale et circulation périphérique. Le concept de stress est celui qui s'appliquerait le mieux aux systèmes complexes impliquant de multiples sous-systèmes interactifs et une causalité multiforme². Parallèlement à cette nouvelle perspective de la dynamique des systèmes en physiologie, de nombreuses maladies ont été définies comme des dérèglements systémiques et différents travaux ont étudié la traduction des ajustements multifactoriels et chronodépendants dans l'équilibre systémique ou, à l'inverse, l'absence de tels ajustements («chaos»). Au prisme de ce modèle, le stress recouvre un déséquilibre du système dans son ensemble, même si certaines parties peuvent rester fonctionnelles. Tout organisme doit avoir des mécanismes de contrôle pour coordonner les actions des différents sous-systèmes (cerveau, cœur et système immunitaire). Le stress dans le cadre professionnel (tension au travail) serait une surcharge du système de contrôle de l'organisme lorsque celui-ci tente de maintenir un fonctionnement intégré face à des défis trop nombreux (exigences élevées) et que la capacité du système d'assurer un contrôle intégré de ses sous-mécanismes est défaillante (forte tension). Pour rétablir l'ordre dans cet environnement chaotique, les systèmes internes de contrôle

¹ Comportement de fuite et d'évitement qui est travaillé dans la démarche de l'acceptation et de l'engagement et pour s'orienter vers une troisième voie possible, l'acceptation ou, son orientation psychologie positive par une réévaluation, en lien avec les modèles de Lazarus et Folkman (1984), fondée sur la capacité d'adaptation de l'individu par réinterprétation atténuante de la perception de la situation, dans un sens moins menaçant et réduisant le stress ressenti.

² Dans les modèles de stress, les relations causales sont plus complexes qu'une simple relation univoque de cause à effet, comme c'est le cas dans les sciences pures: il peut exister de nombreuses causes qui s'accumulent pour produire un seul effet, mais une cause unique (facteur de stress) peut ainsi avoir de multiples effets ou conséquences à retardement.

physiologique doivent faire en sorte de maintenir une régularité physiologique coordonnée (par exemples, une fréquence cardiaque constante, une respiration régulière comme pratiqué dans la partie corporel de l'approche pleine conscience et acceptation et engagement), malgré des exigences contextuelles irrégulières. Lorsque la capacité de contrôle de l'organisme est épuisée au terme d'un travail d'«organisation» excessif, toute exigence supplémentaire entraîne une fatigue extrême ou une tension invalidante. Par ailleurs, tout organisme doit mettre périodiquement ses systèmes de contrôle au repos pendant les périodes de sommeil ou de relaxation (mobilisé dans l'approche thérapeutique de la pleine conscience et ACT par la pratique d'exercice de lâcher-prise) pour être capable de faire face aux prochaines tâches de coordination. Lorsqu'un schéma d'action optimal ne peut être suivi, le processus de coordination du système ou ses tentatives de relaxation peuvent se voir inhibés, c'est-à-dire lorsque le système ne peut se contrôler lui-même ou trouver un équilibre interne satisfaisant. Dès lors, la diminution de la capacité qu'a l'organisme de mobiliser l'ensemble de ses mécanismes adaptatifs pour maintenir un équilibre physiologique face aux exigences, peut renvoyer à une absence de contrôle, conduisant à long terme à une surcharge et à une atteinte à la santé et son risque de maladie.

Egalement, l'Inserm (2011) dans un rapport sur le stress au travail focalisé sur les travailleurs indépendants, met en évidence les mécanismes généraux relationnels entre émotion, stress et cognition. L'analyse qui en découle est ici reprise et peut-être généralisée et applicable au monde salarié. Les sciences du comportement, avec leurs aspects neurobiologiques et psychologiques, établissent dans les années 60, un certain nombre de principes toujours actuels dont un qui met en avant le fait que les processus cognitifs qui procèdent de l'évaluation ne peuvent être séparés des processus émotionnels. Dans les modèles transactionnels (Lazarus et al., 1984), les agents de stress (ou stressseurs), comme événements externes ayant des caractéristiques propres dont l'évaluation, en fonction de l'importance de l'effet, va jouer un rôle essentiel dans la transaction entre l'environnement potentiellement stressant et l'individu, seront classées selon deux mécanismes : une évaluation de la situation (du stressseur) ou la mise en place d'ajustements (le coping). Ces mécanismes expliquent les différences individuelles quant à l'évaluation des effets dont certaines ont des origines sont génétiques et acquises et peuvent expliquer certaines vulnérabilités potentielles. Ces mécanismes sont encore appelés mécanismes d'évaluation et d'ajustement cognitivo-émotionnels : l'ajustement étant intrinsèquement lié à l'évaluation de la nocivité du stressseur et aux moyens disponibles pour y faire face. Autrement dit, les processus cognitifs qui procèdent de l'évaluation ne peuvent être séparés des processus émotionnels. Ces derniers sont d'un intérêt majeur dans les sciences biologiques et sociales : ils font passer d'un concept étroit et indifférencié (le stress) à un concept plus pertinent cliniquement, l'émotion.

Les travaux de l'Inserm (2011) montrent que dans les situations de nouveauté, d'imprévisibilité, d'incertitude, de perte de contrôle et de menace de l'ego, les mécanismes mentaux, cognitifs et émotionnels mobilisés vont impacter les mécanismes biologiques mentionnés ci-dessus et expliquent les différences interindividuelles. Mécanismes que l'on peut retrouver en oeuvre dans l'analyse de la situation des aides-soignants ou enseignants débutants faisant face au « choc de la réalité » du métier dans son apprentissage à la fois des gestes et du milieu ; inversement, l'homéostasie répond aux principes de familiarité et de prévisibilité.

Qu'elle soit « physique » ou « psychique », seule l'évaluation par le sujet et son système nerveux donnera à la menace potentielle, le statut de stressseur ; stressseur qui trouve ses

sources dans l'environnement social et sociétal. D'où le terme « psychosocial » qui rend compte du développement psychologique de la personne en relation avec le milieu ou la culture dans lesquels il a vécu et, plus largement, de ses interactions avec l'environnement social, en particulier à l'interface du monde du travail. Le terme « risque » psychosocial en découle, remplaçant le terme de stresser et ses conséquences. Le stresser a des qualités objectives à partir desquelles il est possible de lui attribuer une dangerosité générale pour la population qui le subit. Cependant, la nature des représentations mentales du stresser est au cœur du processus de stress et est à l'appréciation de la personne et de sa construction, donc subjectif. En effet, chaque sujet « personnalise » ce qu'il évalue, interprète, éprouve et ressent, ceci en fonction de sa personnalité, de son histoire, de ses croyances, de sa culture et des possibilités d'ajustement, de ses potentialités génétiques et des ressources sociales. De l'évaluation et de l'interprétation ainsi que des mécanismes cognitifs-émotionnels en jeu, il ressort un état dit « subjectif », donc propre à un sujet en interaction avec son environnement. Selon l'Inserm (2011), la subjectivité est configurée par les structures universelles des facultés mentales de l'espèce et, quoique différenciée, n'est en rien incommunicable et peut entrer en relation avec d'autres subjectivités ; les subjectivités pouvant se construire les unes par rapport aux autres, que les représentations soient fidèles ou non à la réalité objective du stresser. Il ne peut pas y avoir de représentation mentale propre à un sujet pensant sans distorsion par rapport à ce qui est représenté et la narration qui en est faite. La médecine et la psychiatrie montrent que cette configuration subjective avec sa charge d'affectivité est le reflet d'un état neurobiologique et démontre comment un événement donné devient et peut devenir stresser. Ce que l'on retrouve dans une citation de Confucius « *Ce n'est pas tant ce qui arrive qui importe, mais plus la façon dont on le vit* ». Ainsi s'instaureront les processus neurobiologiques et neuroendocriniens du stress. La « subjectivité - stress » s'objective et s'authentifie par son versant biologique. Les chercheurs s'appuyaient alors sur une approche psychobiologique pour établir l'existence du processus de stress, déviance autour de l'équilibre homéostatique des différentes constantes physiologiques, retour à la normalité ou passage à la pathologie. Le stresser aura des effets différents selon les sujets (processus de stress, maîtrise de l'homéostasie, capacités d'ajustement, génétique, histoire personnelle, vulnérabilités potentielles) ; ce qu'illustrent des travaux cliniques et expérimentaux de chercheurs et que l'on retrouve également dans des travaux d'autres natures à partir de situations mêmes extrêmes (guerre, désastres, travaux de Cyrulnik sur les camps de concentration) travaux renvoyant à la résilience, référant au processus dynamique complexe d'adaptation suite à un traumatisme ou à une perturbation.

2. Emotions, Régulation, intelligence et compétences émotionnelles

2.1. Émotions et prise de décision

Face à une situation où leur survie est en jeu, tous les êtres vivants, dotés d'un répertoire fourni de comportements, sont confrontés à la nécessité de choisir. Dans la tradition philosophique occidentale, les processus de prise de décision sont rapportés à la faculté de penser, à l'aptitude de raisonner correctement sur les diverses possibilités d'action offertes. Il en va ainsi de l'approche des sciences économiques ; les théories standard de l'utilité ou de la satisfaction de l'agent entendent guider une prise de décision dite « rationnelle » sans cependant décrire de manière adéquate la façon dont les gens prennent spontanément les décisions. Sur ce point, les dernières avancées en neurologie

et psychologie nous invitent donc à revoir les mécanismes de la décision, en y intégrant la dimension des émotions et des compétences émotionnelles et à les prendre en compte dans les modèles de capital humain. En effet, les processus émotionnels sont impliqués, d'une façon ou d'une autre, dans ceux qui président à la prise de décision. Ces mécanismes dépasseraient les processus d'évaluation rationnelle en rapidité, en économie de moyens, et en efficacité selon Damasio (1994). Précisément, la prise de décision des sujets humains serait guidée par un ensemble de marqueurs somatiques positifs ou négatifs qui procurent un « sensation viscérale » concernant le choix d'une option donnée et attirant l'attention de la personne sur les conséquences négatives ou positives de son action. Les émotions nous permettraient alors d'évaluer le caractère désirable ou non d'une décision et finalement aux processus de se concentrer sur la solution des problèmes pour lesquels ils sont les plus efficaces. Selon l'émotion ressentie, nous serions donc orientés vers l'approche (émotion positive) ou la fuite ou l'évitement (émotion négative). Loin de constituer un obstacle à la prise de décision rationnelle dans la vie quotidienne, les émotions, en permettant l'harmonisation des différents processus cognitifs se révéleraient être la condition indispensable d'adaptation et de réaction optimale à une situation donnée. Aussi, les émotions ont un rôle de nature purement social (Averill, 1990). Les humains étant fondamentalement des êtres sociaux, les émotions sont décisives pour l'adaptation sociale de l'individu et ceci, dès sa naissance à des degrés divers. Elles continuent à l'être, par la suite, en tant qu'adaptations circonstanciées à des modèles sociaux. En effet, d'une part, en vertu de « codes sociaux », l'acteur social doit accorder ses expressions émotionnelles aux impressions qu'il souhaite produire. D'autre part, il y a un ordre social qui impose une dialectique de l'expression émotionnelle et de son usage, tant public que privé. De fait, une des fonctions des émotions est également de communiquer des informations à autrui, ainsi que notre état d'esprit ; ce qui, à partir de leur détection et leur interprétation sous-jacente, permet à un groupe de reconnaître les dispositions de chacun de ces membres (justifiant par là le fait que les personnes aient besoin d'apprendre des autres pour savoir comment gérer leur environnement et eux-mêmes).

Aussi, ces différents exemples montrent l'importance de la régulation émotionnelle et particulièrement des compétences émotionnelles qui lui sont rattachées. C'est d'ailleurs suite à ces recherches que la notion d'intelligence émotionnelle a vu jour, complétant la notion insatisfaisante de quotient intellectuel et nous amenant à considérer l'ensemble de ces compétences de régulation émotionnelle comme un réel capital.

2.2. Régulation, intelligence et compétences émotionnelles

La régulation émotionnelle renvoie particulièrement aux compétences émotionnelles qui permettent à l'individu de moduler et gérer son état émotionnel ; et ainsi d'apporter une réponse émotionnelle appropriée aux situations changeantes et complexes de la vie moderne. Pour certains, elle fait référence à la notion d'intelligence émotionnelle (IE). Parmi les modèles d'IE, le modèle de Goleman (2001) qui reprend les apports des travaux de Salovey et Mayer, définit l'IE comme la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres. Elle est décomposée en quatre principales compétences regroupées sous deux catégories (compétences personnelles et sociales ; respectivement, la conscience de soi ou auto-évaluation (capacité à comprendre ses émotions et à reconnaître leur incidence), la maîtrise de soi ou auto-régulation (capacité à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation), la conscience sociale ou empathie (capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir tout en comprenant les réseaux sociaux) et la gestion des relations

sociales ou aptitudes sociales de communication (qui correspond à la nécessité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et en gérant les conflits). Aussi, cette approche par les compétences autorise de nouveaux ponts avec les modèles du capital humain de l'économie des ressources humaines.

Tableau 1 Compétences de l'intelligence émotionnelle de Goleman et Cherniss (2001) (traduit par B. Gendron)		
	SOI Compétences émotionnelles personnelles	AUTRES Compétences émotionnelles sociales
CONSCIENCE	Auto-Evaluation ou Conscience de soi (des états, préférences, ressources et intuitions intérieures) : Conscience émotionnelle de soi Auto-évaluation Confiance en soi...	Empathie ou Conscience sociale (conscience des sentiments, des besoins et des préoccupations des autres) : Empathie Souci du service Compréhension organisationnelle...
MANAGEMENT	Auto- Régulation de soi (des états, impulsions et ressources intérieures) : Contrôle de soi Fiabilité Adhésion aux objectifs Initiative....	Aptitudes sociales de communication ou Gestion des relations (<i>apte à produire les réponses voulues chez les autres</i>) : Aider les autres à se perfectionner Gestion des conflits changement relations collaboration...

3. Des compétences au capital émotionnel

La régulation des émotions renvoient à de réelles compétences utiles pour faire face aux adaptations nécessaires et changements qu'interviennent dans nos sociétés. Cet ensemble de compétences constitue le capital émotionnel. Précisément, défini dans des travaux précédents, le capital émotionnel (Gendron, 2004 :2008) est « l'ensemble des ressources -renvoyant aux compétences émotionnelles- inhérentes à la personne, utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel... ». Issues d'apprentissages précoces et se développant tout au long des expériences de vie, ces CE se distinguent des compétences traditionnellement prises en compte dans les modèles du capital humain. Cependant, elles demeurent encore aujourd'hui mal reconnues ou non considérées à leur juste valeur autant dans le domaine des ressources humaines que dans le champ de l'éducation ou de la formation du fait que leur production échappe ou échappait à la mesure. Les CE se différencient des connaissances et compétences techniques, renvoyant au Savoir et Savoir-faire. Elles relèvent du Savoir-être. Son mode de production se distingue de ceux des connaissances générales (Savoir) et techniques (Savoir-faire) décrites et mesurées dans le modèle du capital humain de Gary Becker ; ce qui peut justifier que le savoir-être ne soit pas considéré dans le modèle de Becker. Constitutives du capital émotionnel, les CE se construisent et se développent par l'action et l'interaction souvent de manière implicite par le biais de l'apprentissage et les expériences de vie dans des contextes formels et informels 'éducatifs' depuis

l'enfance et tout au long de la vie. En conséquence, l'acquisition et le maintien et l'évolution de ce capital résultant en partie de la personne, dépend également de l'existence d'un milieu matériel, institutionnel, économique et social favorable et varie donc d'une personne à l'autre. Au-delà d'un objectif heuristique, leur étude singulière permet d'apporter une visibilité à l'ensemble des CE et à son appréhension en tant que capital.

3.1 Capital, capital humain et capital émotionnel

Il est communément admis en économie de définir le capital de manière équivalente à un actif, à un patrimoine susceptible de lui procurer un revenu. De manière générale, il est une ressource dans laquelle on peut investir, qu'il est possible d'accumuler et qu'on peut utiliser pour engendrer un flux d'avantages dans le futur. Le concept le capital humain est un concept qui revêt de multiples facettes, et recouvre différents types d'investissement (éducation, santé, mobilité...). L'investissement en capital humain se définit comme toute activité qui augmente la capacité productive de la main-d'œuvre. Toutefois, les activités habituellement considérées comme productives ayant une valeur marchande c'est-à-dire le travail rémunéré par opposition au travail non rémunéré) s'identifient souvent à la formation ou l'éducation formelle reçue et mesurable.

Le capital humain tel que mesuré par Gary Becker (1964) renvoie aux capacités intellectuelles (savoirs) et techniques (savoir-faire), un actif qui augmentent la capacité productive de la main-d'œuvre. Dans sa version élargie, le concept de capital humain peut s'appliquer à toute activité qui améliore la qualité et la productivité de la main-d'œuvre. En cela, les compétences émotionnelles pour nous font parties du capital humain. Cependant, leurs productions et mesures diffèrent de celles des compétences techniques et connaissances comptabilisées et mesurées dans le et les modèles de capital humain. Il importe donc d'intégrer ses compétences émotionnelles. En effet, issues d'expériences de vie et très souvent de l'éducation informelle, leur production ne sont généralement pas considérée comme faisant partie de l'investissement en capital humain. Relevant de la forme « implicite » (Pourtois et Desmet, 2004) de l'éducation et de la formation et se développant dans la sphère informelle de l'éducation, le contexte et les formes de production et d'acquisition des compétences émotionnelles diffèrent de ceux des compétences décrites et mesurées dans les modèles de la théorie du capital humain de Becker (1964). Ce qui fait que, dans bon nombre de modèles du capital humain, ces compétences restent mal ou peu considérées. Pourtant essentielles dans l'exercice de certaines activités, particulièrement dans les métiers relevant du travail émotionnel (Hochschild, 1983) et des ressources humaines dont fait partie l'activité de manager de proximité, d'équipe, elles jouent néanmoins « en sourdine » avec force et prégnance sur le développement des personnes et influence leur performance personnelle et professionnelle. D'ailleurs Heckman et ali. (1999) souligne l'importance d'une approche élargie : « a broader view of the way skills are produced in a modern economy is more appropriate. Once this body of research becomes accepted into the mainstream, the public discourse on skill formation will be substantially altered. Current policies regarding education and job training are based on fundamental misconceptions about the way socially useful skills embodied in persons are produced. They focus on cognitive skills as measured by achievement or IQ tests to the exclusion of social skills, self discipline and a variety of non-cognitive skills that are known to determine success in life. The preoccupation with cognition and academic "smarts" as measured by test scores to the exclusion of social adaptability and motivation causes a serious bias in the evaluation of many human capital interventions".

Le capital humain a longtemps été mesuré à l'aide d'indicateurs comme le nombre d'années de scolarité par rapport au temps alloué à se former ou plus généralement à le constituer. Mais cette définition opérationnelle du capital humain ne tenait pas compte de la complexité, de la polyvalence et de l'hétérogénéité de l'apprentissage humain, de ses contextes et occasions qui se déroulent sur toute une vie et surtout des différentes formes de compétences dépassant le cadre de l'éducation institutionnelle et formelle. Ces caractéristiques et particularités du capital émotionnel, nous incitent au-delà de raisons heuristiques à traiter les compétences émotionnelles comme des formes distinctes et différentes des compétences techniques et connaissances du capital humain, telles que mesurées jusqu'à maintenant par Becker pour mieux les appréhender à partir du concept de capital émotionnel. Ainsi, ce capital émotionnel fait référence à la mobilisation d'un stock de capital identifié aux «ressources en compétences émotionnelles» de l'agent, et leurs flux sont relatifs à leurs effets sur la performance des acteurs en situations économiques et sociales.

3.2 Ressources et retombées du capital émotionnel

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

Le capital émotionnel est plus qu'un capital additionnel. Il est un « booster » du capital humain et du capital social. Il peut permettre de potentialiser et d'utiliser de manière optimale et maximale ces deux capitaux du fait qu'il intervient dans le processus de constitution du capital humain au sens de Becker et qu'il interfère également dans le capital social. Le capital émotionnel intervient dans le procès de construction du capital humain. Il constitue les pré-requis du développement cognitif. Pour Izard, Kagan et Zajonc (1984), du point de vue de l'apprentissage, considèrent la cognition et la cognition dans un rapport « synergiste ». Ces compétences s'avèrent nécessaires pour autoriser l'apprentissage et des interactions adéquates. D'autres recherches (Kort, Reilly et Picard, 2000, Ocde 2002 ; Ocde-Ceri 2004) en neuro-cognition mettent en avant ce lien et les effets des émotions sur l'apprentissage. D'autres travaux soulignent l'impact des émotions lors de la construction de connaissances professionnelles (Ria et ali. 2003). Dans l'interaction pédagogique, elles facilitent ou handicapent l'apprentissage et donc, à terme la constitution du capital humain. En outre, Palmer, Donaldson et Stough (2002) ont constaté que les personnes ayant une intelligence émotionnelle élevée, renvoyant aux compétences émotionnelles, permettait de prévoir la satisfaction dans la vie ; entre autres, que ces personnes étaient plus susceptibles d'avoir recours à un style de défense d'adaptation et de manifester par conséquent une adaptation psychologique plus saine. Le capital émotionnel participe à l'équilibre de la personne, à sa résilience. Cependant, il dépend des contextes et du milieu social des expériences de vie de la personne.

La diversité des cadres premiers de socialisation conduit aujourd'hui à une hétérogénéité (différence de valeurs, de normes...) et une diversité importante au sein des personnes en terme de dotation en capital émotionnel. Et ces différences en dotation

peuvent venir freiner, altérer l'apprentissage, voire ne pas l'autoriser et influencer sur le processus de constitution du capital humain et impacter leur performance. En effet, les carences, à l'inverse, en compétences émotionnelles dans les rapports humains peuvent diminuer la performance des personnes ainsi que les performances de l'ensemble des personnes qu'ils ont en charge. Il en va ainsi des personnes en charge d'autres personnes, tels que les enseignants, les formateurs, les managers ou responsables d'équipe... Ainsi, un enseignant qui ne sait pas répondre aux situations de violence en classe risque vite de perdre la maîtrise de sa classe, son crédit et la confiance des enfants. Egalement, des critiques trop acerbes de l'enseignant ou du manager adressées à ses élèves ou collaborateurs qui ne sauraient pas relativiser, peuvent plonger certains élèves ou collaborateurs dans un état d'anxiété et dès lors les rendre fragiles, instables, agités, attendant le moment où tombera la sentence inexorable les chassant de la classe pour l'élève ou la nécessité d'un retrait momentané du travail (congé maladie) voire pire, le burnout pouvant conduire à l'auto-destruction, tel les suicides enregistrés chez France Telecom. Si un certain nombre de recherches montrent que l'anxiété, la dépression sont le lot des élèves présentant des difficultés émotionnelles perturbant leur performance scolaire, on retrouve ce même phénomène au travail dans le cadre des phénomènes de « Burn out ». Fridja et al. (1994) a montré qu'une personne réagit émotionnellement lorsque ses domaines d'intérêt et de préoccupation sont mis en cause. Cela déclencherait des processus de ressassement (rumination mentale) et impacte la performance au travail. Friedman (2003, p.195) montre dans le secteur éducatif que l'« educator endurance, efficacy and humanitarian discipline relate negatively to stress, burnout and illness, but positively to health and personal accomplishment. Teachers with a low sense of instruction efficacy tend to become mired in classroom problems, are stressed and angered by student misbehavior, pessimistic about student potential to improve, and focus more on subject matter than student development ». A l'inverse, Den Brok, Fisher, et Scott (2005) montrent qu'un enseignant au profil de leader, c'est-à-dire aux compétences émotionnelles développées peut accroître la motivation, l'intérêt pour la discipline et la performance de ces élèves. Il en va de même dans d'autres secteurs professionnels. De manière générale, un dirigeant ou patron qui arrive en colère et s'exprime « sans trop le penser » ou encore est continuellement déprimé sera sans doute un très grand démobilisateur pour ses salariés qui l'entourent. Des études montrent que chez les salariés qui reçoivent moins d'attention, de considération ou moins de support, la régulation émotionnelle est plus difficile et entraîne plus de souffrance en milieu professionnel (Castro, 2004). Un climat délétère au travail mettant à l'épreuve les émotions peut, si mal géré, donner lieu à une contagion émotionnelle bloquante pour l'entreprise. Un associé qui ne comprend pas ses partenaires ou qui ne considère pas les besoins des autres s'attirera à la longue les reproches et le ressentiment de ses pairs. A l'inverse, une relation de bonne qualité avec des collègues crée un environnement professionnel positif qui suscite des sentiments de satisfaction et de bien-être professionnel pouvant se traduire par une productivité accrue et un moins fort absentéisme (voir amener jusqu'à un certain état de « fluidité »). Tout comme l'élève ou l'apprenant qui se sent bien en classe peut donner le meilleur de lui-même, un salarié travaille d'autant mieux qu'il se sent considéré (Mayo et l'effet Hawthorne). Et, la satisfaction d'un salarié n'est pas sans retour et retombe sur ses engagements au travail et avec son équipe comme le souligne Fischer (2002, p.7) « positive affect while working does appear to be important in predicting affective commitment and spontaneous helping behaviour ». Aussi, plus le travail et les responsabilités sont complexes plus les compétences émotionnelles sont nécessaires et présentes. Et, les compétences émotionnelles s'articulent en synergie avec l'intelligence intellectuelle et

les connaissances. D'ailleurs, celles et ceux qui réussissent à un haut niveau allieraient les deux formes de compétences. Nombre de travaux menés dans le domaine du travail auprès d'entreprises, de directeurs d'établissements scolaires, de responsables d'équipe ou de leaders indiquent que les gens qui atteignent des sommets sont ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats aux tests d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1999, Gond et Mignonac, 2002, Hess, 2003). Et plusieurs études montrent qu'il est économiquement avantageux d'embaucher des personnes en fonction de leur intelligence émotionnelle (Brown, 2004). Enfin, nombre de travaux montrent que les compétences émotionnelles permettent de meilleures relations interpersonnelles et développent la résilience des personnes face aux situations stressantes. D'autres confirment que les meilleurs programmes de promotion de la santé et de prévention des comportements à risque incluent à leur base le développement de ces compétences. Au-delà des retombées personnelles, les compétences émotionnelles profitent à la personne dans son activité professionnelle et donc à l'organisation. Entre autres, les travaux du consortium international sur l'intelligence émotionnelle dans les organisations apportent désormais la preuve de leurs liens avec la performance au travail. Particulièrement, ils s'intéressent aux compétences des managers dans les organisations. Ces nouvelles compétences sont essentielles pour répondre à l'évolution de l'économie dans la société de la connaissance et de la démographie. Dans le cadre de cette thèse, nous verrons si ce capital émotionnel peut être aidant dans le management personnel du stress. Nous tenterons de tester cette hypothèse dans le cadre d'interventions actions dans les champs du soin et de la santé.

Conclusion Partie I

Cette première partie a tenté de rendre compte de l'évolution des métiers du soin et de l'éducation, et de leurs mutations. De nombreuses recherches ont mis en évidence une pénibilité spécifique repérée dans les métiers impliquant une relation d'aide (soin et développement des personnes...) et une responsabilité morale, il en va des métiers de l'enseignement et de l'éducation. Cette spécificité des métiers émotionnels, de relation d'aide ou en contact avec la personne suppose-t-elle des modèles et des approches ad hoc ? La nature de la transaction de travail serait-elle au cœur de la tempête des maux ? Vers une approche par la qualité de vie au travail ? Quelles compétences nécessaires ? Et dès lors les compétences nécessaires sont-elles suffisamment développées dans les programmes de formation et suffisantes pour le management de leurs risques psychosociaux et pour en prévenir ? Est-ce une affaire ou question personnelle ? Un management personnel du stress suffit-il à lui seul pour prévenir et assurer une qualité de vie au travail ? Ce sont les questions que nous avons adressées dans cette première partie et avons tenté d'y apporter des éléments de réponse, tout au moins un éclairage à la fois factuels, notionnels et théoriques.

Ainsi, les modèles théoriques interactionnistes et transactionnels apportent des éclairages dans la régulation du stress en lien avec la personnalité et des facteurs d'environnement.

Ces modèles de stress visant à expliquer l'origine du stress reposent majoritairement sur des approches d'origines médicales et psychologiques. Ce sont des approches causalistes qui ont généralement pour but de dégager quelques traits fondamentaux du fonctionnement de l'individu lorsqu'il fait face à une situation stressante. Deux modèles en psychologie dominent actuellement la littérature : l'approche interactionniste et l'approche transactionnelle. L'approche interactionniste met en évidence l'écart entre la

situation et la personne, alors que l'approche transactionnelle montre l'influence de la perception de la personne de la situation.

Ces approches dominantes en psychologie fondées sur la réponse individuelle ou la personnalité ou les caractéristiques individuelles prennent en compte d'une part les perceptions individuelles expliquant le processus par lequel l'environnement influe sur la personne et d'autre part la variation de la réponse de la personne à l'environnement dans le temps en incluant le phénomène de l'apprentissage, c'est-à-dire l'évolution de la personne. Ramener au travail, le stress dans ces modèles est compris comme un décalage entre les exigences de travail et les capacités de l'individu. Il est dans l'interaction de la rencontre entre une personne et son environnement. Il va dépendre des ressources propres de la personne et particulièrement dans les métiers émotionnels de son capital émotionnel, ce que nous étudierons comme hypothèse dans la partie suivante en regardant si le capital émotionnel peut être un élément explicatif des différences de management personnel du stress et si son développement peut agir en prévention chez des populations se préparant à travailler dans des métiers du soin et de l'éducation. Egalement, le modèle de Lazarus et Folkman est intéressant à mobiliser pour analyser les régulations émotionnelles des personnes dans la situation de travail à travers le principe du processus de coping.

Enfin, ces différents modèles du stress professionnel présentent l'intérêt scientifique de partager une conception commune de la représentation théorique du stress fondée sur les dotations de l'individu et leur insuffisance ou de sa perception de sa dotation pour faire face à la demande et exigences de l'activité.

Cependant, ces premiers modèles ne détectent pas la dynamique du processus de changement dans le travail et l'environnement et ses cadres dans lequel s'effectue la transaction de travail. D'autres modèles de compréhension du stress au travail partant de l'analyse psycho-dynamique du travail vont permettre d'élargir la perspective pour ne pas la limiter à la seule dimension personnelle. L'évaluation du stress doit être réalisée en tenant compte de trois dimensions : les caractéristiques contextuelles (le cadre de l'organisation, l'encadrant/manager) et environnementales (le cadre de travail) qui contribuent à modéliser l'activité et les caractéristiques internes du collaborateur. Ils vont s'élargir aux ressources liées entre autres, au travail lui-même, aux relations, et conditions d'exercice de l'activité et sa satisfaction dans son équilibre vie privée et travail, dépendantes de la Qualité de vie au travail (QVT). Ainsi la mise en œuvre d'une démarche de prévention ne consistera pas seulement à prévenir les risques mais à concevoir de manière plus compréhensive un travail qui prenne en compte des enjeux de santé, de qualité de vie au travail. Travail et santé entretiennent une relation duale : la santé est la condition d'un travail de qualité et le travail, est facteur de santé et de réalisation personnelle.

Si le management du stress doit être envisagé de manière plurielle, voyons déjà ce qu'il peut en être du point de vue individuelle. Les caractéristiques de la personne, précisément, dans les métiers émotionnels, son capital émotionnel peut-il expliquer son mode de management. Est-il explicatif des différences individuelles de management du stress ? C'est ce que nous allons étudier dans le cadre d'une recherche intervention dans une seconde partie.

PARTIE II

HYPOTHÈSES, MÉTHODOLOGIES D'INTERVENTION, DE RECUEIL ET DE TRAITEMENTS DES DONNÉES, RESULTATS ET RÉFLEXIONS

PLAN

Chapitre 1

Méthodes de recherche et d'intervention commune aux deux études de cas des apprentis aides-soignants aux étudiants futurs personnels éducatifs : recherche action et formation à la pleine conscience, l'acceptation et l'engagement

Chapitre 2

Etude de cas 1 Management et prévention des risques psychosociaux chez les aides-soignants en formation : données, méthodologies, éthique et résultats

Chapitre 3

Etudes de cas 2 Management et prévention des risques psychosociaux auprès d'étudiants en première année d'université de la filière des sciences de l'éducation : données, méthodologies, éthique et résultats

« Si tu veux profiter de ta vie,
apprends à profiter de ta simple journée. »
Confucius

Introduction

Si le management du stress doit être envisagé de manière plurielle, les travaux précédents montrent qu'il dépend déjà des ressources propres de la personne, de ses caractéristiques. Précisément dans les métiers émotionnels, son capital émotionnel peut-il expliquer son mode de management du stress ? Est-il explicatif des différences individuelles de management du stress ? C'est ce que nous allons étudier dans le cadre d'une recherche intervention dans une seconde partie. L'objectif principal de cette recherche action est de tester les effets de la démarche de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement ACT'et de management de projet PIA2 sur le développement du capital émotionnel d'apprenants aide-soignants et de futurs personnels éducatifs et son impact sur la gestion et régulation des risques psychosociaux, particulièrement du stress.

Approche expérientielle de la modification du comportement, la thérapie d'acceptation et d'engagement emprunte, s'inspire de plusieurs courants intellectuels et modèles thérapeutiques distincts. Elle partage avec les programmes entre autres de la thérapie de réduction du stress, la thérapie cognitive, Mindfulness based cognitive therapy ou une approche de la conscience et de ses troubles, que l'on trouve dans les thérapies cognitivo-comportementales, thérapies dites de pleine conscience ou de mindfulness (Chiesa et Malinowski, 2011). Le but premier de cette méthode n'est pas la réduction des symptômes ni l'élimination des événements psychologiques sources de souffrance. Elle vise plutôt l'augmentation de la flexibilité psychologique, définie comme « la capacité à ne pas agir uniquement dans le but de modifier les expériences psychologiques désagréables » (Hayes, Strosahl et Wilson, 1999 ;

Son objectif est de mettre en adéquation les comportements avec les valeurs, en s'appuyant directement sur le langage comme outil adaptatif, pour entrer en contact avec des conséquences distantes, en diminuant certaines formes de contrôle verbal. Pour ce faire, elle va travailler sur les processus du langage qui interfèrent avec la flexibilité. Dans le cadre de notre travail, comme de récents travaux le montrent, travailler à développer la pleine conscience participe d'un meilleur management de soi, facilitant la résilience, l'apaisement et une paix intérieure, conditions pour s'adapter aux changements et innover. Agir en pleine conscience et pleine présence contribuerait au développement d'un management responsable au sein des entreprises que cela soit du collaborateur au manager. Vivre pleinement l'instant présent peut aider à prendre du recul et contribuer à vivre différemment les situations rencontrées dans la vie professionnelle : nous ne pouvons pas changer un événement, par contre, nous pouvons changer notre réaction et notre comportement par rapport à celui-ci. La pleine conscience ou mindfulness aiderait à agir de façon plus consciente, choisie, délibérée, et à répondre de manière moins automatique aux situations rencontrées. Par conséquent, elle peut contribuer à agir de façon mieux adaptée, plus créative. Elle permet de réduire le stress, de prendre du recul, de contribuer à de meilleures compétences communicationnelles, d'accepter ses émotions et de faire preuve de bienveillance envers nous-mêmes et les autres. Pour ce faire, nous avons procédé à deux études de cas, la première, une population d'apprenants aide-soignant et la dernière, deux populations étudiantes de première année en sciences de l'éducation dont nous rentrons compte des résultats et livrerons ce qu'ils donnent à penser.

CHAPITRE 1 Objectifs et hypothèses

Dans ce chapitre, nous nous attacherons à rendre compte des objectifs de ce travail et des hypothèses générales que nous nous proposons de tester, traduites en hypothèses opérationnelles au regard des échelles et mesures mobilisées.

1. Objectif de la recherche

Au-delà de la vérification ou consolidation des constats sur le stress largement documentés par des travaux scientifiques que nous avons tenté de synthétiser dans les premiers chapitres de cette thèse, ce travail de recherche-action part de la volonté d'intervenir en amont des risques psychosociaux. L'objectif de ce travail de recherche est animé par l'action en prévention sur des futures populations exposées au risque de stress, ici le personnel aides-soignants et le personnel éducatif, tout en évaluant l'action d'intervention et ceci dans la volonté de la rigueur d'un protocole scientifique.

Cet travail de recherche action cherche à prévenir des risques psychosociaux, particulièrement le stress défini au sens large à partir de l'approche du capital émotionnel en développant les compétences émotionnelles chez les participants, ici des apprentis aides-soignants et futurs personnels éducatifs, en mobilisant deux démarches, la pleine conscience, l'acceptation et l'engagement et la démarche de management de projet. Ces démarches outillées ont vocation à développer le capital émotionnel qui peut permettre à la personne de s'adapter aux changements et également être vecteur ou agent de changements.

2. Hypothèse générale

De manière générale, l'action de formation devrait permettre de développer un ensemble de compétences émotionnelles sociales et personnelles que l'on retrouve dans les modèles d'intelligence, émotionnelles, un capital émotionnel du point de vue de l'économie des ressources humaines, (et prévenir des risques psychosociaux et impacter sa qualité de vie et indirectement la performance de la personne au travail professionnel et déjà dans leur apprentissage pour les populations d'études de cette thèse.

Via le développement du capital émotionnel, nous faisons l'hypothèse que la personne va développer une (meilleure) flexibilité psychologique et une (meilleure) connaissance, régulation de soi et des autres, qui lui permettront de mieux évaluer et appréhender des situations problématiques, et répondre de manière fonctionnelle à des événements exposants à des risques psychosociaux et potentiellement être acteur et vecteur de changements. Pour cela, nous cherchons à évaluer l'efficacité de l'intervention, l'action de formation au capital émotionnel, à partir d'une approche double sur la santé et de l'éducation, de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement et, des sciences de gestion, du point de vue du management de projet sur le *fonctionnement émotionnel de la personne*.

3. Hypothèses opérationnelles

Précisément, à l'issue de l'action, la personne devrait permettre d'éprouver, de percevoir, d'identifier et traiter et réguler de manière juste ses émotions et celles des autres. Et ce capital devrait impacter le bien-être de la personne, sa connaissance et

régulation de soi, et celle des autres et son rapport à l'Autre et sa capacité à s'adapter et à s'engager.

L'action de formation à travers l'approche de la pleine conscience et de l'acceptation et de l'engagement devrait de manière spécifique améliorer la résilience, la capacité de présence attentive, le lâcher prise, l'écoute de soi et des autres, ce que certains résument dans le flow ou encore la flexibilité psychologique. Egalement, à travers le management de projet, les personnes devraient entre autres, améliorer leur connaissance d'elle-même et leur rapport aux autres, leur empathie, l'acceptation de la différence, la gestion de conflit...

Les hypothèses opérationnelles sur lesquelles repose ce travail sont les suivantes :

H1 : l'action de formation devrait faire évoluer leur capital émotionnel, c'est-à-dire leur profil en termes de compétences émotionnelles, mesuré par le EQ-I2.0 et le TEIQue ;

H2 : l'action de formation devrait accroître leur flexibilité psychologique, mesurée par les processus décrits ci-après (l'acceptation, la défusion cognitive, la pleine présence ou attentive et conscience, le soi observateur, les valeurs et les actions engagées), mesuré par deux tests (MASS et AAQ) :

L'échelle d'Evaluation de la pleine conscience - Mindful Attention Awareness Scale - MASS : cette échelle mesure la tendance à être attentif et conscient du moment présent et de l'expérience actuelle dans les domaines cognitif, émotionnel, physique et interpersonnel La tentative de suppression des événements psychologiques désagréables conduit à une perte de la flexibilité psychologique fortement corrélée avec un nombre important et varié de troubles psychologiques. Ces nouvelles approches thérapeutiques tentent d'accroître l'acceptation afin de lutter contre cette rigidité psychologique.

Questionnaire d'acceptation et d'action II - Acceptance and Action Questionnaire II- AAQ : ce questionnaire sert à mesurer la manière dont les individus se sentent en accord avec eux-mêmes et le sentiment d'authenticité. Ce questionnaire évalue le degré d'évitement émotionnel et l'incapacité à agir efficacement en présence d'expériences psychologiques difficiles. Il interroge le champ des émotions, des pensées, ainsi que ceux de la dépression et de l'anxiété.

H3 : l'action de formation devrait accroître la santé psychologique telle que mesurée par les manifestations du bien-être psychologique et les symptômes associés au stress, à l'anxiété et à la dépression ;

H3a : l'action de formation devrait accroître le bien-être de la personne mesuré par l'évolution des profils des participants du point de vue des compétences émotionnelles via deux tests : le EQI-2.0 et le Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). .

H3b : l'action de formation modifie les mécanismes de réponse émotionnelle. Ces modifications des mécanismes, leurs déstructurations ou déconstructions lorsque non fonctionnelles, peuvent être mesurées au moyen du test du profil de régulation émotionnelle - Emotion Regulation Profile-Revised (ERP-R) qui rend compte de la manière dont les individus gèrent les émotions et évalue la capacité de l'individu à maintenir ou augmenter les émotions positives ou à réguler ou atténuer les émotions négatives. Il rendra compte si

l'action a modifié ces mécanismes d'évaluation (si la personne révisé son évaluation de manière plus « positivante » pour les émotions positives et moins « négativantes » pour les émotions négatives ; mode d'évaluation repéré chez les « optimistes » et implicitement dans les programmes d'éducation au bonheur dans les pays d'influence bouddhiste. (Nous avons créé un master en collaboration avec l'université Burapha en Thaïlande qui cette dernière a pour programme pédagogique d'établissement, la « Happy University » et le développement et l'éducation au « Happiness » dans le sens eudémonique (approche dont nous rendons compte en dernière partie de thèse).

H3c : l'action de formation devrait réduire les troubles d'ordre psychologique tels que l'anxiété, la dépression et le stress, mesurés via l'Echelle de dépression, anxiété et stress (DASS-21) qui mesure la dépression, l'anxiété et le stress.

H4 : l'action devrait accroître ou renforcer l'engagement dans le travail « scolaire » ici pré-ou quasi-professionnel pouvant déjà préfigurer celui réel :

H4a : l'action de formation devrait augmenter l'engagement dans les études mesuré à travers le test du AAQ travaillant sur les valeurs qui définissent l'orientation de leur actions ;

H4b : l'action de formation devrait augmenter la motivation dans les études mesurée à travers le test de l'échelle de motivation en éducation (EME)

L'outil ACT envisage dans ses exercices la définition des valeurs et de s'orienter en actes vers ces valeurs ; autrement dit, si le projet professionnel en construction dans la phase de formation aux métiers d'aides-soignants et de futur personnel éducatif, nous devrions trouver l'engagement renforcé dans leur études professionnelles à travers le test AAQ et également à travers le test de motivation en éducation.

CHAPITRE 2 Démarche de recherche : « recherche action intervention »

Introduction

Ce chapitre se propose de présenter une définition générale de la démarche de recherche-action-intervention, afin d'en souligner les caractéristiques de ce processus qui aide les praticiens à se doter des moyens propres à améliorer leur pratique et à réfléchir sur leur mode et façon d'agir. La recherche-action permet en effet au praticien, tout en restant en contact avec le terrain, d'apprendre à identifier ses besoins et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. Elle favorise également une meilleure appréciation de ses pratiques et interventions. En second lieu seront données quelques indications pratiques sur la mise en place d'une démarche de recherche-action en montrant le caractère cyclique et les aspects coopératifs d'une telle action. Elle est une démarche fréquemment utilisée en psychologie et en sciences de gestion (David, 2007).

1. Origine, définition et objectifs de la démarche de recherche

1.1. Origine et définition de la recherche action intervention

Avant l'apparition du terme « recherche-action » à la fin du 19ème et début du 20ème siècle plusieurs courants précurseurs se développent autour de travaux des travaux de James et Dewey en psychologie qui placent l'action comme une source de connaissance. Le terme de « Action research » apparaît la première fois dans les écrits de Kurt Lewin, psychologue social allemand émigré aux États-Unis dans les années 30. Chercheur en sciences sociales, Lewin (1943, 1946) fut un des premiers à promouvoir la recherche-action en tant qu'approche scientifique légitime en psychologie sociale pour étudier la vie et la dynamique des groupes. Pour lui, des avancées théoriques pouvaient être réalisées en même temps que des changements sociaux. En cela, à partir de la recherche action, la science sociale devait être capable de résoudre des problèmes sociaux dans des situations concrètes (ex. : intervention militaire, conflits intergroupes, préjugés envers les minorités) et introduire des changements durables.

1.2. Objectifs de la recherche action intervention

La recherche action est une forme de recherche qui poursuit conjointement deux objectifs : la production de connaissances et le changement de la réalité par l'action. Précisément, en sciences sociales, elle tente d'appréhender des situations et problèmes concrets en contexte réel par opposition à la recherche dite de laboratoire en mettant l'accent non seulement sur une meilleure compréhension de ces problèmes tout en essayant de contribuer à leur résolution. La recherche devient donc un moyen d'action et pour cela, elle est dite « recherche-action ».

La recherche action est une recherche impliquée pour « former et transformer ». Sa visée transformative apparaît clairement, quelle que soit sa forme selon Hugon et Seibel (1988, p.10) : « (elles) sont toutes marquées par une volonté commune : associer pratiques de recherche et pratiques sociales (dont les pratiques de formation relèvent) puisqu'elles mettent en œuvre et étudient, en collaboration avec les acteurs de l'éducation, des transformations du système éducatif. »

Elle est également une recherche impliquée pour « se former et (se) transformer ». « La recherche-action est un processus de recherche en sciences sociales donnant une large

place à la prise en compte de l'expérience des acteurs dans l'analyse de pratiques concrètes (praxéologie) ; à l'implication des acteurs au processus d'objectivation et de formalisation (recherche impliquée) et enfin à la production d'un savoir utile dans l'action (recherche appliquée). Pour Colin (2003), lorsque la recherche-action porte sur l'action, il s'agit d'une explication, lorsqu'elle se fait pour l'action, c'est une application et lorsqu'elle s'opère par l'action, ce serait une implication. (Colin, 2003, p.33)

Cette approche de la recherche se rattache au paradigme du pragmatisme qui part du principe que c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux. Cette intention de changement par l'action menée déborde la simple description, compréhension et explication des phénomènes associées habituellement à la recherche (Robson, 2011). Elle remet directement en question la dissociation fréquente entre théorie et pratique puisqu'ici, la théorie soutient l'action ou émerge de l'action. La théorie permet ainsi de comprendre et d'agir sur les problèmes réels rencontrés sur des terrains concrets.

2. Les caractéristiques et étapes de la démarche de recherche action

2.1. Caractéristiques

La recherche action présente plusieurs caractéristiques. Une première caractéristique de la recherche-action est selon Reason & Bradbury (2008) d'être réalisée avec des personnes plutôt que sur les personnes. Elaborée en étroite relation avec les bénéficiaires, ces derniers, les participants deviennent des partenaires ou des participants de réflexion, d'action, de transformation, de découverte ou encore de dépassement... Ils sont animés par les mêmes préoccupations que les chercheurs qui veulent comprendre un phénomène ou une problématique et agir pour changer la réalité qui les confronte et l'améliorer (Reason & Bradbury, 2008). Impliqués fortement ou pas, cette caractéristique ne se soustrait pas au protocole qui doit à la fois vérifier les conditions de scientificité mais également des conditions et modalités éthiques ; particulièrement lorsqu'il s'agit de travailler sur des sujets humains et en ce qui concerne nos travaux, à ce que des personnes, des apprenants ou des adultes voient la situation problème s'améliorer dans le respect humain et sans oublier le groupe qui s'est prêté au contrôle.

Deuxièmement, rompant avec la recherche conventionnelle cherchant à accroître les connaissances à partir de cadres théoriques existants sans peu de liens avec les préoccupations du monde de la pratique (Reason & Bradbury, 2001), la recherche-action, à l'opposé, trouve son ancrage dans l'action, dans la nécessité d'agir pour changer la situation ou résoudre un problème. Aussi, ce projet d'action est doublé d'un objectif de recherche. Par une dialectique constante entre l'action de terrain et la recherche, l'analyse dans la recherche action porte en même temps sur le problème et ses causes, sur le processus généré par l'intervention et sur les effets induits. L'interaction réciproque entre chercheurs et le milieu permet au dispositif d'appréhender les phénomènes de manière systémique, globale et compréhensive et ainsi de mieux les appréhender et comprendre.

Troisièmement, si le processus de recherche traditionnelle emprunte une voie linéaire, la recherche-action adopte une démarche plus souvent cyclique. Dans une recherche traditionnelle hypothético-déductive, le chercheur détermine à l'avance le contour du cadre théorique dans lequel il s'inscrit. Il détermine de façon parcimonieuse les variables en cause et spécifie les hypothèses qu'il émet concernant les relations devant

exister entre ces variables. Par la suite, il fixe dans un protocole « fermé » d'expérimentation sa stratégie de collecte des informations requises pour confirmer ou infirmer les hypothèses et répondre à sa question de recherche. Dans une telle approche, le chercheur tente de contrôler tous les facteurs externes à la recherche, incluant sa propre influence en tant que chercheur (facteurs exogènes), qui pourraient contaminer les résultats et invalider les conclusions de son étude. Dans la recherche action, le protocole n'est pas fixe, mais flexible selon la typologie de Robson (2011). Les chercheurs et les participants acteurs échangent sur la situation problématique qui les relie (formulation du problème). Leur expertise, expérience et cadres de références sont mobilisés pour se donner une représentation suffisamment partagée de la situation pour s'engager dans l'action. Ils peuvent ensemble développer divers projets d'actions pour améliorer la situation (planification) qu'ils expérimentent sur le terrain (action) et, finalement, ils analysent et évaluent de façon critique (réflexion) les actions mises en place et leurs effets sur la situation. Cette dernière étape du cycle permet d'explicitier les connaissances acquises, d'apprécier l'écart entre l'état actuel et la situation souhaitée, de réfléchir et planifier de nouvelles actions, d'agir à nouveau et de reprendre la réflexion pour susciter de nouveaux apprentissages et imaginer ce qui pourrait être encore être améliorable. Ce mouvement allant du champ d'action au plan d'action nécessite dans l'idéal discussion, négociation, exploration et évaluation des possibilités, et examen des contraintes. Dans le plan d'action-intervention, la phase d'intervention est mesurée et contrôlée. L'apprentissage, la discussion, la réflexion, la compréhension, la reformulation, tout se passe pendant la phase d'action et de contrôle. Enfin, la dernière étape du cycle est l'évaluation des effets de l'action intervention sur le problème concerné. Cette évaluation souvent à son tour mène à une révision ou à un nouveau plan d'action et le cycle recommence. Lewin décrivit ses phases de la recherche-action comme une spirale de cercles de recherche progressant chacun d'une description de l'existant vers un plan d'action intervention. Ce dernier et son contenu ne sont pas figés ; ils s'enrichissent et s'améliorent au gré de l'expérimentation ; il en a été ainsi dans nos action-interventions entre la première étude de cas et la seconde, présentées dans cette thèse.

2.2. Les étapes

2.2.1. La recherche action et ses étapes.

La recherche action comporte plusieurs étapes. La première commence par l'identification du problème et la définition de la question de recherche qui émerge suite à une observation pragmatique et/ou des données factuelles et/ou encore une revue de la littérature... participant à une réflexion approfondie sur le problème à investiguer, ici les risques psychosociaux, spécifiquement le stress et son impact sur sa performance au travail et dans l'apprentissage renvoyant à la formation et aux pratiques pédagogiques.

La seconde consiste à mettre à plat les techniques de recherche qui seront mobilisées et la conception des instruments de collecte des données. Elle nécessite de se conformer à une méthode existante de recherche et présuppose l'utilisation d'outils rigoureux pour la collecte préalable de données.

La troisième porte sur l'élaboration du plan d'action intervention en phase avec le problème et sa révision permanente. Une fois le plan établi, la recherche-action-intervention proprement dite peut commencer. Au fur et à mesure de la collecte d'information et de leur examen, des schémas commencent à apparaître amenant à apporter des changements le long de la recherche. Dans le cadre de notre travail, nous avons procédé à plusieurs études de cas (la première sur des aides-soignants, deux

suivantes sur des étudiants en échec à titre exploratoire et pour peaufiner le protocole en protocole quasi-expérimental sur une population d'étudiants sans stigmates. Les études de cas présentées dans ce travail s'inscrivent dans une démarche quasi-expérimental de recherche action-intervention suivant le protocole classique d'un groupe d'expérimentation et d'un groupe de contrôle dans le respect des règles éthiques édictés par l'Association Américaine de psychologie (APA). A l'issue de la collecte finale des données, les groupes de contrôle ont pu tous bénéficier de la même action intervention. Tout au moins, tous ont reçu ou se sont tous vu proposés la possibilité de recevoir la formation.

La quatrième étape consiste à analyser et évaluer les effets de l'action intervention menée afin d'y amener des correctifs. Elle passe par des procédures d'analyse de données qui vont étudier les changements observés. La recherche action s'inscrit dans un cadre de participants et chercheurs où les résultats seront partagés et confrontés avec d'autres membres de l'équipe éducative.

2.2.2. La recherche action intervention et son inclusion dans un collectif d'acteurs

La recherche action intervention n'est jamais conçue dans l'isolement. Cette thèse s'est inscrite dans ses approches, dans le cadre et la mouvance des travaux de deux laboratoires Espylon – Dynamique des capacités humaines et des conduites de santé - EA 4556 et le laboratoire Corhis, Communication, Ressources Humaines et Intervention Sociale, EA 700 dans les champs de la psychologie et des sciences de gestion. Ses premiers résultats et réflexions ont donné lieu à des présentations et mises en discussion dans ces deux laboratoires sur différents formats d'échanges scientifiques que ce soit du séminaire aux manifestations ou publications scientifiques. En autres, dans le cadre du cycle de conférences « grand public » sur la prévention de la santé du laboratoire Espylon, le Mardi 2 décembre 2014, nous avons présenté nos travaux autour de la thématique « L'éducation au bonheur pour une économie du bonheur : une approche à partir du capital émotionnel », (Gendron B., 2 décembre 2014, ConfEpsylons, Montpellier). Egalement, la journée ouverte consacrée au Mindfulness le 4 juin 2014, a été une occasion présenter une communication sur ces travaux sur le « *Développement du capital émotionnel via la Pleine Conscience et l'éducation à l'Acceptation et l'Engagement* ». Ces travaux ont donné lieu à la participation à un ouvrage collectif dirigé par Ninot Grégory, intitulé Démontrer l'efficacité des interventions non médicamenteuses : Questions de point de vue, dans lequel nous abordons la santé dans la perspective de la santé publique et du capital émotionnel (Gendron B. (2013), La Santé à l'aune du capital émotionnel ou du capital humain revisité, dir. Ninot G intitulé Démontrer l'efficacité des interventions non médicamenteuses : Questions de point de vue, PULM, Montpellier, pp. 151-167.)

Dans le cadre des thématiques du laboratoire Corhis, nous avons été conviée à faire sur nos travaux de recherche la conférence de clôture du 26ème congrès de l'AGRH, tenu à Montpellier, le vendredi 6 novembre 2015 composant avec notre posture de vice-présidente de la formation professionnelle et des relations socio-économiques, et la réflexion menée sur cette posture de « vice-présidente » et à la fois travaillant sur la thématique du management et des compétences du manager bienveillant et mindful. Ma conférence a porté sur la question posée par le congrès « des nouveaux modèles de GRH ». Notre allocution a porté sur la réflexion livrée en fin de cette thèse sur « le Mindful management et organisations capacitantes dans un contexte d'hypermodernité :

de nouveaux modèles de GRH ou de nouveaux managers r-évolutionnaires ? ». Revenant à notre posture de doctorante, nous avons été sollicitée à exposer plus longuement ces travaux dans le cadre du séminaire Orha du laboratoire Corhis, le 20 mars 2016. Ces travaux s'inscrivent dans la continuité de travaux menés sur le leadership avec des collègues québécois rassemblés dans un ouvrage que j'ai dirigé avec Louis Lafortune, intitulé « *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* » publié en 2009 aux Presses de l'Université du Québec.

A mesure de la recherche, la seconde étude de cas, relevant d'un projet plus large de l'Agence Nationale de la Recherche d'Initiatives d'excellence en formations innovantes –IDEFI-ANR s'est inscrite dans un groupe ad hoc de recherche créée à cette occasion : un Groupe de Recherche Interdisciplinaire (GRI) ; précisément, il a réuni des chercheurs des équipes de Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines et Sociales de l'université (Emma, Epsilon, Lerass, Lirdef, Corhis, Praxiling UMR 5267, Rirra 21) apportant ainsi un éclairage scientifique sur les actions menées et à mener par des études, échanges et publications autour du projet IDEFI-UM3D des trois universités partenaires, l'université de Montpellier 2, l'université de Nîmes et l'université coordinatrice Paul-Valéry Montpellier 3. Le rattachement de ces derniers travaux à ce groupe de recherche a permis leur discussion et diffusion lors de Journées de la recherche et d'un colloque international. Nous y avons présentés à la fois le protocole de recherche, la méthode et la démarche des outils.

Enfin, l'appartenance et l'inscription dans des communautés spécifiques scientifiques ont permis et permettent au-delà de la diffusion des travaux de discuter les protocoles et d'échanger les « bonnes » pratiques (échange avec le groupe Talents Campus, Université de Dijon) afin de partager à plus vaste échelle la connaissance acquise au cours de la recherche- ion et pour proposer des avancées sociales, objectif tel énoncé par Lewin sur « l'action-research ».

Le chercheur, s'inscrivant dans la démarche de recherche-action-intervention, comme l'écrit Pr. David, professeur en sciences de gestion, via ses interactions, est amené à des aller-retours entre champs et modèles théoriques, entre « théories intermédiaires et théories générales, entre niveaux axiomatique (concepts de base) et paradigmatique (postulats de base) » pouvant s'articuler aux frontières de plusieurs disciplines, entre interventions évolutives et itérations de protocoles à l'identique ou en évolution... Là où Lewin décrit ses phases de la recherche-action comme une spirale de cercles de recherche, David y voit des croisements issus des dialogues avec le terrain et des croisements issus des théories générales ayant pour conséquences méthodologiques la validation des connaissances par validation transversale à plusieurs niveaux, par confrontation horizontale, verticale et oblique, illustré comme suit (David, 1999, p.15).

En résumé, cela signifie aussi qu'il est difficile, dans de telles recherches, d'établir au début du processus et avant d'aller sur le terrain une revue de littérature entièrement pertinente, les théories existantes étant sans cesse revisitées grâce aux matériaux et résultats empiriques justifiant également les modifications que nous avons apportées dans le protocole d'intervention et également dans les choix des mesures et tests utilisés entre les différentes études de cas.

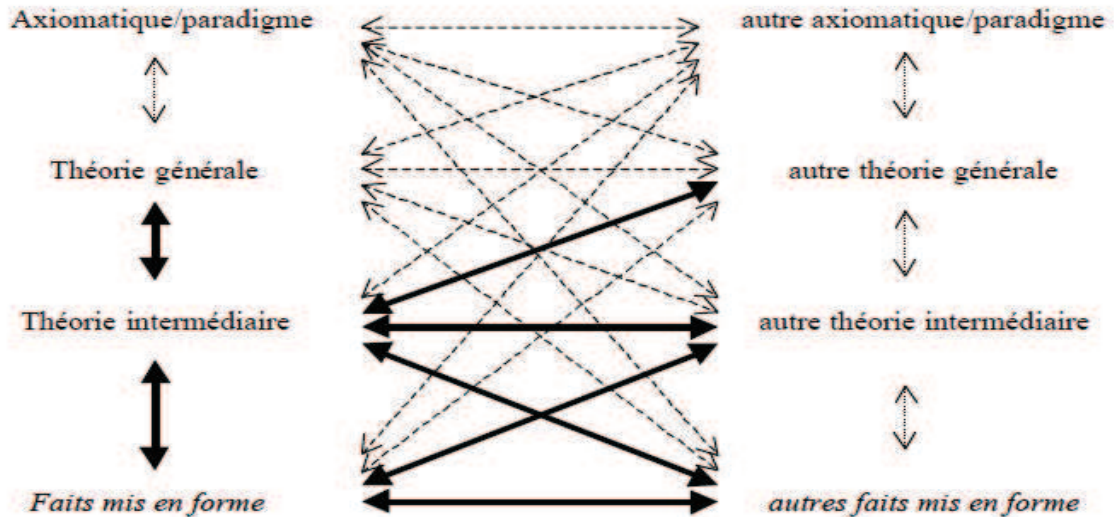


Figure 1 : une recherche donnée parcourt et interroge et alimente différents niveaux théoriques. Les flèches en pointillé indiquent toutes les confrontations possibles. Au cours d'une recherche donnée, seules certaines confrontations seront utilisées. A titre d'exemple, les flèches en gras dans la figure ci-dessus indiquent que les faits mis en forme issus de l'intervention ont engendré une théorie intermédiaire puis une théorie générale, mais sont intervenus aussi dans cette élaboration des faits mis en forme et théories intermédiaires issus d'autres interventions, ainsi qu'une autre théorie générale.

Figure 21 Démarche recherche action intervention

2.3. Démarche éthique, formations et compétences

2.3.1 Démarche éthique et code de déontologie

Les études de cas présentées dans cette thèse ont été réalisées en accord avec le code éthique de l'association américaine de Psychologie (American psychological association- APA-) et le Titre 3 « La recherche en psychologie » du Code français de déontologie des psychologues signé le 22 mars 1996 par l'AEPU (Association des Enseignants de Psychologie des Universités), l'ANOP (Association Nationale des Organisations de Psychologues) et la SFP (Société Française de Psychologie) revu en 2012. Le respect des règles du Code de Déontologie repose sur une réflexion éthique et une capacité de discernement, dans l'observance de six grands principes : respect des droits de la personne, compétence, responsabilité et autonomie, rigueur, intégrité et probité et, respect du but assigné.

Dans le cadre de cette recherche, les participants ont été informés des objectifs de la recherche et de la démarche. Leur réponse aux différents tests a été faite sur la base du volontariat et un formulaire de consentement a été rempli et signé préalablement par tous les participants inclus dans les bases de données traitées dans cette thèse. Les données ont été traitées de manière anonyme.

2.3.2 Formations et compétences

Pour mener à bien cette recherche, nous nous sommes formée à la psychologie et aux méthodes spécifiques d'intervention de la pleine conscience, approches de la *Mindfulness based stress reduction* et de l'Acceptation et de l'engagement. Nous sommes également formée aux outils statistiques lors d'études précédentes menées à l'université de Paris I et à l'université de Californie, Berkeley. Précisément :

Formations qualifiantes et certifiantes d'intervention en psychologie et en développement de la ressource humaine :

- diplômée en 2006 d'un 3^{ème} cycle en Psychologie, Master spécialité « Acquisition et Gestion des Connaissances et des Conduites » Université Paul-Valéry Montpellier,
- formation Mindfulness based stress reduction-MBSR, à la réduction du stress par la pleine conscience (Mindfulness), Mai 2011 : certifiée à la démarche MBSR (Mindful living program suivi au Commonweal à Bolinas en Californie, Etats-Unis (<http://www.mindfulnessprograms.com>) animée par Dr. Flowers, de l'Enloe Medical Center, Chico, California, et Dr. Stahl, d'El Camino Hospital, Mountain view, et de Santa Cruz Medical Clinic, formés par Jon Kabat-Zinn.
- formations à la Thérapie de l'Acceptation et de l'Engagement - ACT (Acceptance and comitment therapy) : certifiée à la démarche ACT et stages de perfectionnement :
 - 27-29 Avril 2011, New-York, USA : « ACT workshop » animé par Kelly G. Wilson
 - 24 et 25 Juin 2011, Bruxelles, Belgique : Ateliers "Devenir un thérapeute ACT flexible" animés par Jean Louis Monestes et Matthieu Villate, à Bruxelles, Belgique,
 - 15 et 16 Mars 2013, Formation ACT, animée par Jana Grand, Montpellier, France
 - 01-04 Février 2015, Formation ACT animée par Kelly G. Wilson, Toulouse, France
 - 26-27 Février 2016, Formation ACT animée par Jana Grand, Montpellier, France (ABA Autisme)

Formation et accréditation aux tests psychométriques du Quotient Emotionnel EQi-2.0 et du EQi-360° : - 19-21 Octobre 2011, JvR Academy - Psychometrics, Joopie van Rooyen Group -Cape Town, Afrique du Sud : <http://www.jvracademy.co.za/>

Formation aux traitements statistiques de données : Formations à SAS, Modalisa et Alceste, logiciels de traitements de données quantitatives et qualitatives dans le cadre du CNRS, Université de Paris I, de 1992 à 1999, formation licence, maîtrise en économétrie.

Formation au management et conduite de projet PIA2 : Formations au management et à la conduite de projet PIA2, Modèle de management de projet, décembre 2012 et mars 2013.

Enfin en accord avec les codes éthiques et déontologiques, les tests de biofeedback (salivaire et d'électromyogramme) ont été administrés dans le cas d'étude N°1 par une ex-infirmière assermentée et dans le cadre de l'étude N°2a par le Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé – SUMPPS de l'université Paul-Valéry Montpellier. Dans l'accompagnement des étudiants pour le suivi de leur pratique de la pleine conscience et des exercices de l'acceptation et de l'engagement, la responsable du Service de Coaching de l'université a été mobilisée dans la phase exploratoire (non décrite dans ce travail). Ce dispositif d'accompagnement n'a pu être reconduit dans les cas d'études N°2 en raison du grand nombre d'étudiants qui aurait nécessité un poste de travail à mi-temps dédié exclusivement à ce suivi.

CHAPITRE 3 Programmes d'intervention de développement du capital émotionnel

Introduction

Pour appréhender l'évolution du capital émotionnel des participants, nous mobiliserons les mesures et tests portant sur les compétences émotionnelles extraits des modèles de l'intelligence émotionnelle. De nombreuses recherches pluridisciplinaires postulent que le développement des compétences émotionnelles contribue au succès, tant sur le plan personnel que professionnel. Elles permettent à la personne une meilleure compréhension et une meilleure régulation de ses émotions qui contribue à un mieux-être et permet particulièrement de mieux faire face aux situations de stress.

1. L'approche de la pleine conscience, l'acceptation et l'engagement

S'intéressant autant aux dimensions intra-personnelle et inter-personnelle que sociale, la psychologie positive étudie les conditions et processus qui contribuent au bien-être, à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des personnes, des groupes et des institutions. Lecomte (2009) propose plusieurs critères pour favoriser ce bien-être psychologique ; particulièrement l'acceptation de soi, la croissance personnelle, l'autonomie, les relations positives avec autrui, la maîtrise de son environnement et le sens donné à la vie. Ces critères renvoient à un certain nombre de compétences relevant du capital émotionnel que nous tentons de développer à partir de deux outils, l'approche de l'acceptation et de l'engagement pour le développement, entre autres, des compétences émotionnelles personnelles et le management de projet pour développer sa connaissance de l'autre et sa compétences à travailler avec les autres, renvoyant plutôt aux compétences émotionnelles sociales.

1.1. Origines et fondements des interventions basées sur la pleine conscience, l'acceptation et l'engagement

1.1.1. Origine et contexte

Différents modèles théoriques de la pleine conscience ont été proposés et ces modèles visent principalement une définition opérationnalisable de la pleine conscience dont le point commun des exercices renvoi entre autres, à la notion de « méditation » entendu au sens large. Ces exercices ne sont pas le propre du bouddhisme. On les trouvaient et retrouvent dans plusieurs systèmes de pensée : la philosophie grecque ou encore dans les pratiques chrétiennes¹. Dans ce travail, nous nous intéresserons à cette nouvelle

¹ Une différence est peut-être à voir dans le temps, la nature et la conception de l'expérience du bonheur dans les différentes philosophies (cf. partie III de la thèse). « However, within the Buddhist tradition behind mindfulness meditation this is a part of a much broader intention: liberation, including the experience of joy ». Dans le bouddhisme et sa pratique, le bonheur prôné est celui eudémonique. Et son expérience est plus dans « le moment présent », un bonheur simple et humaniste (non individualisant). Dans d'autres philosophies et religions, il peut être interprété et concrétisé dans une version matérielle et individuelle du bonheur, renvoyant au bien-être psychologique hédoniste, renvoyant plus exactement au plaisir ou à la satisfaction (dit « bonheur hédonique ») de Kahneman, Diener et Schwartz (1999) consistant à vivre beaucoup d'affects agréables, peu d'affects désagréables et à ressentir une grande satisfaction personnelle de sa propre vie. Ce type de bonheur se retrouve souvent dans les valeurs véhiculées par les principes de sociétés capitalistes libérales ; le « plus d'avoir » (du bon temps, *having fun*, une belle maison, *get a nice house...*) comme source de plaisir. Ou d'autres philosophie, le temps du bonheur est reporté dans un temps non concrètement accessible « heureux le pauvre au royaume des cieux ».

vague d'approches de la psychologie s'en réclamant particulièrement les modèles de Pleine conscience (Mindfulness) et l'approche de l'acceptation et de l'engagement (Acceptance and Commitment Therapy ACT) seront envisagés.

Selon ces modèles, dits de « 3^{ème} vague »¹, la pleine conscience constitue une compétence d'ordre métacognitive sous-tendue par deux composantes principales, l'autorégulation de l'attention et l'orientation attentionnelle vers l'expérience. Ces modèles de TCC basées sur la pleine conscience et l'acceptation visent surtout la fonction des cognitions et à agir sur la relation aux pensées en prévenant la suppression de la pensée ou l'évitement expérientiel (Hofmann, 2008). Ils contrastent selon Fennell et Segal (2011) avec les modèles de la TCC traditionnelle (seconde vague), qui agit plus directement sur la fréquence et la validité des pensées, les émotions et le comportement, et qui cible les situations ou les facteurs précipitants qui génèrent une réponse émotionnelle par le biais de l'évaluation cognitive de ces facteurs précipitants et qui vise une modification du contenu des cognitions. Forman et Herbert (2009) soulignent que même si les deux approches se basent sur les principes comportementaux et utilisent les stratégies comportementales, elles se différencient par leurs objectifs opérationnels, plus précisément leur niveau d'ordre de résultats. Les stratégies comportementales sont utilisées dans les thérapies traditionnelles (2nde vague) pour modifier les croyances dysfonctionnelles et en réduire les symptômes. Précisément, les thérapies traditionnelles ciblent l'évitement expérientiel et les stratégies inadéquates de régulation des émotions (p. ex., suppression des émotions). Elles vont s'attaquer au stimulus qui provoque l'émotion (les pensées) et pour cela enseigner des stratégies de régulation des émotions ciblant l'antécédent : elles encouragent la ré-évaluation cognitive des situations qui déclenchent les émotions avant que la réponse n'ait été complètement activée (processus que l'on peut retrouver décrit théoriquement dans les modèles de Lazarus et Folkman). Dans les thérapies de la troisième vague, elles tentent de modifier les processus métacognitifs (par exemple l'insight métacognitif que « les pensées ne sont que des pensées ») par des exercices (p. ex., la méditation de pleine conscience) qui interviendront après le déclenchement complet de l'émotion pour travailler son acceptation. En d'autres termes, ce modèle est essentiellement centré sur l'implication majeure des processus de contrôle du focus attentionnel intervenant durant la pratique de la pleine conscience.

Kabat-Zinn (1982) a été le premier à développer un programme visant l'apprentissage de la pleine conscience dans une perspective d'intervention psychologique ; entre autres, la Mindfulness Based Stress Reduction-MBSR. Exclusivement basée sur la pleine conscience, à savoir l'entraînement à la gestion du stress basé sur la pleine conscience, nous nous sommes formée à cette approche. Cependant, pouvant être difficile d'accès pour des participants ou patients réfractaires à l'exercice de méditation basé sur uniquement sur le corps, de nombreuses interventions psychologiques empiriquement éprouvées font référence à cette notion et la mixte à d'autres principes thérapeutiques. Il en va ainsi de l'approche de la thérapie de l'acceptation et de l'engagement, approche à laquelle nous nous sommes également formée et que nous avons particulièrement mobilisée dans ces travaux.

¹ Ces modèles de TCC basées sur la pleine conscience et l'acceptation visent surtout la fonction des cognitions et à agir sur la relation aux pensées en prévenant la suppression de la pensée ou l'évitement expérientiel (Hofmann, 2008). Ils contrastent selon Fennell et Segal (2011) avec les modèles de la TCC traditionnelle (seconde vague), qui agit plus directement sur la fréquence et la validité des pensées, les émotions et le comportement, et qui cible les situations ou les facteurs précipitants qui génèrent une réponse émotionnelle par le biais de l'évaluation cognitive de ces facteurs précipitants et qui vise une modification du contenu des cognitions.

L'approche expérientielle de l'acceptation et de l'engagement issue de la thérapie *Acceptance and Commitment Therapy* ACT de Hayes, Strosahl et Wilson (1999, 2012) dont l'ouvrage paru en 1999 avec pour sous-titre : *An Experiential Approach to Behavior Change*, relève des thérapies dites de « troisième vague », du fait qu'elle compose avec la discipline de la psychologie positive et l'approche de la pleine conscience. Cependant, si les programmes d'apprentissage de la pleine conscience se voient qualifiés d'intervention psychologique, la communauté scientifique s'accorde aujourd'hui sur le fait que cet apprentissage ne constitue pas exclusivement une forme de psychothérapie (Segal et al., 2002) d'autant que les modèles cognitifs assument la continuité entre la santé et les problèmes de fonctionnement¹. D'où dans notre recherche, nous avons déclinée cet outil en version éducative que nous avons nommée *Acceptance and Commitment Training* (ACT'). Le programme de développement du capital émotionnel basé sur cette approche ACT' inclut donc dans son développement les compétences l'autorégulation des émotions et la régulation des émotions d'autrui. La régulation des émotions renvoie à la capacité de la personne à gérer son expérience affective. Précisément, elle désigne ses stratégies ayant pour but d'influencer la nature des émotions qu'elle éprouve, la manière dont elle la ressent et l'exprime et particulièrement ses processus. Ces derniers peuvent être automatiques ou contrôlés, conscients ou non pouvant générer des dysfonctionnements selon la rigidité psychologique. L'autorégulation des émotions serait donc la capacité à revisiter des comportements inappropriés associés à des émotions trop fortes, qu'elles soient positives ou négatives pour les accepter dans le cadre de l'approche ACT en changeant la relation à la cognition ou en agissant directement sur le contenu de la cognition dans son approche positive et renvoyant à sa partie commune TCC.

Actuellement, nous mobilisons également cet outil pour la formation des futurs managers et responsables au *mindful management* dans le cadre d'un diplôme de niveau master 2 formant entre autres à l'encadrement². Dans ce qui suit, nous évoquerons ses origines, ses principes et le modèle sous-jacent à ce programme d'action de formation (Gendron, 2011).

L'approche de situations difficiles par la thérapie de l'acceptation et d'engagement, utilisée comme un outil thérapeutique et pédagogique, psycho-éducatif, se fonde sur des travaux expérimentaux sur le langage. Elle vise à limiter les évitements cognitifs et comportementaux à la source de nombreux troubles. Ce modèle constitue un prolongement de la thérapie cognitive et comportementale (TCC) des souffrances dont les bases ont été proposées par Fordyce (pour une revue, voir Bourreau, 1999). Ces approches se réfèrent aux travaux de Kabat-Zinn sur la pleine conscience. Précisément, pour la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT), elle repose sur des travaux menés dès le début des années 80 par Hayes, Strosahl et Wilson sur les processus d'apprentissage relationnel qui rendent possible le langage.

Ces travaux ont mis en lumière comment ces processus, entraînés durant la période d'apprentissage du langage et constamment renforcés par la suite en raison des succès

¹ The cognitive model assumes continuity between healthy and problematic functioning: psychological problems are not necessarily the product of mysterious, impenetrable forces but may result from commonplace processes such as faulty learning, making incorrect inferences on the basis of inadequate or incorrect information, and not distinguishing adequately between imagination and reality. (Beck et al. 1979, 19 – 20).

² À partir de nos travaux scientifiques pluridisciplinaires sur le capital émotionnel et la pleine conscience, nous avons créé un master 2 REFE (Management *Mindful* et Capital émotionnel), en partenariat avec l'Université de Burapha (Thaïlande), qui vise à former les managers, responsables et futurs personnels de l'éducation, de la santé et des RH à une posture et un management pédagogues, *mindful* et bienveillants. <http://sufco.univ-montp3.fr/index.php/formations-par-thematique/metiers-de-la-formation/63-master-2-professionnel-responsable-de-l-evaluation-de-la-formation-de-l-encadrement>.

qu'ils permettent, ont aussi des effets délétères. Ils nous amènent en effet à réagir à certaines de nos sensations physiques et de nos pensées comme à des stimuli aversifs que nous allons inévitablement tenter d'éviter, de modifier ou d'éliminer. Ils ont aussi pour conséquence que les fonctions aversives des contenus psychiques indésirables sont automatiquement transférées aux élaborations que nous allons construire dans le but d'éliminer les expériences déplaisantes. Ces mécanismes expliquent comment le phénomène de la souffrance peut devenir particulièrement problématique chez l'être humain : plus il essaie de s'en débarrasser, plus elle devient omniprésente et obsédante. Cet « effet secondaire » de l'évitement qui a assuré une réussite donnée a pour conséquence une amplification marquée des processus d'évitement de la souffrance. Ces thérapies se fondent sur un travail de réflexion et décentration de l'individu par rapport à ses perceptions, représentations, pensées et émotions.

Kabat-Zinn (2003) [...] définit « la pleine conscience comme un état de conscience accessible lorsqu'une personne porte délibérément son attention sur son expérience (interne et externe), telle qu'elle se déploie dans l'instant présent, sans jugement. C'est être observateur de soi-même, observer ses pensées, ses émotions et ses sensations sans s'y laisser prendre, sans chercher à s'y attacher ou à s'y identifier » (Gendron, 2015). Cela est également utile professionnellement, comme le souligne aussi Thierry Marx, grand chef étoilé parisien au « Mandarin oriental » : « dans le monde de l'entreprise, la méditation apporte un plus aux décideurs qui mesurent un peu mieux le côté anxiogène de cette société. » (Méditation et Leadership 1, 2015).

S'inscrivant dans un contextualisme fonctionnel des comportements aussi bien verbaux que non verbaux, et considérant que les comportements des personnes sont influencés à chaque instant par une multitude de facteurs contextuels externes (environnement socioculturel, conséquences sociales, facteurs historiques) et internes (relation entre celui qui pense et sa pensée), l'approche de l'acceptation et de l'engagement part d'une re-conceptualisation de l'approche cognitive en prolongeant les travaux du conditionnement opérant de Skinner (1957) sur le langage et la cognition et de la théorie des cadres relationnels-TCR (Hayes, Barnes-Holmes et Roche, 2001), qui en sont le support théorique et expérimental.

1.1.2. L'approche expérimentale et clinique

Au niveau clinique, l'ACT découle de l'observation que nombre de souffrances psychologiques sont le résultat d'évitements d'expériences. Hayes *et al.* (2001) montrent que changer le contenu désagréable d'une pensée peut s'avérer contre-productif. En effet, en raison de la nature même du langage, l'effort de modifier les phénomènes psychologiques dérangeants peut engendrer, chez la personne en souffrance, une lutte intérieure dans laquelle la personne va évaluer négativement ses réactions intérieures, qui peuvent l'amener à développer des stratégies de contrôle ou de fuite pour supprimer l'inconfort ressenti ou éviter les situations pouvant le faire ressurgir.

Cet évitement expérientiel a souvent comme conséquence de limiter le répertoire comportemental de la personne et d'engendrer des difficultés et rigidités psychologiques. Ces dernières peuvent s'expliquer par plusieurs mécanismes de réponses contre-productifs que l'approche va travailler. Un premier type de réponse : la personne adopte un comportement d'évitement et tente de contrôler ou d'éviter certaines pensées, émotions ou sensations douloureuses. Le second : la personne assimile ou considère ses pensées comme la réalité ; elle n'arrive pas se distancier de

ses pensées. Un troisième empêche la personne d'être attentive au moment présent car son attention est focalisée sur le passé (ruminations) ou le futur (la peur, préoccupation, crainte). Enfin, un dernier mécanisme : la personne agit, décide... de manière dissonante avec ses valeurs renvoyant à un comportement non congruents avec celles-ci ; valeurs qui donnent un cap, une orientation, un sens à sa vie.

Pour atténuer ou contrecarrer ces mécanismes, Hayes et al. (2012) suggèrent et proposent des exercices pour aider la personne à développer une « flexibilité psychologique » qui va permettre d'être plus en contact avec le moment présent et d'agir en suivant ses valeurs, plutôt que sur la base d'actions automatiques, conditionnées, impulsives et non fonctionnelles (Ciarrochi, Bilich & Godsell, 2010).

La démarche ACT va donc viser à augmenter la capacité à accepter les émotions et pensées désagréables et à s'engager dans des comportements valorisés, par un travail consistant à limiter l'influence du langage en aidant la personne en souffrance à se remettre en contact avec les conséquences directes de ses comportements. Cette approche à la dimension humaniste existentielle peut être rapprochée de l'acceptation inconditionnelle et de l'approche centrée sur la personne de Rogers en mettant l'accent sur la notion de « moment présent ».

1.2. Processus, dimensions du modèle et flexibilité psychologique de l'approche ACT

1.2.1. La présence attentive et d'autres modes opératoires : différence et complémentarité entre le programme de Mindfulness et l'approche ACT

Approche expérientielle de la modification du comportement, la thérapie d'acceptation et d'engagement de Hayes, Strosahl et Wilson (1999, ACT-Acceptance and commitment therapy) emprunte, s'inspire de plusieurs courants intellectuels et modèles thérapeutiques distincts¹ (cf. Annexe). Elle partage avec les programmes entre autres de la thérapie de réduction du stress MBSR de Kabat-Zinn, la thérapie cognitive de Segal, Williams et Teasdale, (2001, MBCT-Mindfulness based cognitive therapy) ou encore la thérapie comportementale dialectique² de Linehan (1993, TCD-) une approche de la conscience et de ses troubles, que l'on trouve dans les thérapies cognitivo-

¹ L'approche ACT est issue de plusieurs courants intellectuels et modèles thérapeutiques distincts. De la première version appelée "distanciation compréhensive", elle a évolué à partir de la clarification des suppositions philosophiques basées sur la théorie comportementale du langage et de la connaissance pour orienter les efforts d'intervention vers le modèle actuel de l'approche de Hayes, Strosahl et Wilson (1999). Il se rattache à une philosophie des sciences fonctionnelles du behaviorisme, la philosophie contextualiste fonctionnelle et son épistémologie pragmatique. Dans ACT, les buts sont l'encouragement à la flexibilité psychologique afin d'agir de manière efficace en ce qui concerne ses valeurs, même dans des situations dans lesquelles le faire provoque la détresse. Egalement, ses racines analytiques comportementales dans le fondement théorique relationnel de la théorie analytique du comportement de langage et de la cognition, particulièrement la théorie des cadres relationnelles, rendent compte de la façon dont les gens créent des réseaux cognitifs et par lesquels les événements viennent à être arbitrairement rapprochés les uns des autres : essayer de les supprimer conduisant à l'effet paradoxal de les activer. Enfin, du point de vue des valeurs scientifiques et des techniques, il s'inspire des stratégies cliniques des modèles des thérapies comportementales cognitivistes et aussi des techniques des psychothérapies existentielles dans l'utilisation de métaphores et de paradoxes. La flexibilité du principe d'ACT s'articule avec celle de la flexibilité du modèle et de ses praticiens (et sa formation reçue et animée par Jean Louis Monestes et Matthieu Villate sur « Devenir un thérapeute ACT flexible »). Pour notre part, nous inscrivons et avons inscrit notre démarche ACT' dans une approche de la psychologie positive (Gendron, 2011, *Le développement du capital émotionnel au service du bien-être à partir de l'approche de la thérapie de l'acceptation et de l'engagement –ACT*, in C. Martin-Krumm & C. Tarquinio, *Traité de Psychologie positive*, De Boeck. p. 442-456).

² Le principe de la dialectique renvoie au principe du dialogue utilisé en philosophie qui, au lieu de réagir émotionnellement à un événement ressenti comme étant parfait ou insupportable, va amener le sujet à regarder selon différentes perspectives, à reconnaître plusieurs points de vue possible, l'évènement et à les prendre en compte.

comportementales, thérapies dites de pleine conscience ou de mindfulness (Chiesa et Malinowski, 2011).

La “pleine conscience est définie comme un état de conscience qui émerge du fait de porter son attention, de manière intentionnelle, au moment présent, sans juger, sur l’expérience qui se déploie moment après moment. Pour Bishop et al. (2004), elle renvoie à un “*processus de régulation de l’attention afin d’amener une qualité de relation à l’expérience avec une orientation de curiosité, d’ouverture à l’expérience et d’acceptation sans jugement.*” Son modèle théorique inscrit la pleine conscience dans une perspective opérationnelle. La pleine conscience constitue une compétence d’ordre métacognitive sous-tendue par deux composantes principales, l’auto-régulation de l’attention et l’orientation attentionnelle vers l’expérience. En termes psychologiques, ce modèle est essentiellement centré sur l’implication majeure des processus de contrôle du focus attentionnel qui interviennent dans la pratique. D’autres chercheurs (Shapiro, 2006) définissent l’état de conscience autour de trois axiomes modifiant la relation aux pensées et aux émotions oeuvrant à un changement des comportements. Précisément, l’intention d’une part, renvoie à un continuum allant de l’auto-régulation à l’auto-exploration pour une auto-libération ; d’autre part, l’attention définit comme un état de vigilance prolongée ; et l’attitude renvoyant au processus d’observation, d’ouverture à l’expérience et d’acceptation sans jugement. Les travaux scientifiques montrent que le réentraînement attentionnel réduit la vulnérabilité émotionnelle à des agents de stress (Amir *et al.*, 2008; See *et al.*, 2009), et ce, tant sur le plan cognitif, comportemental que psychophysiologique (Heeren *et al.*,).

Dans les approches MBSR et MBCT, la pratique “méditative” de la pleine conscience est centrale et dominante. Dans l’approche ACT, la méditation est accompagnée d’exercices dits de pleine conscience. ACT travaille à la fois sur les stratégies d’acceptation et celles de changements comportementaux pour s’engager dans l’action, ce que ne font pas les autres programmes. Une autre particularité de ACT réside dans le fait que, contrairement aux interventions comportementales et cognitives, les interventions basées sur la pleine conscience ne visent pas à modifier le contenu des pensées, mais l’attitude par rapport à celles-ci. Les interventions basées sur la pleine conscience ne sont pas caractérisées par l’établissement d’un objectif thérapeutique précis (Baer, 2003; p. ex., la modification d’un comportement cible ou d’un pattern de pensées).

Enfin, une autre divergence est le fait qu’une pratique personnelle de la pleine conscience par l’intervenant est essentielle et une condition nécessaire en vue d’être intervenant (Segal *et al.*, 2002). Ce type de relation amène l’intervenant à jouer un rôle de modèle vicariant dans l’apprentissage d’un processus de développement personnel. Cette manière de considérer la relation thérapeutique est d’ailleurs une des caractéristiques de la troisième vague (pour plus de détails à ce sujet, voir Wilson & Dufrene, 2009).

Le mode opératoire commun à la pratique de Mindfulness et d’ACT est la pratique du temps présent ou de la présence attentive, ce que certains nomment « méditation ». Cependant, ACT se singularise par d’autres modes opératoires traduits dans les six dimensions du modèle de flexibilité psychologique qui s’ajoute à la présence attentive. Du point de vue de ses origines au niveau de la recherche fondamentale, deux axes principaux ont contribué à l’émergence de cette dernière approche : certaines propriétés du langage et de la cognition. En effet, au cœur de l’ACT réside le principe selon lequel

les propriétés symboliques du langage rendent toute tentative de contrôle des événements psychologiques vaine et contre-productive, même lorsque ces derniers constituent une source de souffrance. La thérapie d'acceptation et d'engagement, comme celle de la pleine conscience, ciblent ces évitements comportementaux et certaines pensées, à partir de la méditation. Celle-ci est un moyen d'apprendre à focaliser intentionnellement son attention et de lutter contre les évitements au travers d'une prise de conscience volontaire de la douleur, du corps et des pensées telles qu'elles arrivent involontairement à l'esprit. Dans la thérapie de pleine conscience, cette méditation passe par une attention focalisée sur la respiration dans un premier temps, puis sur les différentes sensations physiques des différentes parties du corps. Dans la thérapie d'acceptation et d'engagement, la méditation passe en plus par des exercices expérientiels et métaphoriques.

1.2.2. Les six dimensions de la matrice Hexaflex

ACT se singularise par des modes opératoires pluriels traduits dans les six dimensions du modèle de flexibilité psychologique. La flexibilité résulte de l'interaction de différents processus illustrés dans un modèle à six dimensions, une matrice hexagonale (figure 5.1).

Ce modèle comprend deux ensembles de processus fondamentaux, d'où l'appellation de la thérapie d'acceptation et d'engagement : les processus d'acceptation et de pleine conscience et ceux de changement comportemental et d'engagement. Ils regroupent six dimensions explicitées ci-dessous, qui sont les cibles d'intervention permettant progressivement à la personne de faire l'apprentissage d'une autre façon de vivre, avec ses expériences intérieures difficiles : l'acceptation où la personne accepte ses expériences désagréables sans chercher à les éviter ; la défusion cognitive, la personne ne se laisse pas envahir ou contrôler par ses pensées); le moment présent, présence attentive ou encore appelé, pleine présence, lorsque la personne porte attention, sans jugement à son expérience interne et externe telle qu'elle se déploie dans l'instant présent); l'expérience du soi observateur : la personne observe ses pensées, ses émotions et ses sensations sans chercher à les changer ; la définition ou connaissance de ses valeurs : la personne connaît les valeurs qui sont importantes pour elle; et la mise en action et l'engagement à l'action, par la réalisation d'actions fonctionnelles où la personne s'engage dans des actions congruentes ou en phase avec ses valeurs.

Ces différents angles représentant les six dimensions de l'ACT sont inter-reliés et présentent chacun deux faces : l'une participant à la problématique de la personne, l'autre au changement par sa remise en mouvement.

Première dimension : le rapport au temps

La première dimension s'intéresse au rapport au temps. La personne peut, au regard du temps, d'un côté porter son attention sur son passé, qui se manifeste dans le souvenir ou la rumination, ou sur son avenir, en l'organisant et le planifiant, mais aussi en s'inquiétant à son sujet. De l'autre, elle peut porter son attention sur l'instant présent dans des activités, par exemple le sport, les activités physiques, la méditation. C'est l'instant présent qui est au cœur des approches de la pleine conscience, car en cherchant à focaliser son attention sur l'ici et le maintenant, on limite l'influence du verbal en devenant le plus conscient possible de ce qui est en train d'être vécu. L'attention de la personne est orientée vers ce qui se déroule au fur et à mesure dans le moment présent, à l'intérieur d'elle-même et dans son environnement. Cette habileté permet de se remettre directement en contact avec les conséquences de ses comportements dans l'ici

et le maintenant, et de diminuer l'emprise et la vigueur des règles verbales et des conceptualisations du passé (ruminations...) ou de l'avenir (anticipations...) pouvant gouverner nos comportements. La personne devient alors plus sensible à l'effet de ses comportements et à leur efficacité.

Figure La matrice Hexaflex (Egide, 2011)

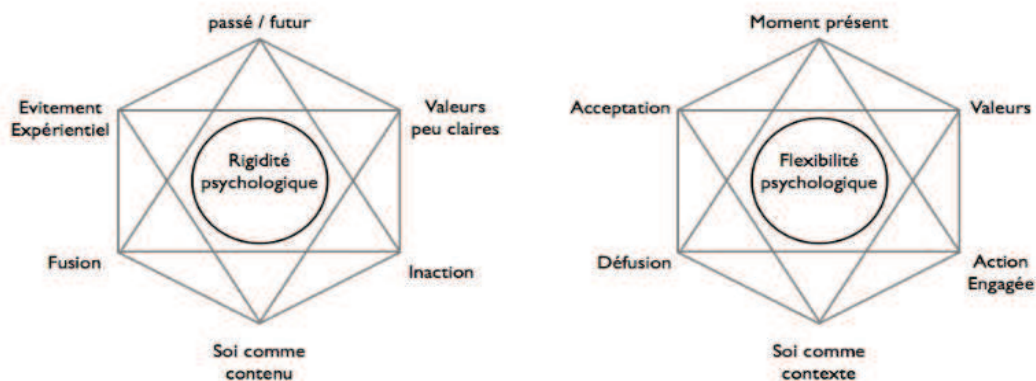


Figure 22 La matrice Hexaflex

Seconde dimension : acceptation ou évitement

La deuxième dimension rend compte du dualisme de l'acceptation et de l'évitement de l'expérience, c'est-à-dire de la façon dont nous rencontrons notre expérience. L'évitement expérientiel représente les tentatives de contrôle ou d'évitement des événements intérieurs labellisés comme négatifs ou considérés comme aversifs. À l'inverse, l'acceptation ou l'approche expérientielle se caractérise par une attitude d'ouverture, de bienveillance, de non-contrôle, d'exploration et de curiosité par rapport à l'expérience intérieure, quelle qu'elle soit. Ici, l'« acceptation » ne se confond pas avec la résignation ; au contraire, elle renvoie à une acceptation « active », en contact avec l'expérience vécue, qui va permettre de changer les réseaux de relations en lien avec les événements évités par l'ajout d'expériences nouvelles. Elle représente la démarche active de faire une place aux pensées, émotions, sensations, impulsions, souvenirs et images telles qu'elles émergent, sans chercher à les modifier ou à les diminuer. Elle consiste d'abord à explorer les coûts et bénéfices des stratégies d'évitement et de contrôle, pour ensuite créer une attitude d'ouverture face à l'inconfort. Elle devient ainsi un support pour se recentrer vers l'action (ne plus lutter contre soi, mais agir vers ce qu'on peut modifier), support qui va permettre d'accroître l'étendue des actions possibles (flexibilité psychologique).

Troisième dimension : le rapport aux pensées

Le rapport aux pensées est mis en évidence dans la troisième dimension. Elle renvoie à ce que nous avons évoqué plus tôt, la fusion cognitive, qui est la tendance à considérer de façon littérale ses pensées, c'est-à-dire à considérer que leur contenu représente la réalité. Autrement dit, la personne, sous l'influence d'un état particulier, va sélectionner les pensées et les informations disponibles tant internes (souvenirs) qu'externes

(éléments de l'environnement) en cohérence avec cet état et considérer ce qui en ressort comme une réalité, et non comme une production dépendante de nombreux facteurs internes et externes. Si elle se comporte en fonction du langage, sa flexibilité est réduite à chaque fois. Ainsi, lorsque j'agis en fonction de mes pensées comme si elles avaient toujours raison (fusion cognitive), je ne suis plus en contact avec les conséquences de mes actions (insensibilité) : « je dois boire pour ne plus être triste », « je dois me brosser les dents et me laver les mains encore et encore, sinon je vais attraper des maladies ». Afin de ne plus agir uniquement en fonction du langage (sans discernement), le principe de la défusion consiste à redonner au langage sa place de convention arbitraire, afin de percevoir qu'il ne reflète pas nécessairement la réalité (les pensées ne sont pas les événements eux-mêmes et ce qu'elles disent n'est pas toujours vrai). Dès lors, le travail sur la défusion cognitive va consister à appréhender les pensées comme le produit de l'interaction entre un organisme ayant une histoire d'apprentissage particulière et un environnement particulier présentant certaines caractéristiques, comme des événements psychiques dont le contenu n'est pas obligatoirement un reflet fiable de la réalité, pas comme des vérités. La défusion cognitive est le procédé qui va permettre à la personne de se détacher du contenu littéral de ses pensées pour les considérer comme des phénomènes psychologiques qui ne constituent pas nécessairement des expériences réelles. Dès lors, la personne est plus consciente qu'elle a des pensées, mais qu'elle n'est pas ses pensées (elle ne fusionne pas avec leurs contenus). Défuser de ses pensées revient à considérer l'événement interne pour ce qu'il est : un événement interne, une pensée, un souvenir, une image mentale. Ainsi, la défusion est utilisée afin de créer un recul face aux pensées (justifications, jugements, conceptions de soi) qui limitent la personne à agir en direction du sens qu'elle veut donner à sa vie.

Quatrième dimension : la conception du soi

C'est le rapport que l'on entretient avec le concept de soi qui constitue la quatrième dimension du modèle. L'approche comportementale du concept de soi (Barnes-Holmes, Hayes et Dymond, 2001) distingue trois types de concepts de soi. Le soi comme contenu ou conceptualisé (le soi nuage) est ce que la personne dit d'elle aux autres et à soi-même : « je suis sociable », « je suis quelqu'un de peu courageux », « quand on m'énerve, je me mets facilement en colère », « je suis comme ça parce que mon histoire... », etc. C'est la définition de soi formulée par soi-même ou par les autres et à laquelle on adhère. Elle est verbalement très élaborée, socialement renforcée et rigide. Elle fait référence à l'ensemble des propositions verbales à propos de soi que la personne développe en dérivant des relations d'évaluations concernant sa façon d'interagir avec le monde, en comparaison à ce qu'elle a déjà fait et ce qu'autrui a fait ou déjà fait. Autrement dit, cette définition correspond à une évaluation opérée ici et maintenant sur les événements de notre vie qui sont apparus et les comportements que nous avons émis « là et à ce moment-là ». Comme toute activité verbale, cette prise de perspective et la cohérence que la personne donne à l'ensemble de son histoire peuvent être arbitraires. Ces propositions peuvent être positives (« je suis une personne sur qui on peut compter »), mais aussi négatives (« je suis un gros nul »). La question n'est pas de savoir si sa conceptualisation de soi est juste ou fausse, mais plutôt de percevoir que l'organisation de son histoire en règles verbales tend à la détacher de son environnement, c'est-à-dire des événements qui apparaissent ici et maintenant. Dès lors, ce soi comme contenu peut agir comme un piège s'il se développe dans une direction négative et auto-dépréciative (« je suis une grosse nulle », « je suis un bon à rien », « je ne m'en sortirai jamais » « je ne suis pas fait pour les math. »). La démarche de l'ACT

est alors de promouvoir le changement de perspective, de considérer le soi comme contenu comme un nuage.

Le soi comme processus ou connaissant (le soi météo) fait référence à la conscience de soi. Il place la conscience au niveau de ce qui est en train de se passer. Il correspond à l'observation de ses pensées (les jugements, les évaluations, les explications), de ses émotions, de ses sensations et, plus généralement, de ses comportements comme s'ils étaient perçus de l'extérieur. Cette manière d'observer participe du développement de la pleine conscience, du « contact avec l'instant présent » et conduit ainsi la personne à repérer qu'elle formule quasi continuellement des évaluations sur les événements qui l'entourent, et en particulier sur elle-même. Développer l'observation de cette activité psychologique permet de mieux distinguer la part de l'arbitraire liée à l'activité langagière (ou les « réponses relationnelles arbitrairement applicables ») du non-arbitraire (ce qui se produit indépendamment de ce que la personne pense). C'est ce concept de soi qui est travaillé dans les exercices expérientiels, lors de l'observation de ses pensées ou de ses émotions, un soi météo.

Le soi comme contexte ou transcendant (le soi ciel ou toile de fond) représente un soi continuellement présent à travers les âges, l'espace et les événements, semblable à un ciel, ou à une toile de fond sur laquelle apparaissent les phénomènes psychologiques transitoires (pensées, émotions, etc.) de la personne. C'est le soi qui est constamment là à chaque moment de sa vie. Il s'agit d'un soi comme conscience pure, pas uniquement de ce qui est en train de se passer, comme c'est le cas dans le soi comme processus (en train de se passer : le nuage), mais aussi de la conscience de cette partie de nous qui est consciente. Il s'agit du concept de soi le plus proche de la spiritualité, qu'on retrouve dans différentes philosophies ou religions. L'exemple du ciel traversé par une météo variable est une manière concrète de décrire ce soi transcendant, ou encore l'analogie de la gare. La gare (« soi comme contexte ») contient différents trains (soi conceptualisé, le nuage) qui arrivent et repartent, comme les expériences internes passagères qui traversent l'individu au quotidien. En se positionnant sur le quai de la gare, la personne peut observer les différents trains (son contenu intérieur) qui passent et choisir de les laisser passer ou d'embarquer, selon leur utilité. Aussi, les effets d'insensibilité liés à la fusion avec le langage dans la définition de soi (qu'elle soit vraie ou fausse) peuvent amener la personne à se conformer à cette définition, et à éviter ce qui peut menacer le « soi conceptualisé » et rendre, de ce fait, difficile l'engagement dans des comportements nouveaux ou l'exposition à des situations nouvelles qui permettent le changement.

Cinquième dimension : les valeurs

La cinquième dimension concerne les valeurs personnelles. Celles-ci sont les qualités désirées des actions que la personne entreprend. Les clarifier, les rendre conscientes influence les actions et opérations constitutives du comportement de la personne. Les valeurs facilitent son engagement dans des actions allant dans leur direction. Elles donnent une orientation à la personne, tracent une ligne de conduite, un chemin sur lequel se trouvent des actions concrètes pouvant répondre à des objectifs précis. Une valeur se distingue d'un objectif. La différence est de la même nature que celle entre « être » et « faire ». La première est un concept verbal, qui ne peut être qu'incarné dans l'action, comme « être » disponible, à l'écoute, aimant. Le second est fonctionnel (« faire »), dans la mesure où il nous permet d'incarner une valeur. Il est une action

concrète, réalisable, ayant un début et une fin, comme « faire » les courses, ou « faire » un voyage. Aussi, tout objectif, et par conséquent toute action, incarnent ou sont soutenus par des valeurs, mais la réussite importe peu. Ce qui compte, c'est d'avoir eu l'occasion d'incarner la valeur sous-jacente à la réalisation de cet objectif. Cette distinction est importante, car elle permet de se positionner dans l'action et non dans la réussite (pour ne pas regretter ou être en souffrance de ne pas avoir essayé). Elle permet de mettre la personne dans une position où elle a davantage de contrôle sur sa vie : « Elle contrôle ce qu'elle fait avec ses mains, ce qu'elle dit avec sa bouche et les endroits où elle mène ses pieds », selon le psychothérapeute Egide (2011) En revanche, elle ne contrôle pas la réussite de ses objectifs, mais seulement sa volonté d'y travailler ou pas. Ce changement de perspective ramène dans les mains de la personne le contrôle de ses renforcements, dans la mesure où c'est l'action d'incarner une valeur qui est proposée comme renforcement, non la réussite de l'objectif. L'objectif de l'approche ACT est de permettre à la personne de se libérer des règles verbales pour donner un sens à sa vie, en l'aidant à mettre en évidence ses valeurs, à repérer ce qui compte réellement pour elle, quelles sont les grandes orientations qu'elle souhaite donner à son existence. Le simple fait d'agir dans le sens de ses valeurs constitue en soi un renforcement. Mais surtout, la mise en lumière des valeurs permet d'augmenter l'influence des conséquences qui apparaîtront à long terme, et de minimiser celles qui apparaissent à court terme et qui sont souvent à l'origine des évitements.

Sixième dimension : l'engagement

Une fois les valeurs mises en évidence, s'inscrire dans l'action pour développer des comportements en accord avec ces valeurs, quels que soient les événements psychologiques qui en découlent, est la sixième et dernière dimension du modèle. C'est la partie « engagement ». La démarche générale consiste à remettre la personne en action dans le sens de ses valeurs, en s'orientant vers les comportements qui « fonctionnent » (pour lesquels elle peut constater une efficacité), et en abandonnant ceux qu'elle constate être contre-productifs. Les actions engagées sont des actions menées en direction de ses valeurs. Elles reviennent à « faire ce qu'il faut pour vivre une vie pleine de sens, en accord avec ses valeurs choisies ». Ces actions sont de deux sortes : l'une correspond à poursuivre un objectif, l'autre correspond à se réorienter vers une valeur. Une notion souvent liée à l'action est l'envie. Selon Egide (2011), l'ACT distingue « l'envie de la bonne volonté », du fait « d'être d'accord de faire ». Une limite importante de l'envie est qu'elle est parfois considérée comme un stimulus discriminatif essentiel à l'action. Cette perspective met le comportement sous le contrôle du stimulus (verbal ou non), avec les conséquences que cela entraîne : le comportement s'installe dans une dynamique répondante, l'individu réagit à son environnement au lieu d'agir sur lui. Ici, la démarche de l'ACT propose de poser le comportement dans une dynamique opérante, en diminuant l'impact du stimulus « envie » au profit de la « bonne volonté » à réaliser une action, et ce au service de se mouvoir en direction d'une valeur importante aux yeux de la personne. Enfin, ces six dimensions du modèle sont inter-reliées par la flexibilité, à laquelle elles participent toutes.

1.2.3. La flexibilité

La flexibilité est l'habileté de la personne à être pleinement consciente, présente et ouverte à l'expérience de soi et de son environnement, en posant des « actes engagés » orientés par ses valeurs. Le travail sur les six axes renvoyant aux dimensions se réalise grâce à l'utilisation de métaphores et d'expériences vécues par la personne. L'objectif

est toujours de limiter l'influence du langage, bien qu'il constitue le matériel incontournable de l'approche, en aidant la personne à se remettre le plus possible en contact avec les conséquences directes de ses comportements : de passer de l'inaction et de la rigidité psychologique à la flexibilité psychologique. L'augmentation de la flexibilité est au centre des interventions de cette méthode. Plus les capacités à être pleinement conscient, à être ouvert à l'expérience et à agir d'une façon cohérente avec ses valeurs personnelles sont développées, plus grande sera la capacité de la personne à répondre de façon flexible et adaptée aux défis et pressions que la vie et son existence posent sur son parcours, et plus grande sera sa qualité de vie. S'engager dans la vie en étant guidé par ses valeurs personnelles redonne à la personne une « vitalité », un sens d'être pleinement en vie et d'embrasser pleinement celle-ci, ici et maintenant, indépendamment des ressentis : il y a autant à se réjouir de la peine que de la joie, car chacune est une manifestation de la vie.

1.3. Principes, objectifs, méthode et démarche de ACT

1.3.1. Les principes

La thérapie de l'acceptation et de l'engagement postule que les évitements comportementaux et cognitifs constituent la base des difficultés et sont à l'origine du maintien des souffrances de la personne. Précisément, elle considère dans son principe de base que la plupart des problèmes rencontrés par la personne sont liés à l'évitement expérientiel, à un usage excessif des règles au détriment des contingences environnementales pour guider le comportement, à un manque de clarté concernant les valeurs personnelles fondamentales, ainsi qu'à un déficit de l'habileté à s'engager dans leur direction. En cela, sa démarche s'inscrit dans la psychothérapie cognitivo-comportementale. Elle ne vise pas directement les symptômes de la personne en souffrance, en cherchant à modifier la fréquence des phénomènes psychologiques douloureux (pensées, émotions, etc.), leur contenu (modifier une pensée irrationnelle en pensée rationnelle) ou leur forme (transformer une sensation de tension en relaxation). Elle intervient plutôt sur la manière dont la personne en souffrance aborde l'émergence de ses phénomènes intérieurs, pour qu'ils ne l'empêchent plus d'agir en direction du sens que cette personne veut donner à sa vie. Elle est centrée sur des dimensions du comportement qui peuvent être directement changées.

1.3.2. Les objectifs

Le but premier de cette méthode n'est pas la réduction des symptômes ni l'élimination des événements psychologiques sources de souffrance. Elle vise plutôt l'augmentation de la flexibilité psychologique, définie comme « la capacité à ne pas agir uniquement dans le but de modifier les expériences psychologiques désagréables » (Hayes, Strosahl et Wilson, 1999 ; Monestès, Villatte et Loas, 2009 ; Vuille, 2007 ; Dionne et Neveu, 2010), afin de favoriser l'engagement dans des actions contribuant à la construction d'une existence riche et pleine de sens, à savoir le développement de la capacité de la personne à être complètement consciente du moment présent (phénomènes internes et environnementaux) et à ajuster ses comportements en fonction de ce que la situation permet pour agir en direction de ses valeurs. Précisément, elle cherche à favoriser l'acceptation des événements personnels désagréables (pensées, images, sensations) dans les situations où les efforts pour les supprimer ou les modifier (leur évitement) conduisent au renoncement ou à la persistance dans des actions contraires aux valeurs de la personne, ou interfèrent de manière défavorable avec celles-ci. Son objectif est de mettre en adéquation les comportements avec les valeurs, en s'appuyant directement sur

le langage comme outil adaptatif, pour entrer en contact avec des conséquences distantes, en diminuant certaines formes de contrôle verbal. Pour ce faire, elle va travailler sur les processus du langage qui interfèrent avec la flexibilité.

Dans le cadre de notre travail, comme de récents travaux le montrent, travailler à développer la pleine conscience participe d'un meilleur management de soi, facilitant la résilience, l'apaisement et une paix intérieure, conditions pour s'adapter aux changements et innover. Agir en pleine conscience et pleine présence contribuerait au développement d'un management responsable au sein des entreprises que cela soit du collaborateur au manager. Vivre pleinement l'instant présent peut aider à prendre du recul et contribuer à vivre différemment les situations rencontrées dans la vie professionnelle : nous ne pouvons pas changer un événement, par contre, nous pouvons changer notre réaction et notre comportement par rapport à celui-ci. La pleine conscience ou *mindfulness* aiderait à agir de façon plus consciente, choisie, délibérée, et à répondre de manière moins automatique aux situations rencontrées. Par conséquent, elle peut contribuer à agir de façon mieux adaptée, plus créative. Elle permet de réduire le stress, de prendre du recul, de contribuer à de meilleures compétences communicationnelles, d'accepter ses émotions et de faire preuve de bienveillance envers nous-mêmes et les autres.

1.3.3. Méthode et démarche

La démarche de l'ACT s'appuie sur des exercices à la fois corporels et cognitifs. Les exercices de la respiration travaillent la cohérence cardiaque. Ils consistent à respirer amplement pendant plusieurs minutes. Le rythme d'alternance d'inspiration et d'expirations permet de réduire secondes chacune. Il renvoie aux travaux scientifiques ayant mis en évidence le mécanisme par lequel le souffle contrôle les émotions, ouvrant la voie à la pratique accessible de la cohérence cardiaque. Ces travaux (O'Hare, 1990) montrent que tout comme les émotions font accélérer ou ralentir le cœur, celui-ci possède lui-aussi le pouvoir de moduler les centres cérébraux émotionnels. C'est à ce niveau que la respiration peut exercer son influence. Dans l'égalisation du mécanisme inspiration/expiration, le cœur suit et ses accélérations et ses décélérations s'harmonisent. Cet état, appelé cohérence cardiaque, harmonise les messages d'activation et de repos, induisant une régulation du métabolisme ainsi que de la réaction aux agressions. Elle favorise autant le repos et le lâcher prise en cas de tensions que l'action en cas d'inhibition¹.

Les exercices cognitifs dans l'approche ACT sont issus d'exercices rattachés à la psychologie positive, entre autres des exercices re-verbalisation positive, des exercices de pardon et gratitude² (Shankland, 2009). Des études (Emmons et McCullough, 2003) montrent des effets positifs sur le bien-être physique (Froh et al., 2008, McCraty et Childre, 2004) de la gratitude notamment par une action sur la fréquence et la cohérence cardiaques et par une meilleure qualité du sommeil (Wood et al., 2009). Plusieurs études indiquent, par ailleurs, que les individus naturellement enclins à pardonner présentent un meilleur état de santé physique, mentale et sociale que ceux qui ne présentent pas spontanément cette propension (Brown, 2003 ; Lawler et al., 2005 ; Witvliet et McCullough, 2007), au regard du fait qu'ils génèrent par là des émotions positives qui tendent sensiblement à contrebalancer leur détresse psychologique

¹ O'Hare (1990), « Elle n'est pas un outil de relaxation visant à se créer une bulle de tranquillité hors du monde, mais nous rend plus adaptable aux différentes circonstances de la vie, qu'elles impliquent l'action ou l'immobilité. »

² De manière générale, le sentiment de gratitude aurait un retentissement particulièrement positif sur la santé globale des individus (Shankland, 2009), via une amélioration tangible du bien-être physique et mental (Park et al., 2004).

(Toussaint et al., 2008). Sur le plan somatique, les effets bénéfiques du pardon se feraient tout particulièrement ressentir au niveau de réduction de la pression artérielle (Witvliet et McCullough, 2007).

D'autres exercices de ACT' portent en particulier sur l'emploi de métaphores et d'expériences vécues par les personnes. Ce dernier processus met en jeu l'observation fine du vécu et de ce qui fait souffrir la personne par elle-même, la distanciation d'avec ce que lui disent ses pensées, la connexion profonde avec l'expérience qu'elle a d'être soi, l'acceptation, le contact avec ses directions de vie choisies (ses valeurs) et l'action engagée en direction de ce qui lui est important. Dans le cas de la métaphore, par exemple la métaphore des casseroles ou boulets plus ou moins gros que nous avons tous plus ou moins derrière nous liées à nos expériences de vie est visualisé par la transformation métaphorique des ballons de baudruche ; l'objectif est d'accepter ses « boulets », accueillir leur souffrance via un lâcher-prise permettant de les alléger et de les transformer en ballons de baudruche. Ils sont toujours là, font partie de nous et notre histoire mais ils ne nous empêchent plus d'avancer. Cette flexibilité psychologique regagnée permet de nouveau d'avancer grâce à la seconde étape de la clarification de ses valeurs (exercice de ses propres funérailles) qui va donner un sens, une direction, un cap à la personne. Pour pouvoir suivre ce cap, il sera nécessaire de faire et de s'engager dans des actions concrètes directes et indirectes. Il pourra être nécessaire de « tirer des bords », lorsque le cap ne peut pas être suivi directement.



Figure 23 Extrait de la méthode ACT' du développement du capital émotionnel, (Gendron, 2011)

L'objectif de la démarche est l'acceptation et l'engagement. Il n'est pas cherché à savoir qui a généré les boulets (ou les responsables des ballons gonflés : quoi et qui a gonflé les ballons ?), mais bien plus de les accepter comme faisant partie de son paysage et de

se rendre compte qu'ils n'empêchent pas d'avancer (et un jour... finiront par un lâcher et s'envoleront).

Le travail et les interventions visent non pas tant à changer le contenu des événements personnels mais à en modifier le contexte, notamment le contexte de littéralité, dans lequel les sons formant un mot ou une phrase acquièrent les fonctions perceptives des réalités qu'ils désignent. Il est centré sur le contact avec le moment présent et l'acceptation de ce qui est éprouvé, pensé et ressenti. Quand ce changement réussit, il permet d'accepter plus facilement des événements personnels désagréables. L'évitement n'est alors plus la seule issue et l'engagement dans des actions au service des valeurs choisies devient possible. Précisément, les interventions tentent de diminuer l'impact de la « fusion cognitive » et des règles verbales au profit d'un contact avec l'expérience psychologique directe, sans besoin de se protéger, pour encourager les actions en direction des valeurs choisies par la personne ; points que nous allons développer.

Aussi, c'est cette tendance à « confondre » les événements reliés arbitrairement avec une source réelle de danger nommée « fusion cognitive » qui est perçue comme l'une des sources importantes de la perte de flexibilité, c'est-à-dire de la tendance à agir de façon stéréotypée face aux événements psychologiques difficiles.

1.3.4. Principes théoriques sous-jacents

Le principe de fonctionnement de la régulation des émotions dans l'approche de la pleine conscience et de l'acceptation et de l'engagement s'appuie sur la technique de la ré-évaluation et du coping. Dans les modèles de coping et de réévaluation, on va trouver ceux de Lazarus et Folkman (1979) vus en chapitre 1 et les travaux de (Gross et al., 2006) que nous allons présenter ici. Celui de ACT ajoute une troisième forme : l'acceptation de l'émotion.

La régulation des émotions désigne les tentatives réalisées par les individus pour influencer la nature des émotions qu'ils éprouvent, la manière dont ils les ressentent et les expriment. Ces processus peuvent être automatiques ou contrôlés, conscients ou non. L'autorégulation des émotions serait la capacité à inhiber des comportements inappropriés associés à des émotions trop fortes, qu'elles soient positives ou négatives. Puis, il s'agit de « s'auto-rassurer ou de s'auto-calmer » après un stimulus émotionnel qui a provoqué une réaction physiologique, de réussir à focaliser son attention sur autre chose. Plus récemment, la régulation des émotions a été définie comme un processus qui vise à initier, amorcer, maintenir, moduler et changer l'intensité ou la pérennité des « états sentimentaux internes » (Luby & Navsaria, 2010).

On parle généralement de processus intrinsèque lorsqu'un individu tente d'altérer ses propres émotions et de processus extrinsèques lorsqu'il cherche à influencer celles d'autrui. Mais la régulation des émotions ne consiste pas seulement à atténuer ses émotions -down regulation- : il peut s'agir également de les accentuer -up regulation- (Gross et al., 2006). Il s'agit donc de la capacité pour un individu de gérer son expérience affective. Gross et al. proposent de distinguer plus finement les stratégies que les individus peuvent mettre en place pour modifier leurs états émotionnels. Deux catégories de stratégies de régulation de l'émotion sont ainsi identifiées : celles qui prennent pour cible les antécédents de la réponse émotionnelle consistant à modifier les informations en entrée du traitement émotionnel avant l'émergence des tendances de réponse et celles qui consistent à modifier au moins l'une des trois composantes de la réponse émotionnelle – expressive, cognitive ou physiologique – après qu'elle ait été générée. Sur la base de cette dichotomie, Gross propose l'existence de cinq modes distincts de régulation des émotions intervenant de manière séquentielle :

- la sélection de la situation,

- la modification de la situation,
- le déploiement attentionnel,
- le changement cognitif

et la modulation de la réponse.

Les quatre premiers consistent à agir sur les antécédents de la réponse émotionnelle et le cinquième sur la réponse elle-même.

Plus précisément, la séquence de régulation de l'émotion débiterait par la possibilité qu'à l'individu de sélectionner les situations auxquelles il est confronté par le biais de comportement d'approche ou d'évitement des stimuli. Lorsqu'il n'a pas ou plus la possibilité de sélectionner la situation, l'individu pourrait alors tenter de la modifier de manière à influencer son impact émotionnel (Gross, 1998).

Parmi les différentes stratégies possibles de régulation émotionnelle, Gross et John ont porté leur attention sur deux stratégies spécifiques : la réévaluation cognitive et la suppression expressive. Il s'agit de deux stratégies communément utilisées dans la vie quotidienne (Gross & John, 2003) : la réévaluation cognitive et la suppression expressive.

La réévaluation cognitive désigne le processus cognitif par lequel l'évaluation d'une situation permet d'en atténuer ou d'accroître le caractère émotionnel. Il s'agit clairement d'une entrée sur les antécédents de la réponse émotionnelle : elle apparaît et intervient avant que les tendances de réponse aient été générées. Dans la plupart des cas, cette stratégie permettrait de réduire les émotions négatives, d'augmenter les émotions positives et le bien-être psychologique déclenchés par une situation. Dans ce cas là, elle se rapproche de la notion de réévaluation positive issue de la littérature des modèles de Lazarus et de ceux sur l'optimisme qui consiste à sélectionner les aspects positifs d'une situation lors de l'anticipation de ses conséquences (ce que nous avons mobilisé également dans notre protocole).

La suppression expressive consiste à inhiber l'expression des émotions, à ne pas communiquer à autrui d'information à propos de ses états émotionnels. Il s'agit de modifier la réponse émotionnelle en elle-même après qu'elle ait été engendrée. Elle intervient relativement tard dans la séquence émotionnelle et modifie en premier lieu les aspects comportementaux de la tendance d'action émotionnelle. La suppression expressive aurait ainsi pour effet de diminuer l'expression des émotions positives. Pour autant, le ressenti émotionnel face à la situation ne serait pas amoindri. Cela aurait, en effet, pour conséquence de diminuer le bien-être psychologique des personnes qui ont le plus recours à cette stratégie et de favoriser l'émergence des troubles émotionnels tels que l'anxiété ou la dépression dans les cas les plus extrêmes.

Dans l'approche de ACT, c'est une troisième voie qui est travaillée : l'acceptation qui consiste à accueillir l'émotion pour ce qu'elle est et non pour ce que la pensée pense qu'elle est et pour ne pas confondre la pensée qui va émerger comme une réalité. La solution intervient après que l'émotion survienne, elle ne cherche pas à la modifier ni à l'éviter ni à s'adapter mais à l'accepter pour lâcher-prise. Dans le protocole que nous avons utilisé le processus de réévaluation positive et l'acceptation ont été utilisés.

2. La démarche de management et conduite de projet

2.1 Motivations, origine et fondement de l'approche de management de projet PIA2

2.1.1. Motivations

La mobilisation de la démarche de management de projet comme outil de développement du capital émotionnel *dans l'étude seulement des cas N°2* part de la dynamique de la recherche-action d'aller-retour et de sa quatrième étape qui consiste à analyser et évaluer les effets de l'action intervention menée afin d'y amener des correctifs. C'est dans ce cadre et en vue d'améliorer et d'enrichir les moyens de développement du capital émotionnel, particulièrement les compétences émotionnelles sociales que nous avons ajouté au protocole d'intervention ce second outil renvoyant à l'apprentissage d'une démarche de projet dans l'étude des cas.

Dans la volonté d'enrichir l'intervention dans le développement du capital émotionnel, nous avons fait l'hypothèse que la mobilisation des participants autour d'un travail collaboratif permettait de travailler plus en profondeur les compétences émotionnelles sociales ; également tout en préparant au collectif de travail dans les organisations, elle permettrait aux participants de se connaître à travers des travaux collaboratifs. En outre, cette mobilisation pour le projet peut préfigurer ou être le reflet de la mobilisation et leur engagement future des participants dans leur travail et l'organisation.

2.1.2. Origine et fondement

La démarche de management et conduite de Projet en tant qu'Instrument au service des exigences du marché du travail et de l'Assurance qualité en formation (*Project management as an Instrument with respect to labor market for development and Assurance of teaching quality- PIA*) a été mise en place au niveau européen dans un premier temps dans les pays de l'Europe de l'est (République Tchèque, Pologne, Slovaquie, Chypre, Turquie) dans sa version PIA1 et dans un deuxième temps (PIA2) aux pays latins et méditerranéens (France, Italie, Portugal et Espagne). En France, nous avons été en charge de sa mise en œuvre et de sa dissémination dans le cadre d'un contrat *Leonardo de transfert d'innovation*.

La démarche « Management et Conduite de Projet » PIA2, conçue et mise en œuvre par les chercheurs et pédagogues de l'Institut Technik Bildung de l'Université de Brême et de l'Association Allemande pour le Management de Projet de Brême, prend ses racines au courant « learning by doing », apprendre par le faire et est notamment inspiré par le philosophe et pédagogue John Dewey qui prônait l'apprentissage par résolution de problème. Le but de la mise en œuvre de management et de la conduite de projet dans le cadre de l'éducation est de garantir l'atteinte des compétences méthodologiques et sociales, des compétences dites transversales qui dépassent la seule dimension de la thématique du projet et ce, à un niveau interdisciplinaire.

Selon les concepteurs de la démarche, les projets permettent aux apprenants/participants de s'impliquer au processus de conception, de résolution de problème et de présentation de ses résultats tout en l'encourageant de prendre des décisions individuelles et de planifier le processus de manière autonome. Contrairement aux enseignements traditionnels planifiés par le formateur dans tous les détails, le défi de l'apprentissage par projet repose sur la confiance accordée aux apprenants quant à leurs capacités à développer leur propre plan d'action ainsi qu'à travailler en équipe afin d'identifier et accomplir les tâches du projet.

Son objectif est double transmettre aux apprenants des compétences méthodologiques en termes de gestion de projet et faire travailler les apprenants sur leur capital émotionnel. Et les apprenants sont évalués tant sur l'acquisition de compétences méthodologiques qu'émotionnelles, ce qui est la valeur ajoutée originale que nous avons voulu apporter en France à cette méthode, reprise par d'autres collègues européens de la vague PIA.

2.2 Objectifs, méthodes, outils et fonctionnement de la démarche et évaluations

2.2.1. Objectifs et méthodes

La démarche de management et conduite de projet (PIA2) vise à renforcer des savoirs opérationnels et un type particulier de compétences chez les apprenants. Précisément, elle outille l'apprenant du point de vue d'un savoir-faire méthodologique mobilisable pour le montage de projets de différentes natures (académique, professionnel, humanitaire ou encore le projet de création d'entreprises...) ainsi que pour la recherche d'un emploi. En outre, elle travaille implicitement sur les compétences comportementales relevant du savoir-être, les compétences émotionnelles utiles sur le marché du travail ou encore pour préparer et réussir à l'université.

La méthode de management et conduite de projet (PIA2) telle que mise en place en France¹, a la particularité, au-delà de travailler sur les compétences méthodologiques, d'avoir travaillé de manière explicite sur les compétences émotionnelles sociales et personnelles. Cette dernière et ces différentes dimensions font de cette démarche, une démarche innovante car, à partir d'une démarche méthodologique, elle prend en compte les compétences relevant du savoir-être et prévoit leurs évaluations. Elle amène l'apprenant à réfléchir sur les compétences qu'il développe tout le long de l'apprentissage du management et la conduite de projet par la mise en situation et le travail d'équipe autour d'un projet concret. Elle apprend à mieux se connaître soi-même et les autres et à réguler ses émotions et relations aux autres ; compétences qui participent des compétences professionnelles et qui font de plus en plus la différence dans l'attractivité et l'employabilité, et la survie (son maintien) au travail. En effet, ces compétences sont importantes à titre personnel pour un bien-vivre, et mieux-vivre ensemble. Elles le sont également au niveau professionnel. Elles font partie des compétences professionnelles qui impactent l'employabilité et rendent compte d'un niveau de « professionnalisme » dans des métiers liés aux personnes. Elles concernent toutes celles qui font l'objet d'un ensemble de comportements appropriés, attendus et exigés dans toutes les situations de travail, en relation avec une performance ou nécessaire pour souscrire à l'harmonie des relations conditionnant cette performance.

2.2.2. Outils, fonctionnement et évaluations

2.2.2.1. Outils

La démarche PIA2 offre un cadre structurel solide facilitant le travail en projet par les outils suivants qu'elle met à disposition² :

¹ Page web http://www.univ-montp3.fr/filemanager/actualites/article_transfert_innovation_um3.pdf et Facebook du projet PIA2 en France : <https://www.facebook.com/piadeux.france>

² Un manuel en langue française de cette méthode est en cours de rédaction en vue de sa publication.

- **Organigramme de management et de conduite de projet**, schéma récapitulatif des phases, étapes, et activités à suivre afin de pouvoir définir, planifier, et mettre en œuvre le projet. (cf. Annexe)
- **Le guide de management et conduite de projet : Poser les Bases**, guide d'enseignement de la démarche. Ce guide pourrait être comparé à un manuel de recette de cuisine car il présente les outils et ingrédients nécessaires ainsi que les étapes détaillées afin de pouvoir parvenir aux objectifs attendus. Cet outil permet à l'élève de lire et analyser chaque étape et travailler en autonomie.
- **Le carnet de bord**, outil qui sert à rendre compte du travail effectué, à justifier le processus de travail et à garder une vue d'ensemble par l'équipe projet. Cet outil est complété souvent en collectif.
- **Le carnet d'apprentissage**, aide l'apprenant à mieux se connaître en rendant compte, et de rédiger un retour sur son expérience d'apprentissage en se posant les questions suivantes :

1.	Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
2.	De quoi êtes-vous particulièrement fier ?
3.	Quelle erreur a été particulièrement inhabituelle ? Qu'en avez-vous
4.	Que feriez-vous différemment la prochaine fois ?
5.	Que souhaiteriez-vous apprendre par la suite ?

Ces supports pédagogiques sont complétés de manière individuelle au moins de manière hebdomadaire, et également à l'issue d'une réflexion de groupe menée lors des regroupements.

- **Le classeur d'exercices**, comprend toutes les fiches de travail que l'apprenant doit remplir en équipe ou en individuel afin de bien définir, planifier et conduire le projet.
- **Le guide d'évaluation**, ce guide prévoit à l'origine :
 - une grille d'évaluation de la démarche (compétences méthodologiques requises), outil destiné à l'enseignant ou formateur
 - une grille d'évaluation du projet (compétences techniques et sur le sujet du projet), outil destiné à l'enseignant ou formateur
- **Le guide d'évaluation revisitée**, ce guide s'est enrichi :
 - une grille d'évaluation des compétences émotionnelles (compétences personnelles et sociales), outil destiné à l'enseignant ou formateur et à l'apprenant

Le manuel « Poser les Bases », facilite l'apprentissage en proposant un séquençage des activités : analyse des parties prenantes et de leurs risques associés, planification des activités... Le « classeur d'exercice » vient en appui du manuel et propose des fiches pré-formatées à remplir. Le « carnet d'apprentissage » permet d'inscrire régulièrement le travail effectué et les difficultés rencontrées ; ces différents supports facilitent ainsi le retour d'expérience en continu et la prise de décisions dans le but de s'améliorer.

En limitant la dépendance intervenant/formateur-apprenant des pédagogies traditionnelles, cette méthodologie apprend à travailler en autonomie et à développer une diversité de compétences. Dès les premières séances et tout au long du projet, les apprenants remplissent un questionnaire assorti d'une grille d'évaluation visant à identifier leurs compétences émotionnelles sociales et personnelles. La note finale est le fruit d'une auto-co-pairs-évaluation ou confrontation entre l'apprenant et le formateur, et de ses pairs (son équipe) ; l'objectif étant d'aider l'apprenant à apprendre à se connaître et à s'évaluer de manière juste pour se projeter et se dépasser.

2.2.2.2. Fonctionnement

a) La pédagogie sous-tendue par la démarche

Issue des méthodes actives, la méthode PIA2 propose des outils d'apprentissage ludiques qui facilitent l'engagement des apprenants en les impliquant davantage en les responsabilisant dans le projet par l'action. Les apprenants deviennent acteurs de leurs projets. Les outils et techniques d'apprentissage basés sur l'action (paperboard, post-its, le brainstorming etc.) laissent la place libre au plaisir, à l'interactivité et à la créativité tout en n'enlevant rien à la rigueur du travail structuré.

Cette démarche partant de la méthodologie du « learning by doing », c'est par l'expérience que les apprenants développent à la fois des savoir-faire en termes de gestion de projet et leur savoir-être via les compétences émotionnelles telles que le sens des responsabilités, de l'autonomie, de la coopération et de la communication.

De manière concrète, les participants doivent constituer des équipes d'environ minimum 4 personnes. Chaque équipe est porteuse d'un projet. Dans le cadre de l'étude des cas N°2, il s'agissait de projets de découverte d'un métier ou de métiers des sciences de l'éducation. L'équipe se répartit des blocs d'activités ou lots de travail : *work-packages* liés entre eux que l'équipe aura à coordonner. Chaque participant a en charge la responsabilité au moins un « work-package ».

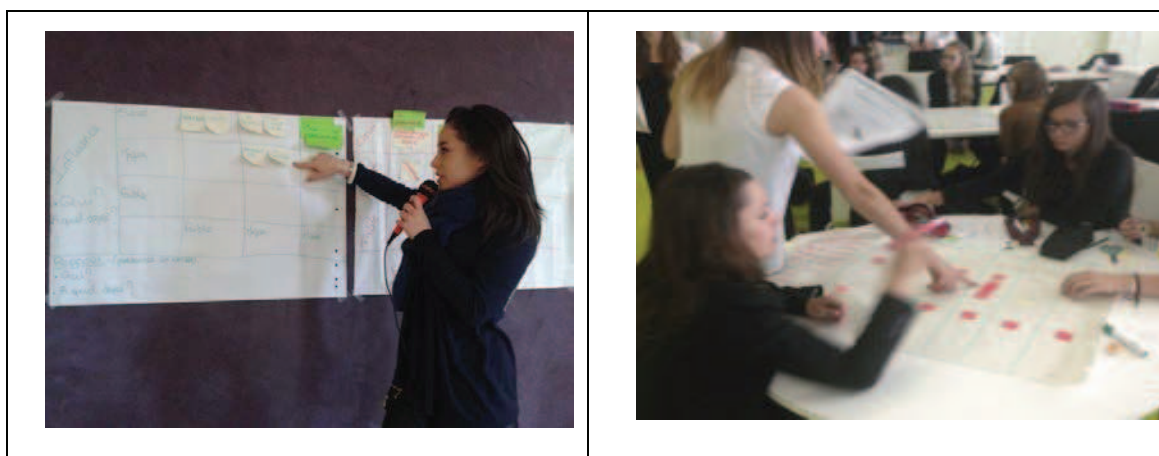


Par ailleurs, le travail collaboratif et l'esprit d'équipe détiennent une place principale dans la démarche. La constitution des équipes se réalise à travers un questionnaire qui aide les apprenants à identifier leur profil selon leurs compétences,

attitudes etc.

Quatre profils sont suggérés : le manager, le visionnaire, l'analyste et le collaborateur. Plus une équipe est diversifiée au niveau de profils de ses membres plus elle sera efficace. Plus il y a une diversité des compétences dans l'équipe plus le travail effectué sera riche et fructueux. Cela nous l'avons constaté en pratique. Nous avons laissé les apprenants libres de choisir leurs équipes. Après la passation du questionnaire, dans une équipe il y avait trois managers sur 5 apprenants en total. Nous ne sommes pas intervenus pour modifier ni pour reconstituer les équipes, ladite équipe souhaitant continuer avec cette configuration d'équipe. Au fil de la séance, cette équipe ne réussissait pas à prendre des décisions et par conséquence, n'avancait pas. Finalement les apprenants-membres de l'équipe ont décidé de restructurer leur équipe en réintégrant ou se répartissant dans d'autres équipes. Par cette anecdote, nous pouvons constater que les apprenants prennent conscience de leur forces et faiblesses et, leur implication, les amène à se responsabiliser et à prendre des décisions qui vont les aider à avancer afin

d'atteindre les objectifs du projet.



Exemple de l'organisation d'un atelier découverte du métier de professeur des écoles d'une équipe : deux personnes pour le bloc de travail de « collecte des données, documentations, interviews », un binôme ou une sous-équipe affecté à « la confection du jeu de l'ateliers », un binôme « animation du jeu »... autant de sous-équipes créées en fonction du nombre de blocs d'activités, amenant tous les participants de l'équipe à travailler avec l'ensemble des personnes de l'équipe.

Ensuite, la méthode PIA2 amène à un partage et une rotation des rôles au sein de chaque équipe. En effet, à chaque début de séance, au sein de chaque équipe, des rôles sont attribués (à titre d'exemple : le porte-parole de l'équipe, le responsable des délais, le rapporteur, le responsable de qualité, le scénariste-graphiste, le rédacteur, l'attaché de presse, l'explorateur, le médiateur, le critique, le porte-parole,...) et sont assumés tour à tour par chacun des membres. Cela permet de développer leur sens des responsabilités mais également leur empathie : quand on a assumé un rôle, on comprend mieux les difficultés de celui qui le reprend ensuite. Cela favorise l'esprit d'équipe et apprend aux participants à coopérer, à communiquer, à accepter la/les différences de l'Autre.

Pour ce faire, ils doivent avant de commencer le projet, établir des règles pour travailler ensemble, (pour apprendre à) gérer les conflits au sein de l'équipe et se mettre d'accord sur les produits à délivrer (« les livrables ») et l'écriture du rapport sur l'avancée du /et le projet final dans le carnet de bord collectif. Ses règles sont rédigés sous la forme d'une charte qu'ils signent. D'une part, chaque membre de l'équipe est unique et détient des responsabilités précises par rapport au fonctionnement de l'équipe. Pour que le projet avance chaque membre doit faire son travail. Chaque équipe s'autorégule, l'intervenant n'a plus le rôle de veiller à ce que chaque participant travaille car l'équipe prend le relais. Les apprenants en utilisant le « carnet de bord », support proposé dans l'outil PIA2, font la répartition des tâches et veillent à contrôler l'avancement du projet. D'autre part, la méthode prévoyant une rotation, dans ce cadre, chaque apprenant a la possibilité à travers l'expérience de tous les rôles, d'identifier ses forces et ses axes d'évolution oeuvrant au développement des compétences émotionnelles sociales, et personnelles, mais également organisationnelles et méthodologiques.

En outre, cette démarche favorise également l'esprit analytique ainsi que la recherche active des informations et des théories dans le but d'atteindre les objectifs du projet. Le guide de management et conduite de projet « Poser les Bases », aide les apprenants à définir, planifier dans le respect de l'ordre chronologique des étapes et à mettre en

œuvre leur projet. Les apprenants à l'aide du guide, programment, construisent, reformulent, recherchent, tâtonnent, tirent des résultats, apprennent par expérience. Cette démarche travaille le développement de l'esprit déductif, inductif et synthétique, mais aussi de l'esprit critique.

Enfin, dans la mise en œuvre de la démarche, l'erreur occupe une place pédagogique primordiale. Apprendre en faisant implique que nous allons commettre des erreurs ! Mais ces erreurs ont un caractère instructif, elles servent à prendre du recul, tirer des enseignements de nos actions et décisions dans le but de s'améliorer, d'évoluer, de se surpasser. Le carnet d'apprentissage est un outil proposé par la démarche PIA2 dans le but d'aider l'apprenant à prendre du recul, cela en vue de s'améliorer.

b) Le rôle de l'intervenant

Dans cette démarche l'intervenant (l'enseignant, formateur) occupe une place primordiale d'accompagnateur et de coach qui guide l'apprenant tout le long du projet. Dans l'enseignement par projet l'intervenant est identifié comme un expert, un guide, un coach qui accompagne les apprenants tout au long de leur parcours et facilite la prise de contact entre professionnels (lorsque le projet fait intervenir des personnes extérieures du milieu professionnel) et l'apprenant. Il motive et encourage les apprenants à continuer, à persister, à atteindre les objectifs du projet.

Pour développer l'autonomie des apprenants, l'intervenant encourage les apprenants à persister, les motive, mais ne fait rien à leur place. De plus, il n'est plus le seul détenteur de l'évaluation car les apprenants sont poussés à s'auto-évaluer, à prendre du recul sur leur travail en tenant à jour un journal d'apprentissage individuel dans lequel ils notent après chaque séance ce qu'ils ont appris, ce qu'ils auraient pu mieux faire et ce qu'ils auraient aimé approfondir ou creuser. Les apprenants remplissent aussi des fiches d'évaluation sur leurs compétences émotionnelles : une première fiche lors de la seconde séance, une seconde au cours du projet et une dernière à la fin. A la dernière séance, les « pairs » (les co-équipiers) participent également à l'évaluation de l'apprenant sous le principe de l'évaluation à 360° (cf. Annexe Grilles d'apprentissage de l'auto-évaluation des compétences émotionnelles). Ces différentes fiches sont comparées à celle de l'intervenant et discutent ensemble dans chaque groupe avec l'intervenant, l'apprenant et son équipe afin que l'apprenant puisse se rendre compte s'il se sous-estime ou se surestime. L'objectif est d'amener l'apprenant à mieux se connaître et à prendre confiance en lui. En limitant la dépendance intervenant-apprenants, enseignants-étudiants, qui prime dans la méthode traditionnelle, l'apprenant est capable de travailler en autonomie et de développer ses capacités métacognitives. Le développement de ces capacités est renforcé par un système d'évaluation formative plurielle (auto-co-peers-evaluation).

Conclusion

En mettant les apprenants en position de conduire des projets concrets, des projets professionnels, la méthode PIA2 et sa démarche d'apprentissage deviennent un vecteur de développement de l'esprit d'entreprendre. La démarche de management et de conduite de projet PIA2 présente à l'apprenant la possibilité en apprenant à mieux se connaître et dans sa relation aux autres, de devenir acteur, de prendre des décisions, d'initiative, des risques mesurés et d'anticiper les conséquences de ses décisions tout en étant en étroite collaboration avec d'autres. Selon les témoignages des enseignants qui ont été formés à la démarche ou qui la mettent en œuvre au sein de leur établissements, la démarche PIA2 offre un cadre structuré qui permet de conforter les apprenants dans

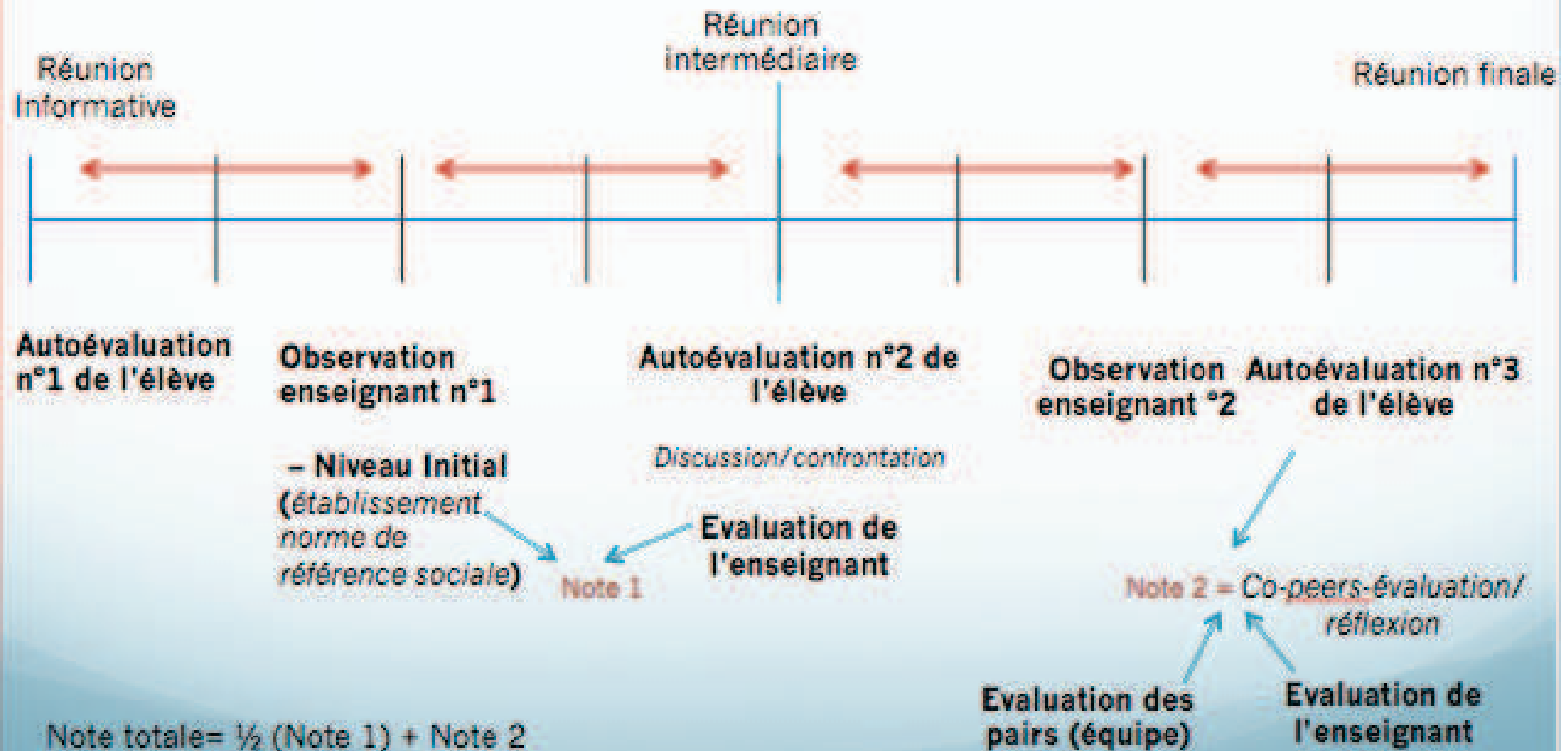
leur démarche à travailler en autonomie, et offre aux formateurs/enseignants des outils concrets afin de pouvoir évaluer tant le travail collectif que le travail individuel. Précisément, ils font ressortir que la démarche amène l'apprenant à développer son autonomie, sa connaissance de soi tout en développant son esprit et ses compétences de travail en équipe. Cette démarche interactive et ludique dans sa mise en place motiverait davantage la participation des apprenants en cours et encourage le développement de la prise de responsabilité, la confiance en soi et la créativité de l'apprenant.

En résumé, la méthode PIA2 à travers la démarche de management et conduite de projet met l'accent sur le développement des compétences transversales, sociales et personnelles, sur le développement du capital émotionnel des apprenants. Le savoir être est omniprésent tant dans le processus d'apprentissage que dans le domaine du travail¹. Même si non prises en compte, ou encore largement peu considérées, les compétences renvoyant au savoir-être prennent de plus en plus de place dans le monde du travail car elles permettent aux individus de s'adapter à l'environnement constamment en mouvement et mobiliser leurs ressources pour utiliser ces changements à leur avantage. Enfin, la démarche de management de projet PIA2 incite à l'action, à la prise de décisions et d'initiatives, à l'anticipation des conséquences et au travail collaboratif. Selon les témoignages des formateurs utilisant la méthode elle offre la nouveauté d'un cadre structuré permettant d'encourager les apprenants à travailler collectivement et de façon autonome. Elle propose des outils et supports concrets d'apprentissage et d'évaluation tant du travail collectif qu'individuel. La dimension innovante porte essentiellement sur le développement des savoir-être et l'évaluation de compétences au-delà des seules organisationnelles et méthodologiques traditionnelles de conduite de projet.

2.2.2.3. Modes d'évaluation

¹ Gendron, B. (2008). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : La figure de leadership en pédagogie, 5^{ème} Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Juin, Brest France p.5

Evaluation des compétences personnelles et sociales



a) Fiches d'évaluation : objectifs d'apprentissage et dimensions des objectifs

Fiches d'évaluation		Dimensions des objectifs																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
		Objectifs d'apprentissage						Objectifs d'apprentissage personnel				Objectifs d'apprentissage social				Objectifs d'apprentissage technique																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
		Fiche d'évaluation-modèle						autonomie				responsabilité				Capacité de communication				capacités de coop. et de gérer les conflits				Capacités professionnelles				Capacités pour résoudre les problèmes				Réunion informative				1ère observation t évaluation du processus				Réunion intermédiaire (feedback)				2ème observation et évaluation du processus				Conversation finale (feedback)				Conversation informative				1ère observation et évaluation du processus				Réunion intermédiaire (feedback)				2ème observation et évaluation du processus				Réunion finale (feedback)				Service/produit proposé				Présentation orale				Présentation technique				Documentation technique																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
Apprenant: objectifs d'apprentissage personnel et social																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															

b) Modèle fiche d'évaluation-apprenants : objectifs d'apprentissage personnel et social

Auto-évaluation de l'apprenant : _____

☐ Réunion informative Autoévaluation1	☐ Réunion Intermédiaire-Feedback Autoévaluation2	☐ Réunion finale-Feedback Autoévaluation3
---	--	---

Objectifs d'apprentissage personnel		1. Jamais	2. Rarement	3. Parfois	4. Souvent	5. Toujours
Autonomie	Je finis mon travail à temps sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres	☐	☐	☐	☐	☐
	Je fais mon travail de manière consciencieuse même si je n'ai pas envie	☐	☐	☐	☐	☐
	Je trouve les informations qui me manquent par moi-même	☐	☐	☐	☐	☐
	J'essaie de trouver des solutions à un problème et je n'attends pas la solution des autres	☐	☐	☐	☐	☐
	J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées et je réfléchis comment les accomplir	☐	☐	☐	☐	☐
Responsabilité	Je suis fiable ; les autres peuvent compter sur moi.	☐	☐	☐	☐	☐
	Je ne botte pas en touche, au contraire je me charge des tâches que personne ne veut	☐	☐	☐	☐	☐
	Je m'assure qu'on travaille en équipe et qu'on atteint notre objectif ensemble	☐	☐	☐	☐	☐
	Je ne fuis pas les décisions, je prends ma responsabilité au sein de l'équipe et je ne cherche pas d'excuses	☐	☐	☐	☐	☐
	Je fais attention dans les situations délicates de façon à ne rien casser ni perturber	☐	☐	☐	☐	☐
Objectifs d'apprentissage social						
Communication	J'écoute les autres attentivement et essaie de comprendre leur point de vue.	☐	☐	☐	☐	☐
	J'explique les raisons qui expliquent mon comportement.	☐	☐	☐	☐	☐
	J'informe les autres de façon claire et concise, en temps et en heure.	☐	☐	☐	☐	☐
	Je sais dire les choses qui ne vont pas sans offenser les autres	☐	☐	☐	☐	☐
	Dans une conversation, je peux me rétracter et laisser les autres s'exprimer.	☐	☐	☐	☐	☐
Coopération & Conflits	Je m'assure que personne n'est laissé de côté et que tous les membres de mon équipe participent	☐	☐	☐	☐	☐
	Je respecte les règles et les accords	☐	☐	☐	☐	☐
	Quand mes collègues ou camarades rencontrent des difficultés, je propose mon aide.	☐	☐	☐	☐	☐
	J'accepte que l'on ait des opinions différentes	☐	☐	☐	☐	☐
	Je suis capable de faire des compromis ou des concessions	☐	☐	☐	☐	☐

Réunion informative

c) Modèle fiche d'évaluation : objectifs d'apprentissage personnel

Elève : _____

Réunion informative et 1ère observation du processus		
Lors de cette réunion il y a trois objectifs à atteindre : (1) Les apprenants comprennent les éléments de l'action et peuvent les mettre en relation avec leur expérience. (2) Les apprenants déterminent 8 éléments d'action (deux par catégorie), sur lesquels ils vont se concentrer pendant la 1ère moitié du projet (3) Les apprenants comprennent le processus		
Questions pour la réunion "objectifs d'apprentissage personnel" • Dans quelle situation avez-vous pu agir de façon autonome? Pouvez-vous me décrire cette situation? Comment a t'elle commencé et qu'avez-vous fait? • Lequel des éléments d'action personnelle était le plus important? Lesquels étaient moins importants? Pourquoi? • Dans la 1ère moitié du projet, sur quels éléments d'action voulez-vous vous concentrer et lesquels voulez-vous améliorer? (2 par catégorie) • Dans la 1ère moitié du projet, j'observerai surtout comment vous vous servez des éléments d'action et nous en parlerons lors de la réunion intermédiaire. La 1ère moitié du projet est là pour s'essayer au projet ne s'évalue donc pas encore. La 2ème moitié du projet s'évalue et se note.		
	Items	Note de 1 à 5
Autonomie	Je finis mon travail à temps sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres	
	Je fais mon travail de manière consciencieuse même si je n'en ai pas envie	
	Je trouve les informations qui me manquent par moi-même	
	J'essaie de trouver des solutions à un problème et je n'attends pas la solution des autres	
	J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées et je réfléchis à comment les accomplir	
1ère observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		
	Items	Note de 1 à 5
Responsabilité	Je suis fiable ; les autres peuvent compter sur moi	
	Je ne me « défile » pas, au contraire je me charge des tâches que personne ne veut	
	Je m'assure qu'on travaille en équipe et qu'on atteint notre objectif ensemble	
	Je ne fuis pas les décisions, je prends ma responsabilité au sein de l'équipe et je ne cherche pas d'excuses	
	Je fais attention dans les situations délicates de façon à ne rien casser ni perturber	
1ère observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		

Réunion informative

d) Modèle de fiche d'évaluation : objectifs d'apprentissage social

Elève : _____

Réunion informative et 1ère observation du processus		
Questions pour la réunion "objectifs d'apprentissage social" : • Dans quelle situation avez-vous travaillé en équipe avec succès? Pouvez-vous me décrire cette situation? Comment a-t-elle commencé et qu'avez-vous fait? • Quels éléments sociaux d'action étaient importants dans cette situation? Lesquels l'étaient moins? Pourquoi? • Dans la 1ère moitié du projet, sur quels éléments d'action voulez-vous vous concentrer et lesquels voulez-vous améliorer? (2 par catégorie) • Dans la 1ère moitié du projet, j'observerai surtout comment vous vous servez des éléments d'action et nous en parlerons lors de la réunion intermédiaire. La 1ère moitié du projet est là pour s'essayer au projet et ne s'évalue donc pas encore. La 2ème moitié du projet s'évalue et se note.		
	Items	Note de 1 à 5
Comm.	J'écoute les autres attentivement et essaie de comprendre leur point de vue	
	J'explique les raisons qui déterminent mon comportement	
	J'informe les autres de façon claire et concise, en temps et en heure	
	Je sais dire les choses qui ne vont pas offenser les autres	
	Dans une conversation, je peux me rétracter et laisser les autres s'exprimer	
1ère observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		
	Items	Note de 1 à 5
Coop.	Je m'assure que personne n'est laissé de côté et que tous les membres de mon équipe participent	
	Je respecte les règles et les accords	
	Quand mes collègues ou camarades rencontrent des difficultés, je propose mon aide	
	J'accepte que l'on ait des opinions différentes	
	Je suis capable de faire des compromis ou des concessions	
1ère observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		

i) Modèle de fiche d'évaluation- intervenant : Evaluation apprentissage personnel

Apprenant : _____

Notes : bas=1

plutôt bas=2

moyen=3

assez haut=4

Haut=5

Objectifs d'apprentissage personnel

Autonomie				Niveau - Réunion					Niveau –Réunion					Niveau-Réunion finale				
Je finis mon travail à temps sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je fais mon travail de manière consciencieuse même si je n'en ai pas envie				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je trouve les informations qui me manquent par moi-même				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
J'essaie de trouver des solutions à un problème et je n'attends pas la solution des autres				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées et je réfléchis à comment les accomplir				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Responsabilité				Niveau - Réunion					Niveau –Réunion					Niveau-Réunion finale				
Je suis fiable ; les autres peuvent compter sur moi				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je ne me « défile » pas, au contraire je me charge des tâches que personne ne veut				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je m'assure qu'on travaille en équipe et qu'on atteint notre objectif ensemble				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je ne fuis pas les décisions, je prends ma responsabilité au sein de l'équipe et je ne cherche pas d'excuses				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je fais attention dans les situations délicates de façon à ne rien casser ni perturber				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Autonomie	Niveau - Réunion informative	□(max. 25 points)	Niveau –Réunion intermédiaire	□(max. 25 points)					Score:		□(max. 50 points)							
Responsabilité	Niveau - Réunion informative	□(max. 25 points)	Niveau de développement:	□(max. 25 points)					Score:		□(max. 50 points)							
Total (Autonomie+ Responsabilité)										Total: (max. 100 points)		½ Total: □max. 50 points)						
Niveau-Réunion finale												Total: □max. 50 points						
Total objectifs d'apprentissage personnel = ½ (Autonomie + Responsabilité) + Niveau-Réunion finale												Total: □max. 100 points						

j) Modèle de fiche d'évaluation – intervenant : Evaluation apprentissage social

Apprenant : _____

Notes : bas=1

plutôt bas=2

moyen=3

assez haut=4

Haut=5

Objectifs d'apprentissage social

Communication				Niveau - Réunion					Niveau –Réunion					Niveau-Réunion finale				
J’écoute les autres attentivement et essaie de comprendre leur point de vue.				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
J’explique les raisons qui déterminent mon comportement				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
J’informe les autres de façon claire et concise, en temps et en heure.				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je sais dire les choses qui ne vont pas offenser les autres				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dans une conversation, je peux me rétracter et laisser les autres s’exprimer				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Coopération et conflits				Niveau - Réunion					Niveau –Réunion					Niveau-Réunion finale				
Je m’assure que personne ne soit laissé de côté et que tous les membres de mon équipe participent				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je respecte les règles et les accords				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Quand mes collègues ou camarades rencontrent des difficultés, je propose mon aide				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
J’accepte que l’on ait des opinions différentes				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je suis capable de faire des compromis ou des concessions				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Total Communication	Niveau - Réunion informative:	□(max. 25 points)		Niveau –Réunion intermédiaire:		□(max. 25 points)			Score:		□(max. 50 points)							
Coopération et conflits	Niveau - Réunion informative	□(max. 25 points)		Niveau –Réunion intermédiaire:		□(max. 25 points)			Score:		□(max. 50 points)							
Total (Communication + Coopération et conflits)									Total: □ (max. 100 points)					½ Total: □ (max. 50 points)				
Niveau-Réunion finale														Total: □ (max. 50 points)				
Total objectifs d’apprentissage social = ½ (Total Communication + Total coopération et conflits) + Niveau-Réunion finale														Total: □ (max. 100 points)				

CHAPITRE 4 ETUDE DE CAS N°1 : aides-soignants en formation

Introduction

Notre première expérimentation a été menée dans le milieu du soin, auprès d'aides-soignants étudiant en Institut de formation en soins infirmiers (IFSI) proposant également une formation d'aides-soignants, avec pour visée la prévention des risques psychosociaux en développant leur capital émotionnel.

1. Hypothèses et attendus

Il est attendu, dans les métiers d'aide-soignant, que les personnes démontrent des capacités d'empathie, d'écoute active et de prise de décision, qu'elles améliorent leurs pratiques, prennent en charge les patients et le soin en lui-même. Dans la relation d'aide au patient, certains éléments acquis ou développés par le soignant facilitent la communication, comme la confiance et la capacité d'écoute. Du point de vue des soignants, dans les situations professionnelles où l'on observe une surcharge de travail, un sous-effectif quasi permanent, des perturbations régulières des emplois du temps, des conflits entre membres de l'équipe, des violences verbales de la part des patients ou de leurs familles (fréquents dans certains services), le seuil de résilience propre à chaque soignant peut être dépassé. C'est ainsi que l'on peut aboutir à des situations de maltraitance envers les patients : stratégie d'éviction en situation émotionnelle douloureuse par non-réponse à la demande, soins imposés sans préparations, absence d'écoute, ironie, évitement, banalisation, fuite en avant, etc. À long terme, ces soignants en situation d'épuisement peuvent arriver au *burn-out*, avec toutes les pathologies que cela engendre (dépression, troubles alimentaires, addictions...). Dans ce processus sont identifiés, entre autres, l'épuisement émotionnel, la déshumanisation de la relation à l'autre et le sentiment d'échec professionnel. Dans les deux cas, que ce soit au niveau du patient ou du soignant, ces relations et communications émotionnellement « parasites » les entraînent dans des sentiments de non-reconnaissance, de dévalorisation et d'isolement, déclencheurs de stress.

L'origine du stress est définie, d'après le modèle de stress de Lazarus (1990), comme provenant entre autres, d'un déséquilibre perçu par la personne entre ses ressources et la situation oppressante, donnant lieu à un sentiment d'incapacité à faire face à cette situation. Il s'agit effectivement d'une perception par l'individu. Un événement en soi ne crée pas de stress, car c'est à partir de la perception par l'individu d'un écart entre la situation et ses ressources que l'individu stresse. Pour faire face au stress, il semble donc important de travailler sur la perception qu'ont les individus des événements qu'ils rencontrent, et surtout de travailler sur leur capacité à y faire face, afin de leur permettre de prendre conscience de leurs capacités à pouvoir mieux gérer, voire réduire, l'état de stress. Nous faisons l'hypothèse que le développement du capital émotionnel va constituer une ressource inhérente à la personne, utile à son développement personnel, professionnel et organisationnel pouvant pallier ce déficit et revisiter les mécanismes d'évaluation.

Dans l'activité du soignant, ces compétences sont indispensables pour l'adaptation et les réactions optimales à des situations données. Elles participent de l'équilibre émotionnel de la personne, de l'homéostasie psychologique et, en conséquence, des conditions de son bien-être ou de son mal-être également au travail. En effet, des travaux montrent que les compétences émotionnelles permettent de meilleures relations interpersonnelles

et développent la résilience face aux situations stressantes. Les programmes récents de promotion de la santé et de prévention des comportements à risque incluent à leur base le développement de ces compétences. Des recherches montrent que le développement du capital émotionnel modère significativement l'impact du stress, tant sur la réponse psychologique que neuro-endocrinienne.

Au niveau psychologique, une meilleure compétence émotionnelle est associée à une moindre détérioration de l'humeur et à une moindre réactivité émotionnelle en réponse à un stressor. Au niveau biologique, les individus ayant un score ou un quotient émotionnel élevé présentent un pic de cortisol salivaire moins important en réponse à un stressor, que leurs pairs ayant un score faible au EQ. Également, Bar-On montre que les personnes qui ont un quotient émotionnel supérieur à la moyenne réussissent en général mieux à faire face aux exigences et aux pressions de l'environnement, une déficience pouvant empêcher le succès et traduire l'existence de problèmes psychologiques.

Le capital émotionnel se développe avec l'expérience dans le temps, mais il est possible de le développer à partir de programmes *ad hoc* et de l'améliorer et de le maintenir par un entretien régulier, comme tout capital et ici par la pratique régulière d'exercices. Ces compétences émotionnelles importent dans l'épanouissement, la santé et la résilience de la personne et sont nécessaires pour permettre un développement équilibré et harmonieux. C'est à partir des recherches et résultats exposés en première partie que nous nous proposons de mettre en place un programme d'intervention permettant de développer les compétences émotionnelles.

Le public d'aides-soignants en apprentissage a été le premier public pour lequel nous avons décliné l'approche ACT en version éducative où le T renvoie ici à « Training ». Le but du programme était, comme dans l'approche ACT, non pas de réduire les symptômes, mais d'augmenter la flexibilité psychologique de l'aide-soignant.

2. Méthodologies de collectes des données, d'intervention et de traitement des données

2.1. Cadre, Objectifs, population et méthodologie de l'expérimentation

2.1.1. Cadres de la recherche : constat et opportunité

Cette étude de cas a été menée dans le cadre d'un appel d'offre lancé par la région et l'Université de Montpellier (ex-Université Montpellier II), sur les « Vulnérabilités en Languedoc-Roussillon » dont notre proposition de recherche retenue (BQR 2010-2012) s'intitulait « **Qualité du "Vivre et Travailler en Languedoc-Roussillon" : vers un Capital et Terroir Emotionnels aux 3 clés : Compétences, Santé et Travail** »

Le choix de l'échantillon des aides-soignants est le résultat d'un constat et d'une opportunité. Le constat : celui du fait que le stress est important dans les milieux du soin et particulièrement dans le milieu des aides-soignants, métiers situés sur l'échelle hiérarchique du monde du soin à une charge de travail grandissante, à un niveau de responsabilités (officiel) limitées, à des marges de liberté réduites et une appréciation et reconnaissance sociale faible. Au choix des aides-soignants « en formation » se rajoute le stress de la personne soignante en situation d'apprentissage ; entre autres, de sa maîtrise de la tâche et de l'activité et de la découverte effective du milieu professionnel.

Une opportunité plurielle :

Le territoire du Languedoc-Roussillon est marqué par une population globalement plus âgée que celle de la métropole avec la présence d'établissements pour personnes âgées

dépendantes (EHPAD) où l'accompagnement à la fin de vie est une activité dominante et fréquemment avancée comme source de souffrance par les aides-soignants. Dans le cadre de la réponse à cet appel d'offre sur les vulnérabilités en Languedoc-Roussillon, nous nous sommes proposés de travailler sur la qualité de vie au travail, entre autres, des aides-soignants.

Le choix de population en apprentissage part de la vulnérabilité de ces publics et l'opportunité de travailler sur des populations plus facilement « accessibles » d'un point de vue logistique ; celle de la disponibilité « contrainte » des apprenants en formation et se rassemblant en un même lieu de manière fréquente et régulière. Nous avons mené notre intervention auprès d'un Institut de formation au soin infirmier –IFSI– sur l'agglomération de Montpellier. Cette opportunité tient également au fait d'avoir obtenu l'accord facilement de la direction de l'IFSI d'intervenir à titre gracieux pour outiller en capital émotionnel un personnel soignant débutant ou novice aux risques élevés de vulnérabilité ; une disponibilité pragmatique et nécessaire à l'intervention en formation comparé à celle de soignants déjà en poste.

2.1.2. Objectifs, population

De manière générale, cette recherche-action avait pour vocation de rendre compte de l'utilité des compétences émotionnelles pour le bien-être et la résilience des aides-soignants en formation. Précisément, l'objectif fut de travailler avec l'outil ACT et de tester, au-delà de l'effet de cette approche sur le développement du capital émotionnel, l'impact de cet outil sur la régulation du stress et de l'anxiété et sa pérennité chez les sujets. En particulier, le but recherché était, pour les personnes participantes, d'améliorer la connaissance qu'elles ont d'elles-mêmes et de leurs valeurs et de développer leurs compétences émotionnelles, dans le but de réduire et de mieux gérer le stress et de favoriser la réussite académique, professionnelle et personnelle.

Seize étudiants aides-soignants de première année dans un Institut de formation en soins infirmiers (IFSI) du Languedoc-Roussillon ont participé à l'expérimentation sur la base du volontariat, tous étant désireux d'apprendre à réguler le stress au travail. Au final, les données (exploitables) de la population porteront sur dix étudiants répartis entre le groupe expérimental et de contrôle. En effet, l'étude étant non exclusive et effectuée sur une base volontaire, ce sont au total, 16 aides-soignants en formation qui ont participé et après exploration des données, 11/16 sujets ont complété toutes les évaluations aux 3 temps de la recherche T1 (pré test) T2 (post test) et T3 (follow up). Ils se répartissaient comme suit : (3 hommes, 8 femmes) verront leurs données exploitables et exploitées : Groupe Expérimental= 6 (3 hommes, 3 femmes) et Groupe Control=5 (toutes femmes).

2.2. Mesures : tests biofeedback et tests psychologiques

2.2.1. Objectifs des mesures physiologiques : tests biofeedback

Afin de mesurer l'évolution et la progression de la population dans leur management du stress et le développement du capital émotionnel, dans ce cas d'étude N°1, quatre tests ont été mobilisés. D'une part, des tests de mesure de l'impact physiologique du programme via deux tests biofeedback, test salivaire et test de l'électromyogramme, et d'autre part, deux tests psychologiques, le test de la pleine conscience et le test du quotient émotionnel pour mesurer l'évolution du capital émotionnel et de la santé mentale.

Au sens large, le biofeedback ou la rétroaction biologique est un ensemble de techniques principalement relatives à la bioélectricité pour la mesure de fonctions organiques qui repose sur la visualisation, avec des appareils électriques, des signaux physiologiques d'un sujet conscient de ces mesures. Plus précisément, il y a biofeedback lorsque le sujet en question peut contrôler les fonctions organiques mesurées, soit volontairement (par exemple, d'après les résultats et pour corriger un stress) ou involontairement (par exemple, après un changement d'état psychologique tel que la survenue d'un stress).

Deux tests de *biofeedback* ont été utilisés : le test salivaire (tests relatifs au taux de cortisol) et les tests électromyogrammes (mesurant la tension musculaire) et des tests psychologiques, étudiés dans ce chapitre.

2.2.1.1 Du test salivaire au taux de cortisol

Face à un stress, la réponse adaptative de l'organisme est extrêmement rapide, organisée par le système sympathique et la glande médullo-surrénale sous le contrôle du système nerveux central. Il s'agit d'une activation générale avec réaction émotionnelle. Dans un second temps, s'enclenche la libération de l'hormone corticosurrénalienne, le cortisol, dont le rôle est d'aider au rétablissement des divers équilibres physiologiques, l'homéostasie. Si les stressseurs durent ou sont trop intenses, les mécanismes physiologiques, d'ajustement et d'évaluation, sont débordés et les désadaptations apparaissent. Sachant qu'il n'y a pas d'événements psychologiques, émotionnels, subjectifs sans événement biologique, et vice-versa, toute menace quant à l'intégrité physique ou psychologique peut être réelle ou interprétée. C'est cette dimension physiologique que le test salivaire du taux de cortisol essaie de capturer. Les prélèvements effectués à partir du test salivaire servent à mesurer les taux d'adrénaline et de cortisol présents dans la salive qui sont deux des hormones de stress associées à la dépression et à l'épuisement professionnel. Précisément, le cortisol qui est dans ce prélèvement mesuré est une des hormones sécrétées par la glande corticosurrénale intervenant dans la gestion du stress par l'organisme (ex : réaction et adaptation de l'organisme face à un danger. Elle permet de maintenir le taux de glucose dans le sang pour nourrir les muscles, le cœur, le cerveau, dans une situation de stress prolongée.

Le test salivaire si il permet de mesurer de manière objective le stress et son évolution chez les participants, son protocole est drastique et très contraignant voire difficile à mettre en œuvre. En outre, un certain nombre de revue pointe des résultats équivoques du fait de nombreux problèmes méthodologiques liés à des mesures de cortisol à différents temps de la journée (la sécrétion de cortisol suit un rythme circadien) et à des facteurs confondants non pris en compte comme l'exercice physique, le tabagisme, la prise de pilule contraceptive. La comparaison entre études est difficile car le type de mesure du cortisol diffère selon les études : cortisol au repos, pic du matin, nadir nocturne, réactivité à un stressseur, aire sous la courbe du cortisol au cours de la journée. (cf. Annexe)

2.2.1.2 Le test d'Electromyographie (EMG) et la tension musculaire

L'électromyographie de surface (EMG de surface) est l'une des méthodes non invasives qui permettent d'étudier l'activité physiologique musculaire. Il mesure la tension des muscles et en cas de stress, les muscles sont contractés. Il est dit de surface car les électrodes qui recueillent le signal sont placées directement sur la peau au regard du muscle à étudier. Cet examen consiste à enregistrer l'activité électrique des muscles et

des nerfs. Les nerfs sont stimulés par des impulsions électriques, à différentes intensités. Ces stimulations font apparaître des réactions musculaires. Les réponses enregistrées par les électrodes sont ensuite visualisées sur un écran vidéo et génère des indicateurs. Le voltage enregistré correspond au nombre de fibres musculaires se contractant spontanément. Malgré de nombreux facteurs de variation et l'utilité de prendre les mesures à différents points, ce qui est rarement fait, l'EMG est évalué dans l'anxiété. Dans le cadre de la mesure auprès des aides-soignants, la mesure était effectuée par une ex-infirmière assermentée (dans le cadre de l'étude de cas N°2a) a été réalisée par le service universitaire de la médecine préventive) ; cependant, les résultats étant non significatifs, nous ne rendront pas compte de leurs statistiques.

2.2.2. Tests psychologiques

2.2.2.1 Le test du *Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)*

Le *Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)* est le test associé à la pratique de la mindfulness proposé par Brown et Ryan (2003) et traduit et validé en français par Csillik, Mahr et Meyer (2010). Il est l'échelle d'évaluation unidimensionnel de disponibilité à la pleine conscience qui mesure spécifiquement la mindfulness lors d'activités de la vie quotidienne (à la fois externes et internes). Il prend la forme d'un questionnaire d'auto-évaluation de quinze items, avec une échelle de réponse en six points allant de « presque toujours » à « presque jamais », qui rend compte du niveau de prédisposition de la personne à la pleine conscience relevant d'un état de conscience et d'attention à ce qui se passe dans le présent. Un score élevé indique une grande prédisposition à la pleine conscience. Cette échelle mesure la tendance à être attentif et conscient du moment présent et de l'expérience actuelle dans les domaines cognitif, émotionnel, physique et interpersonnel.

MAAS	Brown et Ryan (2003), validation version française (Csillik, A.S., Mahr, S., Meyer, T., (2010).).Test <i>Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)</i>
Année	2003, version française 2010
Description	MAAS est le seul instrument d'auto-évaluation unidimensionnel qui mesure spécifiquement la mindfulness lors d'activités de la vie quotidienne.
Objectif	Le MAAS est l'échelle d'auto-évaluation unidimensionnel de disponibilité à la pleine conscience qui mesure spécifiquement la mindfulness lors d'activités de la vie quotidienne.
Type d'instrument	Questionnaire
Thème	Succès personnel et professionnel
Cadre	Etudes/Lieu de travail/ Santé mentale
Groupe cible	Etudiants/ Adultes issus de la population générale et clinique
Langue	Français
Méthode	Questionnaire
Durée	5 minutes
Nombre de questions	15 items
Echelles	Les items sont notés sur une échelle de Likert à 6 points allant de 1 = <i>presque toujours</i> à 7 = <i>presque jamais</i> . Le score global donne un aperçu général du fonctionnement émotionnel. Les hauts scores indiquent une meilleure capacité à être connecté avec le moment présent.
Traitement	Le score total est calculé en additionnant les scores pour chaque item.
Mots clés	Pleine conscience, moment présent, flexibilité psychologique

Exemple(s) de question(s)	1. Je peux avoir des émotions et ne m'en rendre compte que plus tard. 2. Je casse ou renverse des choses par négligence, par manque d'attention ou parce que je pense à autre chose. 3. Je trouve difficile de maintenir mon attention au moment présent. J'ai tendance à marcher vite pour aller quelque part sans faire attention à ce que je ressens en chemin.
Références	Csillik, A. S., Mahr, S., & Meyer, T. (2010). <i>The mindful attention awareness scale (MAAS) French validation: convergent and divergent validity</i> . Paper presented at the Quatrième Congrès International de la Théorie de l'autodétermination, Gand, Belgium.
Contexte	La tentative de suppression des événements psychologiques désagréables conduit à une perte de la flexibilité psychologique fortement corrélée avec un nombre important et varié de troubles psychologiques. Ces nouvelles approches thérapeutiques tentent d'accroître l'acceptation afin de lutter contre cette rigidité psychologique.

2.2.2.2 Le test de l'Acceptance and Action Questionnaire (version II) (AAQ2)

Le test psychologique AAQ2 est lié à la pratique de l'approche ACT. Il mesure la flexibilité psychologique, objectif recherché de l'approche de l'acceptation et de l'engagement.

AAQ-II	<i>Acceptance and Action Questionnaire II</i> <i>Questionnaire d'acceptation et d'action II</i>
Concepteur - Auteur	Bond et al., version française Monestès et al.
Année	2009
Description	Sert à mesurer la manière dont les individus se sentent en accord avec soi et le sentiment d'authenticité.
Objectif	Ce questionnaire évalue le degré d'évitement émotionnel et l'incapacité à agir efficacement en présence d'expériences psychologiques difficiles.
Type d'instrument	Questionnaire
Thème	Qualité de vie
Cadre	Etudes/ Lieu de travail
Groupe cible	Etudiants/ Adultes issus de la population générale et clinique
Langue	Français
Méthode	Questionnaire
Durée	5 minutes
Nombre de questions	10 items
Échelles	Les items sont notés sur une échelle de Likert à 7 points allant de 1 = <i>jamais vrai</i> à 7 = <i>toujours vrai</i> . Les items évaluent à quel point une personne tente de contrôler ses pensées difficiles, évite ses émotions, et est incapable d'agir de façon efficace en présence d'expériences psychologiques difficiles.
Traitement	Le score total est calculé en additionnant les scores pour chaque

	item. Les scores possibles à l'AAQ-II s'échelonnent donc de 10 à 70. Les scores les plus bas représentent alors une tendance moins marquée à l'évitement expérientiel et les scores les plus élevés représentant une plus grande flexibilité psychologique.
Mots clés	Acceptation, action, flexibilité psychologique
Exemple(s) de question(s)	<i>Je suis capable de traiter un problème même lorsque j'ignore si je fais bien ce qu'il faut.</i> <i>Lorsque je me sens déprimé ou anxieux, je suis incapable de faire face à mes responsabilités.</i>
Références	Monestès, J. L., Villatte, M., Mouras, H., Loas, G., & Bond, F. W. (2009). French translation and validation of the Acceptance et Action Questionnaire (AAQ-II). <i>European Review of Applied Psychology</i> . 59(4), 301-308.
Contexte	Le test interroge le champ des émotions, des pensées, ainsi que ceux de la dépression et de l'anxiété. Les scores à l'AAQ sont corrélés avec de nombreux troubles psychologiques précédemment décrits. Des corrélations modérées ont été observées avec le stress, l'état de santé physique perçu, la qualité de vie, ou encore, de façon plus modeste, avec la tendance à la suppression des pensées.

Ce test, via un score relatif à la flexibilité psychologique, mesure la volonté d'une personne d'expérimenter et de faire face à des pensées et sentiments indésirables, et sa capacité à agir en présence de ses pensées et sentiments difficiles. Ce test prend la forme d'un questionnaire d'auto-évaluation en dix items, avec une échelle de réponse en sept points allant de « jamais vrai » à « toujours vrai ». Un score élevé indique une grande expérience d'évitement et d'inaction de la personne, contrairement à un score faible, indiquant une grande expérience d'acceptation et d'engagement.

2.2.2.3 Le test du Quotient Emotionnel Inventory (EQI-2.0)

Les compétences émotionnelles sont également évaluées à travers l'inventaire du quotient émotionnel de Bar-On (EQ-i 2.0). Bar-On (2000) a mis au point un instrument de mesure, l'inventaire du quotient émotionnel, centré sur une gamme de capacités émotionnelles et sociales. Bar-On distingue cinq composantes de l'intelligence émotionnelle : l'intra-personnelle, l'interpersonnelle, l'adaptabilité, la gestion du stress et l'humeur générale.

- L'échelle intra-personnelle évalue l'habileté à reconnaître ses émotions, à les comprendre, les accepter, les affirmer.
- L'échelle interpersonnelle évalue l'expression et l'utilisation des émotions dans les relations interpersonnelles, ainsi que l'identification des émotions d'autrui.
- L'échelle d'adaptabilité évalue l'adaptation et la régulation des émotions dans différents contextes.
- L'échelle de gestion du stress évalue le contrôle des impulsions et la résistance à la pression. L'échelle de l'humeur générale évalue la capacité à jouir de la vie et à envisager les choses sous un angle positif.

Ce test prend la forme d'un questionnaire d'auto-évaluation de 133 items basé sur de courtes phrases, pour lesquelles les réponses s'échelonnent sur une échelle de Likert de cinq points allant de « très rarement faux ou faux pour moi » à « très souvent vrai ou vrai pour moi ».

Le test génère une note globale appelée quotient émotionnel et des notes aux cinq échelles de compétences : échelle intra-personnelle, échelle inter-personnelle, adaptabilité, gestion du stress et humeur générale.

EQ-i 2.0	Emotional Quotient-Inventory 2.0, Reuven BAR-ON. (2000)
Description	Est un inventaire de ses compétences émotionnelles.
Objectif	Le BarOn EQi permet d'évaluer la personne sur sa capacité à percevoir, comprendre, gérer ses émotions et celles des autres, s'adapter de façon appropriée à son environnement, faire face aux nouvelles situations, gérer les conflits, fédérer les autres pour travailler sur un objectif commun
Mode Thème	Questionnaire Succès personnel et professionnel
Cadre	Etudes/Lieu de travail/ Santé mentale
Groupe cible	Etudiants/ Adultes issus de la population générale et clinique
Langue Durée	Français 20 minutes
Échelles	15 facteurs regroupés en 5 échelles : Échelle Intrapersonnelle : <i>Reconnaître ses émotions, les comprendre, les accepter, les affirmer. Conscience de ses propres émotions ; Affirmation de soi ; Considération pour soi ; Réalisation de soi ; Indépendance ;</i> Échelle Interpersonnelle : <i>Exprimer et utiliser ses émotions ; identifier les émotions d'autrui, Empathie ; Relations interpersonnelles ; Responsabilité sociale.</i> Échelle Gestion du stress : <i>Contrôler ses impulsions et résister à la pression. Tolérance au stress ; Contrôle des impulsions, Adapter et réguler ses émotions dans différents contextes</i> Échelle Adaptabilité : <i>Résolution de problèmes ; Epreuve de la réalité ; Flexibilité.</i> Échelle Humeur générale : <i>Jouir de la vie et envisager les choses sous un angle positif. Joie de vivre ; Optimisme</i>
Traitement	Le score total est calculé en additionnant les scores pour chaque item.
Mots clés	Compétences émotionnelles sociales et personnelles

L'intérêt du test réside dans la prise de conscience pour la personne de son mode de fonctionnement émotionnel. Partant de ce bilan, la personne peut s'engager dans un processus de changement : pouvoir gérer et mieux contrôler ses propres émotions, mieux percevoir et comprendre les émotions des autres, s'insérer plus aisément dans un groupe, favoriser des relations plus productives et harmonieuses, surmonter les éventuelles difficultés relationnelles, mieux gérer les situations difficiles, conflictuelles ou stressantes. Pour les entreprises, nous avons été sollicitée pour son utilisation dans le cadre de fusions d'entreprise et la médiation à travailler entre les membres de la gouvernance des deux organisations au regard de leur profil de compétences émotionnelles. En effet, le BarOn répond aux besoins des managers dans la mise en œuvre d'une démarche d'accompagnement et de développement individuel et d'équipe mais également pour travailler à ce que deux cadres dirigeants s'entendent.



Profil

Qe Note globale : 68

(Etalonnage : Population totale n=867)

Echelles IntRApersonnelles : 69

	0	15	30	45	60	75	90	105	120	135	150
Considération pour soi											69
Conscience de ses propres émotions											96
Affirmation de soi											48
Indépendance											78
Réalisation de soi											91
Moyenne de l'échelle											69

Echelles IntERpersonnelles : 91

	0	15	30	45	60	75	90	105	120	135	150
Empathie											109
Responsabilité sociale											107
Relations interpersonnelles											64
Moyenne de l'échelle											91

Echelles Adaptabilité : 76

	0	15	30	45	60	75	90	105	120	135	150
Epreuve de la réalité											67
Flexibilité											88
Résolution de problèmes											92
Moyenne de l'échelle											76

Echelles Gestion du stress : 70

	0	15	30	45	60	75	90	105	120	135	150
Tolérance au stress											71
Contrôle des impulsions											77
Moyenne de l'échelle											70

Echelles Humeur générale : 85

	0	15	30	45	60	75	90	105	120	135	150
Optimisme											90
Joie de vivre											84
Moyenne de l'échelle											85

Figure 24 Profil type Quotient Emotionnel

2.3. Méthodologies d'intervention du programme de formation ACT, et du traitement des données

Le programme avait vocation à apporter aux participants des techniques variées permettant de travailler la pleine conscience (*mindfulness*), des techniques de désamorçage des règles dysfonctionnelles et de clarification de ses valeurs.

La pleine conscience a été travaillée au travers de différentes méthodes de méditation, comme des méthodes centrées sur le mouvement du corps, des méthodes centrées sur la

respiration, ou des méthodes de méditation courte pendant la journée. Elle permet d'accéder à la conscience de ses pensées, de ses sentiments et comportements, et ce au moment présent. Vivre au présent permet de vivre au plus près de ses valeurs, ce qui a une influence directe sur les comportements effectifs.

Le programme ACT s'est articulé autour des quatre dimensions de l'ACT : l'orientation de ses émotions, se défaire de ses règles dysfonctionnelles, évaluations ou expériences inutiles, être conscient de ses émotions et s'orienter et s'engager par l'action effective. Un journal de bord était remis à chacun des participants, pour leur permettre d'y noter les conseils reçus, les techniques enseignées, les méthodes appliquées quotidiennement et leurs impressions et ressentis personnels des mises en situation pendant les exercices, et aussi pour y noter des exercices pratiques autonomes à refaire chez soi ou en milieu de travail (certains étudiants ayant profité pour travailler avec leurs patients).

Basé sur un protocole quasi-expérimental, le groupe des participants, partagé en un groupe expérimental et un groupe contrôle, a répondu aux questionnaires à trois reprises : une fois avant (pré-test), une fois après la période de déroulement du programme (post-test), et une dernière fois deux mois plus tard (*follow-up*). Les participants au groupe expérimental ont assisté au programme de développement du capital émotionnel qui a été mis en œuvre en phase 2. Le programme d'intervention s'est déroulé sur trois semaines. Le groupe de contrôle n'a pas participé au programme sur les différentes phases 1 et 2 ; cependant, à l'issue du protocole de recherche, fin septembre, il a reçu la formation en dehors de toute expérimentation.

Lors de la phase 1 de pré-test, tous les étudiants des groupes expérimental et de contrôle ont répondu aux questionnaires MAAS et AAQ2. L'évaluation des compétences émotionnelles se fait au travers de l'inventaire du quotient émotionnel de Bar-On pour les étudiants en IFSI. Lors de la phase 2, trois semaines après la phase 1, seul le groupe expérimental participait au programme de développement des compétences émotionnelles via la méthode ACT ; et l'ensemble des participants répondaient à nouveau aux questionnaires MAAS ET AAQ2 et à l'inventaire du quotient émotionnel de Bar-on. À la phase 3, deux mois après la session 2, tous les étudiants répondaient une dernière fois aux tests MAAS, AAQ2 et à l'inventaire du quotient émotionnel. Les participants au groupe expérimental faisaient également l'objet d'un suivi en rapport à leur expérience face au programme. Des questions ouvertes leur étaient posées, afin de recueillir leur ressenti sur le programme et sur la mise en application de ces nouveaux apprentissages, ou encore sa capitalisation au quotidien dans leur milieu d'exercice.

Le programme d'intervention ACT comporte et comportait six sessions réparties sur trois semaines, à raison de deux sessions par semaine. Une seule session était travaillée par jour, chaque session durant deux heures.

La session 1, appelée « orientation et exploration », a pour vocation de présenter le programme, de présenter aux participants les concepts mobilisés de compétences émotionnelles, de capital émotionnel et de pleine conscience et d'amorcer le travail sur les valeurs de chaque participant ; côté formateur, elle donne des outils pour faciliter la pratique de la pleine conscience. La session 2, de l'orientation émotionnelle, introduit la notion d'évitement des expériences, des pensées et émotions désagréables. Elle propose des exercices pratiques pour prendre conscience de l'évitement et pour aider les participants à réorienter leurs émotions et volontés vers leurs valeurs. La session 3, qui a vocation à désamorcer ces règles de vie contre-productives, inefficaces ou dysfonctionnelles, introduit la théorie du cadrage relationnel en expliquant que le langage peut être source de souffrance et de douleur inutiles. Les concepts de « description », « évaluation » et « règle » sont expliqués, puis des exercices pratiques

permettent de repérer ces concepts dans les expériences des participants et d'observer l'aspect parfois destructeur du langage. La capacité à se décentrer, à être observateur de ses expériences et émotions est également pratiquée. La session se termine par des exercices pratiques de pleine conscience. La session 4, « être conscient de ses émotions », a vocation à aider les participants à améliorer leur conscience émotionnelle par la pratique de la pleine conscience, à travers plusieurs exercices différents, afin que chaque participant puisse s'approprier les exercices qui lui conviennent le mieux. La session 5, « l'orientation vers des actions efficaces », aide les participants à se concentrer sur leurs valeurs et la signification de ces dernières. Elle oblige les participants à réfléchir sur les objectifs qu'ils entretiennent pour chaque valeur, sur les actions qu'ils pourraient mettre en place pour être en phase avec leurs valeurs et sur les barrières qui peuvent se dresser devant eux. La dernière et sixième session, dite « d'intégration et de conclusion », permet aux participants d'intégrer toutes les notions évoquées et de choisir une valeur qui semble importante et pour laquelle chacun va réfléchir au sens qu'il lui donne, aux émotions sous-jacentes, aux barrières possibles dans la poursuite des valeurs et aux actions à mener pour les poursuivre.

Chaque session se termine par une phase de conclusion où le formateur invite les participants à verbaliser les avantages et inconvénients de la session et propose de répondre aux éventuelles questions. À l'issue du programme d'intervention, les participants du groupe d'expérimentation comme ceux du groupe contrôle ont répondu à la batterie de tests.

3. Résultats et discussions

3.1. Les données

Les données issues des différents tests relatifs aux biofeedback (EMG et Test Salivairé) et les questionnaires de la pleine conscience (MAAS), de la flexibilité psychologique (AAQ2) et aux compétences émotionnelles *via* l'inventaire du quotient émotionnel de Bar-On (EQ-i 2.0) ont été traitées de manière quantitative, afin d'appréhender l'évolution des différents scores à l'issue des différentes phases, au sein d'un même groupe et entre groupes (expérimental et contrôle), pour appréhender, d'une part, les compétences émotionnelles développées et, d'autre part, la flexibilité psychologique des participants.

L'étude étant non exclusive et effectuée sur une base volontaire, au total, ce sont 16 aides-soignants en formation qui ont participé. Après exploration des données, 11/16 sujets ont complété toutes les évaluations aux 3 temps de la recherche T1 (pré test) T2 (post test) et T3 (follow-up). Ils se répartissaient comme suit : (3 hommes, 8 femmes) verront leurs données exploitables et exploitées : Groupe Expérimental= 6 (3 hommes, 3 femmes) et Groupe Contrôle=5 (toutes femmes).

Résultats descriptifs : Moyennes (M) et écart type (ET) des échelles par groupe au pre test, post test et follow up.

VARIABLE	G. Control (n=5)						G. Expérimental (n=6)					
	Pre test M ET		Post test M ET		Follow up M ET		Pre test M ET		Post test M ET		Follow up M ET	
Cortisol	4,9	3,9	5,6	1,3	9,0	9,5	5,1	3,3	7,3	5	7,6	6
Quotient émot	89,2	12,8	89	15,2	87,2	13,4	94,8	19,5	97,5	21,7	100	32,4
Intra per	93	9,7	89,8	10,3	89,4	9	90	22	95,3	24,1	99,5	29,7
<i>Considération pour soi</i>	88,4	11,6	90	12	89,8	6,7	86,3	16,7	96	18	99,1	24,3
<i>Conscience propres émot</i>	97,2	8,7	92,2	4,6	95	5,4	92	21,6	94,6	21,6	97,5	21,3
<i>Affirmation de soi</i>	95,6	6,5	92,8	6,4	87,8	14,5	90,5	22,1	94,6	23,3	100,5	27
<i>Indépendance</i>	100,2	8	95,8	11,6	94,8	14,3	98	13,7	99,5	16,7	103,6	16,9
<i>Réalisation de soi</i>	94,6	12	94	16	94,6	17,7	100,5	15,4	98,8	18,6	99,5	23,3
Inter per	92,6	9,7	92,2	10,8	94	13	98,8	18,9	99	16,8	95,3	25,2
<i>Empathie</i>	93,2	12,7	96	13	97,4	14,3	92,6	20,6	89,8	13,2	90	16,8
<i>Responsabilité sociale</i>	92,4	8,2	95,2	11,3	95	15,2	101,3	14,4	102,6	18	97	24
<i>Relations interper</i>	96,2	10,5	90	10,6	93,2	8,8	102,8	15,3	104,5	17,7	101,3	23
Adaptabilité	93	16,8	93,4	13,9	90,2	14,3	100	18,6	100,6	19,5	98,8	23,1
<i>Epreuve de réalité</i>	89,4	12,7	88,8	11,4	94,2	15,2	98,8	14,9	101,5	17,9	101	14,9
<i>Flexibilité</i>	97,8	18,3	94,2	13,4	92,4	12,3	101,8	14,6	103,8	13,7	100	18,5
<i>Résolution de problèmes</i>	98,6	8,6	100	16,5	92,4	15,3	99	23,1	96	19,5	96,3	20
Gestion stress	90,8	15,8	95,8	14,3	92,8	12,6	99,8	12,3	100,6	13,9	106	15,9
<i>Tolérance au stress</i>	89,2	10,8	92,8	10,1	88,6	9,7	97,5	11,0	100	13,2	103	15
<i>Control des impulsions</i>	94,2	18,7	99,4	19,8	98,2	15,5	102,6	14,1	101,3	13,8	107,6	13,7
Humeur général	90,4	12,1	89,4	13,9	84,8	15,1	96,5	16,4	96,5	15,5	100,1	25,5
<i>Optimisme</i>	91,4	11,2	92	9,7	87,8	16,3	95,8	14,3	99,5	14,9	99,1	25,4
<i>Joie de vivre</i>	92	10,4	89,4	15	86,4	11,5	97,6	14,4	94,8	13,3	101,3	19,4
EMG	31,4	7,5	28,8	7,7	30	4,5	32,7	8,2	28,4	1,9	34,1	6,4
MAAS	6,5	0,8	6,4	0,7	6,2	1,3	6,8	0,7	7,7	1	7,2	1,2
AAQ-2	40,4	6,4	41,2	6,2	44,4	7,1	44,3	8,2	45,1	11,8	49,6	11,9

Tableaux des moyennes des variables (Cortisol et questionnaire QEI-2.0 par domaines) à 3 temps :

Cortisol	cortisol	N	Míni	Máxi	Moyenne	Desv. típ.
	CORTISOL_1	11	1,60	11,00	5,0182	3,44349
	CORTISOL_2	11	3,90	17,00	6,5273	3,75742
	CORTISOL_3	11	1,80	26,00	8,2455	7,42218
Quotient émot	Quo émotionnel	N	Mínimo	Máximo	Moyenne	Desv. típ.
	QE_1	11	61	114	92,27	16,316
	QE_2	11	69	128	93,64	18,672
	QE_3	11	64	138	94,18	25,369
Intra per	intrapersonnelles	N	Mínimo	Máximo	Moyenne	Desv. típ.
	m_inTRAper_1	11	58	119	91,36	16,842
	m_inTRAper_2	11	65	131	92,82	18,492
	m_inTRAper_3	11	66	134	94,91	22,430
Inter per	interpersonnelles	N	Mínimo	Máximo	Moyenne	Desv. típ.
	m_inTERper_1	11	75	126	96,00	15,106
	m_inTERper_2	11	77	114	95,91	14,195
	m_inTERper_3	11	67	125	94,73	19,663
Adaptabilité	adaptabilité	N	Mínimo	Máximo	Moyenne	Desv. típ.
	m_Adaptab_1	11	71	122	96,82	17,348
	m_Adaptab_2	11	76	129	97,36	16,872
	m_Adaptab_3	11	73	126	94,91	19,269
Gestion stress	Gestion du stress	N	Mínimo	Máximo	Moyenne	Desv. típ.
	m_Gest stre_1	11	68	117	95,73	14,086
	m_Gest stre_2	11	81	119	98,45	13,611
	m_Gest stre_3	11	79	128	100,00	15,427
Humeur général	Humeur générale	N	Mínimo	Máximo	Moyenne	Desv. típ.
	m_hum_gen_1	11	65	112	93,73	14,325
	m_hum_gen_2	11	72	117	93,27	14,575
	m_hum_gen_3	11	68	124	93,18	21,958

Pourcentage des participants dans chaque groupe qui a augmenté (au moins de 1 point) le score aux échelles entre T1 et T3.

	Groupe Control (n=5)	Groupe Expérimental (n=6)
	%	%
Echelle		
Quotient émotionnel	40	66,6
Intra personnel	40	66,6
<i>Considération pour soi</i>	60	83,3
<i>Conscience propres émotions</i>	20	83,3
<i>Affirmation de soi</i>	20	66,6
<i>Indépendance</i>	20	66,6
<i>Réalisation de soi</i>	40	66,6
Inter personnel	20	50
<i>Empathie</i>	80	50
<i>Responsabilité sociale</i>	60	50
<i>Relations interpersonnelles</i>	20	83,3
Adaptabilité	20	66,6
<i>Epreuve de réalité</i>	60	66,6
<i>Flexibilité</i>	20	66,6
<i>Résolution de problèmes</i>	20	50
Gestion stress	60	66,6
<i>Tolérance au stress</i>	40	66,6
<i>Contrôle des impulsions</i>	60	66,6
Humeur général	40	66,6
<i>Optimisme</i>	40	66,6
<i>Joie de vivre</i>	20	83,3
MAAS (prédisposition à la pleine conscience)	20	50
AAQ-2 (flexibilité psychologique)	60	66,6

Pourcentage des participants dans chaque groupe qui a vu diminuer son taux de cortisol et d'activité électrique musculaire entre T1 et T3.

Mesure biofeedback	Groupe Control (n=5) %	Groupe Expérimental (n=6) %
Cortisol	20	50
EMG	60	66,6

3.2. Résultats aux tests biofeedback et son lien avec le quotient émotionnel (EQ)

La formation a-t-elle permis un meilleur management du stress mesuré par le taux de cortisol et la tension musculaire à partir des compétences émotionnelles qu'elle a pu développées ? Telle est l'hypothèse posée dans ces traitements dont on rendra compte des relations statistiques significatives pour les différents temps à partir des résultats présentés dans les tableaux qui suivent.

En T1, aucune corrélation entre le cortisol et les variables psychologiques du EQ-i 2.0 n'est significative.

En T2, l'analyse statistique montre une corrélation positive entre les compétences interpersonnelles et le taux de cortisol. Ce lien peut s'expliquer en T2 par la période qui correspond au stage pratique en milieu réel. Un certain nombre d'étudiants effectuaient leur stage maisons ou établissements médicalisés de personnes âgées où l'accompagnement à la fin de vie relevait d'une grosse part de leur activité. D'autres, encore travaillaient sur des maladies graves atteignant des jeunes de bas âge ; affecté émotionnellement, certains nous témoignaient qu'ils appliquaient les exercices de pleine conscience autant au parent qu'à l'enfant et eux-mêmes pour apaiser et alléger l'atmosphère oppressant avant des interventions chirurgicales lourdes dont l'issue dépendaient la vie de l'enfant. Ce type de situations où s'expriment face à l'impuissance de manière exacerbée l'empathie, la compassion et parfois le sentiment d'injustice, convoque les émotions dans la relation à l'autre, et est le plus souvent rapportés en terme souffrance au travail du personnel. Il expose à l'empathie et à la relation d'attachement au patient qu'ils accompagnent et sa fin, et dont celle-ci, ou le départ et la souffrance observée participent à un malaise et un mal-être et une baisse de la qualité de vie au travail se reflétant dans un taux de cortisol plus important.

Ce lien positif confirme également la dimension fortement émotionnelle de ce métier. Il renvoie aux caractéristiques singulières de la forte charge émotionnelle dans les métiers d'aides-soignants dont bon nombre travaillait en maison de retraite où la relation émotionnelle avec les malades en fin de vie est éprouvante et où une empathie fortement déployée peut amener à un épuisement émotionnel du personnel ; il en va ainsi lorsque la régulation émotionnelle est mal investie : par exemple lorsque la confusion s'opère entre compassion et empathie fragilisant l'aide-soignant, lorsque l'aide-soignant se ressentant impuissant voit son métier comme « accompagnateur à la mort » bien plus qu' « accompagnateur de vie » à sa fin

Cependant en T3, plus de 50% des participants au groupe expérimental ont vu leur taux de cortisol baissé fortement. Egalement, en T3, toutes les variables psychologiques des compétences intrapersonnelles, d'adaptabilité et d'humeur générale sont corrélées négativement au taux de cortisol. Autrement dit, lorsque ces variables sont mobilisées, renvoyant à des stratégies fonctionnelles le taux de cortisol baisse et inversement lorsqu'elles sont non mobilisées. Précisément, pour la variable intrapersonnelle, elle

concerne la compétence de conscience propre de ses émotions (CPE_3), la considération pour soi (CPS_3), l'indépendance (I_3). Pour l'adaptabilité (m_Adaptab_3), c'est l'épreuve de réalité qui est significatif. Pour l'humeur général (m_hum_gen_3), c'est la joie de vivre (JV_3) qui est particulièrement significative. Ces résultats laissent à penser qu'une pratique régulière des exercices de flexibilité et une réflexion sur soi en prenant du temps pour soi, en se posant/pausant dans une présence attentive, le stress peut se voir mieux régulé. Cette pratique et ses exercices jouent sur les mécanismes et automatismes de réponse qui lorsque déconstruits ou reconstruits dans une pensée et perspective positive, elles assurent une évaluation plus juste ou moins négative ou plus positive, tout au moins acceptable. Ces compétences jouent dans le sens d'un véritable capital qui nécessite d'être entretenu pour être opérationnel. Une non pratique, par l'usure d'un temps peu clément (environnement délétère, isolement professionnel, social.. .) endommage ce capital. Comme tout capital, pour être fonctionnel et opérationnel il nécessite d'être entretenu.

3.2.1 Résultats : liens entre cortisol et les domaines du EQ en T1

En T1, aucune corrélation significative n'est observée entre le cortisol et les variables psychologiques du EQ-i 2.0

Résultats : En T1, aucune corrélation significative entre le cortisol et les variables psychologiques du EQ-i 2.0

			Correlaciones				
Rho de Spearman	CORTISOL_1		CORTISOL_1	m_inTRAper_1	QE_1	m_inTERper_1	m
		Coeficiente de correlación	1,000	,055	,264	,383	
		Sig. (bilateral)	.	,873	,433	,245	
		N	11	11	11	11	
	m_inTRAper_1	Coeficiente de correlación	,055	1,000	,600	,178	
		Sig. (bilateral)	,873	.	,051	,601	
		N	11	11	11	11	
	QE_1	Coeficiente de correlación	,264	,600	1,000	,711*	
		Sig. (bilateral)	,433	,051	.	,014	
		N	11	11	11	11	
	m_inTERper_1	Coeficiente de correlación	,383	,178	,711*	1,000	
		Sig. (bilateral)	,245	,601	,014	.	
		N	11	11	11	11	
	m_Adaptab_1	Coeficiente de correlación	,192	,338	,900**	,593	
		Sig. (bilateral)	,572	,309	,000	,055	
		N	11	11	11	11	
	m_Gest_stre_1	Coeficiente de correlación	,227	,264	,845**	,661*	
		Sig. (bilateral)	,502	,433	,001	,027	
		N	11	11	11	11	
	m_hum_gen_1	Coeficiente de correlación	,073	,416	,831**	,703*	
		Sig. (bilateral)	,831	,204	,002	,016	
		N	11	11	11	11	

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

3.2.2 Résultats : liens entre cortisol et le domaine des compétences interpersonnel du EQ en T2

Résultats : En T2 : Corrélation positive entre cortisol et domaine interpersonnel						
Correlaciones						
			CORTISOL_2	QE_2	m_inTRAPER_2	m_inTERper_2
Rho de Spearman	CORTISOL_2	Coefficiente de correlación	1,000	,005	-,118	,636*
		Sig. (bilateral)	.	,989	,729	,035
		N	11	11	11	11
	QE_2	Coefficiente de correlación	,005	1,000	,843**	,629*
		Sig. (bilateral)	,989	.	,001	,038
		N	11	11	11	11
	m_inTRAPER_2	Coefficiente de correlación	-,118	,843**	1,000	,464
		Sig. (bilateral)	,729	,001	.	,151
		N	11	11	11	11
	m_inTERper_2	Coefficiente de correlación	,636*	,629*	,464	1,000
		Sig. (bilateral)	,035	,038	,151	.
		N	11	11	11	11
	m_Adaptab_2	Coefficiente de correlación	-,059	,801**	,460	,392
		Sig. (bilateral)	,863	,003	,154	,233
		N	11	11	11	11
	m_Gest_stre_2	Coefficiente de correlación	,214	,957**	,743**	,720*
		Sig. (bilateral)	,527	,000	,009	,013
		N	11	11	11	11
	m_hum_gen_2	Coefficiente de correlación	-,078	,897**	,911**	,604*
		Sig. (bilateral)	,820	,000	,000	,049
		N	11	11	11	11
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).						
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).						

3.2.2 Résutats: mesures psychologiques du EQ corrélées significativement au taux de cortisol en T3

Résultats : liens entre cortisol et le domaine des compétences interpersonnelles du quotient émotionnel en T3

		CORTISOL	m_inTRApér	CPS_3	CPE_3	I_3	ER_3
Rho de Spearm CORTISOL_3	Coeficiente de correlación	1,000	-,779*	-,771*	-,699	-,661	-,723
	Sig. (bilateral)	.	,005	,005	,017	,027	,012
m_inTRApér_	Coeficiente de correlación		1,000	,927*	,715	,785*	,840*
	Sig. (bilateral)		.	,000	,013	,004	,001
CPS_3	Coeficiente de correlación			1,000	,849*	,702	,761*
	Sig. (bilateral)			.	,001	,016	,006
CPE_3	Coeficiente de correlación				1,000	,556	,670
	Sig. (bilateral)				.	,076	,024
I_3	Coeficiente de correlación					1,000	,780*
	Sig. (bilateral)					.	,005
ER_3	Coeficiente de correlación						1,000
	Sig. (bilateral)						.
m_Adaptab_3	Coeficiente de correlación						
	Sig. (bilateral)						
JV_3	Coeficiente de correlación						
	Sig. (bilateral)						
m_hum_gen_	Coeficiente de correlación						
	Sig. (bilateral)						

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Résultats : En T 3, corrélation négative entre cortisol et adaptabilité et humeur générale

Correlaciones

			CORTISOL_3	QE_3	m_ inTRAPER_3	m_ inTERper_3	m_Adaptab_3	m_Gest_ stre_3	m_hum_ gen_3
Rho de Spearman	CORTISOL_3	Coeficiente de correlación	1,000	-,594	-,779**	-,390	-,617*	-,387	-,618*
		Sig. (bilateral)	.	,054	,005	,235	,043	,239	,043
		N	11	11	11	11	11	11	11
	QE_3	Coeficiente de correlación	-,594	1,000	,916**	,900**	,965**	,888**	,945**
		Sig. (bilateral)	,054	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	11	11	11	11	11	11	11
	m_inTRAPER_3	Coeficiente de correlación	-,779**	,916**	1,000	,743**	,876**	,773**	,904**
		Sig. (bilateral)	,005	,000	.	,009	,000	,005	,000
		N	11	11	11	11	11	11	11
	m_inTERper_3	Coeficiente de correlación	-,390	,900**	,743**	1,000	,808**	,702*	,773**
		Sig. (bilateral)	,235	,000	,009	.	,003	,016	,005
		N	11	11	11	11	11	11	11
	m_Adaptab_3	Coeficiente de correlación	-,617*	,965**	,876**	,808**	1,000	,917**	,889**
		Sig. (bilateral)	,043	,000	,000	,003	.	,000	,000
		N	11	11	11	11	11	11	11
	m_Gest_stre_3	Coeficiente de correlación	-,387	,888**	,773**	,702*	,917**	1,000	,858**
		Sig. (bilateral)	,239	,000	,005	,016	,000	.	,001
		N	11	11	11	11	11	11	11
	m_hum_gen_3	Coeficiente de correlación	-,618*	,945**	,904**	,773**	,889**	,858**	1,000
		Sig. (bilateral)	,043	,000	,000	,005	,000	,001	.
		N	11	11	11	11	11	11	11

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Résultats : En T3, la joie de vivre diminue si le cortisol augmente et vice-versa.

			CORTISOL_3	O_3	JV_3	CI_3	TS_3
Rho de Spearman	CORTISOL_3	Coefficiente de correlación	1,000	-,583	-,702*	-,397	-,346
		Sig. (bilateral)	.	,060	,016	,226	,297
		N	11	11	11	11	11
	O_3	Coefficiente de correlación	-,583	1,000	,912**	,800**	,856**
		Sig. (bilateral)	,060	.	,000	,003	,001
		N	11	11	11	11	11
	JV_3	Coefficiente de correlación	-,702*	,912**	1,000	,624*	,871**
		Sig. (bilateral)	,016	,000	.	,040	,000
		N	11	11	11	11	11
	CI_3	Coefficiente de correlación	-,397	,800**	,624*	1,000	,692*
		Sig. (bilateral)	,226	,003	,040	.	,016
		N	11	11	11	11	11
	TS_3	Coefficiente de correlación	-,346	,856**	,871**	,692*	1,000
		Sig. (bilateral)	,297	,001	,000	,016	.
		N	11	11	11	11	11

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

3.3. Résultats globaux aux tests psychologiques

3.3.1. Résultats au test du Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) : effet sur la capacité de présence attentive

Une moyenne élevée au test MAAS indique une haute prédisposition à la pleine conscience. L'évolution des scores au MAAS du groupe expérimental entre T1 (Pré-test) et T2 (post-test) suggère que le programme ACT permet le développement des compétences émotionnelles. En effet, juste à l'issue du programme ACT, les scores au MAAS pour les participants augmentent globalement pour le groupe expérimental après les sessions, contrairement à ceux du groupe contrôle, qui ne varient pas. Le programme d'intervention a donc augmenté¹, *a priori*, la capacité de la pleine conscience et permis le maintien de cette capacité sur un long terme pour le groupe participant, même s'il fléchit légèrement en phase de suivi, correspondant à la période stressante des examens de fin d'année ; on retrouve également ce fléchissement chez le groupe de contrôle. Plus précisément, ce sont les outils utilisés dans le programme, notamment ceux relatifs à la pratique de la pleine conscience et à la capacité d'être conscient et attentif à ce qui se passe au moment présent, qui semblent être utiles et efficaces pour développer les compétences émotionnelles *ad hoc*.

Tableau 5.1. Scores au test de la pleine conscience (MAAS) en fonction de la phase et des groupes (échelle de 1 à 6)

	MAAS (échelle sur six)		
Phase	PRÉ-TEST	POST-TEST	FOLLOW-UP
GP. expérimental	4,1	4,7	4,5
GP. contrôle	3,9	3,9	3,7

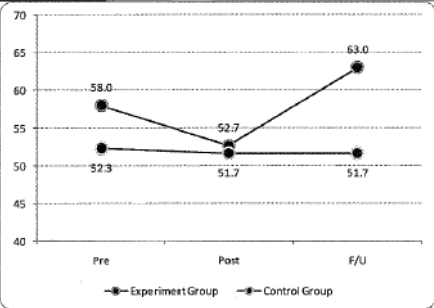
Ecart et Scores au test MAAS

Variable = MAAS: (Pretest) – (Posttest) – (Follow-up)

Groups	Descriptive Statistics Mean & (SD.)			Test of Within-subjects Effects					
				Univariate Test			Contrast Analysis (partial η^2 & p-value)		
	Pretest	Post-test	Follow-up	F-Statistics	p-value	partial η^2	Pre : Post	Post : Follow-up	Pre : Follow-up
Experimental Group	58.000 (10.149)	52.667 (11.590)	63.000 (14.177)	7.433	.045	.788	0.637 (p=0.202)	0.882 (p=0.061)	0.664 (p=0.185)
Control Group	52.333 (12.220)	51.667 (8.963)	51.667 (8.083)	.005	.995	.002	0.003 (p=0.942)	0.000 (p=0.999)	0.002 (p=0.953)

Test of between-groups effects

Wilks' Lambda (Λ)	0.320		
Multivariate F-Statistics	3.189		
p-value	0.181		
partial η^2	0.680		
Univariate F-Statistic	0.382	0.014	1.447
p-value	0.570	0.912	0.295
partial η^2	0.087	0.003	0.266



Group	Pre	Post	F/U
Experimental Group	58.0	52.7	63.0
Control Group	52.3	51.7	51.7

¹ La moyenne de la population française pour le test MAAS est de 3,86.

3.3.2. Résultats au test d'Acceptation and Action Questionnaire (AAQ2) : effet sur le développement de la flexibilité psychologique

Le test AAQ2 (*Acceptance and Action Questionnaire 2*) évalue directement les compétences travaillées avec l'approche de l'acceptation et de l'engagement, c'est-à-dire la capacité à développer une flexibilité psychologique en modifiant le rapport habituellement basé sur l'évitement des situations difficiles et en favorisant l'engagement dans les actions permettant la poursuite de ses valeurs. Une moyenne haute au test AAQ2 indique une forte propension à l'évitement et à l'immobilité, contrairement à une moyenne basse, soulignant la capacité d'acceptation et d'engagement dans l'action.

Le programme a semblé permettre un développement des compétences de flexibilité psychologique chez les apprenants aides-soignants du groupe expérimental au regard de leur score moyen, qui évolue à la baisse comparativement à celui du groupe contrôle qui, lui, reste quasi stable entre chaque phase.

Tableau 5.2. Scores au test évaluant l'acceptation et l'engagement (AAQ2) des groupes en fonction de la phase et des groupes (échelle de 1 à 7)

	AAQ2 (<i>Acceptance and Action Questionnaire 2</i>) (échelle sur sept)		
Phase	PRÉ-TEST	POST-TEST	<i>FOLLOW-UP</i>
GP. expérimental	3,5	3	3,3
GP. contrôle	4,1	4	4,1

Variable = QAA: (Pretest) – (Posttest) – (Follow-up)										
Groups		Descriptive Statistics Mean & (SD.)			Test of Within-subjects Effects					
					Univariate Test			Contrast Analysis (partial η^2 & p-value)		
		Pretest	Post-test	Follow-up	F-Statistics	p-value	partial η^2	Pre : Post	Post : Follow-up	Pre : Follow-up
Experimental Group		49.333 (5.859)	45.000 (9.539)	39.333 (9.018)	5.284	.075	.725	0.378 (p=0.385)	0.993 (p=0.003)	0.794 (p=0.109)
Control Group		45.000 (9.165)	41.333 (4.041)	38.667 (3.512)	.958	.457	.324	0.150 (p=0.613)	0.667 (p=0.184)	0.461 (p=0.321)

Test of between-groups effects	Wilks' Lambda (Λ)	0.008		
	Multivariate F-Statistics	175.520		
	p-value	0.001		
	partial η^2	0.992		
	Univariate F-Statistic	0.476	0.376	0.014
	p-value	0.528	0.573	0.911
	partial η^2	0.106	0.086	0.004

Group	Pre	Post	F/U
Experiment Group	49.3	45.0	39.3
Control Group	45.0	41.3	38.7

En revanche, si l'évolution est favorable à l'issue du programme ACT, les effets sont pérennes mais, dans une moindre mesure, au bout de trois mois, puisque la moyenne des apprenants aides-soignants à l'IFSI du groupe expérimental ($M = 3,3$) est supérieure à celle obtenue en phase post-test ($M = 3$), mais reste cependant inférieure au niveau de départ ($M = 3,5$).

Pour résumer, le programme a été bénéfique pour développer les compétences spécifiques travaillées avec l'approche ACT, c'est-à-dire qu'il a permis aux apprenants d'accéder à une flexibilité psychologique leur permettant de se positionner en tant

qu'acteurs de leur vie, acteurs dans leur façon d'être au monde, dans leur façon de réagir et d'agir sur leur vie en vue de l'améliorer efficacement. Ces compétences sont révélatrices d'un capital émotionnel en développement. Le programme et ces outils visent également un développement des compétences émotionnelles en vue d'un bien-être général touchant différentes sphères de la vie et un large spectre de compétences émotionnelles. Le test de quotient émotionnel (EQ-i de Bar-On) permet de rendre compte de l'évolution des compétences émotionnelles de manière globale et spécifique.

3.3.3. Résultats au Quotient Emotionnel Inventory (EQI-2.0) : effet sur le développement global des compétences émotionnelles

Le test du EQ-i de Bar-On est centré sur une gamme de capacités émotionnelles et sociales, comprenant les capacités à être conscient de soi, se comprendre et s'exprimer, être conscient des autres, les comprendre et entretenir des rapports avec eux, faire face à des émotions fortes, s'adapter au changement et régler des problèmes de nature sociale ou personnelle. Bar-On justifie comme suit son utilisation du terme intelligence émotionnelle : « L'intelligence décrit l'agrégation d'habiletés, de capacités et de compétences [...] qui [...] représente une collection de connaissances utilisées pour faire face à la vie efficacement. L'adjectif émotionnel est employé pour mettre en relief que ce type spécifique d'intelligence diffère de l'intelligence cognitive » (Bar-On, 1997, p. 15). Bar-On pose l'hypothèse que les personnes qui ont un quotient émotionnel (QE) supérieur à la moyenne réussissent en général mieux à faire face aux exigences et aux pressions de l'environnement. Il ajoute qu'une déficience dans l'intelligence émotionnelle peut empêcher le succès et traduire l'existence de problèmes psychologiques. Par exemple, selon lui, des problèmes d'adaptation au milieu sont particulièrement répandus parmi les personnes qui présentent des déficiences sur les sous-échelles d'épreuve de la réalité, de résolution des problèmes, de tolérance au stress et de contrôle des impulsions. En général, Bar-On estime que l'intelligence émotionnelle et l'intelligence cognitive contribuent autant l'une que l'autre à l'intelligence générale d'une personne, qui constitue par conséquent une indication de son potentiel de réussir dans la vie.

Le test du quotient émotionnel va également nous permettre d'appréhender l'impact du programme ACT sur le développement du capital émotionnel, en comparant et analysant les scores aux différentes phases et entre le groupe expérimental et le groupe ne bénéficiant pas du programme. Au départ, le quotient émotionnel de la population d'apprenants est inférieur pour le groupe contrôle (EQ = 89,2) comparativement au groupe expérimental (EQ = 93) : les deux groupes ne partent pas d'un même niveau au départ.

Le tableau 5.3 montre que le quotient émotionnel global du groupe expérimental augmente en post-test ; après la participation au programme de développement des compétences émotionnelles, il passe de 93 à 100. Il augmente encore dans la phase de *follow-up*. En ce qui concerne le groupe contrôle, la moyenne du groupe diminue légèrement en post-test (M = 89) et diminue encore en *follow-up*.

Tableau 5.3. Scores de quotient émotionnel (EQ-i 2.0) en fonction de la phase et du groupe

	Test quotient émotionnel EQ-i 2.0		
Phase	PRÉ-TEST	POST-TEST	<i>FOLLOW-UP</i>
GP. expérimental	93	100	107,2
GP. contrôle	89,2	89	87,2

La formation aurait permis au groupe participant d'augmenter ses scores de quotient émotionnel. Ils sont non seulement supérieurs après le programme, mais continuent à progresser à long terme en phase 3. La formation a des effets immédiats, encore pérennes trois mois plus tard, alors que le contexte de la phase 3 est un contexte stressant de période de fin de stage professionnel et d'examen de fin d'année. Ce qui expliquerait les scores du groupe contrôle, qui voit en phase 3 son quotient émotionnel diminuer, alors que le groupe d'expérimentation aurait vu ses compétences émotionnelles mises à profit pour une meilleure régulation du stress.

Ecart et Scores au test EQ

Variable = EQ: (Pretest) – (Posttest) – (Follow-up)

Groups	Descriptive Statistics Mean & (SD.)			Test of Within-subjects Effects					
				Univariate Test			Contrast Analysis (partial η^2 & p-value)		
	Pretest	Post-test	Follow-up	F-Statistics	p-value	partial η^2	Pre : Post	Post : Follow-up	Pre : Follow-up
Experimental Group	142.33 (4.509)	146.33 (8.083)	157.33 (17.214)	2.836	0.171	0.586	0.490 (p=0.300)	0.490 (p=0.300)	0.666 (p=0.184)
Control Group	153.00 (14.000)	147.67 (14.364)	152.00 (10.817)	0.635	0.576	0.241	0.677 (p=0.177)	0.167 (p=0.591)	0.022 (p=0.852)

Test of between-groups effects	Wilks' Lambda (Λ)	0.616		
	Multivariate F-Statistics	0.935		
	p-value	0.484		
	partial η^2	0.384		
	Univariate F-Statistic	1.578	0.020	0.206
	p-value	0.277	0.895	0.673
	partial η^2	0.283	0.005	0.049

Group	Pre	Post	F/U
Experimental Group	142.3	146.3	157.3
Control Group	153.0	147.7	152.0

ns. = not significance at 0.05 level

3.3.4. Résultats au Quotient Emotionnel Inventory (EQI-2.0) : Zoom sur le développement des compétences émotionnelles spécifiques

Le score total du quotient émotionnel, en soi, est un indicateur global qui ne rend pas compte des compétences émotionnelles spécifiques, développées précisément par l'intervention en formation. Dans son modèle, Bar-On distingue cinq composantes de l'intelligence émotionnelle : l'intra-personnel, l'inter-personnel, l'adaptabilité, la gestion du stress et l'humeur générale. Selon Bar-On, l'IE se développe avec le temps, et il est possible de l'améliorer par la formation et la pratique du programme.

L'étude par composantes est intéressante et permet de vérifier si l'approche permet le développement de l'ensemble des compétences émotionnelles, ou si elle favorise le développement d'un certain type de compétence. En cela, l'étude de l'évolution des scores pour les cinq composantes de l'inventaire du quotient émotionnel est informative.

Tableau 5.4. Scores EQ-i 2.0 par types de composantes en fonction de la phase et du groupe

	Type de compétences émotionnelles EQ-i 2.0					
Phase	PRÉ-TEST		POST-TEST		SUIVI	
Groupe	Gr. expérimental	Gr. contrôle	Gr. expérimental	Gr. contrôle	Gr. expérimental	Gr. Contrôle
Compétences émotionnelles	M	M	M	M	M	M
Intrapersonnelle	93,4	93	101,4	89,8	106,2	89,4
Interpersonnelle	93,4	92,2	96,8	92,2	101	94
Adaptabilité	96,8	93	100,4	93,4	103,4	90,2
Gestion du stress	97,8	90,8	101,2	95,9	108,6	92,8
Humeur générale	93,4	90,4	99,2	89,4	106,6	84,8
Effectif	5	5	5	5	5	5

L'échelle intra-personnelle évalue la capacité à reconnaître ses émotions, à les comprendre, les accepter, les affirmer. L'échelle interpersonnelle évalue l'expression et l'utilisation des émotions dans les relations interpersonnelles, ainsi que l'identification des émotions d'autrui. L'échelle d'adaptabilité évalue l'adaptation et la régulation des émotions dans différents contextes. L'échelle gestion du stress évalue le contrôle des impulsions et la résistance à la pression. L'échelle humeur générale évalue la capacité à jouir de la vie et à envisager les choses sous un angle positif.

Le tableau 5.4 montre de manière générale qu'ACT permet de développer l'ensemble des compétences. La moyenne au quotient émotionnel pour les cinq échelles de compétences du groupe expérimental augmente après le post-test, c'est-à-dire après le programme d'intervention, et augmente davantage en suivi sur le long terme. En ce qui concerne le groupe contrôle, qui ne bénéficie pas du programme de développement des compétences émotionnelles, l'évolution du quotient émotionnel à chaque échelle n'est pas aussi régulière. Le quotient émotionnel à l'échelle intra-personnelle et à l'échelle humeur générale baisse en post-test par rapport au pré-test, puis baisse à nouveau en suivi. Ce quotient à l'échelle interpersonnelle est stable jusqu'en post-test, puis augmente en phase de suivi, trois mois après l'intervention. Enfin, le quotient émotionnel augmente entre le pré-test et le post-test puis diminue en suivi pour les échelles adaptabilité et gestion du stress. Le quotient émotionnel pour l'échelle adaptabilité en phase de suivi (M = 90,2) diminue de telle sorte qu'il est inférieur au score de départ en pré-test (M = 93).

Avec le temps, les outils enseignés et travaillés basés sur l'acceptation, l'engagement et la pleine conscience auraient visiblement facilité la régulation de l'anxiété des participants et augmenté leur estime de soi et leur satisfaction personnelle.

En résumé, toutes les compétences intra-personnelles, interpersonnelles, d'adaptabilité et de gestion du stress, qu'il s'agisse de celles relatives à l'humeur et au fait de voir la vie de manière positive, aux compétences vertueuses de gestion de soi et des autres, aux compétences de résolution des problèmes, au bonheur, à la bonne humeur et à l'optimisme, se développent entre chaque phase pour le groupe bénéficiant du programme, contrairement au groupe n'en bénéficiant pas.

Malgré un contexte semblable pour le groupes expérimental et de contrôle , l'évolution entre les phases est totalement différente. Ainsi, à score relativement égal au départ, l'évolution entre les phases est totalement différente entre les groupes. C'est le cas pour le quotient émotionnel à l'échelle intra-personnelle, noté à 93,4 pour le groupe expérimental et à 93 pour le groupe contrôle en phase de pré-test. Ce score est relativement semblable au départ, puis en post-test, bien que les deux groupes soient confrontés au même contexte de début de stage ; le quotient émotionnel moyen du groupe bénéficiant du programme augmente à 101,4, alors que celui du groupe contrôle diminue à 89,8. Puis, en phase de suivi, malgré un contexte d'examen, le quotient émotionnel moyen du groupe bénéficiant du programme continue d'augmenter à 106,2, alors que celui du groupe contrôle diminue à 89,4.

Les outils relatifs à la formation à l'acceptation et à l'engagement et la pratique de la pleine conscience semblent avoir permis le développement des compétences émotionnelles à la fois de manière globale, mais aussi de chacune des nombreuses compétences diverses et variées touchant autant la sphère personnelle que sociale, et permettant une meilleure régulation du stress et une satisfaction personnelle, ou un mieux-être personnel.

3.4. Résultats individuels aux tests psychologiques

Dans ce travail, nous nous sommes posé la question de savoir si ce programme d'intervention était adapté pour tous les participants. Autrement dit, il nous fallait vérifier si la moyenne du groupe ne cachait pas des disparités intragroupes.

3.4.1. Evolution des participants aux tests du MAAS

À travers les scores au test MAAS, il est possible d'évaluer la progression ou l'évolution entre les phases de chaque participant du groupe expérimental, du point de vue des compétences relatives à la pleine conscience, sachant qu'une moyenne élevée au test MAAS indique une haute prédisposition à la pleine conscience.

Figure 5.4. Évolution des scores au test MAAS entre les phases : pré-test (T1), post-test (T2) et suivi (T3), pour les participants du groupe expérimental (E1, E2, E3, E4 et E5), apprenants aides-soignants

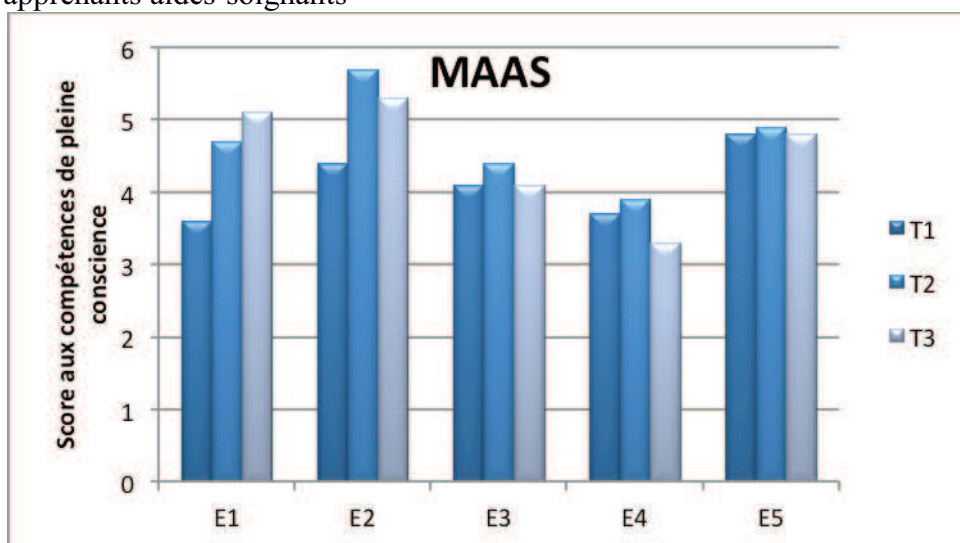


Figure 25 Graphe MAAS aux différentes périodes

N.B. : Les cinq participants du groupe expérimental sont nommés E1, E2, E3, E4 et E5.

Les scores au test MAAS augmentent pour tous les participants à la suite du programme en phase de post-test.(cf. figure 5.4). Ils montrent que ACT semble donc avoir un effet bénéfique dans le développement des compétences relatives à la pleine conscience, pour tous les participants. Cependant, les scores diminuent en phase de suivi pour tous les participants, mais restent bien supérieurs au score de départ ou égaux au score de départ (comme pour E3 et E5), ce qui peut s'expliquer par une baisse de l'appréciation de la valeur du temps présent à l'approche de la période d'examen achevant l'année de formation, et qui correspond en même temps à la fin du stage professionnel et à l'approche de la période de recherche d'emploi, avec son lot d'anxiété et d'inconnu pour l'avenir. Ce n'est qu'à E4 que l'effet bénéfique de la formation sur le développement des compétences de pleine conscience ne semble plus profiter. Son score passe de 3,9 à 3,3 en suivi et est donc inférieur au score de départ, qui est de 3,7.

3.4.2. Evolution des participants aux tests du AAQ2

L'évolution de la flexibilité psychologique de chaque participant est mesurée à partir du test AAQ2 entre les phases et illustrée par la figure 5.5, où un score élevé indique une grande expérience d'évitement et d'immobilité ; une moyenne basse, à l'inverse, indiquant une grande expérience d'acceptation et d'engagement dans l'action.

Figure 5.5. Évolution des scores au test AAQ2 entre les phases : pré-test (T1), post-test (T2) et suivi (T3) pour les participants

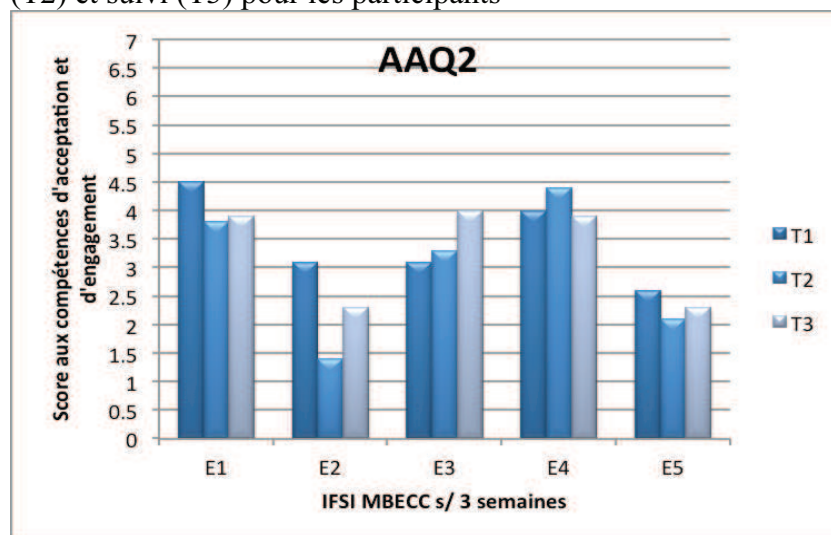


Figure 26 Graphe AAQ aux différentes périodes

Comme pour le test précédent, les résultats montrent une progression positive des participants du point de vue de leur capacité de flexibilité pour une majorité d'entre eux. En effet, la figure 5.5 montre que les scores au test AAQ2 diminuent pour tous les participants à la suite du programme d'intervention en phase de post-test, sauf pour les participants E3 et E4. Mais cet effet s'atténue à l'approche de la période critique de fin d'année de formation, soulignant la fragilité des compétences récemment acquises. En effet, en phase de suivi, les scores augmentent (sauf pour E4), mais restent inférieurs à ceux de départ pour E1, E2 et E5 (sauf pour E3). Ainsi, ces résultats concordent avec la progression respective de leur quotient émotionnel global.

3.4.3. Evolution des participants aux tests du EQI.2.0

Le tableau 5.6 présente l'évolution du quotient émotionnel global entre les phases. Il montre que le quotient émotionnel global est supérieur autant en post-test qu'en pré-test

pour trois participants sur cinq (E1 (102 > 88), E2 (115 > 111), E4 (69 > 61) et E5 (128 / 114)). Certes, le quotient émotionnel global pour E4 diminue en suivi (Qe = 64), mais son score reste supérieur à celui de départ (Qe = 61).

Tableau 5.6. Évolution du quotient émotionnel entre les phases pour les participants au groupe expérimental

		Quotient émotionnel		
		Pré-test	Post-test	Suivi
Groupe expérimental	E1	88	102	111
	E2	111	115	138
	E3	91	86	91
	E4	61	69	64
	E5	114	128	132

L'évolution positive observée pour E1, E2 et E5 perdure jusqu'en phase de suivi. Le programme de développement des compétences émotionnelles semble avoir été effectif pour l'ensemble des participants, même si E3 est le seul du groupe expérimental dont le Qe diminue en post-test (Qe passe de 91 à 86), mais ce dernier redevient stable en suivi (Qe = 91).

Du point de l'évolution des compétences émotionnelles, l'analyse intra-personnelle des scores aux cinq échelles de compétences émotionnelles met en évidence des progressions différenciées, selon les participants, pour certaines composantes du quotient émotionnel, illustrées par la figure 5.6. Celle-ci détaille, sous forme de graphique, l'évolution des scores aux échelles de compétences émotionnelles pour chaque participant. Le Qe d'E1, E2 et E5 augmente entre chaque phase, et ce pour chacune des cinq échelles. Ce n'est pas aussi régulier pour E3 et E4.

L'analyse des composantes du quotient émotionnel par participant, et précisément pour les participants E3 et E4, présente des singularités. Pour E3, les scores aux compétences en adaptabilité sont les seuls à augmenter entre chaque phase (Qe passe de 91 à 92 à 94). Les scores aux échelles de compétences interpersonnelles diminuent, ceux pour les échelles intra-personnelles (Qe passe de 97 à 92) pouvant s'expliquer par une surévaluation ou évaluation fausse de leur compétence intra- et interpersonnelle à la première phase réajustée à partir de la seconde, *via* la meilleure connaissance d'eux-mêmes acquise lors du programme d'intervention. Les compétences relatives à la gestion du stress (Qe passe de 99 à 93) et à l'humeur générale (Qe passe de 101 à 90) diminuent après le programme d'intervention mais augmentent plus tard, en phase de suivi (Qe intra = 93 ; Qe gestion stress = 104 ; Qe humeur = 101). Ce qui est expliqué par les faits relatés dans le journal de bord d'E3. Ce participant faisait face, lors des périodes de pré-test et de post-test, à des problèmes émotionnels de santé ; il était particulièrement sujet au stress, à l'anxiété et à la déprime et rencontrait des difficultés à mettre en pratique les exercices au début du programme de formation. Ses souvenirs douloureux, le fait de se mettre face à une réalité douloureuse, « l'obligation », à travers l'application des exercices, de prendre conscience de ses émotions négatives ont été difficiles à vivre, expliquant, ainsi, le fait que la gestion du stress n'était pas encore effective directement après le programme de formation, mais qu'elle l'est devenue seulement plus tard, avec le recul et l'application régulière des exercices de méditation notamment, ce qui est observable en phase de suivi.

Les scores aux compétences émotionnelles pour E4 sont également très hétérogènes. Dans un premier temps, ses scores aux échelles intra-personnelle (Qe passe de 58 à 73), interpersonnelle (Qe passe de 75 à 77), adaptabilité (Qe passe de 80 à 83) et humeur générale (Qe passe de 65 à 77) augmentent après le programme d'intervention. Cependant, cet effet ne semble pas pérennisé au terme des trois mois, puisque les scores à ces échelles diminuent en phase de suivi (Qe intra = 68 ; Qe Inter = 75 ; Qe adaptabilité = 73 ; Qe humeur générale = 70). Pour l'échelle de gestion du stress, les scores sont les plus *élevés* parmi les autres échelles, mais le score diminue après le programme d'intervention (Qe passe de 85 à 81) puis redevient stable en suivi (Qe = 85).

En effet, le participant E4, avant le début du programme, lors de la période de pré-test, rapportait qu'en situation de stress ou d'anxiété il était sujet à des migraines fréquentes. À l'issue du programme, ses migraines avaient disparu mais elles sont revenues en septembre. Le programme aurait donc eu un effet bénéfique lors de la période d'assiduité et de mise en pratique des exercices. L'évolution positive des scores aux compétences émotionnelles se voit confirmée. Cependant, s'agissant d'un capital, ce capital émotionnel n'ayant pas été entretenu ou mobilisé durant les congés d'été, il se serait altéré et expliquerait la réapparition des migraines trois mois après l'intervention, en septembre, au moment du test de suivi.

Figure 5.6. Quotient émotionnel pour les cinq échelles de l'inventaire de quotient émotionnel de Bar-On, pour les participants du groupe expérimental (E1 à E5) au pré-test (T1), au post-test (T2) et en suivi (T3)

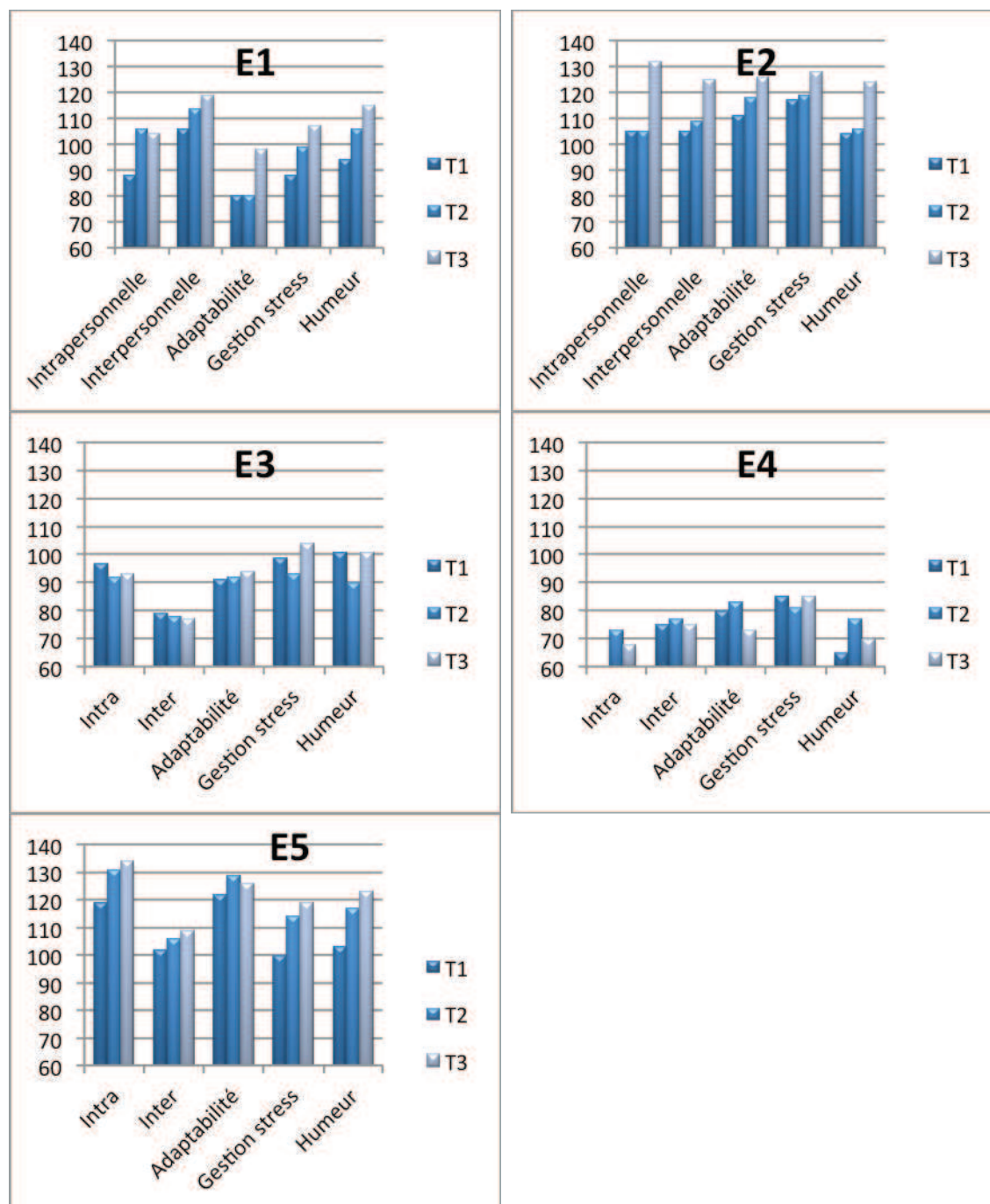


Figure 27 Graphe QE par participants (gp Exp) aux différentes périodes

3.5. Conclusion et limites

A la question initiale concernant l'impact d'un programme d'intervention éducatif sur le stress des aides-soignants dans la relation aux patients et de manière plus générale à l'activité, les résultats actuels apportent des éléments de réponse en mettant en relief la possibilité de modifier leurs représentations et images du métier et de l'activité. Le programme de développement du capital émotionnel que nous avons mis en place contribue favorablement à de telles modifications. Celles-ci s'effectuent par l'acquisition de connaissances sur les émotions et le rapport à la maladie, la verbalisation des émotions, la prise de conscience. La dimension collective du programme favorise l'analyse de soi et des autres, la mise en question des erreurs cognitives, des comportements inadaptés, ainsi que l'acquisition d'un sens critique. Ainsi, le fait que les apprenants aides-soignants étaient en formation en alternance leur a permis de mettre en pratique leurs exercices sur le terrain et d'en ressentir assez vite les effets par et sur eux-mêmes. Tant et si bien, et à notre étonnement, les étudiants nous ont rapporté avoir pratiqué par la suite de manière fréquente leurs exercices avec leur patients, ou/et les aidants ou la famille, constatant l'apaisement que les exercices d'acceptation apportaient (exemples rapportés : avec des parents et l'enfant avant une grosse opération de l'enfant, auprès d'une personne âgée durant son temps de marche...).

Tous ces éléments peuvent avoir conduit progressivement à une auto-régulation sous-tendue par un nouveau regard des soignants sur eux-mêmes et sur le patient et a pu déteindre sur celui des aidants et des familles et une modification de la signification de leur relation. D'objets de prise en charge, le malade, son aidant et le soignant peuvent devenir co-acteurs d'une dynamique relationnelle positive susceptible d'améliorer le stress du tandem soignant-patient-aidant (De Rotrou et al., 2006).

En conclusion, nous avons pu observer que, du fait des interactions sociales qui constituent une part du métier d'aide-soignant, l'aide-soignant fait appel à des compétences émotionnelles et nécessite donc un capital émotionnel *ad hoc* pour faire face aux transformations dans les métiers du soin et aux tensions qui en découlent. Ces compétences, non prises en compte dans les modèles traditionnels du capital humain, constituent bien un véritable capital, essentiel dans l'exercice de ce métier d'interaction sociale qu'est le métier d'aide-soignant. Il s'agit là d'un réel capital émotionnel, dont il importe de tenir compte dans l'activité de soin et qui doit surtout être entretenu. Ce développement peut être amorcé dans le cadre de la formation d'aide-soignant à partir de divers outils, ou encore *via* des interventions de type formation au capital émotionnel, comme la méthode ACT, pour laquelle il importe d'avoir un accompagnement des participants à long terme.

Réflexions

Compétences professionnelles, les compétences émotionnelles des soignants sont d'autant plus cruciales que les exigences et marges d'autonomie au travail participent des facteurs de stress identifiés dans les modèles du stress. Cependant, comme dans tout autre secteur ou domaine de travail, elles ne suffisent pas à elles seules au maintien du bien-être au travail. Le soutien social, l'accompagnement au changement et une réflexion sur l'organisation et les conditions de travail sont nécessaires, comme le montrent les modèles du stress.

Dans le travail soignant, les problèmes du bien-être au travail ne peuvent être éliminés en identifiant et en supprimant des facteurs de charge isolés ou en consolidant

simplement la condition physique, les ressources et les compétences émotionnelles du corps soignant. Les compétences ne suffisent pas à elles seules, la reconnaissance de l'efficacité sociale de la personne et de son action et le soutien social sont nécessaires, comme nous avons pu le voir avec le modèle de Johnson et Hall (1988).

En effet, tous les projets sur le bien-être et la communauté de travail qui seraient séparés du travail lui-même, et dans lesquels le travail effectué serait laissé de côté, risqueraient fortement de ne pas aboutir aux résultats escomptés en matière de promotion du bien-être au travail. Pour cela, il importe de combiner plusieurs approches et plusieurs ressorts et ressources (personnelle et organisationnelle), afin de permettre le maintien du bien-être au travail dans ces environnements stressants où l'aide-soignant côtoie chaque jour des situations difficiles. Toute politique de promotion de la santé mentale dans le cas de notre expérimentation, doit cibler les trois terrains sociaux de l'économie, de l'éducation et du micro-environnement social où se risque, en grande partie, la santé mentale du corps soignant mais aussi nous allons le voir pour l'enseignant.

CHAPITRE 5 ETUDES DE CAS N°2 : Etudiants de 1^{ère} année d'université en sciences de l'éducation

Introduction

Dans le cadre d'un contrat de recherche ANR-IDEFI, c'est auprès de futurs personnels éducatifs, étudiants en première année de sciences de l'éducation à l'Université Paul-Valéry Montpellier, que nous avons mené un programme de formation au développement du capital émotionnel en utilisant ACT et également, un programme de management de projet PIA2 travaillant particulièrement, les compétences émotionnelles sociales. Dans ce chapitre, nous rendrons compte de ce second exemple, des expérimentations et de l'impact de la formation sur le développement du capital émotionnel des apprenants. Nous questionnerons son impact sur sa santé.

1. Cadres de la recherche et méthodologie de l'intervention

1.1. Les caractéristiques de la population étudiante

La population d'investigation de la recherche présentée, des étudiants première année d'université, constitue une population particulièrement vulnérable du fait de l'apprentissage d'un nouvel environnement et d'un mode de fonctionnement en rupture avec celui cadré des années de lycée. En outre, il correspond parfois à la première séparation du milieu familial pouvant générer un sentiment d'isolement et de solitude participant à l'anxiété de performance, l'angoisse et le stress. Egalement, l'organisation des études avec l'autonomie qu'elle laisse peut amener à une perte de repères et un sentiment de solitude participant à une mauvaise organisation du travail et un risque de moindre performance en comparaison avec les années lycées.

La première année à l'université est une année de transition qui peut être vécue difficilement par les jeunes étudiants. Etre étudiant en 1^{ère} année à l'université peut être anxiogène et peut également provoquer divers troubles somatiques ou psychologiques. Selon Ficher (1994) un tiers des étudiants ayant quitté le milieu familial présente ce genre de trouble et ceux qui ne quittent pas leur maison parentale ont du mal à réconcilier vie familiale et obligations universitaires. Le nouveau mode de vie, la perte des repères et l'organisation du travail qui demande une autonomie accrue mais aussi les changements au niveau financier et social peuvent impacter la santé mentale ou physique de l'étudiant ainsi que sa performance.

Le métier d'étudiant fait partie alors des métiers émotionnels où les risques psychosociaux sont prégnants. Pour faire face au stress, la mobilisation des compétences émotionnelles ad hoc importe pour faire face à des situations de changement.

1.2. Cadres institutionnel et pédagogique de la recherche : constats, opportunités et coopération

1.2.1 Cadre institutionnel

Cette étude de cas a été menée dans le cadre d'une réponse à un appel d'offre lancé par l'Agence nationale de la recherche sur les « Innovations IDEFI » dont notre proposition de recherche « Capital Emotionnel et santé » a été retenue dans un projet collectif inter-établissement Idefi-UM3D (2012-19). Cette recherche dans sa mise en place du point de

vue de son protocole d'intervention, a eu le soutien et la collaboration du Service universitaire de Médecine préventive et de la promotion de la santé (SUMPPS) dans le cadre de sa mission de prévention en santé pour sa partie impliquant des manipulations à caractère physiologique liés aux tests biofeedback et pour la partie suivie des étudiants de celui du service de coaching de l'université.

Le choix des cas d'études et de leur population présentés ici est le résultat d'un constat et d'une opportunité et fait suite à d'autres cas exploratoires mises en place en 2012-2013 et 2013-2014, non présentés ici.

Le constat du stress important des personnels éducatifs, précisément des enseignants et particulièrement des enseignants novices et la montée de sa prise en charge médicale inquiètent le politique et préoccupent les organismes d'assurance de santé du milieu (MGEN, MAIF) et questionnent le sort des futures générations en formation, les étudiants s'inscrivant dans des filières des sciences de l'éducation. Egalement, les études montrent que la vie étudiante est stressante et qu'elle se précarise atteignant la santé et impactant la réussite des étudiants. Les étudiants qui vivent du stress, de l'anxiété, de l'épuisement et des affects dépressifs dans le cadre de leurs études sont plus nombreux qu'ils ne l'étaient dans le passé. Situations qui interpellent les équipes pédagogiques et dirigeantes des universités. Le constat de l'absence de formation au savoir-être, dans tout le cursus académique et la scolarité des jeunes, tels que les compétences émotionnelles portant sur la connaissance de soi, l'estime de soi, l'assertivité, compétences cruciales pour réussir sa vie, impactant la réussite dans la vie a été également l'occasion de proposer un tel programme aux étudiants de cette filière et de la filière dans laquelle nous oeuvrons. Une telle situation est préoccupante puisque l'on sait maintenant que les difficultés psychologiques que rencontre un étudiant dans le cadre de son cheminement scolaire affectent non seulement son bien-être de même que sa qualité de vie, mais nuisent aussi à son travail et sa réussite académique et dont elles peuvent préfigurer celles futures dans le travail professionnel.

Ce travail est donc parti de ces constats et un parti pris de la volonté d'« agir », c'est-à-dire de ne pas se limiter à la vérification de constats déjà relatés dans de nombreuses recherches et évoquées dans les premiers chapitres de cette thèse, mais plutôt d'agir en prévention sur des futures populations exposées au risque de stress.

Ce choix de population en formation part de l'opportunité de travailler en prévention sur des populations plus facilement accessibles de manière logistique : la disponibilité « contrainte » des étudiants en formation et se rassemblant de manière fréquente en un même lieu, et également de la volonté d'outiller en prévention un futur personnel éducatif au risque de vulnérabilité élevé et du fait de leur disponibilité pragmatique à la formation comparativement aux enseignants novices déjà en poste.

1.2.2. Cadre pédagogique et coopération institutionnelle

Du point de vue du cadre pédagogique, cette recherche intervention action a débuté d'abord dans une perspective bénévole sur un temps hors académique dans l'enceinte de l'université auprès de public d'étudiants de première année, toute discipline confondue en situation de difficultés académiques (repéré au premier semestre ou en redoublement par une note moyenne entre 6 et 8/20 aux résultats de leur premier semestre académique). L'incompatibilité de l'agenda académique pour la mise à disposition des notes par rapport à notre calendrier de recherche, le public volatile des étudiants sur la base du volontariat, la stigmatisation que peut représenter le fait d'entrée dans ce programme dans ses motifs affichés d'« aide aux étudiants en difficultés » et le déni des étudiants les plus concernés qui ne s'y présentent pas, et donc en conséquence leur nombre très réduit et leur assiduité faible, ont fait que les données étaient inexploitable

et avons déroulé de manière exploratoire sur deux ans notre programme sur la base seulement de l'approche de la pleine conscience et de l'acceptation et de l'engagement, et testé notre batterie de tests. Ce qui nous a permis de réviser et enrichir notre démarche et de proposer son intégration dans le cursus académique des étudiants de la filière des sciences de l'éducation, notre filière d'enseignement, au moment du renouvellement des maquettes de formation dans le cadre des plans quadriennaux de formation, partant au-delà de la vocation de constituer leur capital émotionnel, et dans son obligation, de la devise pédagogique de l'éducation pour tous « il n'y a pas de liberté sans contrainte ».

Cette recherche action vise à aider à la réussite des étudiants en première année de licence de sciences de l'éducation en favorisant leur bien-être et qualité de vie au travail par le développement de leur capital émotionnel. Plus particulièrement, elle tente d'apporter aux étudiants un environnement propice, des outils pour travailler en équipe, gérer des conflits, inciter les étudiants à une meilleure connaissance d'eux-mêmes pour mieux réguler leurs relations aux et avec les autres... Spécifiquement, dans la perspective du programme d'enseignement, elle vise à partir du développement de leurs compétences émotionnelles sociales et personnelles, une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leur environnement pour les préparer et travailler à la construction de leur projet et avenir professionnel.

Pour se faire, au module d'enseignement obligatoire « Projet Professionnel Personnalisé » un second intitulé « Evaluation et orientation dans l'enseignement et l'éducation » a été intégré à partir de 2013-14 dans la maquette au second semestre de la 1ère année de Licence en Sciences de l'Education.

1.3. Méthodologie de l'intervention

Le programme pédagogique se compose de six séances de quatre heures :

- trois séances sur la démarche de management et conduite de projet PIA2, démarche issue d'un projet européen de transfert d'innovation et inspirée par les courants de pédagogie active de Dewey renvoyant au « learning by doing » proposent aux étudiants une méthode pour apprendre à travailler en équipe, développer l'esprit d'entreprendre, prendre des initiatives et développer ses compétences émotionnelles sociales afin de mieux s'orienter.
- trois séances sur des ateliers interactifs en forme de groupe de parole basées sur l'approche de la pleine conscience, et l'acceptation et de l'engagement comme dans le cas d'étude N°1. Pour rappel, ACT dans sa version éducative que nous inscrivons dans une perspective de psychologie et éducation positive a comme objectif d'amener la personne à travers des exercices à accepter des événements et pensées difficiles tout en l'aidant à s'engager à des actions concrètes qui la rapprochent de ses valeurs personnelles. Dans le cadre du projet « Capital Emotionnel » ACT est utilisé dans un contexte préventif des risques psychosociaux et pour accroître leur qualité de vie à l'université dont les travaux scientifiques montrent ses retombées sur la réussite académique. Comme vu précédemment, travaillant sur des sujets non-(déclarés)-pathologiques, le « T de Therapy » d'ACT est remplacé ici par le T de « Training ».

2. Hypothèses générales et opérationnelles et mesures

2.1. Hypothèses générales et opérationnelles

2.1.1. Hypothèses générales

Partant des constats et travaux sur les facteurs de stress, et des modèles psychologiques étudiés dans la partie I, nous posons l'hypothèse que le développement de leur capital émotionnel, l'ensemble des compétences émotionnelles, renvoyant au savoir-être (apprendre à se connaître, l'estime et la confiance en soi, la qualité de relation à l'autre...) peut participer d'un mieux-être en première année universitaire (pouvant impacter également la performance : dimension que nous ne pouvons pas mesurer ou tester dans cette étude de cas en raison de l'organisation universitaire en examen terminal par semestre et donc de l'indisponibilité de données de performance séparées dans le temps entre le groupe d'expérimentation et de contrôle¹). Précisément, à l'instar de travaux précédents (Mavroveli, Petrides, Rieffe, et Bakker, 2007) l'objectif de cette recherche-action est de développer le capital émotionnel, chez les apprenants à partir d'une approche thérapeutique déclinée en approche pédagogique (ACT Acceptance and Commitment Training) et de voir son impact sur la santé, en mobilisant entre autres, la thérapie de l'acceptation et de l'engagement (ACT) où le T renvoie dans notre protocole à de la formation à « Training » pour le développement des compétences émotionnelles personnelles et pour la partie des compétences émotionnelles sociales, est utilisé l'outil de management de projet PIA2. Ce sont ces approches que nous avons utilisées dans le cadre de ce projet ANR IDEFI UM3D Capital émotionnel et santé, mené auprès d'étudiants de première année d'université inscrit en Sciences de l'éducation. Dans cette dernière expérimentation et dernière section, les outils d'évaluation des compétences émotionnelles, les moyens de leurs développements et les effets de l'approche psycho-éducative seront discutés relativement au développement du capital émotionnel.

Partant de ces constats, nous avons posé l'hypothèse que le développement du capital émotionnel, c'est-à-dire de l'ensemble des compétences émotionnelles sociales et personnelles chez les étudiants peut participer à un mieux-être en première année universitaire (non sans impact sur leur performance). Précisément, le capital émotionnel représente l'ensemble des compétences émotionnelles, renvoyant au savoir-être (apprendre à se connaître, l'estime et la confiance en soi, la qualité de relation à l'autre...) qui peuvent être utilisées comme un atout dans l'adaptation des étudiants au nouveau contexte.

Aussi, l'objectif de cette recherche-action est de développer le capital émotionnel, chez les apprenants à partir de deux outils : l'outil de management de projet (inspiré de l'outil PIA2 développé au niveau européen) qui va viser essentiellement à travailler les compétences émotionnelles sociales, et l'outil ACT, un outil à l'origine à visée thérapeutique (ACT Acceptance and Commitment Therapy), déclinée en approche pédagogique, psycho-éducative (ACT Acceptance and Commitment Training), le T renvoyant à « Training » utilisé pour développer les compétences émotionnelles personnelles. Dans le cadre de ce projet ANR IDEFI UM3D Capital émotionnel et santé, ce protocole de formation s'adresse aux étudiants de première année d'université inscrits en Licence des Sciences de l'éducation.

¹ Cependant, de nombreux travaux sur les caractéristiques des étudiants en « réussite académique » existent montrant le lien positif entre réussite académique et les compétences émotionnelles sociales et personnelles (entre autres, pour des travaux francophones, voir Brasseur et Grégoire, 2010).

2.1.2. Hypothèses opérationnelles

Nous avons fait 7 hypothèses

H1 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental auront développé leur niveau de compétences émotionnelles, comparés à ceux du groupe de contrôle

H2 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenteront leur capacité à réguler les émotions positives et négatives, à ceux du groupe de contrôle

Test utilisé : Emotion Regulation Profile-Revised - ERP-R (Nelis et al., 2011). - déjà évalué avec TEIQUE.

Le test évalue la capacité de l'individu à maintenir ou augmenter les émotions positives ou à réguler ou minimiser les émotions négatives. Facteurs :

☐☐☐☐ Régulation d'émotions positives

☐☐☐☐ Régulation d'émotions négatives

H2a - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenteront leur capacité à réguler les émotions positives, comparés à ceux du groupe de contrôle.

H2b - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenteront leur capacité à réguler les émotions négatives, comparés à ceux du groupe de contrôle.

H2c - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenteront leur capacité à réguler les émotions, comparés à ceux du groupe de contrôle.

H3 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenteront leurs capacités de « présence » ou d'absence (la pleine conscience), comparés à ceux du groupe de contrôle.

Test utilisé : Mindful Attention Awareness Scale - MAAS (Brown et Ryan, 2003; trad. Billieux et al., 2009)

Le test mesure la capacité des participants à être présents et à être flexibles (pleine conscience et attention). Les questions explorent nos capacités de « présence » ou d'absence (par distraction, préoccupation, ou tension vers un objectif) à tout ce que nous faisons.

H4 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenteront leur niveau de flexibilité psychologique, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Test utilisé : Acceptance and Action Questionnaire - AAQ II (Bond et al., trad. Monestès et al, 2009). Le test évalue la flexibilité psychologique. La flexibilité permet par exemple d'accepter de vivre une anxiété qui va de pair avec certaines actions que l'on souhaite accomplir.

H5 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental diminueront leur niveau de stress, d'anxiété et de dépression comparés à ceux du groupe de contrôle.

Test utilisé : Depression, Anxiety, Stress Scale - DASS-21 (Lovibond & Lovibond,

1995). Le test mesure la dépression, l'anxiété et le stress.

H5a - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental diminueront leur niveau de stress, comparés à ceux du groupe de contrôle.

H5b - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental diminueront leur niveau d'anxiété, comparés à ceux du groupe de contrôle.

H5c - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental diminueront leur niveau de dépression, comparés à ceux du groupe de contrôle.

H6 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmentera son niveau de motivation, d'engagement dans leurs études, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Test utilisé : Echelle de Motivation en Education – EME (Vallerand et al., 1989). Le test évalue la motivation dans les études.

H7 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenteront leur niveau d'auto efficacité, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Test utilisé : « Echelle d'auto-efficacité généralisée » de Jerusalem et Schwartz. Il mesure le sentiment d'auto-efficacité.

2.2. Mesures et nouveaux tests par rapport à l'étude de cas N°1

Les variables traditionnelles démographiques des participants (sexe, âge) ont été notifiées au deux temps pour les appariements. Cependant elles n'ont pas fait partie de « variables » testées, ni été l'objet de sous-échantillons en raison de l'homogénéité de la population du point de vue de l'âge et à l'inverse de la disproportion filles/garçons. Toutes les autres variables renvoyant à nos hypothèses ont été mesurées aux deux temps de mesure, un troisième temps comparativement au cas N°1, le « follow-up » ou « suivi », n'a pas été mis en place pour des raisons logistiques.

Tel que évoqué ci-avant, un participant aura gagné en flexibilité psychologique ou ayant développé un capital émotionnel ad hoc et efficace si il parvient à utiliser efficacement les différents processus des outils mobilisés ACT et PIA2 ; les différents tests vont tenter de mesurer l'évolution du capital émotionnel et la capacité d'adaptation des personnes, leur résilience impactant la qualité de vie.

Associés à l'approche de la pleine conscience et de la thérapie de l'acceptation et de l'engagement, le tests de Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) mesure la capacité des participants à être présents et à être dans la présence attentive et le Questionnaire (AAQII) qui évalue l'évolution de la flexibilité psychologie.

Nous avons fait l'hypothèse d'un lien entre le capital émotionnel, la motivation aux études et leur sentiment d'efficacité. Pour ce faire, nous avons mesuré la motivation des étudiants en sciences de l'éducation à partir de l'Echelle de Motivation en Education- Etudes Universitaires (ÉMÉ-U28) et leur sentiment d'auto-efficacité à partir du questionnaire « Echelle d'auto-efficacité généralisée » de Jerusalem et Schwartz.

Enfin pour rendre compte du management du stress et son évolution chez les participants, nous avons mesuré le stress et l'anxiété perçus à partir de l'échelle « Depression, Anxiety, Stress Scale » (DASS).

Précisément, pour ce faire, ci-après l'ensemble des mesures et tests utilisés furent : à l'identique de l'étude du cas N°1, le test du Mindful Attention Awareness Scale qui mesure la capacité des participants à être présents et à être flexibles (pleine conscience et attention). Pour rappel, ses questions explorent les capacités de « présence » ou d'absence (par distraction, préoccupation, ou tension vers un objectif) de la personne par rapport à tout ce qu'elle fait. Le test Acceptance and Action Questionnaire – AAQ-II évalue la flexibilité psychologique. Cette dernière permet par exemple d'accepter de vivre une anxiété sans mettre à mal certaines actions que la personne souhaite accomplir. Le test de Depression, Anxiety, Stress Scale - DASS-21 mesure la dépression, l'anxiété et le stress.

D'autres tests ont été abandonnés au profit de nouveaux tests dont les raisons et caractéristiques et propriétés psychométriques seront développées dans ce qui suit. Il en va ainsi du test du EQi-2.0 a été remplacé pour le Trait Emotional Intelligence Questionnaire - TEIQue (Petrides et Furnham, 2001). Enfin, d'autres ont été ajoutés pour rendre compte plus finement de l'impact du capital émotionnel sur la prévention potentiel des risques psychosociaux liés au stress : le test de l'Emotion Regulation Profile-Revised - ERP-R (Nelis et al., 2011) qui évalue la capacité de l'individu à maintenir ou augmenter les émotions positives ou à réguler ou minimiser les émotions négatives comportant deux facteurs : Régulation d'émotions positives et Régulation d'émotions négatives ; l'échelle de Motivation en Education – EME (Vallerand et al., 1989) pour évaluer la motivation dans les études ; et enfin, l'échelle d'auto-efficacité généralisée (Jerusalem et Schwarzer, 1995) pour mesurer l'auto efficacité perçue.

Partant de ces différents tests psychologiques pour mesurer l'évolution des compétences et la flexibilité psychologique des participants, nous rendrons compte essentiellement des résultats significatifs à ces différents tests. Les tests de nature physiologique (taux de cortisol) et biofeedback (électromyogramme) ont été maintenus dans la recherche N°2a et administrés par le personnel médical du Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé SUMPPS de l'université Paul-Valéry Montpellier. Cependant, ces deux tests se sont avérés non significatifs ; aussi, nous n'en rendrons pas compte et ils ne seront pas utilisés dans le cas d'étude N°2b.

2.2.1. Trait Emotional Intelligence Questionnaire –TEIQue

Dans cette seconde étude de cas, nous avons mobilisé le test TEIQue (version française) pour mesurer le capital émotionnel. Ce choix fait suite au second symposium¹ que nous avons organisé lors du congrès international de l'Actualité de la Recherche en Education et Formation-AREF 2013. Dans ce symposium intitulé « Capital émotionnel, compétences émotionnelles & intelligence émotionnelle en éducation et formation : enjeux, implications & retombées » nous avons réunis des chercheurs spécialistes du domaine d'universités entre autres, du Québec, de Louvain et de Lausanne et également des chercheurs des Etats-Unis et de Roumanie travaillant sur les compétences émotionnelles. Les discussions reportées dans un ouvrage collectif (Gendron et al. ont porté entre autres sur les instruments de mesure et leurs mesures. A l'issue des échanges scientifiques, nous avons convenu de travailler sur des tests portant sur des modèles mixtes mieux à même de rendre compte du capital émotionnel.

¹ Nous avons organisé un premier symposium au Congrès AREF 2007 intitulé « Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ? » coordonné par Pr. Bénédicte Gendron et Pr. Louise Lafortune dont les échanges scientifiques ont donné lieu à la publication d'un ouvrage collectif (Gendron B. (2007) (coord), Emotions, Compétences émotionnelles et Capital émotionnel, Les Cahiers du Cerfee, n° 23, Montpellier : Presse Universitaire de Montpellier)

Test TEIQue	<i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)</i>
ConcepteurAuteur	Petrides K.V.
Année	2009
Description	Mesure la manière dont les individus éprouvent, perçoivent, identifient, traitent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui.
Objectif	Le test mesure l'intelligence émotionnelle et le but est de pouvoir rendre compte du fonctionnement émotionnel de l'individu et de ses répercussions au niveau social.
Type d'instrument	Questionnaire
Thème	Succès personnel et professionnel
Cadre	Etudes/ Lieu de travail
Groupe cible	Etudiants/ Adultes issus de la population générale
Langue	Français
Méthode	Questionnaire
Durée	25 minutes
Nombre de questions	153 items
Échelle	Le test fournit des scores pour 15 sous-échelles, 4 facteurs et un score total d'intelligence émotionnelle. • <i>Bien être</i> (Humeur positive, Optimisme, Estime de soi) • <i>Maîtrise ou Contrôle de soi</i> (Régulation émotionnelle, Maîtrise de l'impulsivité, Gestion du stress) • <i>Emotivité</i> (Perception émotionnelle, Expression émotionnelle, Empathie, Compétences relationnelles) • <i>Sociabilité</i> (Compétences sociales, Régulation des émotions d'autrui, Assertivité) • <i>Facteurs indépendants : Adaptabilité et Motivation intrinsèque</i>
Traitement	Les items sont notés sur une échelle de Likert à 7 points allant de 1 = <i>pas du tout d'accord</i> à 7 = <i>tout à fait d'accord</i>. Le score global donne un aperçu général du fonctionnement émotionnel. Il reflète donc la manière dont les sujets évaluent leur aptitude à comprendre, traiter et utiliser leurs émotions et celles des autres dans la vie de tous les jours. Le score pour chaque facteur et sous-échelle est calculé en additionnant les notes des items spécifiques (un formulaire de codage et calcul est disponible à cet effet).
Mots clés	Bien être, Contrôle de soi, Emotivité, Sociabilité
Exemple(s) de question(s)	1. <i>Je suis généralement capable de dominer les autres.</i> 2. <i>Généralement, je ne tiens pas compte des émotions des autres.</i> 3. <i>Lorsque j'apprends une excellente nouvelle, il m'est difficile de me calmer</i> 4. <i>J'ai tendance à voir des difficultés dans chaque occasion plutôt que des occasions dans chaque difficulté.</i> <i>Dans l'ensemble, j'ai une vision sombre de la plupart des choses.</i>
Références	Petrides, K. V. (2009). <i>Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)</i> . London: London Psychometric Laboratory.
Contexte	TEIQue peut aider dans le recrutement, la fidélisation, le développement et le management du personnel.

Au-delà d'une formation de base en psychologie et en statistique, ce test ne nécessite pas de formation particulière ni de certification pour son utilisation.

Egalement, l'indisponibilité et l'évolution du coût du test EQI-2.0 (changement de dépositaire) n'a pas permis de mener en parallèle des comparaisons.

Le capital émotionnel est évalué au moyen du Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQUE, version française). Il rend compte des compétences émotionnelles personnelles et sociales. Plus le niveau d'IE trait est élevé, plus les compétences émotionnelles sont développées. Le test mesure la manière dont les personnes comprennent et gèrent leurs émotions, dans quelle mesure ils interprètent et font face aux émotions d'autrui et comment ils utilisent ces informations dans leurs relations.

Le Trait Emotional Intelligence Questionnaire - TEIQue (Petrides et Furnham, 2001) mesure comment les individus comprennent et gèrent leurs émotions, et dans quelle mesure ils interprètent et font face aux émotions d'autrui et comment ils utilisent ces informations dans leurs relations.

Facteurs :

- Bien être (Humeur positive, Optimisme, Estime de soi)
- ☐ Contrôle de soi (Régulation émotionnelle, Maîtrise de l'impulsivité, Gestion du stress)
- ☐ Emotionalité (Perception émotionnelle, Expression émotionnelle, Empathie, Compétences relationnelles)
- ☐ Sociabilité (Compétences sociales, Régulation des émotions d'autrui, Assertivité)
- Adaptabilité
- Motivation intrinsèque

Le test « Trait Emotional Intelligence Questionnaire » (TEIQue) (Petrides et Furnham, 2001) mesure la perception des individus quant à leurs compétences émotionnelles. Ce questionnaire de 153 items est réparti en 15 échelles regroupées en quatre facteurs¹. Le premier facteur « bien-être » évalue la tonalité affective générale de l'individu, composé d'échelles de bonheur, d'estime de soi et d'optimisme. Le second facteur « self-control » (contrôle ou maîtrise de soi) évalue l'efficacité avec laquelle l'individu gère ses émotions, ses impulsions et son stress. Le facteur « sensibilité émotionnelle » rend compte de la propension du sujet à percevoir ses émotions et celles d'autrui. Enfin, le dernier facteur, le facteur de « sociabilité » rend compte de la mobilisation des compétences émotionnelles dans un contexte social. Il fournit un score pour les quinze sous-échelles, les quatre facteurs principaux et un score total d'intelligence émotionnelle (Roy, 2006). Ce test rendant compte de l'auto-efficacité émotionnelle des participants, il était approprié pour remplir un des objectifs poursuivis : entre autres de comprendre comment le capital émotionnel des participants influence et peut éventuellement expliquer l'adaptation et intégration sociale, universitaire et/ou préfigurant celle de l'entrée dans la vie active professionnelle, et par conséquent leur bien-être et qualité de vie. Ce type de mesure a été choisi du fait qu'il mesure une performance typique comparativement au test des habiletés de l'intelligence émotionnelle du MSCEIT de Mayer, Salovey and Caruso MSCEIT (2002) qui mesure une performance maximale.

¹ cf. Annexes

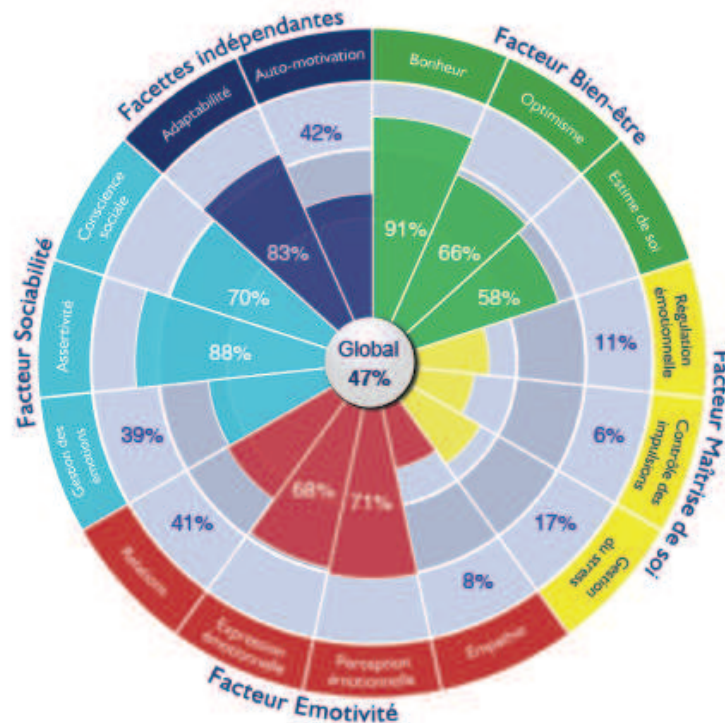


Figure 28 Profil type TEIQue

En effet, selon Bordawé, 2008, la performance typique a une meilleure validité prédictive dans la mesure où rien ne garantit que la personne utilisera sa connaissance (I.E.-habileté) pour répondre à un agent stressant de manière fonctionnelle ; la connaissance n'est pas la compétence (I.E.-trait). En effet, un participant peut connaître les stratégies efficaces pour faire face à une situation négative, elle pourrait même être capable de mettre ces stratégies en place si quelqu'un le lui demandait, mais pourtant ne pas la mettre en œuvre spontanément. En cela, le TEIQue rend compte des réponses typiques et renvoie à la notion de compétence, comme ressource mobilisée pour résoudre de manière ad hoc un problème donné.

2.2.2. Emotion Regulation Profile-Revised -ERP-R

Test ERP-R	<i>Profil de régulation émotionnelle -Emotion Regulation Profile-Revised (ERP-R)</i>																				
Concepteur - Auteur	Nelis, D. J. Quoidbach, M. Hansenne, M. Mikolajczak																				
Année	2011																				
Description	Sert à mesurer la manière dont les individus gèrent les émotions.																				
Objectif	Le test évalue la capacité de l'individu à maintenir ou augmenter les émotions positives ou à réguler, atténuer ou minimiser les émotions négatives.																				
Type d'instrument	Questionnaire																				
Thème	Fonctionnement émotionnel																				
Cadre	Etudes/ Lieu de travail																				
Groupe cible	Etudiants/ Adultes issus de la population générale																				
Langue	Français																				
Nombre de questions	15 scénarii avec 8 choix possibles pour répondre																				
Échelle	Régulation des émotions négatives <table border="0"> <tr> <td><u>4 stratégies fonctionnelles +1</u></td> <td><u>4 stratégies dysfonctionnelles -1</u></td> </tr> <tr> <td><i>modification de la situation</i></td> <td><i>dramatisation de la situation vécue</i></td> </tr> <tr> <td><i>orientation de l'attention</i></td> <td><i>abus d'alcool</i></td> </tr> <tr> <td><i>changement cognitif</i></td> <td><i>rumination mentale</i></td> </tr> <tr> <td><i>expression des émotions</i></td> <td><i>déni</i></td> </tr> </table> Régulation des émotions positives <table border="0"> <tr> <td><u>4 stratégies adaptives +1</u></td> <td><u>4 stratégies mal adaptives -1</u></td> </tr> <tr> <td><i>expression non verbale des émotions</i></td> <td><i>masquer toute manifestation de</i></td> </tr> <tr> <td><i>profiter du moment présent</i></td> <td><i>recherche d'un bouc émissaire</i></td> </tr> <tr> <td><i>partager</i></td> <td><i>inattention</i></td> </tr> <tr> <td><i>positive mental time travel</i></td> <td><i>ressasser les mêmes pensées négatives</i></td> </tr> </table>	<u>4 stratégies fonctionnelles +1</u>	<u>4 stratégies dysfonctionnelles -1</u>	<i>modification de la situation</i>	<i>dramatisation de la situation vécue</i>	<i>orientation de l'attention</i>	<i>abus d'alcool</i>	<i>changement cognitif</i>	<i>rumination mentale</i>	<i>expression des émotions</i>	<i>déni</i>	<u>4 stratégies adaptives +1</u>	<u>4 stratégies mal adaptives -1</u>	<i>expression non verbale des émotions</i>	<i>masquer toute manifestation de</i>	<i>profiter du moment présent</i>	<i>recherche d'un bouc émissaire</i>	<i>partager</i>	<i>inattention</i>	<i>positive mental time travel</i>	<i>ressasser les mêmes pensées négatives</i>
<u>4 stratégies fonctionnelles +1</u>	<u>4 stratégies dysfonctionnelles -1</u>																				
<i>modification de la situation</i>	<i>dramatisation de la situation vécue</i>																				
<i>orientation de l'attention</i>	<i>abus d'alcool</i>																				
<i>changement cognitif</i>	<i>rumination mentale</i>																				
<i>expression des émotions</i>	<i>déni</i>																				
<u>4 stratégies adaptives +1</u>	<u>4 stratégies mal adaptives -1</u>																				
<i>expression non verbale des émotions</i>	<i>masquer toute manifestation de</i>																				
<i>profiter du moment présent</i>	<i>recherche d'un bouc émissaire</i>																				
<i>partager</i>	<i>inattention</i>																				
<i>positive mental time travel</i>	<i>ressasser les mêmes pensées négatives</i>																				
Traitement	Le score pour chaque échelle est calculé en additionnant les scores des scénarios spécifiques (un formulaire de notation simple est disponible à cet effet). Les réponses qui correspondent aux stratégies fonctionnelles sont codées avec +1 et les réponses qui correspondent aux stratégies dysfonctionnelles sont codées avec -1.																				
Mots clés	Emotions positives, émotions négatives, régulation																				
Exemple(s) de question(s)	1. Je suis généralement capable de dominer les autres. 2. Généralement, je ne tiens pas compte des émotions des autres. 3. Lorsque j'apprends une excellente nouvelle, il m'est difficile de me calmer rapidement. 4. J'ai tendance à voir des difficultés dans chaque occasion plutôt que des occasions dans chaque difficulté. 5. Dans l'ensemble, j'ai une vision sombre de la plupart des choses.																				
Références	Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M., Mikolajczak, M. (2011). Measuring Individual Differences in Emotion Regulation: The Emotion Regulation Profile-Revised (ERP-R). <i>Psychologica Belgica</i> . 51(1), 49–91.																				
Contexte	La régulation des émotions intervient lorsqu'un sujet est confronté à une émotion dysfonctionnelle, ce qui signifie qu'elle est en désaccord avec les objectifs de l'individu et/ ou qu'elle est inappropriée au contexte.																				

Test EME	2.2.3. Echelle de Motivation en Education –EME Echelle de Motivation en Education
Concepteur - Auteur	Vallerand et al. Echelle de Motivation en Education
Année	1989
Description	L'Echelle de Motivation en Education (EME) mesurent l'orientation motivationnelle de l'étudiant vis-à-vis de ses études. Elle représente un instrument de type dispositionnel ("trait") spécifique au domaine de l'éducation.
Objectif	Cette échelle mesure la motivation intrinsèque et extrinsèque que les personnes peuvent avoir pour réaliser leurs activités.
Type d'instrument	Questionnaire
Thème	Orientation motivationnelle
Cadre	Etudes
Groupe cible	Etudiants
Langue	Français
Méthode	Questionnaire
Durée	15 minutes
Nombre de questions	28 items
Échelles	Le test est formé de 7 sous-échelles mesurant trois types de motivation – motivation intrinsèque à la connaissance MICO – motivation intrinsèque à l'accomplissement MIAC – motivation intrinsèque à la stimulation MIST – motivation extrinsèque par régulation identifiée MEID – motivation extrinsèque par régulation introjectée MEIN – motivation extrinsèque par régulation externe MERE – amotivation AMOT On y retrouve 28 énoncés, soit 4 énoncés pour chacune des 7 sous-échelles mesurés sur une échelle de 1 à 7 points.
Traitement	Les scores pour chaque sous-échelle sont calculés séparés (un formulaire de notation simple est disponible à cet effet). L'Index Global de Motivation (IGM) attribue un poids aux différents types de motivations auto-déterminées en fonction de leur position sur le continuum de motivation auto-déterminée. IGM peut varier de -18 à +18.
Mots clés	Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, amotivation (lorsqu'il ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus. C'est-à-dire il y a absence de motivation, proche du construit de résignation acquise.
Exemple(s) de question(s)	1. Parce qu'avoir des loisirs est un des moyens qui me permet de développer d'autres aspects de ma personne. 2. Parce que selon moi, c'est une bonne façon de développer des habiletés sociales, physiques ou intellectuelles qui me serviront plus tard. 3. Je ne parviens pas à voir pourquoi je pratique des loisirs et franchement, je m'en fous pas mal. 4. Pour la sensation de liberté que je vis pendant que je fais l'activité.
Références	Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME). <i>Canadian Journal of Behavioral Science</i> , 21, 323-349.
Contexte	Cet indice offre de nombreuses perspectives d'utilisation: assurer un suivi longitudinal de la motivation des étudiants, évaluer l'impact de stratégies motivationnelles sur les performances, évaluer l'impact des performances aux interrogations d'année sur la motivation, identifier les populations «à risque de démotivation», améliorer les outils de prédictions des performances finales basés sur les performances intermédiaires.

2.2.4 Echelle d'auto-efficacité généralisée -AEG

Test AEG	. <i>Generalized Self-Efficacy Scale</i> <i>Echelle d'auto-efficacité généralisée</i>
Concepteur - Auteur	Schwarzer & Jerusalem, version française Dumont et al.
Année	.1979, version française 2000
Description	Un test qui rend compte de l'efficacité générale de la personne en tant que dimension stable de sa personnalité.
Objectif	L'échelle de mesure de l'auto-efficacité s'intéresse au niveau de l'auto-efficacité en référence à des obstacles possibles, mais aussi à la force de l'auto-efficacité face à des événements inattendus et difficiles à régler et à la généralisation de l'auto-efficacité à l'intérieur d'une classe d'activités.
Type d'instrument	.Questionnaire
Thème	Qualité de vie
Cadre	.Etudes/ Lieu de travail
Groupe cible	.Etudiants/ Adultes issus de la population générale
Langue	Français
Méthode	.Questionnaire
Durée	.5 minutes
Nombre de questions	10 items
Échelles	.L'échelle d'auto-efficacité est une échelle de type Likert. Elle comprend dix énoncés de forme déclarative orientés positivement, se référant à des comportements spécifiques en milieu professionnel. Ils sont suivis de réponses indiquant plusieurs niveaux d'accord possibles : « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « pas vraiment d'accord », « pas du tout d'accord ». Une seule réponse est possible par énoncé et il n'y a pas de point milieu.
Traitement	A l'issue du calcul des scores à chaque item, un score global d'efficacité générale est généré représentant une dimension stable de la personnalité.
Mots clés	Auto-efficacité, réussite, auto-évaluation
Exemple(s) de question(s)	1. <i>Je peux toujours arriver à résoudre mes difficultés si je m'applique fortement.</i> 2. <i>Si quelqu'un s'oppose à moi, je peux trouver une façon pour obtenir ce que je veux.</i> 3. <i>C'est facile pour moi de maintenir mon attention sur mes objectifs et accomplir mes buts.</i> <i>J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux événements inattendus.</i>
Références	Dumont, M., Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (2000). French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale. Récupéré le 27 septembre 2016 du site de l'Université libre de Berlin : userpage.fu-berlin.de
Contexte	La mesurer apporte une information précieuse sur l'effectivité des comportements mais aussi sur leur réussite probable.

3. Etude de cas N°2a : étudiants de l'année 2014-2015

3.1 Population et protocole d'intervention

La population de cette étude de cas N° 2a est composée des 132 étudiants inscrits 2014-15 en première année (L1) de licence sciences de l'Education qui ont participé aux travaux dirigés de deux modules d'enseignement Projet Professionnel professionnalisé et Orientation et développement des compétences. Ils ont été répartis en 8 groupes de travaux dirigés de maximum 19 personnes

Les participants ont choisi les créneaux d'inscription librement et en connaissance des objectifs du programme par avance ; ils se sont inscrits librement soit en première vague (groupe expérimental) de Janvier à mi-mars soit en seconde vague de mi-mars à fin mai (groupe contrôle).

Les groupes expérimentaux et de contrôle ont remplis des questionnaires en début et à la fin du programme. Ces questionnaires avaient pour finalité de constater les différences possibles entre les deux temps test et post-test, particulièrement les effets de la formation et l'évolution de leurs compétences émotionnelles avant et après la formation.

Sur 132 participants, les données de 97 personnes (11 hommes et 88 femmes) furent exploitables et exploitées (60 du groupe expérimental et 37 du groupe contrôle).

La recherche ne prévoit pas une étude par genre en raison du nombre non équilibré filles-garçons dans la population.

	Plan répliqué inversé de l'étude									
	Janvier		Février		Mars		Avril		Mai	
	T1					T2				
GR EXP	C x	x	x	x	x	x C				
GR CTRL	C				C		x	x	x	x

Note : T=temps de mesure ; x ateliers ; GR = groupes randomisés ; C = collecte de données

Le protocole d'intervention prévoyait 6 ateliers de formation de 4 heures, soit au total 24 heures. L'ensemble des participants des deux groupes a répondu à la série de tests avant la formation du groupe expérimental en T1 (pré-test) et à la fin de la formation du groupe expérimental en T2 (post-test). De janvier à fin mars, seuls les groupes expérimentaux ont suivi la formation. La collecte des données a eu lieu avant la formation et à la fin de la formation du groupe expérimental (cf. Plan répliqué inversé de l'étude).

En accord avec les protocoles éthiques de l'association américaine de psychologie, et pour à des préoccupations d'équité en formation, la même formation a été dispensée à l'issue du protocole expérimental, au groupe contrôle de mi-mars à fin mai. De février à mi-mars, seuls les groupes expérimentaux ont suivi la formation.

3.2. Résultats et discussions

Les données issues des différents tests psychologiques décrits ci-dessus ont été traités de manière quantitative avec SPSS afin d'étudier l'évolution des participants avant et après la formation (différences intra groupes) et d'examiner les différences entre les participants qui ont suivi la formation (groupe expérimental) et ceux qui n'ont pas suivi la formation (groupe contrôle) (différences inter groupes).

3.2.1. Pré-test : deux groupes de profils différents.

Le groupe expérimental présente en moyenne de scores plus élevés concernant la motivation intrinsèque liée à la connaissance et à la stimulation que le groupe contrôle tant en phase de pré-test qu'en phase de post-test ($m = 5,42$ Vs $4,99$; $U = 745,5$; $p = 0,024$ et $m = 3,80$ Vs $3,35$, $U = 819,5$; $p = 0,04$ respectivement, ÉMÉ-U28). Les participants du groupe expérimental contrairement aux participants du groupe contrôle s'engagent dans les études pour le plaisir, la satisfaction et le contentement d'apprendre des nouvelles choses et d'être stimulés par des nouvelles activités. La motivation intrinsèque renvoie à l'activité elle-même et au plaisir d'apprendre, l'accomplissement et la sensation d'excitation qu'elle procure. La motivation extrinsèque renvoie à ce que l'activité va permettre d'apporter (une récompense, une bonne note...) et l'amotivation, c'est lorsque l'étudiant ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus, sans lien. Il y a absence de motivation dans le sens proche du construit de résignation acquise.

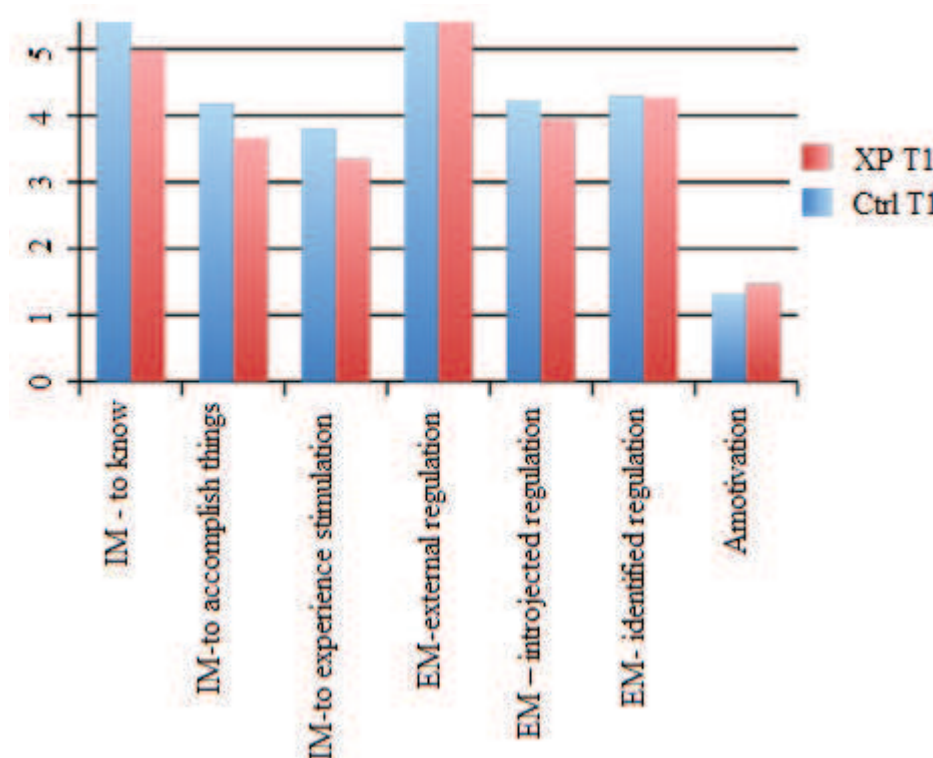


Figure 29 Scores moyens groupes expérimental/contrôle (Test EME)

En phase de pré-test (T1), le groupe expérimental se sent en moyenne moins capable de réguler ses émotions (ERP-R) ($m = 3,65$ Vs $3,89$; $U = 774,5$; $p = 0,03$). Les personnes qui se sentent peu capable à réguler leurs émotions sont souvent sujet à des crises émotionnelles, des périodes d'anxiété prolongées ou même à la dépression. Egalement, en phase de pré-test le groupe expérimental se sent en moyenne moins capable d'accepter les événements et pensées dérangeantes et moins flexible que le groupe contrôle (AAQII $m = 4,44$ VS $4,76$; $U = 816$; $p = 0,05$) et présente également des scores plus élevées concernant le domaine du stress ($m = 6,04$ contre $5,83$) et de l'anxiété ($m = 5,28$ contre $3,77$) à l'échelle DASS mais sans que les différences entre les deux groupes soient significatives.

Ses différences peuvent s'expliquer par l'effet « d'auto-sélection » volontaire : les étudiants étaient libres de s'inscrire aux différents groupes de travaux dirigés (expérimentation/contrôle) dans le calendrier proposé (janvier-mars ou mars-mai). Les étudiants les plus motivés intrinsèquement par leurs études se sont été inscrits majoritairement à la première série de TD de Janvier à Mars, Ce peut être expliqué par un désir de découvrir ce programme original et d'apprendre sur eux-mêmes. En outre, ces mêmes étudiants (formant notre groupe expérimental) au regard des tests considèrent avoir des difficultés à réguler leurs émotions et à être flexibles et se sentent plus stressés et anxieux que le groupe de contrôle. Aussi, les résultats sont à lire au prisme de ce contexte.

3.2.2. Post-test : effet de la formation chez les participants

3.2.2.1 L'empathie

A l'issue du programme d'intervention, le groupe expérimental présente une différence significative concernant le domaine de l'empathie ($m = 4,74$ contre $4,94$; $Z = 2,347$; $p = 0,019$). Les étudiants après la formation au capital émotionnel pensent avoir développé leur empathie. Ces résultats peuvent être expliqués par le travail en groupe mais aussi par l'animation des ateliers interactifs en groupe de parole. Les étudiants ont appris à écouter, pouvoir se mettre à la place de l'autre et à reconnaître les émotions de l'autre. L'empathie est une compétence émotionnelle importante non seulement pour le bien-être subjectif de l'individu mais aussi concernant ses relations sociales. Plusieurs recherches montrent qu'il existe un lien négatif entre empathie et évitement d'attachement et au contraire une relation positive entre empathie et bien-être subjectif (Mehrabian, 2000). Selon Wei et al. (2011), un manque d'empathie pourrait partiellement être la raison pour laquelle plus les individus gardent leur distance et évitent le contact avec les autres gens plus la qualité de leur bien-être subjectif baisse. Par conséquent, en développant l'empathie les étudiants pourraient plus facilement se mettre en relation avec leur entourage et auraient tendance à se sentir plus positifs et heureux. Finalement, l'empathie est une compétence nécessaire pour les métiers dans le domaine de l'éducation et du social, métiers que les étudiants des sciences de l'éducation visent en grande majorité. L'empathie nécessite de pouvoir identifier et comprendre les émotions de l'autre mais aussi être capable de se mettre à la place de l'autre afin de mieux pouvoir l'aider et l'accompagner dans l'apprentissage ou dans sa vie personnelle ou professionnelle.

3.2.2.2 La régulation positive des émotions

Une autre évolution notée après la formation dans le groupe expérimental concerne le domaine de la régulation positive des émotions à l'échelle de « Emotion Regulation Profile-Revised (ERP-R) ». En effet, le groupe expérimental semble avoir évolué significativement et avoir développé sa compétence à pouvoir réguler, maintenir et valoriser ses émotions positives ($m = 13,15$ contre $14,30$; $Z = -2,284$; $p = 0,022$). Selon Gross, 2007 ; Mikolajzak, (2009), quand nous manifestons des émotions qui ne sont pas utiles pour une situation spécifique nous essayons de les réguler pour mieux pouvoir s'adapter à la situation. Par conséquent, la régulation des émotions est une compétence primordiale pour l'adaptation de l'individu à son contexte.

Le groupe expérimental a évolué quant à sa capacité à mieux réguler ses émotions positives et à pouvoir mieux se centrer sur les côtés positifs des situations. Nous retrouvons d'ailleurs une corrélation positive (en post-test) entre la capacité à mieux réguler les émotions positives et l'optimisme chez le groupe expérimental, que nous ne trouvons pas chez le groupe contrôle. En effet, la formation au capital émotionnel utilise

beaucoup d'exercices de la psychologie positive basée sur l'évaluation des événements d'un point de vue positif et sur la valorisation des émotions positives. Selon Tugade & Fredrickson, (2007), cette compétence est corrélée avec le bien être de l'individu. Plusieurs recherches selon Lyubomirsky, King & Diener, (2005), montrent qu'éprouver des émotions positives est liée à la réussite concernant les domaines de vie tel que le mariage, l'amitié, l'emploi, la performance au travail et la santé. Ce résultat nous montre que la formation au capital émotionnel a bien eu l'effet escompté chez les étudiants. La régulation des émotions positives peut devenir un levier contre le stress et peut susciter chez l'étudiant un comportement réflexe afin de pouvoir prendre du recul par rapport aux situations difficiles qu'il peut rencontrer et rester optimiste.

3.2.2.3 Résultats non attendus

Au-delà de ses résultats n'invalidant pas nos hypothèses de départ, nous pouvons également remarquer qu'il existe des différences significatives chez le groupe expérimental concernant le domaine de la gestion du stress perçu ($m = 4,06$ vs $3,72$; $Z = -2,387$; $p = 0,017$) et de l'adaptabilité ($m = 4,61$ vs $4,22$; $Z = 3,082$; $p = 0,002$). Les participants du groupe d'expérimental « se considèrent » à la fin de la formation « moins capable » qu'au début de gérer leur stress et ayant moins de ressources pour pouvoir s'adapter aux changements. Il est à noter que sur ces deux domaines, gestion du stress perçu et adaptabilité, les moyennes du groupe contrôle suivent la même tendance sans qu'il y ait des différences significatives.

Suivant l'échelle de Depression, Anxiety, Stress Scale (DASS) le groupe expérimental se considère en moyenne plus stressé et anxieux à la fin de la formation (post-test) qu'au début (pré-test) ($m = 6,04$ vs $7,81$; $Z = 2,702$; $p = 0,007$ et $m = 5,28$ vs $6,42$; $Z = 2,194$; $p = 0,028$). Ces résultats pourraient être dû au fait déjà qu'avant la formation, le groupe expérimental en moyenne avait des scores plus bas que le groupe contrôle concernant la flexibilité psychologique, la régulation des émotions, le stress et l'anxiété. Ils peuvent être expliqués par le fait que la formation au capital émotionnel a pu permettre aux étudiants de mieux se connaître, de pouvoir évaluer de manière juste ou plus juste leurs capacités et de s'apercevoir qu'en phase pré-test ils se sur-estimaient dans ces domaines. La formation au management de projet, entre autres, travaille beaucoup sur cette dimension de l'évaluation de soi à partir d'outils de journal de bord, de cahiers d'apprentissage et de phase d'évaluations (autonome, par les pairs, les membres de l'équipe, et par l'encadrant, l'enseignant).

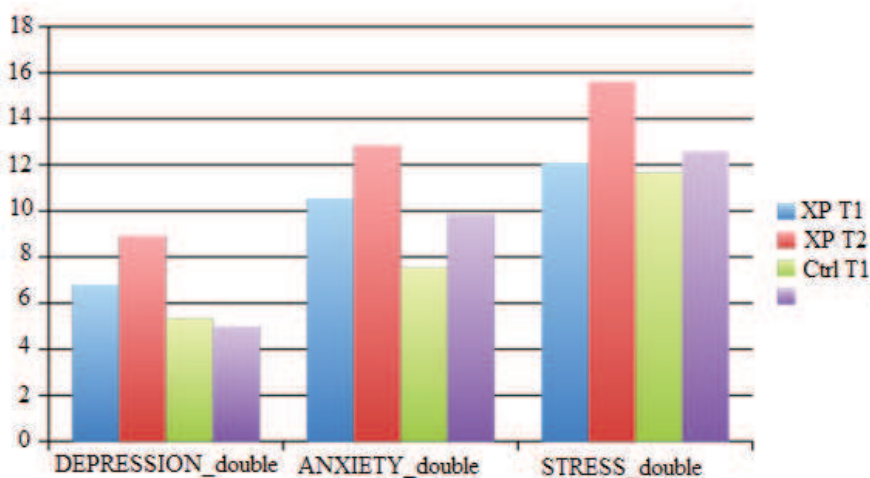


Figure 30 Means scores XP GP et Ctrl GP en T1 et T2 au DASS

Enfin, malgré le fait que le groupe contrôle présentait en pré-test des moyennes significativement plus élevées quant à la capacité à être flexible et à accepter les événements désagréables que le groupe expérimental, cette différence entre groupe en post-test n'est plus significative (cf. graphiques en annexe). Les deux groupes se sentent tout autant enclin à supprimer ou éviter les événements psychologiques désagréables (groupe expérimental $m = 4,44$ VS $4,30$; $Z = -2,277$; $p = 0,023$ et groupe contrôle $m = 4,76$ vs $4,47$; $Z = -2,86$; $p = 0,004$).

3.3 Synthèse des résultats /hypothèses

Nous avons fait 7 hypothèses, ci-dessous les résultats synthétisés :

H1 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental auront développés leur niveau compétences émotionnelle(s), comparés à ceux du groupe de contrôle

Résultats: Après les résultats obtenus par les deux groupes, l'hypothèse 1 a été partiellement acceptée.

H2 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenterons leur capacité à réguler les émotions positives et négatives, comparés à ceux du groupe de contrôle.

H2a - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenterons leur capacité à réguler les émotions positives, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Résultats: Après les résultats obtenus par les deux groupes, l'hypothèse H2a a été acceptée.

H2b - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenterons leur capacité à réguler les émotions négatives, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Résultats: Après les résultats obtenus par les deux groupes, l'hypothèse H2b a été acceptée.

H2c - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenterons leur capacité à réguler les émotions, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Résultats: Après les résultats obtenus par les deux groupes, l'hypothèse H2c a été acceptée.

H3 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenterons leurs capacités de « présence » ou d'absence (la pleine conscience), comparés à ceux du groupe de contrôle.

Résultats: Après les résultats obtenus par les deux groupes, l'hypothèse H3 a été rejetée.

H4 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenterons leur niveau de flexibilité psychologique, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Résultats: Après les résultats obtenus par les deux groupes, l'hypothèse H4 a été rejetée.

H5 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental

diminuerons leur niveau niveau de stress, d'anxiété et de dépression comparés à ceux du groupe de contrôle.

H5a - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental diminuerons leur niveau niveau de stress, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Résultats: Après les résultats obtenus par les deux groupes, l'hypothèse H5a a été rejetée.

H5b - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental diminuerons leur niveau niveau d'anxiété, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Résultats: Après les résultats obtenus par les deux groupes, l'hypothèse H5b a été rejetée.

H5C - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental diminuerons leur niveau niveau de dépression, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Résultats: Après les résultats obtenus par les deux groupes, l'hypothèse H5c a été acceptée.

H6 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmentera son niveau de motivation, d'engagement dans leurs études, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Résultats: Après les résultats obtenus par les deux groupes, l'hypothèse H6 a été rejetée.

H7 - Après la formation au Capital Émotionnel, les sujets du groupe expérimental augmenterons leur niveau d'auto efficacité, comparés à ceux du groupe de contrôle.

Résultats: Après les résultats obtenus par les deux groupes, l'hypothèse H7 a été rejetée.

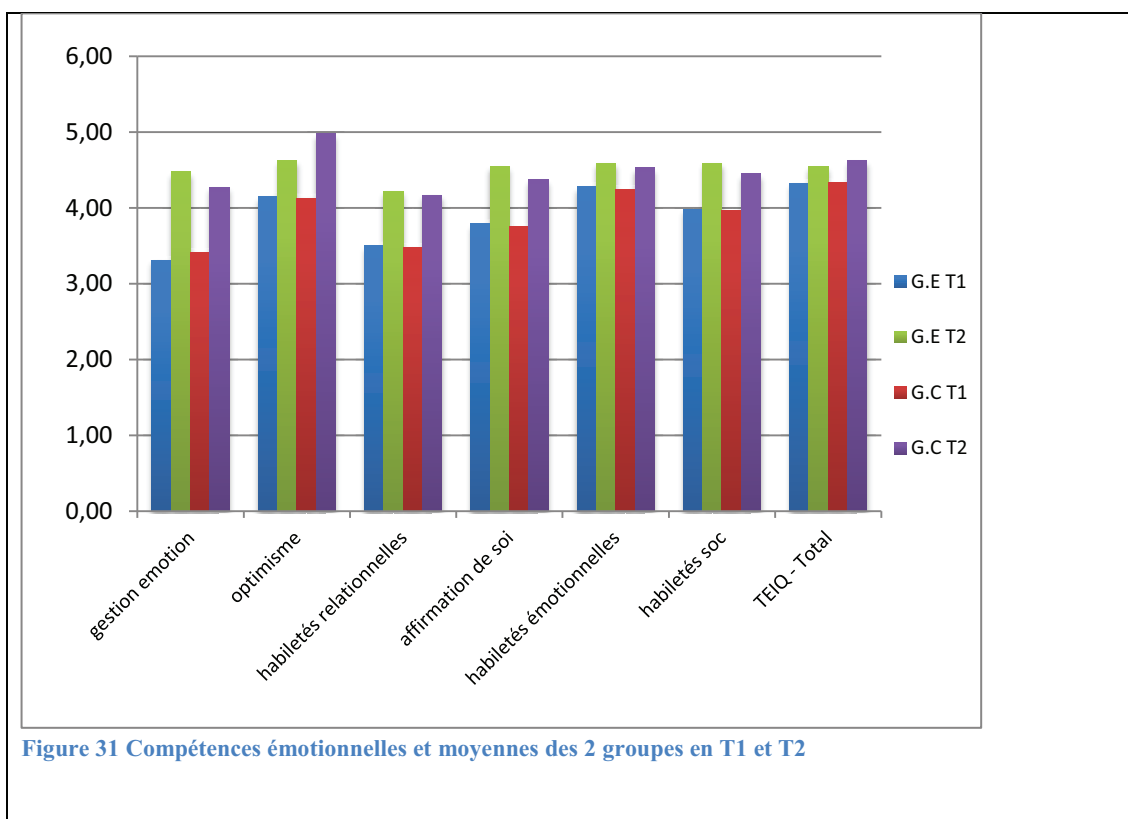
3.4 Conclusion et limites

A travers ces analyses statistiques, nous constatons que les résultats (cf. tabl dans Annexes) tant pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle ont évolué entre pré-test et post-test significativement concernant plusieurs compétences émotionnelles. Plus spécifiquement, les participants (deux groupes confondus) se perçoivent plus capables à réguler leurs émotions en T2 qu'en T1. Ensuite, ils se trouvent plus optimistes et plus compétents quant à leurs relations et ils se sentent plus capables de s'affirmer dans leurs relations et prendre leur place. De plus, tous les participants se sentent plus aptes à réguler leurs stress et pensent avoir une meilleure capacité à se contrôler et à les réguler. Egalement, ils considèrent en moyenne qu'ils sont plus aptes à identifier et exprimer leurs émotions et à utiliser ses habiletés pour développer et entretenir des relations proches avec les autres. Finalement, ils perçoivent être en moyenne plus capables à engager des interactions sociales, à écouter mais aussi à communiquer de manière claire et confiante avec des personnes de différents provenances. Finalement, tous les participants pensent pouvoir mieux réguler leurs émotions négatives et pouvoir relativiser dans l'objectif de mieux s'adapter aux situations. Ces résultats s'inscrivent dans la tendance de ce qu'ont montrée De Ciarrochi, Deane et Anderson (2002) : étudiant universitaire qui se croit capable de gérer adéquatement ses émotions maîtrise plus facilement son stress.

Enfin, les effets constatés d'amélioration de la qualité de vie de l'étudiant pourraient trouver une explication auprès des nouveaux apprentissages informels renvoyant au savoir-être à laquelle la première année d'université expose : le temps passé à

l'université en première année pouvant être en soi, un temps informel « apprenant » et expérientiel au-delà des enseignements prévus dans le curriculum ayant des conséquences sur le développement du capital émotionnel. Vu que l'effet de la scolarité à l'université en première année est très prégnant, nous ne pouvons pas conclure si notre formation n'a pas eu de manière globale des résultats significatifs sur ces domaines ou si les résultats sont masqués par cet effet de scolarité très marquant.

Cependant, le test sur l'engagement, il ne capture pas l'engagement au travail mais des engagements dans des actes liés à des problèmes psychologiques non résolus qui ont soit jusqu'à maintenant été évité ou écarté ; pour le cas du test de motivation aux études, il est apparu positif pour le groupe en T1 dans la composante « curiosité » qui se reflètent déjà dans le comportement du choix d'être premier dans le temps du calendrier à recevoir la formation, rendant compte probablement soit de l'urgence pour eux (en T1 dans le cas 2a, la population expérimentale est caractérisée par une anxiété plus élevée que le groupe contrôle) soit de la conscience qu'ils ont du bien fondé pour eux de l'intervention.



En résumé, la formation au capital émotionnel a des effets bénéfiques sur l'évolution des compétences émotionnelles des étudiants en première année de licence en Sciences de l'Education. A travers cette formation les étudiants se perçoivent plus en empathie et plus en capacité de mettre en valeur leurs émotions positives même quand ils se trouvent dans situations difficiles. Ces compétences peuvent leur être utiles afin de mieux pouvoir gérer le stress mais aussi afin d'améliorer leurs relations sociales et leur bien-être subjectif. Nos hypothèses de départ sont partiellement confirmées. Ensuite, le fait que les étudiants croient être moins capable de gérer leur stress et de pouvoir s'adapter aux changements, n'est pas forcément une dégradation de leurs capacités antérieures mais un signe de développement de leur compétence d'auto-évaluation et d'une connaissance d'eux-mêmes plus juste et de fait, une prise de conscience de leurs

capacités et de leurs ressources réelles. Il serait intéressant de intégrer des questions ouvertes afin de vérifier et d'argumenter qualitativement cette hypothèse et les résultats (ce que nous ferons dans la seconde étude de cas mais dont il ne sera pas rendu compte). Une des limites de l'étude consiste dans la fiabilité de la mesure qui représente la contingence entre les instruments utilisés, les sujets et le contexte (pré-test à la reprise de vacances de Noël). Egalement, l'effet d'auto-sélection des étudiants dans les temps de formation proposés peut aussi avoir eu une influence quant aux résultats vue les différents profils des deux groupes en pré-test. L'étude de cas 2b corrige ce biais par une sélection aléatoire d'inscription dans les groupes.

4. Etude de cas N°2b : étudiants de l'année 2015-2016

4.1 Population

La population de cette seconde étude de cas n° 2b est semblable à celle n°2a. Elle est composée des 113 étudiants inscrits 2015-16 en licence première année (L1) en sciences de l'Education répartis en 8 groupes de 15 personnes maximum (5 groupes expérimentaux et 3 groupes contrôles).

A la différence de la promotion n°2a) l'inclusion des participants fut aléatoire dans le temps du protocole d'expérimentation comparativement à l'année précédente où les étudiants avaient choisi le créneau.

Les groupes TD1 à 4 représentent le groupe expérimental et les groupes TD 5 à 8 forment le groupe contrôle de manière équilibrée.

Les groupes expérimentaux et de contrôle ont remplis des questionnaires en début et à la fin du programme.

Sur 113 questionnaires, 79 ont été exploitables statistiquement (91,1 % femmes, Mage= 19,09, SD=1,596), les questionnaires exclus furent ceux des étudiants n'ayant pas participé aux deux temps de passation de tests. La recherche n'a pas envisagé de traitements genrés en raison de la proportion déséquilibrée filles/garçons dans la population. L'âge de la population oscille entre 18 ans et 21 ans.

	<i>Plan répliqué inversé de l'étude</i>											
	Janvier		Février		Mars			Avril			Mai	
	T1						T2					
GR EXP	C x	x	x	x	x	x C						
GR CTRL	C				C		x	x	x	x	x	x

Note : T=temps de mesure ; x ateliers ; GR = groupes randomisés ; C = collecte de données

Le protocole d'intervention prévoyait 6 ateliers de formation de 4 heures, soit au total 24 heures. L'ensemble des participants des deux groupes a passé les tests avant la formation du groupe expérimental en T1 (pré-test) et à la fin de la formation du groupe expérimental en T2 (post-test). De janvier à fin mars, seuls les groupes expérimentaux ont suivi la formation.

La collecte des données a eu lieu avant la formation et à la fin de la formation du groupe expérimental (cf. Plan répliqué inversé de l'étude).

De janvier à mi-mars, seuls les groupes expérimentaux ont suivi la formation. En accord avec les protocoles éthiques de l'association américaine de psychologie, et pour à des

préoccupations d'équité en formation, la formation a été dispensée à l'identique à l'issue du protocole expérimental, auprès groupe contrôle de mi-mars à début mai.

4.2. Résultats et discussions

Les données ont été traitées de manière quantitative avec SPSS afin d'étudier les différences entre les participants qui ont suivi la formation (groupe expérimental) et ceux qui n'ont pas suivi la formation (groupe contrôle) (différences inter groupes) mais aussi afin d'examiner l'évolution des participants avant et après la formation (différences intra groupes).

4.2.1 Pré-test : groupes au profil similaire

Les deux groupes sont homogènes avant la formation (T1). Nous n'avons pas observé des différences significatives entre le groupe expérimental (XP GP) et le groupe de control (CTRL GP).

4.2.2. Post-test : différences intra-groupe

Pour établir l'effet de la formation sur les sujets du groupe expérimental (différences intra-groupe), nous avons utilisé le *T-test pour des échantillons appariés*. Ce test nous permet de comparer les résultats obtenus par les mêmes participants au pré-test et au post-test. Le but de ce test est de vérifier l'effet de la variable indépendante (l'intervention) sur la variable dépendante (les individus ayant été appariés d'une façon aléatoire).

Le Test t de Student nous informe si la différence observée entre les deux mesures est statistiquement significative, et pas simplement due au hasard. Dans le cas d'hypothèse nulle, cela veut dire qu'il n'y a aucune différence entre les valeurs des deux moyennes des échantillons (ici « Pré test »/ « Post-test »). En d'autres termes, la différence entre les deux moyennes des deux échantillons est de 0 (par exemple, les scores avant et après l'intervention sont les mêmes pour le même individu.). L'hypothèse alternative, l'hypothèse nulle H_0 est dite rejetée, pour une valeur seuil calculée du t, avec un seuil de confiance de $\alpha = 0,01$ (*soit au seuil de risque de 10 chances sur mille de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle*) : dans ce cas, il existe une différence et elle est dite « significative ».

Dans ce travail, nous rendrons compte des différences significatives et des scores de ces variables mesurés par une série de tests présentés ci-après.

4.2.2.1. Résultats au Test Trait Emotional Intelligence Questionnaire –TEIQUE

L'analyse statistique Test t de Student pour échantillons appariés permet d'identifier des résultats significatifs pour trois dimensions : le contrôle des impulsions, les relations sociales et l'adaptabilité.

a) Contrôle de soi :

Cet item renvoie aux modalités de la régulation émotionnelle, la maîtrise de l'impulsivité, et la gestion du stress L'analyse statistique a été faite à partir du Test t de Student pour deux échantillons appariés. En ce qui concerne le contrôle des impulsions, l'analyse entre le temps 1 et le temps 2, pour les sujets du groupe expérimental indique une différence significative ($t = 4,707$, $d = 46$, $p\text{-value} < 0,01$; l'hypothèse nulle H_0 pourra être rejetée, pour $t = -4,707$, avec un seuil de confiance de $\alpha = 0,01$ (*soit au seuil de risque de 10 chances sur mille de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle*). Les scores

moyens sont passés de $M_{T1} = 4,841$ ($SD = 0,72$) à $M_{T2} = 4,198$ ($SD = 0,93$) avec une différence entre les deux moyennes de $D = 0,64$.

Les scores moyens ont donc baissé. Ces scores renvoient entre autres, aux items ci-dessous :

1. *Contrôler mes envies n'est pas un grand problème pour moi*
2. *Je n'aime pas planifier à l'avance*
3. *J'ai tendance à m'emballer facilement*
4. *J'ai besoin d'une grande maîtrise de moi-même pour ne pas m'attirer des ennuis*
5. *J'ai tendance à agir à la hâte sans beaucoup d'organisation*

Ils laissent à penser que la gestion des émotions, impulsions et stress de la personne reste difficile.

b) Sociabilité

Cette variable renvoie aux compétences sociales, à la régulation des émotions d'autrui, et l'assertivité. L'analyse statistique du Test t de Student indique une différence significative ($t = -5,76$, $d = 46$, $p\text{-value} < 0,01$) pour le groupe expérimental, entre le temps 1 et le temps 2, en ce qui concerne leur capacité à gérer et maintenir ses relations sociales. Cette facette mesure l'efficacité à nouer et entretenir des relations avec les autres. Les scores moyennes sont passés de $M_{T1} = 4,43$ ($SD = 0,79$) à $M_{T2} = 5,75$ ($SD = 0,93$) avec une différence entre les deux moyennes de $D = -1,32$. Ces scores renvoient entre autres à ces questions ci-dessous :

1. *Je n'aime vraiment pas écouter les problèmes de mes ami(e)s .*
2. *J'éprouve des difficultés à m'entendre convenablement avec les autres et ce, même avec mes proches .*
3. *Dans l'ensemble, je suis content(e) de mes relations proches*
4. *Mes proches se plaignent rarement de la manière dont je me comporte envers eux*
5. *Il est très important pour moi de m'entendre avec mes amis proches et ma famille*

Variables	N	Pré-test M_{T1}	Post-test M_{T2}	Différence $M_{T1} - M_{T2}$	Test t
Contrôle de soi	47	4,841	4,198	0,64	4,707
Sociabilité	47	4,43	5,75	-1,32	5,76
Adaptabilité	47	3,98	4,56	-0,57	-3,23

c) Adaptabilité

L'analyse statistique indique une différence significative ($t = -3,23$, $d = 46$, $p\text{-value} < 0,05$) pour les sujets du groupe expérimental, entre le temps 1 et le temps 2, en ce qui concerne leur l'adaptabilité. L'adaptabilité d'une personne mesure la flexibilité de son approche en général. Les scores moyennes sont passés de $M_{T1} = 3,98$ ($SD = 0,84$) à $M_{T2} = 4,56$ ($SD = 0,85$) avec une différence entre les deux moyennes de $D = -0,57$, prouvant une amélioration dans leurs capacités à s'adapter d'une façon efficace. Les scores élevés prouvent que les sujets sont flexibles dans leur attitude vers la vie et/ou le travail. Sont

des gens capables a s'adapter aux conditions et milieux nouveaux et même contents d'être face au changement.

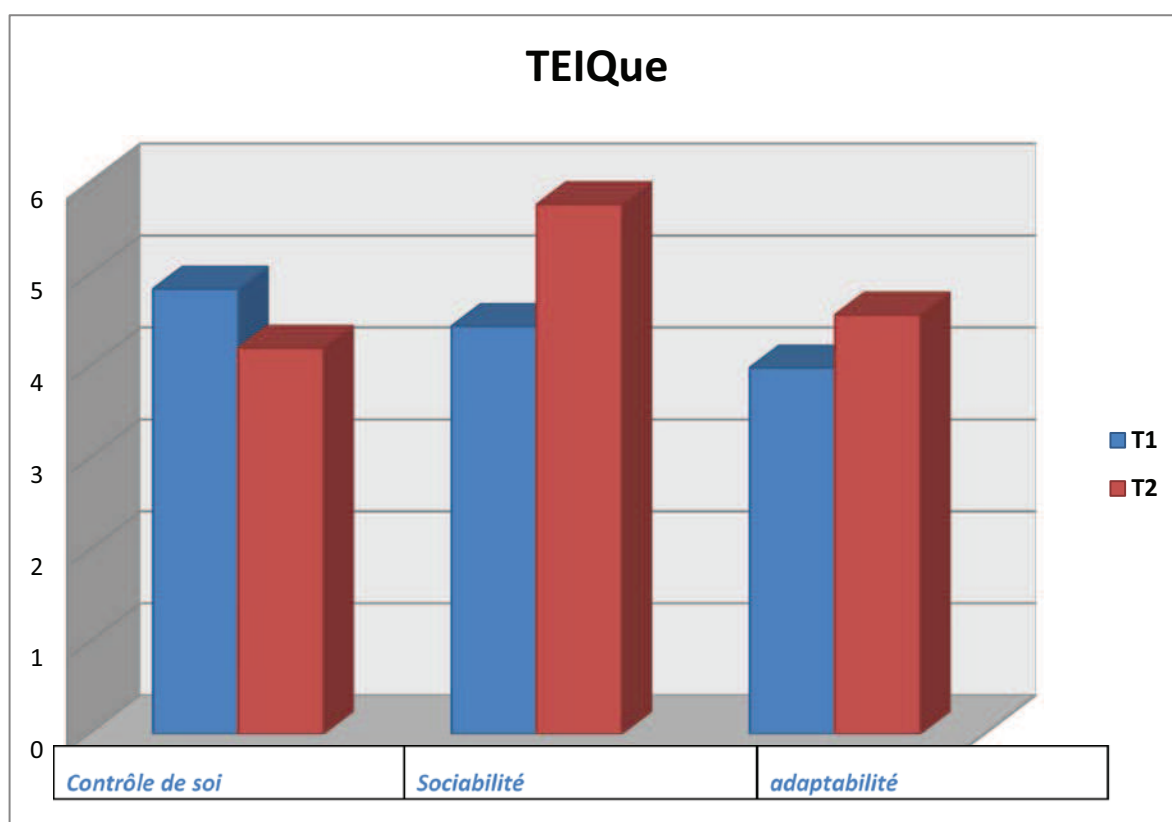


Figure 33 Graphe du TEIQue en T1 et T2

4.2.2.2. Résultats au Test Emotion Regulation Profile- EPR-R

a) Régulation des émotions négatives

L'analyse statistique permet d'identifier une différence significative ($t = -3.87$, $d = 46$, $p\text{-value} < 0,01$) pour les sujets du groupe expérimental, entre le temps 1 et le temps 2 en ce qui concerne leur capacité à **régler les émotions négatives** d'une façon fonctionnelle. Les scores moyennes sont passés de $M_{T1} = 0,38$ ($SD = 0,89$) à $M_{T2} = 0,80$ ($SD = 0,79$) avec une différence entre les deux moyennes de $D = -0,41$. Les scores montrent que les sujets, après la formation, arrivent à utiliser des stratégies fonctionnelles pour gérer leurs émotions négatives : *modification de la situation, orientation de l'attention, changement cognitif ou l'expression des émotions*. Ces réponses sont efficaces à court terme pour réguler l'émotion et sont associées à long terme à une meilleure santé physique et psychique.

Exemple de situations proposées dans le test relatif à la régulation de situations négatives : *Vous venez de rompre avec votre petit(e) ami(e) alors qu'il était question d'emménager une semaine avant votre rupture. Il/elle a décidé de mettre fin à votre relation. Ceci vous rend très triste. Parmi les propositions suivantes, veuillez cocher la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.*

- a) *Vous subissez la rupture, abattu(e). De toute façon, vous vous dites que vous n'avez pas de chance en amour, vous ne voyez pas ce que vous pourriez y changer !*
- b) *Vous prenez du temps pour prendre soin de vous ou pour faire des choses qui vous sont agréables.*
- c) *Vous essayez de vous sentir mieux en abusant de diverses substances (ex. nourriture, alcool, marijuana, médicaments).*
- d) *Vous vous confiez à un proche ; vous avez besoin de parler à quelqu'un de ce que vous éprouvez.*
- e) *Vous essayez de vous reprendre en main (ex. inscription à un club de sport, site de rencontres, sorties,...). Vous établissez vos priorités afin de rencontrer la bonne personne la prochaine fois.*
- f) *Vous regardez de vieilles photos en écoutant des chansons tristes.*
- g) *Vous essayez de voir le côté positif des choses. Cette rupture, quoique difficile, est l'occasion de prendre un nouveau départ, de faire des choses que vous n'aviez plus le temps de faire et, éventuellement, de rencontrer quelqu'un qui vous correspondra mieux.*
- h) *Malgré la décision sans appel de votre ex petit(e) ami(e), vous essayez de le/la reconquérir par tous les moyens*

b) Régulation des émotions positives

L'analyse statistique a permis d'identifier une différence significative ($t = -3.79$, $d = 46$, $p\text{-value} < 0,01$) pour les sujets du groupe expérimental, entre le temps 1 et le temps 2 dans leur façon adaptative à réguler leurs émotions positives. Les scores moyens sont passés de $M_{T1} = 1,85$ ($SD = 0,93$) à $M_{T2} = 2,43$ ($SD = 0,94$), avec une différence entre les deux moyennes de $D = -0,57$. Les scores montrent que les sujets, après la formation, utilisent les stratégies fonctionnelles pour gérer leurs émotions positives : *l'expression non verbale des émotions, profiter du moment présent, et faire partager.*

Exemple de situations proposées dans le test relatif à la régulation de situations positives Item. *Vous avez participé au dernier tirage de la loterie nationale car il y avait une grosse cagnotte en jeu. Vous êtes chez des amis et vous leur demandez de regarder les résultats du tirage à la TV même si vous n'y croyez pas trop. L'excitation commence à vous envahir car vous remarquez, avec stupéfaction, que 4 des numéros que vous avez joués sont sortis ! Vous avez gagné environ 10000€.*

- a) *Vous sautez de joie, vous exprimez votre excitation en répétant toute la soirée que vous êtes un(e) petit(e) veinard(e).*
- b) *Dans les jours qui suivent, vous pensez à ce que vous allez pouvoir faire avec cet argent. Vous vous imaginez passer 10 jours au soleil pendant les prochaines vacances, découvrir un restaurant étoilé, vous offrir une thalasso,...*
- c) *Vous n'arrivez pas à profiter pleinement du moment parce que d'autres choses vous occupent l'esprit (ex. problème avec un proche, ambiance au travail,...).*
- d) *Vous partagez cette joie avec vos amis, vous leur montrez le bulletin et vous téléphonez à vos proches pour leur annoncer la nouvelle.*
- e) *Vous essayez de ne pas exprimer votre émotion et gardez cela pour vous car « ça ne fait pas bien de s'emballer chez des gens ». De plus, vous n'avez pas envie que vos amis vous jalouent.*
- f) *Vous vous sentez heureux(se) et profitez du moment présent autour d'un bon verre de champagne (par exemple). Ce n'est pas tous les jours que l'on a l'occasion d'encaisser presque 1 mois de salaire sans rien faire !*

- g) *Vous vous dites que 1000 €, ce n'est pas trop mal. Néanmoins, vous ne pouvez vous empêcher de penser que vous êtes passé(e) à 2 doigts de gagner le gros lot ! Il se peut aussi que vous vous disiez que cet argent ne résoudra pas vos tracas et/ou que vous vous sentiez obligé d'offrir à vos amis une belle sortie, ce qui vous empêcherait de profiter de la totalité du gain.*
- h) *Vous pensez que c'est trop beau pour être vrai...La roue tourne et la chance, ça ne dure jamais. Vous anticipez déjà les éventuels ennuis à venir.*

c) Régulation des émotions - Score Total

L'analyse statistique TEST T pour échantillons appariés indique une différence significative ($t = -4,38$, $d = 46$, $p\text{-value} < 0,01$) pour les sujets du groupe expérimental, entre le temps 1 et le temps 2 en ce qui concerne leur capacité à régler les émotions positives et négatives. Les scores moyennes sont passés de $M_{T1} = 0,93$ ($SD = 0,74$) à $M_{T2} = 1,41$ ($SD = 0,66$) avec une différence entre les deux moyennes de $D = -0,47$, prouvant une amélioration dans leurs compétences à régler les émotions négatives et positives, d'une façon adaptative.

Variables	N	Pré-test M_{T1}	Post-test M_{T2}	Différence $M_{T1} - M_{T2}$	Fest t	Sig.
ERP_POSITIVE	47	1,85	2,43	-0,57	-3,79	$p < 0,001$
ERP_NEGATIVE	47	0,38	0,80	-0,41	-3,87	$p < 0,001$
ERP_TOTAL	47	0,93	1,41	-0,47	-4,38	$p < 0,001$

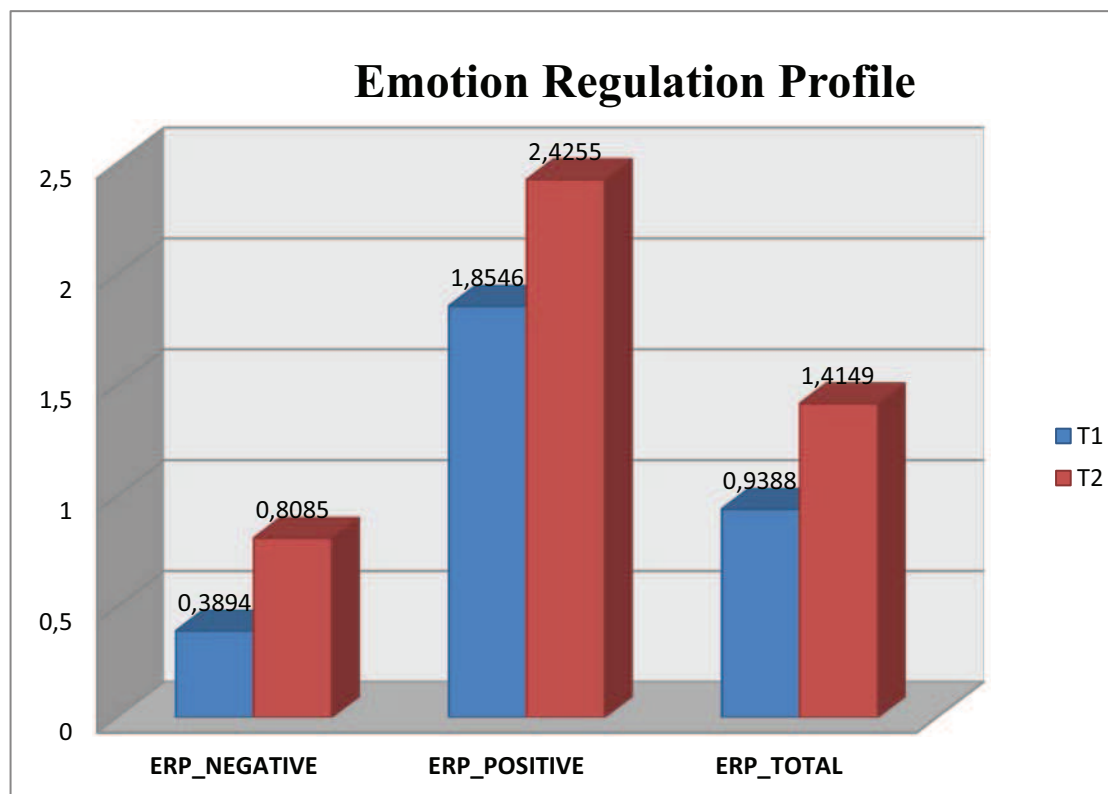


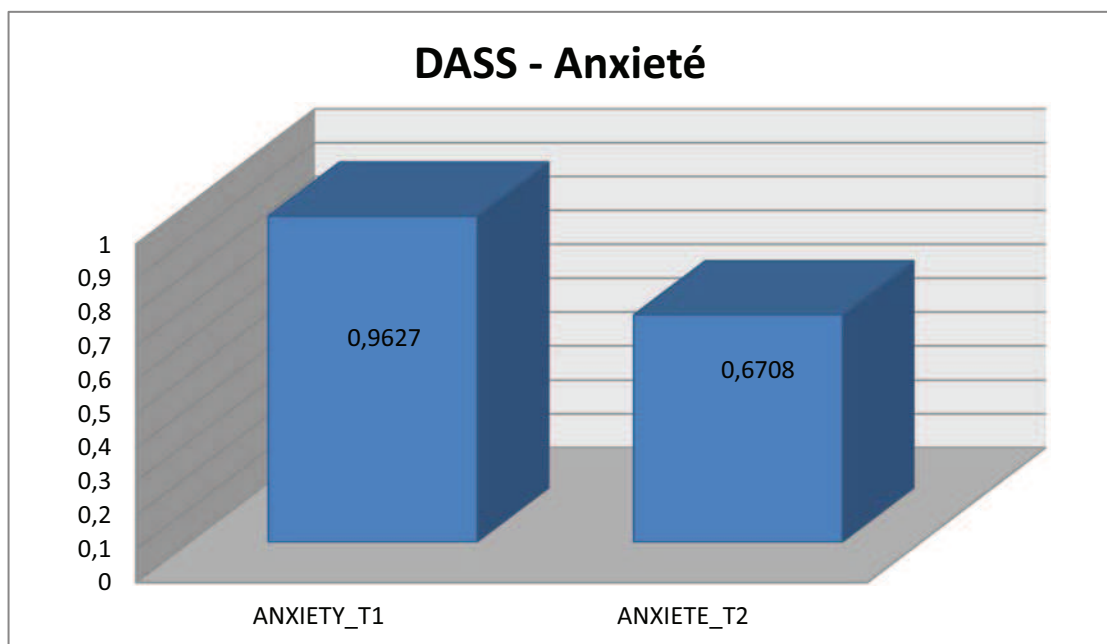
Figure 34 Graphe du Profil de régulation émotionnelle en T1 et T2

4.2.2.3. Résultats au test Depression, Anxiety, Stress Scale – DASS

L'analyse statistique TEST T pour échantillons appariés indique une différence significative ($t = 2,59$, $d = 45$, $p\text{-value} < 0,05$) pour les sujets du groupe expérimental, entre le temps 1 et le temps 2, en ce qui concerne l'anxiété. Les scores moyennes sont passés de $MT1 = 0,96$ ($SD = 0,78$) à $MT2 = 0,67$ ($SD = 0,63$) avec une différence entre les deux moyennes de $D = 0,29$, prouvant une diminution de niveau de l'anxiété ressentie.

Variables	N	Pré-test M_{T1}	Post-test M_{T2}	Différence $M_{T1} - M_{T2}$	Test t	Sig.
Anxiété	47	0,96	0,67	0,29	2,59	$p < 0,05$

Figure 35 Graphe du DASS en T1 et T2



4.2.2.4. Résultats au test du Mindful Attention Awareness Scale - MAAS

L'échelle d'évaluation de la pleine conscience associé à la pratique de la pleine conscience ou présence attentive mesure la capacité des participants à être présents et à être flexibles. L'analyse statistique ne permet pas autant en T1 et T2 d'identifier des résultats significatives ($t=-0,603$, $d=42$, $p\text{-value}=0,549$ entre le temps 1 ($M_{T1}=3,57$, $SD=0,59$) et le temps 2 ($M_{T2}=3,64$, $SD=0,75$) pour les sujets du groupe expérimental. Et au temps 2, l'hypothèse est rejetée au seuil de probabilité 0,05. L'intervention n'aurait pas eu un effet significatif sur la capacité des participants à être présents ou plus flexibles. On peut l'expliquer par le fait qu'un certain nombre d'étudiants ne pratique pas après les séances l'expliquant par l'absence de temps suffisant.

Variables	N	Pré-test M_{T1}	Post-test M_{T2}	Différence $M_{T1} - M_{T2}$	Test t	Sig.
MAAS	47	3.57	3.64	-0,07	-0,603	$p=0,549$

4.2.2.4.5 Résultats au test Acceptance and Action Questionnaire - AAQ II

Le test AAQII associé à ACT évalue la flexibilité psychologique des sujets, capacité de poursuivre ses actions pour atteindre ses objectifs et vivre selon ses valeurs, même en présence d'émotions difficiles ou de pensées négatives. L'analyse statistique *Test-t pour échantillons appariés* n'a pas permis d'identifier des résultats significatives ($t=0,729$, $d=46$, $p\text{-value}=0,47$) entre le temps 1 ($M_{T1}=4,036$, $SD=0,89$) et le temps 2 ($M_{T2}=3,883$, $SD=0,81$) pour les sujets du groupe expérimental. La valeur de p est supérieure à 0,05 et on peut donc affirmer que la formation n'a pas eu un effet significatif sur la flexibilité psychologique des sujets formés.

Variables	N	Pré-test M_{T1}	Post-test M_{T2}	Différence $M_{T1} - M_{T2}$	Test t	Sig.
AAQ II	47	4,036	3,883	0,153	0,729	$p=0,47$

4.2.2.4.5 Echelle de Motivation en Education – EME et Echelle d'auto-efficacité généralisée - AEG

L'analyse statistique n'identifie pas de résultats significatives entre le temps 1 et le temps pour aucun type de motivation évalué. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants du cas d'étude N°2b, les participants du groupe expérimental n'ont pas choisi leur groupe dans le temps par la motivation à l'excitation de la découverte d'une matière nouvelle comme dans le cas de l'étude N°2a. Il en va de même pour le test d'auto-efficacité généralisée.

4.2.3. Post-test : différences inter-groupe

Les mêmes analyses ont été effectuées pour étudier les différences entre le groupe d'expérimentation et de contrôle. Dans ce qui suit, nous rendrons compte seulement des différences significatives selon les tests.

4.2.3.1 Résultats au test Emotional Regulation Profile-Revised Total -ERP-R

L'analyse statistique permet d'identifier une différence significative ($t = 2,133$, $df = 67$, $p\text{-value} < 0,05$) entre les deux groupes, en temps 2 (T2), en ce qui concerne leur capacité de **régler les émotions positives** d'une façon adaptative. En T2, les scores moyens des participants du groupe expérimental ($M_{XP} = 2,425$, $SD = 0,93$) sont significativement plus élevés que ceux du groupe de contrôle ($M_{CTRL} = 1,968$, $SD = 0,93$), avec une différence entre les deux moyennes de $D = 0,45$. L'intervalle de confiance de 95 % pour cette différence varie entre 0,29 et 0,88.

Les scores montrent qu'après l'intervention de formation, les étudiants du groupe expérimental mobiliseraient plus amplement les stratégies fonctionnelles dans le cas de la gestion leurs émotions positives ; par exemple, profiteraient plus ou mieux du temps présents, exprimeraient ou partageraient mieux *leurs émotions positives comparativement aux étudiants du groupe de contrôle*.

Les scores moyennes pour ERP_negative et ERP_total sont plus grandes pour le groupe expérimental en temps 2 mais que pour le groupe de contrôle mais sans différences significatives : $t = 0,412$, $df = 61,68$, $p\text{-value} = 0,675$, respectivement $t = 1,341$, $df = 60,05$, $p = 0,185$.

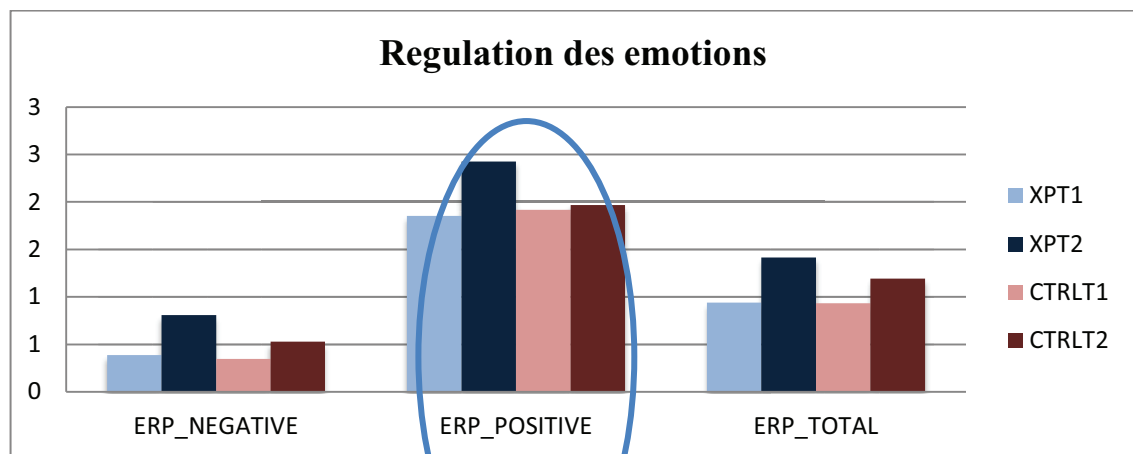


Figure 36 Graphe de la régulation émotionnelle en T1 et T2 pour les deux groupes

4.2.3.2. Résultats au test Trait Emotional Intelligence Questionnaire -TEIQUE

Entre les 3 variables du test TEIQUE pour lesquelles nous avons identifié des différences entre temps 1 et temps 2 pour le groupe expérimental, l'analyse statistique inter-groupe montre une différence significative ($t = 2,154$, $df = 76$, $p\text{-value} < 0,05$) du point de vue des **compétences en matière de relations sociales**. En temps 2, les scores moyens du groupe expérimental ($M_{XP} = 5,75$, $SD = 0,58$) ont de manière significative évolué plus fortement que ceux du groupe de contrôle ($M_{CTRL} = 5,38$, $SD = 0,93$), (écart de moyennes de $D = 0,36$). L'intervalle de confiance de 95 % pour cette différence varie entre -0,746 et -0,008. Ces résultats montrent que les étudiants du groupe expérimental sont plus compétents que les sujets de groupe de contrôle à nouer et entretenir des relations avec les autres.

Du point de vue de l'adaptabilité, les scores pour le groupe expérimental sont plus élevés ; cependant, ces différences sont peut significatives : $t = -,751$, $df = 74,06$, $p = 0,477$.

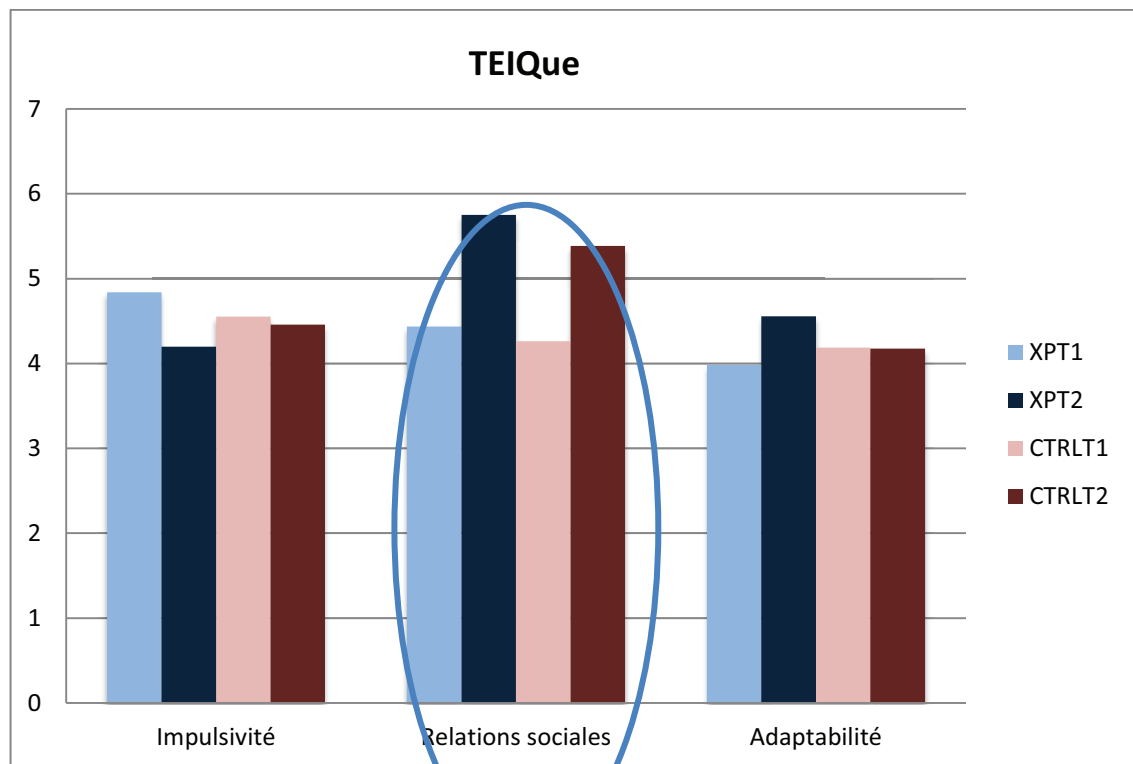


Figure 37 Graphe du TEIQUE en T1 et T2 des deux groupes

5. Synthèses des résultats, intérêts, forces, limites et améliorations

5.1. Synthèses des résultats

La formation au capital émotionnel a des effets bénéfiques sur l'évolution des compétences émotionnelles des étudiants en première année de licence en Sciences de l'éducation. A travers cette formation, les étudiants se perçoivent moins impulsifs, plus sociables et adaptables et plus en capacité de mettre en valeur leurs émotions positives même quand ils se trouvent dans des situations difficiles. Ces compétences peuvent leur être utiles afin de mieux pouvoir gérer le stress mais aussi afin d'améliorer leurs relations sociales et leur bien-être subjectif. Nos hypothèses de départ sont partiellement confirmées. Ces résultats sont en accord avec ceux que nous avons recensés en chapitre 1 et nombre des résultats psychométriques congruents avec ceux synthétisés dans Plaisant et al. (2005) dans Shapiro, Schwartz, and Bonner (1998) sur une population d'étudiants en médecine, et des étudiants futures conseillers psychothérapeutes et le déclin du stress et des émotions négatives, rumination, état et trait d'anxiété et augmentation des émotions positives ; de l'auto-compassion et l'accroissement de l'empathie (Shapiro et al., 2007) comme nous l'avons plus observé chez les aides-soignants, la croissance de l'auto-efficacité (Greason & Cashwell, 2009), et une meilleure présence attentive (Collard et al., 2008; Haramati, 2009), sur la santé physique et mentale (for reviews, see Hayes, & Masuda et al., 2004; Hayes et al., 2006; Powers, Zum Vorde Sive Vording, & Emmelkamp, 2009; Ruiz, 2010). Des travaux récents (Flaxman and Bond, 2010) s'intéressant à ACT précisément sur des salariés montrent son impact positif sur leur réduction de la détresse émotionnelle et l'accroissement de leur flexibilité psychologique.

5.2. Intérêts et Forces

Les ateliers de développement du capital émotionnel mis en place auprès des apprentis et aides-soignants ont été enrichis lors de l'expérimentation menée auprès des secondes population, les étudiants des sciences de l'éducation par l'intégration d'un module de 12 heures travaillant explicitement les compétences de connaissance de l'Autre (pour les aides-soignants, l'apprentissage en alternance devait pouvoir par hypothèse développer cette dimension à partir du travail d'équipe qu'obligeait l'activité réelle du métier pendant les périodes d'alternance en milieu réel). Ensuite, le programme pour les deux populations de l'étude du cas N°2, a suivi le même protocole d'intervention (hormis la sélection).

Les résultats montrent que les ateliers de développement du capital émotionnel aident à promouvoir la santé psychologique en milieu universitaire et qu'ils favorisent la persévérance scolaire.

Une partie qualitative, l'analyse des journaux de bord sur les pratiques et exercices et feedback des ateliers sur l'évolution de leur compétences sous forme de questions ciblées, ouvertes et de récit de vie est en cours d'exploitation. Les résultats ne sont pas présentés dans cette thèse car préliminaires.

L'étude se poursuit avec une 3^{ème} cohorte d'étudiants l'an prochain qui est en programmation. Nous rapprocherons nos travaux des équipes québécoises qui viennent de lancer un programme similaire l'an dernier pour partager nos expériences, méthodologies (dont nous rendons compte ci-après).

Ces ateliers sont uniques en France et bénéficient d'un contrat ANR-IDEFI de 2012 à 2018.

Le travail repose sur un protocole d'intervention novateur, sur la base d'une approche pédagogique active tout en étant incluse dans un plan quasi-expérimental répliqué inversé.

L'étude repose sur la population exhaustive des étudiants de 1ère année des sciences de l'éducation et la constitution de groupe randomisés pour cette dernière population.

5.3. Limites et améliorations

Les échantillons de nos populations d'études n'ont pas fait l'objet d'études différenciées sur le genre car majoritairement de sexe féminin. Le suivi des populations étudiées a été fait pour les population d'aides-soignants trois mois après l'intervention pour mesurer les effets pérennes.

Il n'a pas été possible d'en faire autant pour la dernière population étudiante.

Un grand nombre de mesure sont auto-reportées (hors celles biofeedback).

Les populations ne sont pas à des niveaux de formation, ni de responsabilités proches. Les interprétations et comparaisons ne sont donc pas possibles sur d'autres éléments commun que le cœur de métier, et ses valeurs fortes. Pour une analyse avec des modèles simplifiées, la tentative de comparer les populations est vaine. En revanche, à de modèles emboîtées et multifactoriels qui seraient à créer, il pourrait être intéressant de décliner des profils de risques selon les responsabilités et niveau de formation pour une cause commune et de voir si d'autres dimensions interfèrent dans les risques psychosociaux et particulièrement les valeurs qui amènent la personne au métier et pas seulement la nature de l'activité des « métiers de relations humaines et d'aide à la personne ». Nous esquisserons un modèle dans la troisième partie de cette thèse (modèle de qualité de Valeurs-capacitation-attentes *VEE-values-enabling-expectations*). Un modèle complexe, dynamique et multi-axial et factoriel qui pourrait et serait à emboîter dans le principe des modèles multi-niveaux (-niveau micro, meso, macro-, fonction des multi-couches d'autorités ou de système dans lequel le travail et l'emploi s'inscrit) et multi-axial et factoriel combinant les apports des modèles transactionnels et interactionnistes et les valeurs que les parties prenantes de la transaction portent et apportent dans la transaction et leur confrontation à la réalité effectives (celles effectives ou enactées en réalité), pouvant expliquer l'épuisement professionnel par non capacitation des potentialités. Il aurait à être inscrit dans une dynamique temporelle (les valeurs de part et d'autres des parties pouvant changer dans le temps (cf. en vieillissant, par fusion, par réforme, selon le système économique sociétal d'inscription, la taille des organisations...)).

5.3.1. Limites du test AAQ relativement à la mesure de la flexibilité et l'engagement

L'impact de l'action et l'engagement dans le travail mesuré à l'aide du test AAQ ne permet pas vraiment d'être vérifié. Ces limites méthodologiques en restreignent sa portée, particulièrement dans sa mesure de l'engagement. Si les résultats des études réalisées auprès des étudiants de première année d'université suggèrent que l'approche de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement aurait des effets positifs sur la réduction de symptômes liés au stress, à la dépression et à l'anxiété, elle ne permet pas de statuer sur d'autres facteurs tels que l'engagement et en restreignent la portée.

Les énoncés (au nombre de 10) du questionnaire AAQ-II selon Gámez et al. (2011), Chmielewski, Kotov, Ruggero et Watson (2011) sont insuffisants pour mesurer correctement les six processus décrits dans la démarche. Par exemple, les processus relatifs à la pleine présence ou présence attentive, à la défusion cognitive, au soi observateur et aux valeurs, jugés essentiels à la souplesse psychologique (Hayes et al., 2012) ne font l'objet soit d'aucun énoncé propre soit trop vague (« J'ai le contrôle de ma vie ») ou d'autres, difficiles à comprendre (« Mes expériences et mes souvenirs douloureux me gênent pour conduire ma vie comme il me tiendrait à cœur de le faire »). Les énoncés du AAQ-II mesureraient davantage l'instabilité émotionnelle et des dysfonctions que de la flexibilité psychologique (Gámez et al., 2011).

Cette limite vient de faire l'objet de publications récentes dont les critiques peuvent être palliées tels que suggérés par Grégoire et al. (2016) par d'autres tests ; ce que nous envisagerons dans la suite de notre programme de recherche. Le questionnaire des 5 échelles de la pleine conscience (Five facet mindfulness questionnaire, FFMQ, Bohlmeijer et al. 2011) et le questionnaire multidimensionnel d'Évitement expérientiel (Multidimensional experiential avoidance questionnaire-MEAQ, Gramez et al. 2011) seraient mieux à même de mesurer ce que l'approche tente de développer. Ce que nous mobiliserons dans la prochaine cohorte expérimentale.

5.3.2. Questionnement sur le EME Echelle de mesure de l'engagement en éducation, relativement à sa finesse et la population étudiée.

L'échelle mobilisée pour capturer l'engagement EME Echelle de mesure de l'engagement en éducation, qu'il soit scolaire ou professionnel n'a pas fait émerger de résultats significatifs comparativement à d'autres recherches sur des populations semblables. Cela nous questionne sur la pertinence du test (trop général) utilisé sur cette population spécifique. Nous tenterons de mesurer l'engagement dans les études à partir de l'échelle d'engagement académique (EEA) de Brault-Labbé et Dubé (2008) existant en langue française et le test des valeurs élaboré par Grégoire et al. (2016) sur le modèle motivationnel de type « attente-valeur » où la perception de la valeur des cours est associé à l'intérêt des cours, leur utilité, les possibilités qu'ils offrent de se réaliser (réalisation) et le coût associé à chacun d'eux.

5.3.3. Questionnement sur l'échelle d'auto-efficacité généralisée : une récente échelle d'auto-efficacité émotionnelle

Dans nos travaux, nous avons mobilisé pour mesurer le sentiment d'efficacité des étudiants, l'échelle d'auto-efficacité généralisée de Jerusalem et Schwarzer (1995). Aussi, partant de l'hypothèse de développement des compétences émotionnelles liés à la régulation des émotions, il serait intéressant de mobiliser la récente échelle d'auto-efficacité émotionnelle de Deschênes, Dussault, & Fernet (2015). Basée sur les principes théoriques de l'échelle d'auto-efficacité de Bandura, l'auto-efficacité émotionnelle est ici évaluée spécifiquement à partir de la croyance d'efficacité des personnes à l'égard de sept compétences émotionnelles spécifiques, soit la perception de ses émotions et de celles des autres, l'utilisation des émotions, la compréhension de ses émotions et de celles des autres ainsi que la gestion de ses émotions et de celles des autres.

5.3.4. Questionnement sur le test AAQ : vers un test appliqué au domaine du travail, The work-related acceptance and action questionnaire (WAAQ)

Il en va de même du test général AAQ qui mesure l'engagement de manière générale quel que soit le contexte, relevant des impacts stables dans différents secteurs (ex : la santé mentale et variables de personnalité). Le test the Work-related acceptance and action questionnaire (WAAQ) de Bond F. W., Lloyd J. & Guenole N. (2012) permettrait de mesurer l'implications et la flexibilité dans des contextes spécifiques du travail (la satisfaction dans l'emploi) pour mesurer l'engagement dans le travail.

5.3.5. Autres améliorations

Empathie versus compassion

Le questionnement sur les indicateurs d'empathie qui peuvent poser des difficultés d'interprétation ; avoir trop d'empathie peut-être contre-productifs dans le monde du soin ; il faut pouvoir 'soigner sans y laisser sa santé' ; renvoyant à la compétence de compassion plus que celle de l'empathie. Nous n'avons pas trouvé le test qui puisse à la fois mesurer les compétences émotionnelles et ce de manière suffisamment fine pour pouvoir distinguer les compétences telles qu'attendues dans le travail. Il en va ainsi par exemple pour la variable d'empathie et l'intérêt de la mesure de la compétence de compassion. Dans les métiers émotionnels cette distinction est importante du point de vue de la santé : trop d'empathie fragilisera le professionnel, pas suffisamment d'empathie pourra le rendre maltraitant, la compassion apparaît pertinent en terme de compétences dans ce champ de métiers.

Valeurs, acception et performance

Nous intéressant à l'étude des valeurs dans le travail et son impact sur la santé et la performance, entre adéquation et conflit, il serait pertinent d'appréhender si les ateliers permettent à partir de la clarification des valeurs de les approfondir et d'étudier l'impact de la pratique de l'acceptation et de la pleine conscience et la réaction fonctionnelle en cas de conflit avec ces valeurs.

Pérennisation de l'apprentissage

Du point de vue de la pérennité des effets et de la volonté de leur pérennité par renforcement d'apprentissage, il serait intéressant d'instaurer une troisième phase T3 (follow-up) afin de constater la pérennité des résultats en l'appariant à un groupe extérieur à la filière dans des domaines proches (sanitaire et social).

Comme pour tout apprentissage la répétition est une variable clé pour cette formation au capital émotionnel. S'agissant d'un capital, il est nécessaire de le maintenir. Pour cela, il serait intéressant d'intégrer dans le programme pédagogique de la deuxième et troisième année de licence des exercices courts sur la psychologie positive afin de faire une pique de rappel du programme mais aussi donner aux étudiants le temps nécessaire de maturation des concepts et des exercices et l'occasion de les intégrer à leur quotidien. Ces résultats pourraient être appréhendés à partir de la version dynamique d'apprentissage du modèle de Karasek et al. (1990).

CHAPITRE 6 Conclusions et réflexions

Au-delà des conclusions et résultats présentés en chapitre 5, dans ce qui suit, nous voudrions rendre compte de nos réflexions sur le développement du capital émotionnel et la méthodologie utilisée et livrer particulièrement, nos questionnements et suggérer une tentative de réflexions sur ce que fait entre autres l'approche ACT- pleine conscience ou plus justement ce que notre pensée pense qu'elle fait sur les personnes et leur développement du capital émotionnel et au niveau le plus fin : change-t-elle structurellement les personnes ou seulement leurs comportements pour un temps ? Ou justement est-elle la preuve ou la manifestation d'un capital émotionnel développé et mobilisé de manière ad hoc pour pouvoir mieux vivre avec ses traumatismes (à chacun ses casseroles, petits ou grands boulets ou ballons de sable ?) ; aussi, la méthode étant basée sur un principe de l'acceptation : quels risques ou dérives possibles ?

1. Tentative d'analyse réflexive des processus en place dans la régulation émotionnelle via l'approche de la pleine conscience et de l'acceptation et de l'engagement

1.1. Une amorce à l'apprentissage du « connais-toi toi-même »

L'approche de la pleine conscience et d'acceptation et de l'engagement a été un outil mobilisé comme partie constituante de notre programme de développement du capital émotionnel auprès de nos populations cibles. Sa mobilisation part et partait des objectifs de la méthode : développer une flexibilité psychologique pour mieux vivre et mieux gérer des situations stressantes. En découle un travail d'apprentissages entre autres, de régulation de ses émotions, d'ajustement et d'adaptation, de pleine présence, de présence attentive, du savoir se pauser, de distanciation, et d'être au clair avec ses valeurs... A-t-elle répondu à ces/ses objectifs ? Et que s'opère-t-il chez les personnes via cette méthode ? Change-t-elle structurellement les personnes ou modifie-t-elle seulement les comportements pour un temps (Rusinek et al. 2004) ? Ou justement ces adaptations au situation problème ne sont-elles pas la preuve d'un capital émotionnel opérant et opérationnel : la manifestation de compétences (et non de traits d'intelligence) émotionnelles, qui comme toute compétence, est mobilisation d'une ressource donnée dans un contexte donné pour répondre de manière ad hoc à une situation problème, qui seraient ici bien opérationnelles dans leur travail ?

Au-delà des résultats aux différents tests, nous essaierons de livrer ci-après les réflexions que la méthode nous a donné à voir, que les résultats aux tests nous ont donné à lire et déjà ce que les témoignages des étudiants nous laissent à penser. L'exploitation des récits et journaux de bord est en cours. Mais déjà, ces derniers et une présence attentive et attentionnée en séance nous donnent à lire et ont donné à voir que les effets mesurés, testés dont on a rendu compte dans cette partie II de la thèse, ne sont qu'une représentation partielle et partielle froide (des tests) de ce qui c'est opéré dans une réalité plus émouvante du vécu entre, hors et dans les séances.

1.1.1 Les processus perceptivo-cognitifs et la phase d'évaluation

L'adoption de l'approche de la pleine conscience et de l'acceptation et de l'engagement est parti du constat et de l'interrogation des modes de régulation possibles du stress analysables à partir des modèles de Lazarus et Folkman et leur spécification au fil du temps. Le « principe actif » du modèle transactionnel nous est apparu intéressant par la

résolution de problème et la régulation émotionnelle via son processus d'ajustement séquentiel et ses étapes d'évaluation.

Egalement, ses stratégies d'ajustement se caractérisent par leur niveau de conscience et d'intentionnalité : elles correspondent à un effort conscient, porté vers un but ; elles sont déployées avec l'intention de gérer ou de résoudre une situation problématique. Précisément, elles correspondent aux efforts cognitifs ou comportementaux mis en place très concrètement, suite au double processus évaluatif, pour tenter, si ce n'est de supprimer la source de la situation aversive, du moins de diminuer ses effets, voire même, simplement, de les rendre plus tolérables pour la personne.

En effet, lors de la première étape d'évaluation (évaluation primaire), l'individu évalue les enjeux de la situation à laquelle il est confronté en termes de menace, de perte ou de défi. Le stress perçu correspond à une façon négative de percevoir les situations de la vie. Il est considéré comme un processus relativement dysfonctionnel. Comme nous l'avons vu plus avant, le stress perçu se révèle plus prédictif de l'état ultérieur de la personne que le stress réel. Dans le cas du travail des enseignants ou des aides-soignants, ce serait le stress perçu, et non la charge de travail, qui prédirait l'épuisement professionnel. Dans une deuxième étape (évaluation secondaire), la personne dresse l'inventaire des ressources personnelles (contrôle perçu) et sociales (soutien social perçu) dont elle dispose pour faire face à l'événement auquel elle est confrontée. Le contrôle perçu, qui correspond à l'évaluation par la personne de ses ressources personnelles et de sa capacité à contrôler la situation à laquelle elle est confrontée, est généralement protecteur pour la santé. À l'inverse, un sentiment de perte de contrôle s'avère nocif. Le soutien social perçu désigne le sentiment éprouvé par une personne sur la possibilité qu'elle a d'être aidée, protégée et valorisée par son entourage dont on a vu que son effet sur la santé peut être direct ou indirect.

1.1.2 Les stratégies de coping

Après avoir évalué la situation stressante et les ressources dont elle dispose pour y faire face, la personne, l'enseignant ou l'aide-soignant va interposer entre elle et l'événement un ensemble de stratégies mobilisant des processus cognitifs et comportementaux afin de maîtriser, réduire ou tolérer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique. Centré sur le problème (tentatives pour contrôler ou modifier la situation) ou centré sur l'émotion (tentatives pour contrôler ou modifier la tension émotionnelle induite par la situation), ces stratégies peuvent prendre multiples facettes : non-expression des émotions, évitement, pensée magique, recherche d'informations. Dans ACT, dans les premières phases, l'émotion s'exprime, comme effet de l'évaluation. Elle est accueillie et est travaillée dans une perspective d'acceptation jusqu'à ce que l'expression de l'émotion, sa force ou sa puissance s'atténue ou sa résistance s'affaiblit.

Par le principe de défusion, ACT va aider à vider de sens les mots.. (qui peuvent être vecteurs des « maux »). La défusion, ne va pas travailler le contenu mais la forme qui encapsule et verbalise le contenu¹, (le mot pouvant devenir par la verbalisation de la pensée « maux »), pour revenir au raisonnable.

¹ Ex : association mot « triste » et « pleurs » sous la règle associée à « j'ai le droit pleurer et si je pleure c'est parce que je suis triste ») entraînant le « je pleure » et « si je pleure, c'est que je suis triste » = pleure... je me mets à pleurer = la pensée va me convaincre que je suis triste, et cercle vicieux qui s'alimente mutuellement et exagère le phénomène, le mental via son expression, autrement dit la verbalisation par la pensée du mental nous ment et fait mal. On retrouve cela chez les enfants et utilisé comme stratégie : l'usage des pleurs pour attendrir pour obtenir quelque chose, qui au final peuvent aboutir à de gros sanglots par association et renforcement « je pleure = je suis

Le schéma de réponse (dysfonctionnelle) dans ACT ne disparaît pas (nécessairement) et n'est pas recherché dans l'objectif de ACT. C'est l'activation du schéma dysfonctionnelle qui progressivement s'atténue par mobilisation de d'autres schémas issues de l'apprentissage ou d'un choix et d'une mobilisation d'une tactique plus appropriée.

1.2. Métaphore de maux pour une métamorphose

La méthode ACT utilisent les métaphores pour mettre en mots les maux. Elle met des mots sur les maux, plus exactement à une pensée et vocabulaire revisités, c'est un travail sur les mots, de nouveaux mots pour envisager un changement, par la prose, le récit, l'explication, une prise de conscience vers une possible métamorphose.

1.2.1 La phase de prise de conscience

Reprenant la métaphore des boulets/ballons rempli de sable qui nous sont attachés et empêchent d'avancer, la chaîne-corde des boulets/ballons qui nous relie est toujours là. Cependant, le boulet ou le ballon rempli de sable peut se voir allégé en le vidant de son sable (« vider son sac ») progressivement par exercice, et laisser place à, progressivement de plus en plus d'air s'en remplir et permettre qu'il s'allège au point de retrouver une réponse proche de celle de la normalité ou d'une réponse acceptable.

Ce processus de défusion ne fait pas disparaître la corde ou la chaîne (les schémas, schémas) mais la détendre. Les exercices de lâcher-prise vont permettre la flexibilité de la corde (retrouver ou donner du moue dans la métaphore en voile). Il va permettre sa relâche et dans cet état, la diminution de la tension.

ACT permet et amène à réfléchir non pas sur le pourquoi, comment et qui a amené ses boulets/ballons chargés de sable à être là ou exister mais bien plus à en prendre conscience et surtout à prendre conscience du pouvoir de nuisance de la règle dysfonctionnelle qui se met en place et pour ensuite pouvoir l'identifier.

Cependant, identifier la règle de dysfonctionnement ne l'amène pas à la supprimer ou ne suffit pas à la rejeter ou à la modifier. C'est là qu'intervient la conscience et la confrontation à ses valeurs. L'évaluation du coûts/avantages sera pondéra par ses valeurs. (la métaphore du piéton au feu vert et son principe de droit de traverser et la voiture folle, et valeur de la vie/principe de « dans mon bon droit/ du non respect de la loi).

1.2.2 La phase des valeurs et de décision face à la règle en conscience et connaissance

La dernière étape, pour que ce ballon soit dirigeable , renvoie à la question de ce que souhaite faire la personne de cette nouvelle connaissance sur elle (de la règle dysfonctionnelle). La reconnaître et la dépasser ou pas ? C'est le travail autour des valeurs qui va permettre à la personne de se mettre au clair sur ce qu'elle souhaite de faire de et avec cette règle dysfonctionnelle qui est désormais identifiée ; règle dont elle sait désormais qu'elle prend les commandes de son action et de ses réactions et de sa vie dans des troubles sévères.

Le travail des valeurs dans l'approche ACT est ce qui est très important selon nous dans la démarche et fait sa singularité vis-à-vis des autres programmes MBSR ou MBCT. Car cette définition des valeurs va pouvoir ré-établir ce qui est important pour la

triste » se transformant par si je pleure c'est par ce que je suis triste; je suis triste : amenant de « vrais » sanglots « sans une véritable raison qui les justifie ».

personne et va pouvoir établir des jalons, des repères renouvelés ou revisités, et lui permettre de faire ses choix, ou les réviser pour avancer.

Ces choix peuvent être séquentiels (Gendron, 1996, 2004) et enrichi par apprentissages successifs : la personne pourra explorer une voie et si elle n'en est pas satisfaite, en explorer une autre...et au fur et à mesure de l'assurance dans ses valeurs ou dans leurs connaissances ou dans la connaissance d'elle-même dans ce qu'elle veut ou ne veut pas, elle optera pour un choix a minima satisfaisant (voire plus stimulant ou capacitant « ma maladie m'a permis de rebondir.. », « je n'ai pas été recrutée sur le poste que je souhaitais, en fait, ça été ma chance » ou « On a deux vies, et la deuxième commence quand on se rend compte qu'on n'en a qu'une », Confucius (551 à 479 av. J.-C).)

C'est au stade de la mise en phase avec ses valeurs que la personne va et peut décider de ce qu'elle fait de son boulet/ballon : elle a le choix de le laisser se remplir d'air et de s'alléger, de se délester ou de continuer à se faire du mal en le laissant se remplir de sable ; elle a le choix de laisser perdurer la règle dysfonctionnelle (« s'enliser », la « tête dans le sable ») et si tel est le cas, là s'arrête l'aide de l'accompagnement et/ou du thérapeute en respect du choix en conscience de la personne et de ses intentionnalités, faisant suite à cette évaluation et nouvelle connaissance qu'elle a sur elle-même) et la personne continuera à vivre avec sa souffrance.

1.2.3 La phase de l'engagement

Le changement ne va s'opérer que si la personne à cette étape a la volonté de changer, et s'y engage ; travail possible au regard de ses valeurs (qui sont priorisées et qui dans l'échelle de temps de vie de la personne évoluent : exemple : le travail peut avoir une valeur forte en début de vie professionnelle et peut-être moins importante en fin de carrière).

Comment s'opère ce choix ? Dans la logique comptable ou gestionnaire de l'homo-economicus, le mécanisme d'analyse et de calcul « coût/avantage » pourrait être simple et rapide car l'individu est supposé « rationnel, calculateur et froid » ; mais la personne, l'être humain doué de conscience n'est pas seulement homo-economicus. Il est psychosocio-economicus ; ce qui fait que le calcul est bien plus complexe que celui comptable, sans pour autant dire que sa rationalité soit « limitée ». Sa rationalité est selon nous une rationalité « cognitive » (Gendron, 1996, 2004) et donc évolutive grâce à l'apprentissage et dès lors ses choix sont séquentiels.

A la différence des modèles de calcul de « cout/avantage » proposé dans les modèles traditionnels du coping, , dans un modèle à renouveler des modèles de coping, il importera d'y intégrer les valeurs. Selon nous, le calcul se fera au prisme des valeurs de la personne et de leur pondération. Liées aux représentations (qui elles-mêmes sous-tendent sa mise en mouvement, son action), en cas de conflit, il y a aura besoin et nécessité de travailler les représentations (par un retour à l'image, aux métaphores).

L'être humain étant doué d'apprentissage, ses représentations et ses valeurs pourront évoluer également. Ici dans le traitement de son choix, sa décision va renvoyer à des mécanismes de « coût/avantage » en lien avec ses valeurs et ce de manière séquentielles ; les réponses peuvent être multiples :

- soit elle continue un comportement dysfonctionnel en raison de la puissance de ses valeurs, pouvant être inadéquates à la réalité du monde et s'enferme et aboutit au désenchantement webérien ou l'anémie de Sartre, (ex : dénigrement du système/travail dans lequel la personne vit et perte de sens mais n'en sort pas car trop coûteux (concours de la fonction publique difficilement obtenu) ; conséquence : le stress perdure

et le risque d'épuisement grandit ; ou elle y reste pour le combattre de l'intérieur tel « un chevalier blanc » ;

- soit elle compense par un retrait de son engagement dans la cause large de « sauveur du monde » pour se recentrer ou centrer son énergie et ses compétences sur l'activité qui fait le cœur de son métier, le soin auprès du patient ou le développement des élèves, sans se préoccuper des autres couches ou autres niveaux, de leur conflits et de leurs injonctions et programmes paradoxaux (l'école, l'institution..., le service, l'établissement) en acceptant de mettre en berne son potentiel (sa capacitation) en utilisant ses compétences que dans la limite de ce que le cadre la sollicite et/ou la « contraint » selon le sentiment perçu de la personne de la limite et s'en convient ; exemple dans le secteur du soin : le rôle modérateur de l'épuisement professionnel de l'orientation patient (« patient-centered care », « goal-oriented patient care » sur la satisfaction au travail des soignants (Chien et al. (2008) ; Chang et al. , 2011 ; Reuben et Tinetti, 2012 ; Fournier et Loubès, 2012).

- soit la personne décide de réviser ses valeurs idéalisées pour les « dé-valeuriser » en revisant son idéal et accepter la réalité du monde sans pour autant se résigner ; elle révisera ses valeurs pour les rapprocher du principe de la réalité : par exemple, la personne qui croira que « la justice est juste », devra revoir ses valeurs idéalisées de la justice par une réalité -certes parfois insoutenable et moins glorieuse- que « la justice n'est pas nécessairement juste » parce qu'elle n'est que « l'application du droit/loi avec nécessité de preuves » (ce qui fait que l'on peut mourir innocent et que même en étant dans le juste ou le vrai, telle la décision à la majorité, peut ne pas être démocratique et non perçu comme non légitimité, car la majorité n'est que le reflet du pouvoir du nombre et non du juste, « la loi du plus fort » et non du « plus juste »).

Cependant, cela n'enlève pas la possibilité à la personne de s'indigner ("*Quand quelque chose nous apparaît non légitime, même si c'est légal, il nous appartient de protester, de nous indigner et de désobéir.*" Stéphane Hessel, *Les indignés*) et de ne pas accepter l'inacceptable et de rejoindre un groupe de militants par exemple.

La révision des valeurs pour une préservation de soi (primaire) sur la réalité du quotidien ne l'empêche pas de la possibilité de continuer de penser et militer pour son idéal qu'elle pourra voir partagé par d'autres membres en rejoignant ou se rapprochant d'associations militantes pour remplir le besoin vital d'agir en direction de ses valeurs (idéalisées) ou mettre en place des actions collectives dans sa direction. Seule, ce serait impossible, risqué ou non atteignable dans une temporalité supportable liée à son échelle humaine de temps qui diffère de l'univers ; ex : il en va ainsi du chevalier blanc « sauveur du monde » en souffrance qui pourra rejoindre une *cavalerie* pour atténuer sa souffrance et ne plus se sentir seul dans sa pensée de l'idéal (think tank, les associations militantes, philanthropiques, humanitaires...) ;

- pour d'autres ou dans d'autres cultures, il faudrait être plus sage, et tout simplement ne pas s'attacher, la culture de non-attachement bouddhiste : « si tu aimes tu souffriras » (cf. conférence de l'abbot' du Temple de la Mangue, voyage d'études 2013-14 Master 2 REFE). Cet non-attachement revient à ne pas s'imposer de valeurs trop idéalisées qui attachent et entraînent en conséquence la souffrance (ex ; une personne pour qui « le mariage est une institution sacrée » si échec du mariage, le travail sera à faire autour de la bienveillance et de l'acceptation que l'Autre n'est pas elle, et que la non-prise sur l'Autre, doit l'amener à soit désacraliser le mariage et/ou d'accepter que pour animer le mariage pour le meilleur, il faut pouvoir le conjuguer à deux mais impossible tout seul puisque n'ayant pas prise sur l'Autre ; cela va supposer un travail d'acceptation et de bienveillance vis à vis de l'échec et du Soi engagé dans cette transaction qui a échoué du mariage ; soit un travail sur ses croyances qui pourront être perçues erronées par

d'Autres, face au choc de la réalité d'un environnement tout venant (non choisi dans le champ de ses valeurs) et commencé un travail de deuil ou de révision et un travail de bienveillance sur et vis-à-vis d'elle-même d'accepter qu'elle se soit trompée et qu'elle a droit à l'erreur, et pour opérer sa réparation, une bienveillance dans son pardon/son erreur. Soit, elle décide et maintient que le mariage reste une valeur importante pour elle avec les caractéristiques d'origine qu'elle y met et qu'elle maintient, et dans ce cas, l'action d'engagement portera sur la recherche¹, pour le ou la prochain(e) compagn(e)-on de la « bonne/*fit-match* person » personne en phase avec ces/ses valeurs dans l'environnement ad hoc (fréquenter une église, une communauté.. si elle est croyante, une communauté aux intérêts qu'elle partagera, autrement dit des lieux et espace de personnes en phase avec ses valeurs..) ;

- soit la personne décide de vivre pleinement en phase avec ses valeurs, décide « d'exister » et d'incarner ses valeurs et tenter d'occuper l'espace capacitant qu'elle pense et aura à sa disposition ou mis à disposition par l'organisation et de faire bouger, et pousser les limites du cadre de l'intérieur ; si l'organisation est capacitante, celle-ci l'accompagnera dans sa capacitation, faisant de son travail un « travail riche », et pas seulement « enrichissant » ce qualificatif du participe « présent » reportant paradoxalement le temps de sa richesse à celui du temps de son résultat ; ici nous utilisons et proposons le qualificatif de « travail riche » dans le sens déjà du moment présent, existentiel sans enlever celui du temps du résultat. Il est entendu dans le sens d'un travail épanouissant qui accomplit où la personne a la possibilité, au-delà des compétences (qui par définition ces dernières sont une ressource mobilisée pour résoudre de manière appropriée à un problème donné) d'exprimer son potentiel, sa créativité : « l'extraordinaire potentiel de toute personne ordinaire comme vous et moi » (Gendron, 2008)

- soit elle décide de vivre pleinement en phase avec ses valeurs, décide « d'exister » et d'incarner ses valeurs et tenter d'occuper l'espace capacitant en sortant du cadre ou de l'organisation si celui-ci ou celle-ci n'est pas ou pas suffisamment capacitant(e) ;

Ces processus et mécanismes d'ajustement peuvent s'appliquer à plusieurs domaines (embrasser ou prendre la cause de la faim du monde pour soi, ou sauver la planète) mais plus particulièrement, pour ce qui nous intéresse, il fonctionne dans l'analyse des ajustements possible à la souffrance au travail dans les métiers où les valeurs humaines ont une valence très forte et renvoient à une conception de leur rôle en tant qu'espèce humaine dans l'univers (conception qui ne sera pas nécessairement par tous compris ou partagé car fonction de sa vision du monde : « premier/ seul au monde/place éminente au sein de l'univers » selon les philosophes classiques ou « un petit élément de l'univers qui n'est rien avant d'exister », selon les approches existentialistes.

Ainsi dans l'approche d'ACT, selon les stratégies choisies ci-dessus, le poids du ballon (la puissance du trouble) ira décroissant en perdant de son sable en se délestant, s'allégeant. Mais le ballon est toujours là avec sa corde. Il y est toujours relié-attaché mais nous en sommes mieux détachés que nous le maintenons en suspension. Cependant, il nécessite un entretien, une hygiène de vie (les exercices de méditation-respiration-pause sont à l'hygiène intérieure ce que le brossage des dents, la douche... sont à l'hygiène extérieure de l'individu).

¹ On retrouve ces principes de recherche dans les modèles de décision économiques jusqu'au modèle des caractéristiques des produits ou de la personne (principe des site de rencontres de critère d'affinités) mais l'absence de la prise en compte en font leur limite et font l'originalité de ce travail de recherche : la prise en compte des valeurs particulièrement celle existentielles comme mobile d'actions et de décisions : « qui se ressemble s'assemble » ou l'emploi que nous occupons n'est-il jamais qu'à l'image de ce que nous sommes si nous l'avons choisi).

Enfin, il ressort de l'approche, que le coping centré sur le problème semble le plus efficace à long terme et dans le cas d'événements contrôlables tandis que le coping centré sur l'émotion serait le plus adapté à court terme et pour des événements incontrôlables (Suls et Fletcher, 1985). Par exemple dans cas du « battant » ou « chevalier blanc, sauveurs du monde », cas des souffrances liées au monde, à l'univers, ou encore la problématique de la faim dans le monde, ou de la pollution de la planète, dont la souffrance du « sentiment d'impuissance » dépasse l'échelle de l'individu (car contrôlé par un système, du politique...), le coping centré sur les émotions, travaillé soit par une réévaluation positive empruntant à la psychologie positive, soit via ACT par l'acceptation de l'impuissance (perçue) à une échelle qui dépasse l'individu, va permettre d'atténuer la souffrance.

1.3. Paradoxe « du patient et de l'urgent » : lésions ou liaisons dangereuses ?

Dans le monde du soin, la patience, qui était le cœur des métiers du soins portés au patient se voit confrontée à l'urgence du « faire plus vite » pour traiter « plus de patients », ou du moins à ce qui est donné comme telle entraînant un sentiment d'un travail empêché ou de la qualité humaine empêchée où les stratégies à déployer pour faire face aux états émotionnels se partageraient entre inquiétude distante (sorte d'état idéal combinant la compassion et le détachement émotionnel lorsque l'aide-soignant s'occupe d'un patient) ou objectivation (considérer les personnes qu'elle suit avant tout et surtout comme des cas) ; autant de stratégies dont on peut penser et qui sont constatés vecteurs burnout chez ces mêmes professionnels.

L'aide-soignant qui a une vision humaine du soin et de l'accompagnement du patient dans un rapport un à un et qui travaille dans un milieu institutionnel où l'urgence devient la norme, connaîtra un mal-être dans l'entame de cette relation et dans la logique de ce que peut être le temps alloué à la personne dans ce contexte de l'institution. Elle aura à faire pour survivre le deuil du soin idéalisé pour un soin normé « raisonnable » ou « raisonné » dans le cadre qui lui est imposé. Ou si cette acceptation lui est insupportable, elle se reportera sur un travail dans un rapport un à un d'accompagnement de malades à domicile.

L'apport de la méthode ACT, c'est de prendre conscience de ses valeurs, ce qui anime et donne foi à la personne et la met en mouvement et qui vont donner à comprendre sa souffrance et lui suggérer des adaptations-réorientations : adaptation au cadre en révisant ses valeurs avec la réalité du quotidien ou sortir du cadre en quittant l'institution pour un autre cadre mieux capacitant ou à défaut bienveillant.

1.4. Paradoxe de l'enseignant « à trop d'initiatives en pédagogie »

On retrouve des souffrances proches dans le monde enseignant auprès des personnes qui ont un désir de porter haut les valeurs humaines de l'éducation, des ambitions de réussite pour tous et non pas seulement d'un type de réussite scolaire ou d'une réussite scolaire pour quelques uns. Ambitions et missions portées par le discours politique et l'institution elle-même, que l'enseignant pourra prendre pour lui et embrasser et les décliner en actions avec l'énergie, l'enthousiasme et les compétences qui l'on amenées jusqu'ici. Mais le système, l'organisation est-il toujours en phase avec ses valeurs affichées ?

Lorsque progressivement la connaissance de la réalité du terrain va venir entamer la croyance de sa puissance d'agir de l'enseignant novice et de participer à l'œuvre d'une éducation pour tous, la déconvenue va s'installer progressivement pouvant laisser place à un mal-être et aboutir à de la souffrance. Pour y répondre, dans le monde enseignant, on va retrouver des stratégies proches de celui de l'aide-soignant. L'enseignant, soit il

accepte la réalité du monde (qui lui souligne par « choc » que ses représentations sont erronées ou obsolètes) et révisé alors ses valeurs en acceptant le fait de ne pas pouvoir remplir sa mission d'amener toute une classe au niveau idéalisé qu'il veut qu'elle soit, mais de faire ce qu'il peut dans la limite de ses ressources (personnelles, institutionnelles, sociales...) et particulièrement de la limite légale ou l'autorité de tutelle de proximité (la direction de l'établissement, l'académie, voir le nationale de ce que le cadre lui autorise).

A l'inverse, si il pense que ses valeurs et les actions qui en découleront ne sont pas utopiques mais possibles, il va sortir du cadre pour trouver des lieux alternatifs de capacitation exemple : des écoles alternatives, le mouvement de descolarisation....

Nous donnerons en exemple, le cas médiatisé de Céline Alvarez, illustratif de plusieurs centaines d'autres dans l'ombre) de la limite du cadre et de sa sortie du cadre/ l'organisation pour ne plus souffrir.

Céline Alvarez est une jeune enseignante de 28 ans à l'époque dans son entrée dans l'éducation nationale ; elle est le cas d'enseignant qui porte haut les valeurs humaines dans ce et de son travail. Formée en linguistique, elle décide de rentrer « justement » dans le système éducatif national, animée par cette volonté « nationale » (pour tous) du changement (pour tous), afin de faire bouger « les lignes de l'intérieur » ; autrement dit ayant une conscience des limites du cadre de l'institution. Comme un défi, elle passe le concours de professeur des écoles en 2009 et débute en 2011 une expérimentation pionnière au sein de l'Education Nationale. L'objectif ? Proposer un nouvel environnement pour l'école maternelle, scientifiquement fondé et validé, permettant de solliciter de façon optimale les mécanismes d'apprentissages et d'épanouissement de l'être humain. Pour cela, elle reprend les travaux du Dr Montessori, qu'elle enrichit et adapte à la lumière des sciences cognitives et de la linguistique, et bien d'autres ;

Elle y réussit : les résultats sont spectaculaires. La plupart des enfants ont appris à lire et à compter deux ans avant les autres. Leur comportement a changé : ils sont devenus plus calmes, plus autonomes et ils ont développé des valeurs humaines et morales étonnantes, une importante générosité, une grande empathie. Les enfants de sa classe sont heureux ... cf ; <https://youtu.be/nwVgsaNQ-Hw> Pour une refondation de l'école guidée par les enfants: Céline Alvarez).

Les problèmes que rencontre l'école peuvent s'arranger, livre-t-elle, avec une approche vivante, enthousiaste et joyeuse de l'éducation, basée sur la compréhension du fonctionnement de l'être humain et le respect des lois naturelles de l'enfant.

Bref, ils savent tous lire, ils sont heureux, les chiffres sont là, probants, prometteurs et enthousiasmants.. Et pourtant au bout de trois ans, Céline Alvarez dit ne pas pouvoir faire autrement que de démissionner. L'éducation nationale n'a pas souhaité poursuivre cette expérimentation. Elle a atteint la limite du cadre. L'organisation pas suffisamment capacitante, aura eu raison d'elle de ses valeurs et croyances et de son potentiel déployé. Pour autant forte de récompenses (les enfants savent lire, ils sont heureux, sa méthode marche), ses valeurs restant inchangées voire confortées, et souhaitant pouvoir mettre à profit son potentiel pour répondre à ses attentes et ce besoin perçu comme vital de capacitation, de pouvoir exprimer ses potentialités, Céline Alvarez, quittera l'éducation nationale pour tenter de continuer à servir la cause qu'elle vit comme noble, qui est une « éducation pour tous » par un autrement.

L'idée de devoir réduire sa voilure, de ne pas pouvoir déployer ses ailes pour embrasser son projet de vie au travail, son ambition de changer les choses et avoir sous ses ailes d'autres enfants, l'a fait quitter le nid (le moule, le bocal), pour prendre son envol pour d'autres horizons plus larges. Et Céline Alvarez ne le regrette pas. « Cela me donne la liberté de poursuivre mon chemin tranquillement, en prenant le temps de partager avec

les parents et les enseignants les connaissances qui m'ont permis d'avoir un impact si positif sur les enfants. » (<https://www.celinealvarez.org/>)

De la faiblesse dans laquelle peuvent nous plonger les émotions, il est possible d'en faire une force si on les apprivoise (Lelord et André, 2001). Depuis, forte d'un soutien social, Céline Alvarez a fait des émules et son blog a été consulté par près de 2 millions de personnes. Plus d'un millier d'enseignants de maternelle et/ou d'écoles s'en inspirent déjà, un peu partout en France, mais aussi au Maroc ou au Cambodge. : « La révolution est en marche » sans l'institution qui l'aura porté : l'élève finit toujours pas dépasser le maître quand il est animé par une cause qui lui est chère et à laquelle on croit ! L'être humain n'a pas une essence qui serait fixe et indépassable, mais, bien au contraire, il ne cesse de se dépasser lui-même.

1.5 Autres paradoxes

1.5.1. La Régulation de Soi ne va pas de soi car elle n'est pas de Soi mais de la pensée

La régulation de soi ne va pas de soi, puisqu'elle n'est justement pas de « soi » mais de sa pensée, qui lorsqu'elle devient un ennemi, nécessite la stratégie : « Pour mieux combattre ton ennemi, apprends d'abord à le connaître ». Ma pensée, mon ou cet ennemi ? Qui reviens ici à la maxime de Socrate : « Connais-toi toi-même ». Lorsque la pensée devient mon ennemi, la stratégie s'impose et pour la combattre, suppose de bien connaître son ennemi : « connais-toi toi-même ».

1.5.2. Ma pensée, mon ennemi : « pour mieux combattre ton ennemi, apprends d'abord à le connaître » :

Passer le stade de la stratégie, d'avoir compris ou identifier cet ennemi, de comprendre son mode de fonctionnement, et le répertoire de ses règles dysfonctionnelles ou essentiellement de celles qui nous empêchent d'avancer, celles qui nous laissent ruminer dans la tranchée pour certains domaines d'action, nous handicapant au point de choisir le statut-quo, une petite mort lente et silencieuse douloureuse, celle qui peut aller jusqu'à l'épuisement et à désorganiser sa vie, son activité et se voir une obligation de retrait (retrait maladie) qui assurera une double peine si le travail était réalisation de soi et existence soi, donc « vie ». On comprend l'énergie de certaines personnes souffrant de maladie de continuer à travailler ou à rester en activité, car partie prenante de la stratégie de guérison (Andrau-Fournier, 2016) ; Ou pour d'autres, dans une solution d'apparence paradoxale combattront le mal par le mal : si la maladie est liée au travail dans un déséquilibre insupportable, de « combattre le mal par le mal » : le travail étant à la fois source de maladie et ressource pour la contrer. Mais si, la tactique a échoué, on comprend mieux le constat de Levinson (1996), l'épuisement professionnel se caractérise par un constat : l'individu qui en est victime ne pourra plus jamais faire ce qu'elle a fait et faisait. Et une autre tactique viendra la supplanter : la reconversion professionnelle.

1.5.3. Connais-toi toi-même ou charité bien ordonnée commence par soi-même.

Connaître qui « je suis », ses valeurs, vont permettre de ne plus combattre, son ennemi n'étant jamais que soi-même. ACT travaille à se regarder Soi comme Autre, comme contexte et d'y apporter un regard bienveillant. Au-delà des mécanismes de régulation première, les exemples fournis ci-dessus montrent que la régulation se distingue de l'ajustement qui peut prendre du temps et des formes séquentielles : par étapes de

régulation progressives rendant compte qu'à l'issue de l'échafaudage de la stratégie, la mise en place de tactiques est nécessaire pour s'ajuster, amenant à un processus emboîté ou de décisions séquentielles : dans le cas de Céline Alvarez, essai de la solution n°1, tentative d'occuper l'espace de liberté du cadre, essai n°2 de repousser les limites. Confrontée au limite de l'organisation, à une organisation non-capacitante ou peu capacitante, essai de la solution n°3, sortir du cadre pour ne pas souffrir plus longtemps et rebondir (si pas encore trop abîmée).

La démarche fut séquentielle : essayant une première solution, puis une seconde, jusqu'à trouver la plus satisfaisante en phase avec ses valeurs et son potentiel.

2. Analyse réflexive des processus en place dans la régulation émotionnelle à l'aune des théories de l'apprentissage.

Nous empruntons ici le cheminement réflexif utilisé par Allal et Saada-Robert (1992) sur la compréhension de la régulation des tâches scolaires pour analyser et réfléchir sur celui qu'emprunte la personne pour se connaître soi-même afin de pouvoir travailler à dépasser ses règles dysfonctionnelles. Ce cheminement est un cheminement d'apprentissage qui va impliquer la conscience -à travers le travail de pleine conscience dans notre approche- par sa prise de conscience ou ses prises de consciences progressives.

2.1. Le travail opéré par l'approche de la régulation

2.1.1. « On ne résout pas les problèmes avec les modes de pensée qui les ont engendrés" (Albert Einstein).

D'une façon générale, la prise de conscience est une forme de mécanisme régulateur (réglages actifs) qui tient de la prise en compte des résultats d'une action en vue de l'amélioration des résultats (on retrouve cela chez Piaget). En d'autres termes, c'est un mécanisme d'évaluation du résultat (bon ou mauvais) et de correction de l'action dans une dynamique régulatoire quasiment automatique. Piaget (1974) évoque la nécessité de distinguer cette vision d'une prise de conscience primaire, terre-à-terre, avec celle d'une prise de conscience plus évoluée qui ferait, elle, appel à des processus métacognitifs, c'est-à-dire à la prise en compte (non plus seulement du résultat), mais également des moyens et des procédés pour les obtenir. Cette prise de conscience inclut ainsi des stratégies d'anticipation et de rétroaction. Elle donne également la possibilité à la personne de s'exprimer (de façon plus ou moins réfléchie) sur ce qu'elle fait ou ce qu'elle vient de faire. La prise de conscience est un mécanisme dont la présence n'est pas dichotomique. Il s'agit plutôt d'un continuum qu'il faut mettre en relation avec la nature des régulations métacognitives que nous venons de décrire. Elle prend corps et devient réellement efficiente à travers l'abstraction réfléchissante qui, en soit, agit comme levier.

2.1.2. L'abstraction réfléchissante

L'abstraction réfléchissante va porter sur les opérations de la personne. Elles se déroulent, selon Piaget, selon deux étapes : un "réfléchissement" qui introduit des représentations d'un niveau supérieur à celui qui régulaient l'activité avant cette abstraction, et une "réflexion" qui organise ces nouvelles représentations. [...] L'abstraction réfléchissante introduit les raisons de la réussite alors que l'abstraction simple reste au niveau des liaisons entre moyens et buts. (p. 100) selon Cellier (1987). En d'autres termes, l'abstraction réfléchissante donne, au sujet, les moyens de porter un

jugement critique, non plus seulement sur le résultat d'une action, mais davantage sur les mécanismes ou les stratégies qu'elle a déployés pour la réaliser. De ce fait, ce mécanisme est un indicateur certain d'une activité métacognitive car il démontre une mise à distance de la personne entre ce qu'elle a produit et le comment elle s'y est prise pour le faire.

2.1.3. Les types de régulations

Piaget (1974) met en évidence deux types de régulations : les régulations qui construisent de celles qui réajustent simplement un déséquilibre. [...] Ces dernières sont alors soit de nature mécanistes, fondées " sur des arrangements préétablis " et à rétroactions linéaires, soit de nature dynamique, à caractère homéostatique, résultat de " l'interaction mutuelle entre les composantes " ; dans les deux cas, elles tendent " vers un équilibre ou un état stable " (p. 275) que l'on retrouve dans les modèles intégrés ou composites de la régulation du stress développés ci-avant en partie I de ce travail. Les régulations qui "construisent" permettent, quant à elles, d'ouvrir les structures, c'est-à-dire de construire de nouveaux observables sur l'objet ou l'évènement et ainsi de pouvoir anticiper sur de nouveaux possibles. Piaget propose de considérer ainsi les régulations homéostatiques qui se contentent d'ajuster les déséquilibres locaux ou mineurs des régulations homéorhésiques qui ont elles, une action majorante, un dépassement d'un équilibre antérieur à un équilibre supérieur (Allal et Saada-Robert, 1992).

Ainsi, la prise de conscience et les régulations font partie du processus d'élaboration d'une action soit en tant que régulateur local (Céline dans l'Education nationale) ou en tant que régulateur transformationnel (Céline sort du cadre et se transcende et décuple son activité). En conséquence, ces deux éléments peuvent agir de façon limitée, en proximité de l'évènement et du résultat mais également de façon beaucoup plus large lorsqu'ils se situent à distance de l'évènement', et s'appliquent plus aux processus généraux de régulation.

2.2. Psychologie cognitive et régulation de l'activité

2.2.1. Importance du contrôle

Toute activité (par exemple la résolution d'un problème) nécessite pour la personne qui l'entreprend des processus de régulation dans le sens de contrôle et de correction de ses productions. De nombreux auteurs ont exploré cette notion en essayant comme Nelson et Narens (1990) de modéliser son fonctionnement. Qu'entend-on par contrôle en psychologie cognitive ? Pour Richard (1990) "le contrôle est constitué par les activités qui, une fois la tâche fixée, concourent à sa réalisation sans apparaître directement dans cette réalisation" (p. 271). Selon les cognitivistes, le contrôle est donc inhérent à toute activité. Même si les observables de cette activité peuvent paraître incohérents, toute démarche finalisée a une cohérence interne qui peut échapper à l'observateur, l'intervenant ou le thérapeute (Richard, 1990). La régulation ou l'ajustement est par contre visible et est la conséquence immédiate de la prise en compte des éléments du contrôle. Comme le soulignent Doudin et Martin (1998), les métacognitivistes accordent une place prépondérante à ces mécanismes et pour eux, le développement de l'intelligence est conçu comme le passage progressif de mécanismes hétérorégulateurs (dont l'activation dépendrait du rôle joué par un tiers, tel l'enseignant ou dans le cas de trouble relevant de thérapie, le thérapeute) à des mécanismes autorégulateurs (dont l'activation dépendrait de la personne elle-même (p.30). Cette capacité à s'autoréguler de façon autonome est liée aux degrés d'apprentissage. Il est en effet plus facile de

s'autoréguler de façon quasi automatique lorsque l'apprentissage est effectué que lorsque la personne, l'apprenant, consacre toute son énergie à maîtriser les premiers éléments d'un apprentissage. Allal et Saada-Robert (1992), prennent l'exemple de l'apprenti conducteur. Dans les premières leçons, il va bénéficier de son moniteur qui lui rappellera de ne pas oublier d'éteindre ses phares à la sortie d'un tunnel, de déclencher son clignotant après une manœuvre ou de passer à la vitesse supérieure quand il se lance sur l'autoroute. Après quelques heures d'auto-école, le conducteur parviendra à se contrôler de façon automatique et pourra même tenir une conversation avec le moniteur ou des passagers.

Ainsi, rapporter à l'apprentissage de la régulation de ses émotions, l'apprenant deviendrait de plus en plus autonome en prenant progressivement en charge son propre fonctionnement en suivant un processus graduel d'intériorisation des fonctions métacognitives (particulièrement le contrôle) nécessaires aux apprentissages de la régulation de ses émotions.

Pour Deloache, Cassidy et Brown (1985), cette aptitude serait dépendante de l'âge. La capacité à corriger et à réguler ses erreurs, et ici pour ce qui nous intéressent les émotions, de façon automatique augmenterait avec l'âge (ce que l'on retrouverait sous des expressions « gagner en sagesse avec l'âge » mais d'autres recherches dans le vieillissement tendraient à poser que le résultat est plus ambigu). Sujet d'un vif intérêt dans le domaine du travail en raison de l'allongement de la durée de vie au travail qui va amener les problématiques et conséquence du vieillissement dans les organisations et au regard des aménagements pour une qualité de vie au travail).

2.2.2. Les composantes régulant l'activité

Les théoriciens du traitement de l'information postulent que toute forme d'activité cognitive suppose une instance de planification et des mécanismes de monitoring (Miller, Galanter et Pribram, 1960) pour contrôler son bon déroulement. Ainsi trois opérations s'inscrivent dans l'élaboration de toute activité : l'anticipation, c'est-à-dire l'appropriation par la personne des critères de la tâche à effectuer, ici la régulation des émotions, l'orientation de son action future et la mobilisation des connaissances nécessaires.

Le contrôle (ou monitoring) de l'action, c'est-à-dire un mécanisme de comparaison entre le produit attendu (représenté) et le produit réel (production de la personne). Selon Lafortune et Saint-Pierre (1996) "Les activités de contrôle sont reliées à la surveillance de ce que l'on fait, à la vérification des progrès et à l'évaluation de la conformité et de la pertinence des étapes suivies, des résultats obtenus ou des stratégies utilisées" (p. 26). L'ajustement (ou régulation) est la correction progressive et constante des écarts entre le produit attendu et le produit réel et l'éventuelle réorientation de l'action en fonction des observations faites. Pour Lafortune et Saint-Pierre, "les activités de régulation sont reliées aux interventions qu'on décide de faire d'après ce qui a été détecté par les activités de contrôle : apporter un correctif, changer de stratégie, arrêter une procédure ou, au contraire, continuer la démarche en cours". A un niveau supérieur, ces cheminements se retrouvent également dans les accompagnements aux changements (Gendron et Lafortune, 2008).

2.3. La prise de conscience chez les cognitivistes

2.3.1. Métacognition et contrôle

Pour les cognitivistes, la prise de conscience enrichit les connaissances métacognitives, lesquelles viennent à leur tour influencer la gestion d'une activité mentale ultérieure

(Lafortune et Saint-Pierre, 1996). Il y a une sorte de va-et-vient et un enrichissement réciproque. Pour d'autres, la prise de conscience est un levier puissant permettant à l'apprenant de modifier "en profondeur" ses stratégies.

Le concept de métacognition renvoie généralement à deux types de composantes. Le premier fait référence aux connaissances que la personne a de ses propres connaissances. C'est la réponse à la question "Qu'est-ce que je connais/qu'est-ce que je connais de moi ?". Le deuxième est lié aux processus de contrôle dont la personne dispose pour autoréguler son action. C'est la réponse à la question "Comment est-ce que je m'y prends ?".

Par ailleurs, dans le travail de cheminement sur la connaissance de soi et de ces dysfonctionnements, le récit de vie, ici dans notre expérimentation, les cahiers de bord, amène la personne à se positionner face à ses propres régulations met bien en évidence le changement de posture qu'il y a chez la personne, l'apprenant entre la simple régulation (décrite comme composante de l'activité) à l'autorégulation qui est nécessairement plus consciente et entraîne souvent la construction de métaconnaissances. On passe d'une dimension pragmatique dirigée vers la simple réussite de l'action à une dimension réfléchie, qui, bien que dirigée vers la réussite de l'action, prend en compte les facteurs métacognitifs qui concourent à sa réalisation.

D'un point de vue pédagogique, il est intéressant de se pencher sur les autorégulations entreprises par la personne, car il paraît pertinent de supposer que leur qualité détermine, en partie, la qualité du cheminement sur soi réalisé. Dans cette perspective, le travail d'accompagnement de l'intervenant/enseignant/ ou thérapeute s'avère pertinent pour autant qu'on les enjoigne à s'extirper du cheminement sur soi pour leur permettre de se mettre à distance. Cette prise de recul permet à la personne apprenante de porter un regard critique sur sa façon de procéder, d'apprendre et de se contrôler. Cela lui donnera l'occasion de construire des métaconnaissances susceptibles d'améliorer l'efficacité de ses actions et réactions ultérieures. En ce sens ce procédé, elle renvoie à une démarche auto-évaluative et cette nécessité de prendre du recul, de se distancer et même de se décentrer grâce à l'aide d'autrui.

Les recherches sur la métacognition, et en particulier celles de Brown (1978, 1987), Allal et Saada-Robert, 1992 conduisent à considérer la régulation métacognitive comme une interface entre deux composantes du fonctionnement de la personne : ses représentations des aspects pertinents de la tâche et les processus de production mobilisés pour la réaliser" (p.18). En d'autres termes, dans une tâche de travail sur soi via par exemple une écriture sur soi, de récits de vie, la personne effectue constamment un va-et-vient entre ce qu'elle veut écrire (représentation) et le comment elle va s'y prendre pour le faire ou pour modifier son action (les processus de production). Ces allées et retours lui permettent de réguler son action (et sa production) tout au long du travail, c'est-à-dire d'adapter au fur et à mesure de son élaboration,

2.3.2. Types de régulations métacognitives

Le statut des régulations métacognitives n'est pas uniforme. Certaines régulations pourront être conscientes et sciemment décidées par le sujet, d'autres au contraire pourront complètement échapper à son contrôle. Allal et Saada-Robert, (1992) proposent quatre degrés d'explicitation des régulations : les régulations implicites, intégrées au fonctionnement cognitif que la personne ne perçoit pas. Les régulations explicites, c'est-à-dire, celles que la personne serait capable d'explicitier à condition qu'on lui pose des questions ou alors si les exigences de la tâche le nécessite.

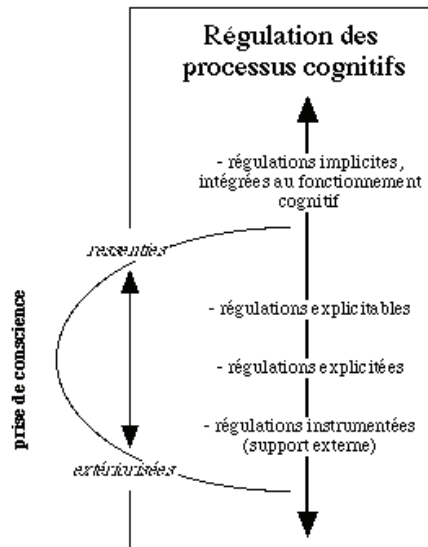


Figure Type de régulation et rôle de la conscience

Extrait de (Allal et Saada-Robert, 1992) Régulation du processus cognitif montrant les différents types de régulation et le rôle joué par la prise de conscience.

Les régulations explicitées sont celles dont la personne parle spontanément avec les autres et celles dont elle contrôle l'intentionnalité. Et les régulations instrumentées par des supports externes à la pensée et qui peuvent donner aux processus mentaux de régulation une puissance accrue. La figure ci-dessous présente ces quatre types de régulation montrant bien le continuum entre chacune d'elle. La prise de conscience est l'acte cognitif qui permet à la personne de passer d'une impression ressentie à une extériorisation, une explicitation très consciente des moindres de ses actes.

Il peut être intéressant de détailler davantage ces différents types de régulation et de les situer dans le contexte d'une tâche de production (par exemple, l'écriture du carnet de bord dans notre programme de développement au capital émotionnel) et d'en faire le parallèle avec la démarche de l'apprentissage de la tâche de régulation des émotions.

2.3.2.1 Les régulations implicites

Le niveau implicite échappe évidemment non seulement à l'accompagnateur (le thérapeute ou l'intervenant) puisque les régulations sont complètement intégrées aux processus cognitifs eux-mêmes, mais également à la personne qui n'a bien sûr pas conscience de ce qui se passe. Ces régulations implicites peuvent se situer à des niveaux différents : le niveau de la tâche elle-même dans le processus d'écriture proprement dit, mais également à des niveaux plus éloignés de la tâche : attention, fatigue, temps à disposition, besoins vitaux etc. Si l'on se centre sur le processus d'écriture lui-même, on peut supposer la présence de régulations implicites pertinentes à partir de l'analyse du "premier jet" de texte produit. Ainsi, la personne qui écrit d'emblée correctement une phrase se régule implicitement de façon pertinente. Ce qui renverrait à la régulation primaire suite à la première évaluation des modèles de coping. Avant même de réagir, la personne a déjà effectué de façon automatique les contrôles nécessaires. (le conducteur qui s'assure d'avoir régler son rétroviseur, bouclé sa ceinture..). La justesse de la première réaction, peut s'expliquer au moins par deux facteurs : le fait de disposer de connaissances déclaratives correctes sur le domaine et le fait d'effectuer rapidement et automatiquement tous les contrôles nécessaires avant même de réagir/conduire.

Les régulations implicites propres aux processus de réactions sont, chez cette personne, circonstanciées et efficaces. A l'inverse, pour d'autres personnes qui réagissent en "premier jet" avec de nombreuses erreurs/dysfonctionnelles ne disposent pas, dans leur répertoire, de régulations et de connaissances suffisantes. Cette remarque nous semble très importante, car dans un contexte didactique, l'intervenant ou le thérapeute- les connaisseurs- doivent se positionner par rapport aux difficultés de la personne en leur apportant leur connaissance.

2.3.2.2 Les régulations explicitables

Les régulations explicitables échappent au contrôle de la personne ou de l'intervenant-thérapeute tant qu'une contrainte sur ce plan n'est pas installée. Par contre, durant un entretien consécutif à la rédaction d'un texte dans son journal de bord de leurs réactions ou management de l'émotions, ou de manière libre, il est possible de demander à la personne comment elle s'y prend ou s'y est prise pour construire ou contrôler les émotions qu'elles a reportées sur son carnet. Ce type de questions permet de faire expliciter les régulations opérées par les personnes, ses règles de fonctionnement (ici dysfonctionnements). Dans le cas de notre programme, les étudiants écrivent un journal de bord. suivent les fiches rédigés à cet effet pour décrire dans une situation personnelle qu'ils auront choisies, de décrire leur mode de fonctionnement et tout ce qui survient, pour décrypter la règle contre-productive ou dysfonctionnelle en place) ;

2.3.2.3 Les régulations explicitées et instrumentées

Les régulations explicitées et instrumentées sont celles dont la personne peut parler avec aisance. Par le biais d'entretiens et de supports divers (récits...), il est possible de faciliter l'explicitation de certaines régulations. Ces différents supports "objectifs" permettent à la personne de mieux se souvenir de ce qui s'est réellement passé. Ces régulations sont également celles dont la personne a le plus conscience. Elle sait comment elle s'y prend lorsqu'elle est bloquée par exemple. D'un point de vue pédagogique, c'est évidemment à partir de là qu'il est intéressant de travailler car à partir du moment où la personne sait comment elle procède, il est plus facile de modifier ses comportements. C'est à partir de là que des métaconnaissances peuvent se construire ou se modifier. Dans le cas de notre programme, les étudiants suivent et remplissent des fiches avec une liste de questions (celles utilisées dans le protocole ACT) à cet effet pour décrire dans une situation personnelle qu'ils auront choisies, de décrire à la fois leur mode de fonctionnement et tout ce qui survient, pour décrypter la règle contre-productive ou dysfonctionnelle en place) ; ces fiches sont en plus du carnet de bord. Cependant, la difficulté pour certaines personnes de verbaliser ce cheminement d'un travail sur soi et leurs façons de se réguler, peut poser problème. Car le langage étant le vecteur principal de la pensée, on comprendra la difficulté d'explicitation ce qui se passe "dans sa tête" simplement parce que le langage est au service de l'expression de la pensée, qui elle, est mentale et peut nous mentir monumentalement. On le voit, les enjeux autour de la régulation (et l'autorégulation) sont très grands. L'analyse et la compréhension de ces mécanismes sont fondamentales pour expliquer comment la personne fonctionne et performe dans sa vie pour maintenir une qualité de vie au travail.

3. Questionnements (existentiels ?) sur le principe d' « Acceptation »

Nous nous sommes posée un certain nombre de questions (de nature existentielle ? tout au moins en rapport avec les valeurs qui conduisent notre action), pendant et à l'issue des formations et pendant la pratique sur le principe d' « acceptation » dans la méthode

ACT. Et particulièrement, dans le cas des souffrances ou épuisement des personnes entrées dans le métier d'enseignant pour « embrasser la cause noble de l'Education avec un grand 'E' » ou de soignants « pour venir en aide » et dont l'enthousiasme, la dévotion se sont vus remis en cause et leur ardeur refreinée, les consumant de l'intérieur. Pour ces souffrances du « battant » ou du « sauveur du monde » que nous côtoyons aussi dans nos métiers, est-ce que le principe d'acceptation est opérationnel dans ces cas-là ? Et quels risques ou dérives possibles d'accepter et pardonner, là où le facteur responsable sévit encore ? Ou encore, où la réponse peut s'apparenter à une résignation, ou à des petits arrangements avec sa conscience, voire de la lâcheté ? Bombe à retardement ? Ces questions ont trouvé des réponses primaires pragmatiques et des réponses secondaires dans le temps, réponses existentielles (développées en fin du chapitre), en se déplaçant pour chaque, de sphère de son traitement de réponse.

3.1. L'acceptation : une Résignation ou Ré-assignation ?

Dans le cas du « sauveur du monde » qui voit la souffrance du monde médiatisée et servie au quotidien sur nombre de relais de communication et qui veut aider sans en avoir les moyens, si l'acceptation atténue la souffrance de la personne « à son niveau », qu'en est-il du risque de résignation passive ou d'accepter l'inacceptable, de sentiment de lâcheté que l'acceptation peut générer sous prétexte d'un « laisser-faire par impuissance », ou d'une motivation par « le problème n'est pas le votre » et faire sienne le conseil du thérapeute (« de se recentrer sur soi ») et à terme, peut-être tendre vers plus(s) de souffrance. Qu'en est-il aussi dans l'acceptation la possible survenue ou risque de manipulation ? Accepter la souffrance qu'elle procure et ne pas faire sienne la cause, c'est accepter une violence silencieuse de l'inaction. C'est d'autant plus violent que l'action est ce qui fait que « j'existe », que « je suis » et que « je me réalise ». Comment pouvoir être tranquille avec sa conscience avec cette déresponsabilisation que l'on peut vivre comme une lâcheté, un égoïsme ... rajoutant à la souffrance ; bref : une réponse se trouve dans une justification dans une sphère supérieure, de prise de conscience humaine.

Difficile acceptation de l'acceptation. La réponse doit en fait sortir du niveau où la souffrance s'opère (ici individuelle, et sa souffrance d'embrasser la misère du monde ») pour déplacer dans son traitement au niveau où le problème se situe : œuvrer au bon niveau du problème (participer à des actions de collecte de denrées alimentaires qui seront envoyées dans les zones du monde).

L'acceptation s'apparente dans ce cas à un principe primaire de préservation de Soi pour pouvoir œuvrer, se réinvestir à un autre niveau, *ré-assigner* son énergie à un niveau secondaire (le lieu du problème). Accueillir cette souffrance du quotidien et garder l'énergie du combat ou de la lutte individuelle pour une lutte collective qui ont la ressource (militariser dans une association, un think tank, ne plus être seule...constituer son armée au lieu d'être seul chevalier blanc) ;

3.2. L'acceptation : « un lâcher-prise dans un mode contemplatif » contre « une action de lutte dans le 'vrai' monde » ?

L'acceptation peut s'apparenter à une méditation, à un acte militant pour un lâcher-prise dans un mode/monde contemplatif qui jure avec la lutte, où l'action de lutte que voudrait mettre en place la personne souffrante face un problème concret, tangible observable du monde réel ? Cette acceptation peut générer un sentiment de laxisme ou de lâcheté pour son Prochain ou complicité ou de non assistance ?

3.3. L'acceptation : « un pardon à une impunité inacceptable : est-ce accepter l'inacceptable » ?

La question sur le principe d'acceptation renvoie ici à la situation d'un sentiment de devoir se faire violence pour pardonner le facteur responsable tout en sachant que la cause ou le facteur responsable de la souffrance sévit ou peut sévir encore et/ou reste impuni : le cas de personnes victimes de pervers narcissiques dont la justice ne fera pas « justice » par défaut d'un droit approprié : le cas de Jacqueline Sauvage et dont le « civil » tente d'apporter d'ailleurs une justice « juste » ;

Accepter dans ce cas c'est aussi indirectement valider ou cautionner de l'inacceptable, de subir la double peine d'être victime et de devoir travailler sur soi pour accepter les vices des autres ?

Ou encore l'exemple de la souffrance du témoin de vice-de forme ou malversations créant de l'injustice organisationnelle dans la fonction publique allant à l'encontre de son éthique et des valeurs d'honnêteté et transparence affichées de l'institution, ; cette souffrance que le témoin doit taire en raison de la menace pour le témoin de mise au placard par les tenants de la loi du plus fort... ; le travail d'acceptation ne sert-il pas le principe de *Matin brun*, la lâcheté et laisser « la mauvaise monnaie chasser la bonne » ? L'acceptation : n'est-elle pas un (pseudo)-arrangements avec Sa conscience ? Cette acceptation, n'est-elle pas une bombe émotionnelle à retardement ?

3.4. L'acceptation : « une soumission » ou le paradoxe de « la résistance à la résistance par l'acceptation » ?

L'acceptation ne risque-t-elle pas d'aboutir à la soumission et donc à une nouvelle forme de souffrance, la souffrance dans le cadre du paradoxe de la résistance à la résistance, la soumission ou la lâcheté en temps de guerre ou d'occupation. La non-résistance ne peut-elle pas donner lieu à des risques de dérive : le sentiment ou l'effet *Matin Brun* de Pavloff ; résistance qui a pourtant permis de retrouver une France libre ? une résistance (certes via les armes) ; l'acceptation, en imposant de se faire violence pour « accepter », ne serait-elle pas injuste dans son principe même et voire vecteur d'encore plus de souffrance car perçu comme régit par une règle implicite ou explicite « c'est à toi de changer /d'accepter car le système ne changera pas »?

La compréhension possible que nous en avons : dans le cas du syndrome du « battant » « sauveur du monde » ou « chevalier blanc » : le principe devient selon nous acceptable dans le cadre conscientisé et compris d'une nécessité de *préservation primaire de Soi* pour une *conservation secondaire des Autres*, de son espèce humaine (« sa responsabilité humaine » chez les existentialistes) ; l'acceptation devient acceptable lorsque la conscience aura pris conscience de son existence et accompagné dans sa réflexion par le thérapeute ou l'intervenant et vu suggéré d'autres modes d'actions, des tactiques dans des cadres de références modifiés, nouveaux ou tout au moins sortant du cadre d'origine peuvent permettre de mettre en place la solution dans un autre cadre et apaiser sa conscience : unir des forces individuelles pour défendre collectivement une cause commune dans le cas de l'enseignant souffrant de sa vision de la mission de « sauveur du monde », ou prendre de la distance dans le principe de la maxime de Einstein, « On ne résout pas un problème avec les modes de pensées qui l'ont engendré » Albert Einstein, la métaphore du départ du général De Gaulle en Angleterre comme une prise de distance dans une forme mentale, physique et géographique : se distancer pour pouvoir regarder le problème d'une autre perspective ou, prendre de la hauteur, analyser le problème avec un mode de pensée différent et déplacer le traitement du problème dans une sphère plus haute (le décentrer) pour le survoler et avoir une vue compréhensive, ou pour objectif de trouver une solution qui convienne à sa conscience

(ici : rassembler pour défendre une cause collective de la nation.. ; en chevalier blanc, le Général de Gaule n'aurait pas réussi) ;

L'acceptation : soumission ou le paradoxe de la résistance à la résistance ?

Ici l'acceptation de l'occupation est souffrance et l'acceptation ne veut pas dire capitulation, ni lâcheté, ni soumission si là encore l'énergie de la résistance est déplacée de la sphère du combat des armes vers une autre sphère d'un combat d'une autre nature, une résistance sans arme, le détachement ou montrer le non-attachement. A la résistance des armes l'acceptation d'une autre forme de résistance sans arme et justement son contraire, une résistance « désarmante » dans des compromis ou accords) ; peut-être est-ce là une explication à la non colonisation de la Thaïlande (Napoléon n'y a jamais réussi). L'acceptation d'occupation du territoire du Nord de la Thaïlande sous un mode de résistance silencieuse sans arme aurait eu raison de l'assaillant ? (la non lutte désarmant l'assaillant, car pour faire la guerre il faut être deux (sinon il s'agit de barbarie), une raison possible : le non-attachement évitant l'aliénation, et affaiblissant tout pouvoir sur autrui (le guerrier sans adversaire est du coup désarmé car il n'a pas prise dessus et donc seul issue : l'acceptation de la défaite par son retrait).

3.5. L'acceptation : un détachement de l'humain vers moins d'humain ou la fin du romantisme ?

Dés-attachement/détachement : l'acceptation de la privation de l'attachement

Chez les bouddhistes, elle est une pratique et valeur de leur culture : le non-attachement détachement car à partir du moment que « tu aimes tu vas souffrir » ... : mais n'y a-t-il pas un revers de la médaille au non-attachement : faible romantisme, faible engagement familial – père absent-filiation, faible engagement au travail-absentéisme...

3.6. L'acceptation : un détachement de l'Autre pour un retour sur, ou un penser pour Soi, ou Egoïsme ?

- Recentration sur soi pour un dé-s-attachement, détachement vis à vis de l'autre (les autres personnes) : risque : l'atténuation de l'attachement : un égoïsme ? une invitation à un retour sur soi mais qui n'est pas un égoïsme. Une recentration sur l'essentielle, ce qui nous fait que nous sommes et ce que nous voulons être ; exemple de l'aide-soignante qui se recentre sur la relation-patient) ; c'est une invitation à une recentration sur ses valeurs, ici humaines et d'aide et au bonheur simple que cette relation d'aide lui procure tous les jours ;

cependant, pour d'autres il sera vu comme un bonheur simple et pensé sans « grand lendemain », où la notion du temps orientale (l'instant présent) n'est pas la même que celle occidentale, le kronos contre le kairos, et où sa finitude est peut-être plus ou mieux conscientisée dans la norme et culture orientale qu'elle ne l'est en occident, où elle est justement source de souffrance (un drame, une peur ou un déni de finitude et conséquences et explications à/de notre vie « Kronos »).

L'acceptation, c'est aussi faire la paix, pardonner, pardonner pour une paix extérieur également, faire la paix avec Autrui pour rétablir une relation de paix intérieure pour ne pas se consumer (Burn-in). L'analyse que nous en avons faite déjà en amont : cette acceptation selon nous renverrait à ou permettrait une préservation de Soi en gardant son énergie pour un dépassement du Soi en vue de la conversation de l'Autre (entendue une cause qui nous est chère) ; Nelson Mandela en captivité pourrait être l'illustration d'une acceptation de sa situation de captivité pour se préserver (éviter de se consumer de l'intérieur), en réassignant, réallouant son énergie non consommée au service de la

cause collective qui l'animait (cause collective comme raison de son emprisonnement) dans un dépassement de soi pour un engagement dans la conservation de l'Autre grâce et soutenu par ses valeurs et sa vision de l'Humanité et de l'Homme s'inspirant de la pensée ubuntu dans laquelle il a été élevé ; pensée proche des concepts d'humanité et de fraternité¹ que l'on retrouve dans la philosophie existentialiste ; Nelson Mandela : « nous sommes les autres » « nous sommes donc je suis »).

Enfin, au regard de ces questionnements, notre cheminement réflexif nous a amené ou ramené sur les terrains de la philosophie, dite la thérapie de l'âme (Lucas, 2007), dont nous vous livrerons quelques réflexions, comme tentative de réponse à nos questionnements.

4. Vision humaniste existentialiste et rapprochement Body-Mind de la pleine conscience et de l'acceptation et de l'engagement

Dans l'analyse des facteurs susceptibles d'accroître le mal-être des métiers émotionnels, est souvent revenu le fait de ne plus servir la cause noble pour laquelle ils ou elles y étaient rentrés dans ce métier. Tour à tour vocation, sacerdoce, profession, la conviction intime et sa part personnelle humaine emmenée dans la transaction de travail renvoient à cette part du sensible et de subjectivité qui fait que la personne existe, se réalise dans son travail. La préoccupation humaine est ce que partagent les métiers émotionnels du monde du soin et de l'éducation. On peut les rattacher à une vision humanisme existentialiste qui expliquerait par ses principes ses souffrances. L'approche ACT et de pleine conscience comme approche thérapeutique de la santé et formation au « connais-toi toi-même », n'est pas seulement une question de corps ou d'âme ; elle est les deux à la fois, une approche « Body-Mind » corps-esprit, où la philosophie va venir panser l'âme, là où la médecine va soigner les (blessures de ce) corps. Au gré de notre travail sur et avec ACT et les réflexions qui en émergent, et notre connaissance d'approches philosophiques, nous rattachons ACT et la pleine conscience à l'eudémonisme (que nous développons dans la dernière partie de la thèse) de Socrate, Platon ou Aristote où « le bonheur est lié à l'activité de l'âme dirigée par la vertu dans le cadre d'une existence accomplie » et pouvons trouver ses principes de justification et d'actions à travers les trois concepts de la philosophie de l'humanisme existentialiste de Sartre (1946) développée ci-après.

4.1. L'homme « n'est d'abord rien »....premier principe de l'existentialisme

“L'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait”, , alors, l'homme devient entièrement responsable de ce qu'il est.

Dans l'approche existentialiste, il n'y a pas de concept d'homme préétabli auquel la personne pourrait et devrait se conformer. La personne est libre de devenir ce qu'elle veut ; elle va choisir, tout au long de sa vie, ce qu'elle sera, ce qu'elle aura décidé d'être ; et elle peut à chaque instant devenir autre chose que ce qu'elle est à ce moment là. (nos choix de vie nous appartiennent même si parfois les raisons sont parfois cachées, mais on a toujours le choix, Céline et sortir du cadre, ou Gounelle, de devenir

¹ Ce mot, qui n'a pas d'équivalent en français, exprime la prise de conscience d'un individu qui se définit par le contexte humain dans lequel il vit et par ses interrelations avec autrui. Nelson Mandela#Ubuntu, « nous sommes les autres » « nous sommes donc je suis ». Quelqu'un qui est dit d'ubuntu est ouvert et disponible pour les autres » car il a conscience « d'appartenir à quelque chose de plus grand ». On retrouve des éléments de l'approche philosophique existentialiste humaniste.

photographe, *L'homme qui voulait être heureux*, qui accepte et s'autorise à changer de métier, de vie.).

L'existentialisme part de la vérité du cogito, le « je pense donc je suis » cartésien, seule proposition certaine ; elle est l'expérience de la conscience qui se saisit elle-même, mais également de la certitude de l'existence des autres consciences. Dès lors, l'homme n'est pas enfermé dans sa subjectivité, mais dans l'intersubjectivité du monde.

Dieu n'existe pas, et de ce fait, il n'y a pas de nature qui serait « humaine ». Et, donc il n'y a pas une nature humaine qui se distinguerait des autres natures, pas plus qu'il n'y aurait d'intellect suprême. **C'est à l'homme de décider ce qui est bien, ce qui est mal, et ce que doit être l'homme. Dès lors, il devient responsable de tous les hommes. En effet, faire un choix, c'est implicitement dire que ce qui est choisi a une valeur, et une valeur pour tous les hommes.** L'existentialisme est un humanisme : la responsabilité de l'homme est absolue ; ce qui engendre l'angoisse chez l'homme car **l'homme est seuls, sans excuses.**

4.2. ... « L'homme ne sera qu'ensuite, et il sera tel qu'il se sera fait » : l'homme n'a de réalité que dans son action. L'homme n'est rien d'autre que la somme de ses actes, de sa vie.

Une morale de l'engagement et une philosophie de l'action

Dieu n'existe pas. L'homme n'est pas créé, mais il se crée par son activité subjective. L'existentialisme n'est donc pas un « quiétisme » : loin de paralyser l'action, la personne doit s'engager. On comprend l'angoisse qui survient lorsque la personne prend conscience qu'elle n'a rien fait de sa vie. Egalement, lorsqu'elle prend conscience, que de sa vie, elle en est et sera seule responsable. Puisque « le destin de l'homme est en lui-même ». **C'est une conscience libre**, et non une chose, comme pour le matérialisme, qui en fait un objet parmi les autres, déterminé par l'économie. L'homme est condamné à être libre". L'être humain n'a pas une essence figée, mais qu'il se fait à chaque instant : c'est dans cette liberté que réside sa dignité. Seul l'être humain possède des valeurs et peut les poser. Ces valeurs ne lui sont pas soumises de l'extérieur, mais c'est lui qui les fonde. Il n'y a ni valeurs absolues ni moralité pré-existante définissant l'homme d'une façon fixe.

4.3. L'existentialisme n'est pas un individualisme. C'est à l'homme de se faire, de devenir lui-même, par ses décisions et ses actions et en usant de sa pleine liberté.

Il n'y a pas de nature humaine. L'homme est à se construire. C'est à chacun de se réaliser. A chacun de réaliser, dans une époque et un lieu déterminés, sa propre histoire qui ne peut être fixée d'avance.: « Dieu n'existe pas » alors il n'y a pas de déterminisme et l'homme ne peut refuser la liberté qui constitue son être.

libre » (p. 39) L'homme ne peut pas compter sur des possibles qui seraient donnés à l'avance, car le possible ne préexiste pas au réel. On ne peut pas savoir d'avance ce qui va se passer et il est donc vain de compter sur un vague espoir. D'où parfois l'angoisse de l'incertitude. L'existentialisme n'est pas un refus de l'action, et donc ni un quiétisme. Au contraire, cette pensée se fonde sur l'action - et plus encore sur l'action qu'il s'agit de réaliser ici et maintenant, en fonction de la situation vécue par chaque homme. Loin de paralyser l'action, l'homme s'engage **car** l'homme n'a de réalité que dans son action. L'homme n'est rien d'autre que la somme de ses actes, de sa vie. **L'homme construit donc son existence à chaque instant en choisissant sa vie et en la réalisant *in situ* :** l'homme existe d'abord, se rencontre, surgit dans le monde, et [...] il se définit après » (Sartre, p. 29). En effet, « **il n'y a de réalité que dans l'action** » (Sartre, p. 51) : ce n'est que par rapport à ses actes effectifs que l'on peut définir l'homme. **Seule**

« il est con

l'action peut réaliser l'être humain. Il privilégie en effet l'acte sur la puissance et fait de sa pensée une philosophie de l'effectivité. La principale conséquence de cette vision du monde est l'affirmation de la totale responsabilité de l'homme : l'homme est entièrement responsable de ce qu'il est. Il doit aller jusqu'au bout de sa liberté et ne pas rejeter en dehors de lui (dans un prétendu destin par exemple) ce qui ne dépend que de son pouvoir de choix. D'où « l'angoisse de l'homme », un sentiment existentiel fondamental qui ne peut se réduire à un état pathologique. L'angoisse est le vertige de la liberté se découvrant elle-même. **L'homme se rendant compte que sa liberté lui confère un pouvoir infini est saisi d'une angoisse qui, si elle est vécue authentiquement, le mènera à l'action responsable. Par elle, l'homme s'aperçoit qu'il est au fondement de ses propres actes et a donc le sentiment douloureux, mais aussi épanouissant, de sa propre liberté.** *“l'homme est condamné à chaque instant à inventer l'homme”* La seule solution est de prendre une décision et d'en assumer la responsabilité.

4.4. L'homme est transcendance et dépassement

L'existentialisme est un humanisme une nouvelle définition de l'homme. **L'homme est « dépassement » : « l'homme est constamment hors de lui-même, c'est en se projetant et en se perdant hors de lui qu'il fait exister l'homme ».** L'homme ne se définit pas par un ensemble de qualités fixes et immuables : ce qui le caractérise, ce n'est pas ce qu'il est, mais ce qu'il peut être. **Par conséquent, l'homme est un projet, toujours tourné vers un avenir qu'il peut seul réaliser.** C'est finalement ce que signifie le mot « ex-sistence » : être littéralement hors de soi et ne jamais coïncider ni avec soi-même, ni avec le monde. **L'Homme est transcendance** : il est toujours au-delà de lui-même (comme le signifie le préfixe latin trans-). **Il ne cesse à chaque instant d'inventer lui-même l'existence qui seule peut le réaliser.**

Conclusion Transition

Enfin, ces deux premières parties nous ont permis d'appréhender un des cotés de la relation travail, celle de la personne engagée dans la transaction, celle qui apporte au-delà de ce qui est décrit ou prescrit dans le contrat, son énergie, son enthousiasme, et y livre un « quelque chose » de son cœur, de son âme et son mode de management personnel du stress. Partant d'un travail sur soi, d'un développement de son capital émotionnel, nous avons vu que, les nouvelles compétences professionnelles, les compétences émotionnelles des personnels du monde du soins et de l'éducation, ne suffisent pas à elles-seules pour prévenir des risques psychosociaux. Nous avons vu aussi que dans les modèles de stress, l'environnement dans la relation au travail, l'interaction, intervient dans les facteurs de risques. Le management des risques psychosociaux ne peut être de la seule responsabilité du collaborateur, et donc ne peut relever qu'uniquement d'un management personnel. Il n'est pas seulement une affaire personnelle. Il questionne également l'organisation et déjà son management du personnel ? La notion même de stress voit dès lors sa perspective élargie à la question de la responsabilité sociale des organisations dans/et à la qualité de vie au travail.

PARTIE III

LE MANAGEMENT DES RISQUES PSYCHOSOCIAUX ET DE LA QUALITÉ DE VIE, REFLEXIONS, DISCUSSIONS ET PRÉCONISATIONS : UN MANAGEMENT DU/DE PERSONNEL ?... UN MANAGEMENT *PAS SI PERSONNEL*

PLAN PARTIE III

CHAPITRE 1

Le management du personnel : de la posture du manager à la vision de l'organisation de la RSE

CHAPITRE 2

Management des personnels : les compétences reflet de la gouvernance au style de management : l'importance de l'investissement dans le capital émotionnel en éducation et d'un management mindful pour œuvrer à une performance et société mieux-/bienveillantes

CHAPITRE 3

Essai : Ré-évolution de cadreS : de la formation (de l'aide soignant-enseignant au cadre de proximité) aux organisations capacitantes pour une qualité de vie au travail

CHAPITRE 4

CONCLUSION-OUVERTURE « Connais-toi toi-même » : la préservation de Soi pour la conservation de l'Autre

Quand Alcibiade demanda à Socrate comment devenir un bon responsable dans la cité, un homme d'état, ce dernier lui répondit qu'il doit d'abord se connaître lui-même et prendre soin de lui-même. Il l'invita pour cela à un travail sur soi de philosophe : « Il faut donc que tu acquières d'abord de la vertu, toi et tout autre homme qui veut commander et soigner non seulement sa personne et ses intérêts privés, mais aussi l'État et ce qui appartient à l'État. »

(Platon, Alcibiade, §30).

Dans le cadre de notre recherche, réinterroger dans notre contexte contemporain cette invitation de Socrate : en quoi un travail sur soi explicite peut-il participer au développement du collaborateur que du manager au leadership et à un management du stress autrement ? C'est ce à quoi nous nous intéresserons également.

INTRODUCTION

L'organisation d'aujourd'hui est confrontée à de nombreux défis, tant externes qu'internes. Au-delà de sa nouvelle responsabilité sociale et sociétale, elle doit, selon Peretti (2011), proposer un nouveau contrat social replaçant l'homme au cœur de la stratégie des organisations, pour répondre aux principaux défis de la ressource humaine. Entre autres, parmi les sept défis soulevés par Peretti, le renouvellement du management fait partie de la « révolution managériale » au sens où cette révolution vient modifier, voire bouleverser les pratiques et les compétences requises en ressources humaines et leur corollaire, la formation des personnels de l'encadrement

Les nouvelles compétences professionnelles, les compétences émotionnelles des personnels du monde du soin et de l'éducation, ne suffisent pas à elles-seules pour prévenir des risques psychosociaux. Dans les modèles de stress, l'environnement dans la relation au travail, l'interaction, intervient dans les facteurs de risques. Le management des risques psychosociaux ne peut être de la responsabilité seule du collaborateur, ou ne peut relever qu'uniquement d'un management personnel. Il questionne également l'organisation et déjà son management du personnel ? Ce n'est donc pas seulement la personne qu'il faut soigner, mais également son environnement de travail !.

Nous questionnons la posture du manager et son style de management. Quel style de management pour quels objectifs : du manager transactionnel à celui transformationnel ? Quel style de leadership ? Certains styles peuvent-ils être vecteur de stress et d'autres à l'inverse stimulant ? Si le style de management du manager est en cause dans le stress du collaborateur, comment l'expliquer ? La pression, la position, la formation, les compétences du manager ou la vision de l'organisation qui conditionnent le recrutement du manager et son profil de compétences ? Et la qualité du management est-elle de la responsabilité seule du manager ? D'ailleurs, quelle responsabilité sociale l'organisation a vis à vis des risques psychosociaux et de ces/ses salariés ou collaborateurs de manière générale ? Son profil n'est-il pas le reflet de ce que l'organisation a comme vision et mission de la RSE et de la QVT ? Autant de questions qui interrogent la place de l'éthique, la morale et les valeurs de l'organisation dans sa responsabilité sociale et personnelle de son dirigeant, pour œuvrer à une qualité de vie du et au travail. Elles interrogent les cadres plurielles et les valeurs qu'elles sous-tendent pour proposer une amorce de réponse en terme de modèle.

CHAPITRE 1 Le management du personnel : de la posture du manager à la vision de l'organisation

Introduction

Management du personnel ? Comment le personnel des collaborateurs est-il managé ? Les styles et types de management ont-ils tous les mêmes effets sur la santé ? Quel style de management pour quels objectifs : du manager transactionnel à celui transformationnel ? Quel style de leadership ? Certains styles peuvent-ils être vecteur de stress et d'autres à l'inverse stimulant ? Si le style de management du manager est en cause dans le stress du collaborateur, comment l'expliquer ? La pression, la position, la formation, les compétences du manager ou la vision de l'organisation qui conditionne le recrutement du manager et son profil de compétences ?

La qualité du management est-elle de la responsabilité seule du manager ? Le stress du collaborateur ne serait pas du fait seulement du manager et son type ou style de management, l'organisation aurait sa part de responsabilité. D'ailleurs, quelle responsabilité sociale l'organisation a vis à vis des risques psychosociaux et de ces salariés ou collaborateurs de manière générale ? Par ce biais d'ailleurs, le recrutement peut-être questionné ? Son profil n'est-il pas le reflet de ce que l'organisation a comme vision et mission de la RSE et de la QVT ? Quelle vision du management pour quelle qualité du management, de l'éthique à la bienveillance ? Quelles responsabilités de l'organisation dans cette vision ? Organisation « bienveillante » ou management « bienveillant » ? Quelle responsabilité du point de vue de la qualité de vie au travail ? Le profil du manager recruté (ses compétences vues en partie II) et son management ne serait-il pas à l'image de l'organisation et de son dirigeant et des valeurs ? Quelle bienveillance et pourquoi ? Et pour en faire quoi ? Autant de questions qui interrogent la place de l'éthique, la morale et les valeurs de l'organisation dans sa responsabilité sociale et personnelle de son dirigeant, pour œuvrer à une qualité de vie du et au travail.

1. Type et profil de management des managers ou encadrants

1.1. Management et management'.

En sciences du management, on distingue les notions de manager et de leader. Nous reprenons ici pour cette partie, des travaux et articles de recherche écrits et parus en 2002 et en 2009 sur la distinction entre le terme français management et le terme anglais management et la notion de leadership (Gendron, 2002, 2007a,b,c, Gendron et al. 2009). La notion de manager renvoie au verbe « manager », emprunté à l'anglais et renvoyant à « gestion », « direction » et « technocrate ». Elle renvoie au terme anglais « management » avec l'accent (que nous écrivons ainsi : management'). Ce terme n'est pas à confondre avec le terme « management » dérivant du vieux mot français « manège », lui-même dérivé du terme latin « manus » (la main) et de l'italien « maneggio » « maneggiare » signifiant « manier » « conduire », terme réintroduit par l'Académie française en 1973 (pour un développement, voir Gendron, 2007). Son équivalent en anglais est le terme « leader » qui renvoie à la notion de leadership. Le leadership fait référence à la capacité d'un individu à conduire d'autres individus ou organisations, dans le but d'atteindre certains objectifs. Le leader se distingue du gestionnaire ou du décideur, lequel a des capacités pour l'administration sans pour autant mener un groupe ou une organisation à un autre stade de son développement. En revanche, le leadership

comme compétence se définit par la capacité de mobilisation et d'influence. Ainsi, le leader est capable de guider, d'influencer et d'inspirer. Il favorise le changement et l'engagement actif des acteurs qu'il accompagne.

La distinction entre « leader » et « manager » se retrouve dans les styles d'autorité et de management décrits dans les années 1930 par des théoriciens des organisations. Lewin, Lippitt et White (1939) ont mesuré, dans leurs travaux sur l'influence sociale, l'impact des styles de management sur le comportement des personnes, leur productivité et l'atmosphère du groupe. Leurs expérimentations ont montré, en ce qui concerne l'efficacité des groupes, la supériorité du style démocratique du chef sur le style autoritaire. Dans le cas du chef ou du manager autoritaire (qui renverrait à la figure du manager transactionnel décrite plus loin), les décisions concernant le travail et l'organisation du groupe sont prises par le responsable seul, au fur et à mesure de l'évolution des activités. Les décisions ne sont ni justifiées, ni explicitées par rapport à une progression. Les critères d'évaluation du manager ne sont pas connus et, à l'écart de la vie du groupe, il n'intervient que pour canaliser le travail ou faire des démonstrations en cas de difficulté.

Dans le cas du manager au leadership démocratique, les décisions résultent des discussions provoquées par le leader et tiennent compte de l'avis du groupe. Elles sont articulées par rapport à une progression, chaque étape étant clairement située et finalisée. Par ailleurs, le manager au leadership démocratique explicite les jugements qu'il pose et les justifie. Quand un problème se pose, il suggère toujours plusieurs solutions, entre lesquelles le groupe doit choisir. Sans trop participer lui-même aux activités, il s'efforce d'être intégré à la vie du groupe. Au-delà des savoirs et savoir-faire, et relativement aux différents modèles de leadership existants, les caractéristiques personnelles les plus importantes du leader renvoient aux compétences émotionnelles relevant des savoir-être. Elles rendent compte d'un haut niveau d'énergie et d'engagement dans l'action (incluant persévérance, implication, capacité de prendre des initiatives et des risques, volonté de relever des défis, etc.) ; d'une connaissance de soi et d'une confiance personnelle, d'une capacité de souplesse, d'adaptation et d'apprentissage ; d'une intégrité, d'une éthique personnelle et du sens des responsabilités ; de valeurs axées sur la collaboration et le service aux autres (internes et externes).

1.2. Style de management et leadership

Au vu des différents travaux qui se penchent sur la notion de leadership, celui-ci se définit comme la capacité à susciter la participation volontaire des personnes ou des groupes au regard des objectifs suivis. Contrairement au pouvoir du manager délégué par l'instance hiérarchique en fonction du poste occupé, le leadership fait implicitement référence au processus d'attribution, c'est-à-dire aux mécanismes d'identification positive, voire de projection, que des personnes réalisent à l'égard d'une autre. Ce processus crée une situation partiellement favorable à cette dernière, mais aussi porteuse de contraintes. En effet, un individu ne peut en influencer un autre que si ce dernier est en relative dépendance par rapport à lui. En ce sens, l'exercice du pouvoir est un construit d'acteurs qui est à la fois relatif aux personnes elles-mêmes, à leur capacité à lire les situations, à les traduire en relations et à œuvrer sur les perceptions et les représentations.

L'essence même du leadership repose donc sur cette combinaison complexe et personnelle de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui n'est pas octroyée avec l'obtention d'un poste et relève de la capacité d'influence et des compétences émotionnelles de la personne. Cette influence ne peut être considérée comme un simple

synonyme du pouvoir, tel que dans l'idéal wébérien de l'autorité rationnelle légale, où l'autorité est un pouvoir institué. Cette influence repose sur les compétences d'un individu à mobiliser, au sein d'un groupe, les divers détenteurs d'influence. De manière générale, les fonctions du leader sont variées : il est le moteur du groupe ; il anime et répartit le travail, a la capacité de proposer des méthodes de travail efficaces et de définir les grandes lignes d'action, est capable de sentir, analyser et réguler les tensions internes du groupe et est le garant de l'unité du groupe, qu'il représente à l'extérieur. Les qualités du leadership réfèrent à des compétences, entre autres émotionnelles, c'est-à-dire à la mobilisation d'un ensemble de ressources pour résoudre une situation problématique, dans un contexte donné.

1.3. Du manager transactionnel au manager transformationnel au leadership éthique

1.3.1 Le gestionnaire et le leader

Dans les modèles de management (Gendron, 2002, 2006a, 2007a, c, e), les styles managériaux renvoyant aux extrêmes du technocrate et du leader se réfèrent respectivement aux figures du manager transactionnel et transformationnel (Mandell et Pherwani, 2003 ; Dion, 2005).

Tableau 2.1. Figures de managers : le technocrate et le leader

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

Source : Gendron (2006, 2007)

Chez le technocrate ou gestionnaire dit « manager transactionnel », la relation avec les personnes dont il a la charge est centrée sur l'accomplissement des tâches et le contrôle des résultats, tel l'enseignant vérifiant le travail accompli par l'élève. Dans celle du leader ou « manager transformationnel », l'accent est mis sur la relation qui l'unit aux personnes dont il a la charge, à savoir des comportements qui induisent un processus de transformation chez le collaborateur, comme le développement et l'épanouissement.

Le manager « transformationnel » est ici associé à la position du leader, mais seulement de celui qui est jugé démocratique. Ce n'est ni l'institution ni le charisme qui fondent l'autorité du leader, mais le fait qu'il serve les personnes autour de lui. Son autorité est fondée sur sa compétence, sa mission, son engagement et son authenticité.

Par ses compétences, il a la capacité de transcender la situation en imposant une vision et de transformer et modifier en conséquence le comportement de ses suiveurs (« followers »), entre autres ses collaborateurs, pour en faire de véritables agents du

changement, des salariés autonomes, acteurs de leur évolution et de leur développement équilibré.

1.3.2 Le manager au leadership éthique

Les fonctions du manager transformationnel, du leader et du manager au leadership éthique se distinguent par les objectifs poursuivis. Le leader éthique n'apparaît pas seulement comme « servant » efficacement son organisation, mais également comme vecteur de croissance personnelle (des autres), misant sur le progrès des personnes sous sa responsabilité. Il fonde son action sur l'éthique, offre un modèle dévoué au bien-être et à l'amélioration de la condition de ses collaborateurs ou des personnes qu'il a en charge. Il inspire ses collaborateurs et les personnes dont est responsable par son exemplarité et son authenticité. Particulièrement dans les métiers émotionnels et des ressources humaines (éducation, santé...), le leader éthique promeut l'équité, les valeurs humaines et le sens de la vie et du respect humain.

Fondant précisément son action sur l'éthique, il est au service de la personne ; en cela, il se distingue du manager transformationnel, qui ne fonde pas nécessairement son action sur la notion de service. En outre, le leader éthique, par son exemplarité et son authenticité, travaille activement à ce que chaque collaborateur sous sa responsabilité puisse croître dans tout son être et à ce que son organisation bénéficie de la croissance globale de ses collaborateurs ou des personnes dont il a la charge.

Le manager au leadership éthique, compétent émotionnellement, sait, au-delà de l'exemplarité, stimuler et développer ses collaborateurs et leur performance dans un cadre de travail serein et équilibré, répondant à un principe simple, souvent négligé : « On ne travaille bien que lorsque l'on se sent bien. » Si les compétences émotionnelles sociales dans des fonctions d'encadrement ou de management d'équipe, telles que les fonctions de communication, apparaissent évidentes pour être manager, elles ne suffisent pas pour être un leader (dans le sens d'« un manager responsable, respectueux... c'est-à-dire “développeur” de la ressource humaine »). Le leader doit avoir également développé ses compétences émotionnelles personnelles ad hoc afin de faire face à des situations tendues, pour manager et faire évoluer son équipe tout en répondant aux objectifs de l'organisation. Par exemple, une connaissance de soi et la confiance en soi importent pour que le leader s'autorise de s'affranchir de décisions inadéquates, ou encore de modèles de management qui ne sont pas en phase avec la réalité de son terrain, pour qu'il ose s'en remettre à son jugement et à son expérience. Mieux le leader se connaît, plus il sera authentique et plus il sera capable d'apprendre à se faire confiance dans les zones d'incertitudes rencontrées dans son métier et, par exemplarité, développer les compétences émotionnelles de ses collaborateurs : ce sera un manager pratiquant un style de management « 3H » (head, hand et heart) (Gendron, 2004), un manager mindful ou de « pleine conscience », pleinement conscient de ses actes.

2. L'organisation capacitante pour une performance mieux-/bienveillante : la responsabilité sociale des organisations en cause

2.1 Management responsable et responsabilité sociale des organisations

2.1.1. Management responsable

Si le contexte incertain du monde d'aujourd'hui, en perpétuel changement et de plus en plus complexe, bouleverse et transforme la fonction de manager, celui-ci doit, avant de prendre ses fonctions, s'efforcer de se poser la question des présupposés et préjugés qui conditionnent sa vision. L'intervention du manager n'obéissant plus à des logiques toutes faites consignées dans un mode d'emploi, le contexte oblige le professionnel à s'impliquer dans une action réfléchie et consciente, articulant connaissances et valeurs. La singularité de chaque situation interdit la répétition et les schémas déterministes. Le manager est ainsi appelé à réajuster en permanence sa posture (engagement et distance), à interroger sa lecture des situations (références théoriques), à construire de nouvelles modalités de management (méthodologie et technicité), à innover, à inventer sans cesse le sens et son mode d'agir (références axiologiques). Autant le contexte que la singularité des situations supposent à la fois une certaine flexibilité et une solidité du point de vue de la confiance en soi.

Ainsi, dans cette zone de turbulences où se déploient l'action et les décisions du manager et où règnent l'incertitude et l'incomplétude, le manager doit mobiliser, mettre à l'épreuve ses compétences, selon la pertinence et l'opportunité qu'il leur reconnaît et selon les valeurs qu'il se donne pour étayer le sens de ses interventions. Son action sera bonne, juste, respectueuse de l'autre au regard de ses conséquences, dans une approche téléologique de l'éthique, au sens d'une « éthisation » de l'action, et non plus seulement basée sur les intentions qui la fondent, comme dans les éthiques déontologiques.

Enfin, le manager mindful doit pouvoir ouvrir et œuvrer à mettre en place auprès de ses collaborateurs un espace et un environnement de travail épanouissants, développant ou/et exprimant le potentiel des collaborateurs, pour/et œuvrer à rendre « capacitante » les organisations ou tendre vers des organisations, non plus seulement apprenantes mais également « capacitantes » ; qualificatif qui renvoie à celui de « capacitation » des individus de l'approche des capacités de l'économiste Amartya Sen que nous transférons à l'organisation. Via la capacitation ou l'empowerment des collaborateurs et des personnes qui les composent, dont le manager a la responsabilité et la charge du développement, et la sienne par effet d'entraînement peut faire évoluer l'organisation et sa gouvernance.

Dans cette orientation, l'approche par les capacités réinterroge les organisations apprenantes, opérant ainsi un changement de paradigme. La gestion n'est plus gestion du personnel, mais de la personne. Ainsi, le manager « efficace de demain », selon l'expression de Peretti, se devra de pratiquer un management mindful et bienveillant, « adapté à la maturité de chacun » de ses collaborateurs, dont dépend la performance classique, financière, dite du gestionnaire mais également sociale (effectivité de la responsabilisation sociale des entreprises, d'une organisation capacitante et de l'empowerment des collaborateurs), participant à une performance bienveillante /ou mieux-veillante, respectueuse dans ses pratiques sociales, environnementales ou de gouvernance ; une performance bienveillante et plurielle, pouvant s'enrichir mutuellement, dans un cercle vertueux et durable de croissance.

À l'inverse, une performance « non éthique » a un coût social, juridique, économique et organisationnel. En engendrant la démotivation des collaborateurs, elle entraîne une

moindre productivité et, partant, une diminution des chiffres de l'entreprise. Ainsi, le manque de respect de la diversité, la discrimination, les pratiques déloyales, les licenciements à outrance... obligent à mettre en place davantage de contrôles qui occasionnent des dépenses supplémentaires et génèrent potentiellement un manque à gagner en se privant du potentiel humain, de sa différence et de sa diversité, créatrices de valeur ajoutée, et que l'on retrouve souvent comme vecteurs de créativité.

Au rebours du manager utilisant la défiance, la contrainte et la mise en compétition de ses collaborateurs comme vecteur de performance, le manager mindful agit en son âme et conscience sur le terrain de la bienveillance, en se positionnant comme une ressource au service de ses collaborateurs. Dans cette situation, être bienveillant ne signifie aucunement renoncer à l'exigence, mais au contraire la porter conjointement avec le collaborateur.

En tant que nouveau modèle, le management mindful et bienveillant redonne du sens aux approches RH et managériales dans une perspective organisationnelle et personnelle, à la fois comme posture et comme valeur que le manager cherche à mettre en place, dans une quête permanente qui engage sa conscience et sa volonté en tant que « développeur » de la ressource humaine, ou facilitateur responsable de l'empowerment. Cependant, cette quête n'est jamais acquise, car elle dépend des conditions de l'organisation, c'est-à-dire du potentiel capacitant de cette dernière et de son sens de la responsabilité sociale.

Le contexte incertain du monde d'aujourd'hui, en perpétuel changement et de plus en plus complexe, bouleverse et transforme la fonction de manager et les modèles de management traditionnels. L'éventail des attributs de la fonction de management s'élargit, le vocabulaire de la discipline s'enrichit et les nouveaux termes foisonnent. Management responsable, management authentique, compassionnel, positif, respectueux, humaniste... ou encore management mindful ou de pleine conscience en sont des exemples ; certains de ces qualificatifs renvoient aux nouvelles compétences attendues du manager, d'autres à de réels marqueurs et attributs, propres à de nouveaux modèles de management, pouvant renvoyer à ce que Peretti (2012) qualifie de « révolution managériale ».

2.1.2. La responsabilité au sens de responsabilité sociale

Le management dit « responsable » renvoie à ces nouvelles préoccupations et à un nouveau modèle de gestion devant prendre en compte les principes du développement durable associés au management (socialement) responsable des organisations, en lien avec les notions de responsabilité sociale des entreprises (RSE) et de performance globale. Dans cette nouvelle configuration, la performance financière n'est plus le seul critère d'appréciation de la performance d'une organisation. La performance globale inclut, au-delà de la dimension économique, des dimensions sociale et environnementale. Elle se réfère à une vision autre de la performance, non plus seulement axée sur la maximisation des profits à court terme, mais plus respectueuse des parties prenantes (clients, salariés, fournisseurs, actionnaires, société civile, environnement) ; performance et responsabilité doivent s'articuler pour autoriser un engagement de l'organisation dans le développement durable, une performance « bienveillante ».

En France, ce nouveau type de managers responsables, dotés d'une culture d'entreprise en phase avec les objectifs du développement durable, ainsi que de comportements et de pratiques durables, tarde cependant à s'imposer, ainsi que la formation ad hoc. Cette inertie peut s'expliquer par les organes de direction, qui tendent à penser que les enjeux, principes et objectifs du management responsable se limitent à l'application de

démarches RSE, se réduisant essentiellement à la mise en œuvre de normes, chartes, labels et autres certifications par des spécialistes travaillant en étroite collaboration avec eux et ne se reportant qu'à eux. Le management responsable, pour ces organes de direction, reste perçu comme un ensemble de pratiques renvoyant aux exigences et obligations minimales d'ordre institutionnel.

Ainsi, nombre d'équipes dirigeantes n'ont toujours pas pris, en France, la mesure de ce changement, alors que les fonctions et rôles du manager évoluent et doivent, dans ce nouveau contexte, évoluer se transformer radicalement.

2.1.3. La responsabilité au-delà de la dimension comptable et légale

Le changement de paradigme dans le management n'est pas le fait de la bonté des entreprises, même si des préoccupations morales, voire religieuses ou spirituelles, ne sont pas totalement à négliger. Il a été rendu nécessaire par les profondes transformations de l'environnement économique et l'essoufflement du modèle de compétition, qui a permis de redécouvrir l'efficacité des modèles de coopération (cf. le « dilemme du prisonnier »). Pour certains, la réalité est extérieure et s'impose. Pour d'autres, elle n'existe qu'à travers la conscience qu'en ont les salariés, ceci expliquant le retard de la France dans les mesures accompagnant ce changement et cette transformation. À l'inverse, à l'étranger, pour d'autres courants, ce changement ne se limite pas à la seule dimension comptable et légale institutionnelle, mais interpelle la ressource humaine du manager et ses compétences à faire face à ses nouvelles responsabilités. Il est vu comme un nouveau paradigme et modèle de management qui préfigure des rapports sociaux différents de la vision ancienne, post-fordienne, des relations industrielles et sociales.

Ce changement ne pouvant s'opérer par le seul biais du comportement des organisations, il nécessite une régulation globale et une prise de conscience collective qui diffusent et densifient les pratiques de ce nouveau management et revisitent le développement de la ressource humaine. Particulièrement, il questionne la formation des managers et des dirigeants, car le management responsable ne se décrète pas et il ne suffit pas d'avoir des responsabilités pour être un manager responsable.

En effet, au-delà de la fonction de gestionnaire, le périmètre d'action et de responsabilité du manager s'agrandit ; il n'est plus attendu d'être un « bon » soldat, ou d'« être à sa place » et de « doing things right » pour être un « bon » manager. Le nouveau manager doit se positionner dans l'organisation en responsable : rendre compte de ses propres décisions, des conséquences plus ou moins prévisibles de ses actions, de celles de ses collaborateurs ; créer de la valeur ajoutée en instaurant une responsabilité partagée, faire progresser, impulser, favoriser l'innovation. Se voyant désormais responsable de tout, dans un périmètre étendu, sans pour autant maîtriser l'ensemble, il doit composer avec les freins du système et de l'environnement, ceci dans le cadre d'une nouvelle approche, globale, de la performance. D'ailleurs, Manoukian (2011) souligne que les nouvelles compétences managériales ne peuvent être développées sans cohérence d'ensemble ni objectifs et indicateurs précis en lien avec une stratégie RSE, pour se sentir en mesure de compenser les impacts sociaux, sociétaux et environnementaux de ses activités et décisions. L'engagement dans un management responsable doit articuler l'économique et l'humain, point de départ indispensable d'un changement de paradigme vers un management responsable. Pour ce faire, le management responsable mobilise un certain nombre de notions renvoyant à l'éthique, la morale, la conscience et la bienveillance, afin de tendre vers un management respectueux et une performance bienveillante. C'est dans cette perspective que s'inscrit le management mindful ou de pleine conscience et positif.

2.2. Responsabilité, éthique, morale et bienveillance

Les nouvelles responsabilités (économique, sociale et sociétale, environnementale...) du manager qui vise à prendre en compte les attentes de toutes les parties prenantes dans la gestion de l'organisation, corrélées à la pression et à l'accroissement des enjeux et risques redéfinissent les contours de la notion même de responsabilité. Elle réfère à la notion d'éthique, qui partage une étymologie commune avec la notion de morale dans la tradition philosophique, amenant certains à les utiliser indifféremment. Le terme « morale », issu du latin *mos/mores* (mœurs, coutumes), et le terme « éthique », dérivé du grec *éthos* (manière d'être), rendent compte tous deux de la question des valeurs dans leur rapport à la vie humaine. Pour Lopes Martin (2010), dont nous empruntons la vision et la réflexion, il importe de les distinguer au-delà du plan heuristique.

2.2.1. Conception déontologique de l'éthique : la morale

Kant définit l'éthique relativement au respect de valeurs jugées primordiales renvoyant, dans le domaine professionnel, à la notion de déontologie, de devoir (*deontos*), qui est à l'origine de l'agir moral. Pour Kant, agir moralement, c'est agir en conformité avec la loi et les prescriptions morales. Celles-ci étant le fruit de la reconnaissance d'une contrainte, contrainte que la volonté s'impose librement à elle-même, indépendamment de tout calcul intéressé. La liberté et l'autonomie sont définies en lien avec cette capacité de l'individu à obéir inconditionnellement aux devoirs, même au préjudice de ses inclinations, de ses désirs, de ses passions.

Appliquée au travail, la morale est l'ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leurs clients ou le public. En cela, elle joue un rôle d'encadrement de l'action, en référence à des valeurs et des principes admis par un corps professionnel et au moyen d'un socle commun de règles, prescriptions, recommandations et procédures pratiques, en vue d'un agir ensemble ; normes de référence permettant de valider ou de proscrire certaines pratiques participant de l'identité professionnelle et dont le respect et l'application effective rendent aujourd'hui compte de la notion de qualité, au sens où celle-ci devient à la fois un devoir, un *deontos* (ce qu'il faut faire), désignant le but de toute action, mais aussi le fondement actuel d'une morale professionnelle.

Aussi, le travail social en général, et le travail émotionnel en particulier, dont relèvent les fonctions de manager, tire souvent, dans la pluralité de ses modalités d'intervention, son sens et sa légitimité des contextes dans lesquels il s'inscrit. Cependant, comme le souligne Lopes Martin (2010), « l'existence d'un cadre juridictionnel inscrit dans le code pénal d'un contexte institutionnel régi par des orientations spécifiques, d'une morale collective et coercitive et d'une déontologie qui code les pratiques professionnelles ne suffit pas à "éthiquer l'agir". [...] Le droit, la morale et la déontologie constituent des cadres de référence institués, mais ils ne dispensent pas les personnes d'avoir à délibérer, à se positionner, à choisir lorsque des dilemmes, des conflits éthiques ou des situations inédites les obligent à se déterminer "en leur âme et conscience" , c'est-à-dire à partir de leurs propres convictions et non des déterminants extérieurs. Il peut arriver, compte tenu des références juridiques en vigueur, qu'elles frôlent parfois la limite avec la loi » (Lopes Martin, 2010, p. 12)

2.2.2. Conception téléologique de l'éthique : l'éthique

Cette conception déontologique s'oppose à la notion d'éthique de responsabilité, que l'on retrouve dans la conception téléologique ou conséquentialiste, selon laquelle une

action est jugée bonne ou mauvaise en fonction non pas des intentions qui la gouvernent, mais des fins (telos) qu'elle poursuit et des conséquences de l'action elle-même. C'est d'après le but que se donne une action et d'après les résultats qu'elle engendre que l'on doit déterminer sa valeur. Il s'agit ici de l'éthique, au sens de Weber, qui se réfère aux finalités et buts d'une action ou d'une décision. Dans cette optique, toute réflexion éthique se fonde sur les effets d'une action, considérant qu'elle ne peut être jugée bonne ou mauvaise qu'en raison de ses conséquences. Ainsi, une décision, une conduite est jugée bénéfique ou défavorable sur la base de ce qui est observable, plutôt que sur l'intention, plus difficile à appréhender.

Pour Aristote, fondateur des morales téléologiques, la fin suprême de toute action est le bonheur, un bonheur qui ne se réduit pas au plaisir ni aux richesses ni aux honneurs, mais qui met en exergue la relativité des valeurs et la hiérarchisation des fins de l'action : « Pour les uns c'est une chose et pour les autres une autre chose ; souvent le même homme change d'avis à son sujet : malade, il place le bonheur dans la santé, et pauvre, dans la richesse... » Aristote, *Éthique à Nicomaque*, I, 2, 1095 a.

En effet, alors que l'éthique déontologique renvoyant à la morale a une origine transcendante, exogène et émane de structures (sociales, culturelles, étatiques, professionnelles) dépassant l'individu, l'éthique téléologique, nommée communément « éthique » sans son qualificatif, a une origine immanente, endogène et puise ses références dans les valeurs que l'individu adopte à titre personnel, qu'il prend à son propre compte et dont il endosse seul la responsabilité. Ainsi, l'éthique renvoie à l'ensemble des règles de référence personnelles d'un individu, qui guident ses comportements et ses actes. Il s'agit en quelque sorte d'une « empreinte morale personnelle ». C'est cette réflexion intime, cette dimension subjective des valeurs qui fonde son éthique et c'est à l'aune de ces références axiologiques personnelles que le manager aura aussi à expliciter son positionnement. En effet, ses interventions se déploient parfois dans des espaces étriés, entre aide et contrôle, intérêt des collaborateurs, des clients, des supérieurs hiérarchiques et contraintes sociales, qualité du management et critères de rentabilité, utopie et principe de réalité. Lopes Martin considère que l'éthique ne peut être réduite à la qualification du « rapport de soi à soi » et réserve le terme de morale au « rapport de soi aux autres ».

Selon les perspectives, morale, déontologie et éthique ne s'opposent pas ; elles interfèrent et sont même intimement liées en ce qu'elles se réfèrent au même espace axiologique ; cependant, elles se distinguent par leur champ d'application, respectivement les champs social, professionnel et personnel. Le discours normatif et impératif de la morale et de la déontologie, qui indique les bonnes et les mauvaises conduites, les bonnes et les mauvaises pratiques pour un collectif, ne dispense cependant pas le professionnel d'un travail personnel de réflexion et de délibération : sa réflexion personnelle, la pleine conscience, le « mindful ».

L'éthique et la morale, pour Lopes Martin (2010), concernent toutes deux le rapport de soi aux autres, mais selon deux dispositions différentes : la morale désigne l'ensemble des règles exogènes de conduite individuelle et l'éthique celui des règles endogènes de conduite individuelle. La distinction qu'il propose entre éthique et morale n'est fondée ni sur une distinction ontologique (l'éthique concerne le soi, la morale concerne le soi avec les autres), ni sur une distinction épistémologique (l'éthique est descriptive et réflexive, la morale est pratique), mais sur une distinction phénoménologique en ce qu'elle vise les choix concrets que fait l'individu lui-même par rapport à ces règles, dans une situation donnée.

Agir moralement, c'est œuvrer en conformité avec les règles qui régissent le contexte dans lequel l'individu se meut, des règles qui s'imposent à lui malgré lui et auxquelles il se conforme de manière passive.

Agir éthiquement, c'est adopter, par rapport à ces règles, une posture active. Ainsi, agir en éthique peut consister, dans certaines circonstances, à s'opposer aux règles dominantes. C'est à cette attitude personnelle par rapport aux règles et valeurs instituées, qui fait que l'individu décide de les respecter ou de les transgresser, qu'est réservé pour Lopes Martin le mot « éthique », auquel renvoie pour nous la notion de « pleine conscience ». Elle est la disposition individuelle à mobiliser, parmi la panoplie des valeurs instituées, celles qui conviennent pour orienter son action. C'est à l'individu de décider de la pertinence ou de l'opportunité de convoquer telle ou telle valeur pour orienter l'attitude qu'il adopte dans telle ou telle circonstance, de la même manière que « l'important n'est pas ce qu'on a fait de nous, mais ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous »¹.

Cette perspective de l'éthique permet de concilier la liberté et la responsabilité individuelles avec l'existence de systèmes axiologiques et de règles de comportement et de conduite collectives. Dans le champ du travail social et, entre autres, dans les fonctions et responsabilités du manager, une démarche éthique, dans la perspective de l'individualisme axiologique téléologique, consiste, au-delà des préoccupations de performance, à choisir d'agir pour accompagner et aider le collaborateur au regard de ses besoins, ressources et attentes, toujours selon le principe de non-nuisance. Il ne suffit pas, dès lors, de prétendre que tous les moyens sont bons, pourvu que les buts le justifient : il faut veiller à ce que le collaborateur ne subisse aucun préjudice, fût-ce au nom d'une « bonne intention », comme celle de vouloir guider, diriger, « penser pour » les collaborateurs ou d'essayer de « parler pour eux », parfois en négligeant leurs propres opinions, désirs ou intérêts. Kant soulignait déjà qu'il n'y avait pas de pire tyrannie que celle de « vouloir le bien d'autrui ».

Malgré les différents garde-fous – droit, institution, morale, déontologie – qui constituent une toile de fond à l'action, celle-ci est toujours façonnée par le professionnel au gré du niveau de son engagement dans la situation. Si Lopes Martin l'applique au champ du travail social, cette perspective s'étend également aux métiers du management. Le manager aura parfois à gérer l'absence d'indications explicites sur la conduite à adopter : il aura alors, lui aussi, à « inventer sa loi lui-même ». C'est ce choix, qu'il fera d'après la lecture qu'il a des différents paramètres de la situation, mais aussi des valeurs qu'il convoque dans son jugement, qui va orienter son intervention et fonder sa responsabilité. Cette responsabilité est la conséquence immédiate de son autonomie et de sa liberté ; le professionnel aura à faire un choix ; ne pas choisir (d'agir, de réagir...) est déjà un choix². « C'est cette contrainte de choisir, de se positionner, pour paradoxal que cela puisse paraître, qui fonde la liberté et l'éthique. Même soumis à l'emprise de circonstances extérieures, du pouvoir de quelqu'un, d'une injonction réglementaire, légale ou morale qui conditionneraient son action, il serait toujours possible à la personne de s'en soustraire, d'y déroger, de s'y opposer, s'il considérait que son action allait contre son éthique, ses valeurs, ses choix » (Lopes Martin, 2010, p. 14).

Cette vision de l'éthique se rapproche du concept de responsabilité de Hans Jonas (Pommier, 2012). S'éloignant du concept culpabilisant de responsabilité selon lequel le

¹ Jean-Paul Sartre, *Saint Genet, comédien et martyr*, Paris, Gallimard, 1952.

² Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel, 1970, p. 73 : « Le choix est possible dans un sens, mais ce qui n'est pas possible, c'est de ne pas choisir. Je peux toujours choisir, mais je dois savoir que si je ne choisis pas, je choisis encore. ».

manager doit répondre de ses faits et gestes, subir les conséquences de ses actes et réparer le tort causé à autrui, Jonas propose une vision dynamique invitant le manager, conscient de ses responsabilités, à agir pour préserver des possibilités. Lorsque l'homme a la puissance matérielle de détruire les conditions de vie, il a, selon Jonas, de nouvelles obligations. Son devoir est défini non à partir des actes à accomplir, mais à partir du pouvoir-faire. Considéré comme l'inspirateur de concepts tels que « développement durable », « générations futures » et « principe de précaution », Jonas invoque une obligation de prendre des initiatives pour celui qui a conscience des impacts potentiels de ses actes et a la capacité d'agir. Nous l'étendons au fait que le manager mindful et responsable doit pouvoir ouvrir et offrir à ses collaborateurs un espace et un environnement de travail capacitants, pour rendre effectives les organisations « apprenantes » et tendre à ce qu'elles deviennent « capacitantes », renvoyant à l'approche des capacités de l'économiste Amartya Sen (prix Nobel 1998).

Cette conception de l'éthique et de la responsabilité place la conscience de ses actes et de leurs conséquences au centre de l'action, renvoyant pour certains à l'expression « agir en son âme et conscience » ; ce qu'on peut relier en partie à la notion de « mindful », pour la partie « en pleine conscience ». La conscience étant « probablement ce lieu intime où chaque être humain peut en toute liberté prendre la mesure de sa responsabilité à l'égard de la vie » (Rabhi, 2008, p. 58).

Si le contexte incertain, en perpétuel changement et de plus en plus complexe du monde d'aujourd'hui, bouleverse et transforme la fonction de manager, celui-ci doit, avant de prendre ses fonctions, s'efforcer de se poser la question des présupposés et préjugés qui conditionnent sa propre vision. Les cadres d'analyse (abordés à partir d'un travail sur ses valeurs, via la pleine conscience) permettent à la fois de faciliter cette prise de conscience puis de se positionner, même si les solutions aux situations problématiques se construisent toujours au carrefour de la pluridisciplinarité et de la multiréférentialité. En effet, la complexité de chaque situation ne peut pas trouver de réponse satisfaisante en se référant à un seul champ théorique, juridique, moral ou clinique, etc. Dans un contexte où management doit rimer avec performance, tout conflit éthique amène à identifier des espaces de l'exercice professionnel « où voisinent et se confondent des logiques de nature différente : la loi et le désir d'aide, la stratégie et la légalité, les valeurs et les techniques... ». Car, outre la difficulté de l'application des règles générales aux cas particuliers, la singularité de toute problématique personnelle ou sociale a aussi voué à l'échec chaque entreprise de construction de modèles déterministes, de répertoire de recettes, de catalogue de « prêt-à-penser » ou de « prêt-à-appliquer » pour le travail dans et avec la ressource humaine.

L'agencement de ces multiples références visant à « faire sens » et à dégager des perspectives pertinentes pour l'intervention du manager n'obéit pas non plus à des logiques toutes faites consignées dans un mode d'emploi (comme encore souvent proposé en école de commerce ou de gestion) ; bien au contraire, il oblige le professionnel à s'impliquer dans une action réfléchie et consciente, c'est-à-dire qui articule des connaissances (une praxéologie, des concepts opérationnels pour l'action) et des valeurs (les principes du jugement et de l'action qui vont désigner ce qui importe).

C'est sous l'égide de ces valeurs que la morale élabore un système de prescriptions destinées à induire la conduite des individus en société, et que la déontologie codifie des énoncés normatifs pour cadrer l'action d'un corps professionnel. Mais c'est aussi à l'aune de ces valeurs que chaque individu construit sa propre éthique selon ses choix, ses préférences, ses convictions et qu'il décide de sa propre conduite. Ce qui constitue la professionnalité, les compétences et l'art du « management responsable », ce n'est pas l'observance aveugle des standards théoriques ni l'asservissement passif à des

prescriptions sociales (ou morales), institutionnelles ou déontologiques, mais l'articulation entre ces différentes dimensions et les choix individuels. C'est dans cet interstice entre les contextes social, juridique, institutionnel et les questionnements personnels que le manager va décider de son action. L'« éthique professionnelle » désigne alors les valeurs propres que l'individu mobilise dans son lieu de travail pour fonder son action dans le respect des orientations instituées, mais sans y « perdre son âme ».

Si le cadre juridique, le règlement et la culture de l'entreprise, les objectifs et les missions de l'organisation constituent une source de légitimation objective de l'action, le travail du manager s'inscrit dans le champ du travail émotionnel, l'intersubjectivité des relations humaines, qui ne peut être réduit à une application mécanique de formules relevant de l'ingénierie. Le manager responsable mobilise une rationalité propre issue de références théoriques et expérientielles et d'univers de significations, d'intentions, de finalités relatifs à ses valeurs propres, à son éthique et se traduisant dans sa manière de manager. C'est en composant entre contrainte et engagement, entre références théoriques et techniques et références axiologiques, entre objectivité et subjectivité que le manager construit son style, éprouve ses ressources disponibles d'après le sens qu'il donne aux événements ou qu'il veut insuffler à son management. Dès lors, son action, son management ne sont pas reproductibles. La singularité de chaque situation interdit la répétition et les schémas déterministes. Le manager est ainsi appelé à réajuster en permanence sa posture (engagement et distance), à interroger sa lecture des situations (références théoriques), à construire de nouvelles modalités de management (méthodologie et technicité), à innover, à inventer sans cesse le sens et le mode de son agir (références axiologiques).

Dans cette zone de turbulences où se déploient l'action et les décisions du manager et où règnent l'incertitude et l'incomplétude, le manager doit mobiliser, mettre à l'épreuve ses compétences, selon la pertinence et l'opportunité qu'il leur reconnaît et selon les valeurs qu'il se donne pour étayer le sens (les buts poursuivis) de ses interventions en management. Lopes Martin (2010) nomme cette empreinte de l'axiologie sur la professionnalité de la personne « l'éthisation » de l'action.

Ainsi l'éthique, en tant qu'ensemble de valeurs auxquelles chaque individu se réfère, ne se mesure qu'à l'épreuve des faits, dans sa traduction concrète, lorsqu'elle aide à la décision et oriente l'action. L'éthique de la pratique n'est donc rien que la pratique de l'éthique. L'ordre éthique s'insinue ainsi dans les jugements que l'individu mobilise pour prendre une décision et déterminer son comportement ou le niveau de son implication dans le réel des situations. L'éthique est indissociable d'une conception du sujet humain et de l'affirmation d'un certain nombre de « droits de l'homme » (droit de vivre, de penser librement, d'être écouté, de ne pas être maltraité...), qu'il importe de respecter sans compromis ni exception. C'est à l'aune de ces droits et de ces impératifs que chaque manager doit examiner les situations professionnelles. L'éthique est à considérer comme un champ de principes, de référents pour décider et évaluer (juger) les pratiques individuelles, professionnelles, collectives. À la différence de la morale, qui peut se satisfaire d'un corpus normatif abstrait et général, l'éthique n'est donc qu'incarnée, consubstantielle à l'être et à l'agir en situation. D'où une approche téléologique de l'éthique : une action est bonne, juste, respectueuse de l'autre au regard de ses conséquences et non des intentions qui la fondent, comme le prétendent les éthiques déontologiques, dont celle de Kant.

2.2.3. Bienveillance et bien-être

2.2.3.1 Notion de bienveillance

Dans son acception commune, la bienveillance réfère à une disposition de l'esprit incitant à la compréhension. La notion de bienveillance s'est développée à partir d'une orientation éthique qui prend sa source, pour Noddings et al. (1984), dans l'expérience maternelle, lors d'activités comme éduquer des enfants, donner des soins aux malades ou enseigner. Non exclusive aux femmes, cette notion n'en demeure pas moins souvent associée à elles. D'ailleurs, du point de vue du management, certains parlent de management « féminin » ou « au féminin », soulignant par là sa spécificité bienveillante. Noblit, Rogers et McCadden (1995), ainsi que Noddings (1992), définissent le concept de relation bienveillante comme un sentiment éprouvé envers l'autre et au travers duquel la reconnaissance et la réponse sont des conditions pour initier, maintenir et compléter la relation.

Dans sa forme la plus simple, la relation bienveillante est définie comme une rencontre entre deux êtres humains où l'on observe une personne qui donne de la chaleur humaine et une autre qui la reçoit, sans toutefois faire référence à une relation intime entre ces individus. Dans le domaine pédagogique, ses principales caractéristiques sont, pour les auteurs cités plus haut, une attention « gratuite » envers l'autre ainsi qu'une entière disponibilité.

L'éthique de la bienveillance repose sur une étude des relations s'intéressant à la manière dont les personnes établissent des contacts et à la manière dont elles interagissent. L'action spécifique de la bienveillance prend son origine dans une forme d'expérience qui entraîne à la réflexion et à l'orientation d'une réflexion critique. Cette expérience, selon Noddings, repose sur la satisfaction des besoins des uns et des autres (les besoins fondamentaux définis par Maslow), tout en maintenant des relations saines. Définie également comme une disposition d'esprit incitant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui, à son écoute et à la prise en compte de ses attentes, la bienveillance peut se retrouver pour certains dans le « vouloir du bien à autrui » de Thomas d'Aquin, ou encore dans le « care » du slogan « Yes we can, Yes we care », dérivé de la campagne présidentielle de Barack Obama en 2008. Pour d'autres, elle est à la fois la posture morale, mais également politique, d'un nouveau modèle ou pacte social rappelant le paternalisme d'une époque où les relations sociales dans les entreprises étaient plus sereines, harmonieuses et respectueuses et où le « patron » veillait au bien-être de ses collaborateurs.

2.2.3.2 Bienveillance et paternalisme

Le nouveau modèle social de la bienveillance qui s'amorce serait-il donc un avatar du paternalisme ? Aujourd'hui, la gestion n'est plus gestion du personnel, mais de la personne. Effectivement, au vu du contexte économique et du côtoiement dans l'entreprise des générations baby boomers, X, Y et Z, le management de masse est voué à évoluer vers un modèle plus personnalisé. Cette nouvelle génération manifeste un besoin immense de reconnaissance ; elle ne se satisfait plus de ce que ses résultats individuels soient récompensés, mais entend être reconnue et identifiée pour ce qu'elle est, espère et attend, avec sa part d'émotion, de subjectivité, dans ses faiblesses comme dans ses enthousiasmes. Elle ne se satisfait également plus de la performance seule au service des objectifs de l'actionnaire. Elle a avant tout besoin de respect et d'une relation authentique où les objectifs, les promesses claires et réciproques sont tenues avec loyauté et transparence. Le respect de soi et d'autrui fonde et justifie les contreparties qui sont attendues du collaborateur. C'est un comportement, une attitude

qui sont attendus de l'employeur, autant qu'un contenu. C'est aussi une autre façon de vivre ensemble dans l'entreprise, de nouvelles relations entre les personnes, d'autres comportements pour un autre regard : un nouveau pacte social. Sans s'opposer à la performance, à l'exigence ni à l'efficacité, ce pacte remet à plat les finalités économiques et humaines de l'organisation et les relations humaines.

La recherche de la performance s'inscrit désormais dans une relation adulte : le collaborateur s'applique à lui-même cette exigence. Il produit des résultats parce qu'il l'a décidé et que l'entreprise en a créé les conditions. Selon Lachmann (2010), président du conseil de surveillance de Schneider Electric, « l'impulsion doit être donnée du sommet de l'organisation, tout comme l'exemplarité, indispensable à la crédibilité de la démarche ». La première condition réside dans la posture adoptée vis-à-vis du collaborateur ; le manager est-il dans la défiance, considère-t-il que le collaborateur ne sera performant que sous la contrainte ? Ou bien est-il, a priori, sur le terrain de la bienveillance, se positionnant comme une ressource au service du collaborateur ?

2.2.3.3 Bienveillance au service du collaborateur

Dans cette situation, être bienveillant ne signifie aucunement renoncer à l'exigence, mais au contraire la porter conjointement avec le collaborateur. Basées sur des rapports adultes, ces pratiques doivent s'appuyer sur un dialogue entre manager et collaborateur qui refuse les non-dits, le courage managérial rencontrant l'esprit de responsabilité des parties prenantes. Cette approche s'intègre dans une logique de progrès : le collaborateur apprenant, grâce à son manager, non seulement de ses insuffisances ou de ses erreurs, mais surtout découvrant ses forces et ses potentialités. L'accent est mis sur le développement du collaborateur, source de performance ultérieure, et le manager se voit devenir ou se doit d'être « un pédagogue » (psychologue et formateur-développeur de RH) pour faire rimer épanouissement, développement de la personne, ressource et performance. Cette approche renvoie à la figure de l'enseignant qui doit « élever » la personne qu'il a en charge, nommée « élève ». La bienveillance étant juste stratégiquement, autant joindre l'utile à l'agréable. Par exemple, chez Ferrero, « améliorer la compétitivité de l'entreprise par le capital humain » est une ambition affichée. Pour attirer et fidéliser ses salariés dans son siège en Seine-Maritime, le groupe propose ainsi une crèche pour les plus petits, un miniclub pour les plus grands, une salle de sport, mais aussi un vaste programme de formation. « Le confort, c'est aussi mettre les gens dans de bonnes conditions pour travailler et cela passe par le renforcement de l'employabilité », explique Frédéric Thil, directeur général de Ferrero France. Au sein du cabinet KPMG, le bien-être au travail commence aussi par des petits gestes quotidiens comme dire bonjour, ne pas envoyer d'e-mails le dimanche ou organiser de réunions après 18 h 30. De bonnes pratiques formulées par les salariés et consignées dans deux chartes sur les rapports managériaux et l'équilibre entre vie privée et professionnelle, « dans un souci de les intégrer avec le business et le travail au quotidien », explique Sylvie Bernard-Curie, DRH et associée. Il existe donc bien un autre modèle, qui conduit à délivrer une performance durable. Il est basé sur une équation simple : c'est l'épanouissement au travail qui génère de l'engagement chez les collaborateurs, donc de la performance.

Ainsi, dans ce contexte de complexification croissante du monde du travail, où l'emploi à vie tend à disparaître, les salariés et collaborateurs ayant désormais besoin de redéfinir en permanence ce qu'ils veulent, ce qu'ils sont et où ils vont, le manager, responsable de l'évolution des membres de son équipe et de ses collaborateurs, à l'image de l'enseignant ou du formateur, devient un véritable agent de changement en charge d'« élever » ou de « faire grandir », « faire progresser », « faire évoluer » les personnes

dont il a la charge et qui sont sous sa responsabilité ; ainsi, le cadre dirigeant est devenu un manager et le manager un « coach » accompagnateur, guide, révélateur de vocations... Le manager se doit d'être un véritable pédagogue, un pédagogue au fait de la psychologie du développement de la personne et de ses modes d'apprentissage et d'action.

2.2.3.4 Bienveillance et bien-être

Lachmann (2010), coauteur du rapport « Bien-être et efficacité au travail », parle de la relation entre bien-être au travail et performance économique plus que de bienveillance. L'entreprise est « avant tout un lieu de vie et une aventure collective ». Or cette aventure ne peut être menée à bien que grâce au savoir-vivre en collectivité, au savoir travailler ensemble, dans le respect de la personne pour ce qu'elle est dans sa différence et dans un cadre qui donne de la liberté. Ainsi, la bienveillance se traduit, notamment dans certaines entreprises¹, par des engagements en matière d'amélioration du confort au travail (par exemple équilibre vie privée/professionnelle) et de qualité de la relation du manager avec ses collaborateurs (transparence de l'information aux salariés, droit à l'expression sur le travail, meilleure prise en compte des émotions dans le management, valorisation de la performance collective et de la coopération, reconnaissance du droit à l'erreur, culture de l'esprit d'équipe et de la convivialité...). Certaines entreprises en ont même fait un élément de leur culture qui, par les pratiques qu'elle induit et par la mesure de la satisfaction des salariés ou du climat émotionnel dans l'organisation, va au-delà de l'effet d'affichage.

Ainsi, le DG Europe de Google, Carlo D'Asaro, soulignait l'erreur de la pression par la peur comme clé de la compétitivité, et suggérait surtout de « ne jamais placer à la tête d'une équipe une personne qui n'a pas réglé ses problèmes psychologiques » : « Il y a beaucoup de grands malades aux postes de responsabilité et, en France, on en fait un mérite », explique-t-il dans une interview.

2.2.4. Bienveillance et responsabilité sociale des entreprises

La responsabilité sociale des entreprises (RSE) peut être vue comme une formalisation ou une traduction partielle occidentale de la notion confucéenne de bienveillance, notion présente dans d'autres religions et renvoyant au sens, aux valeurs ou à la spiritualité... en son âme et conscience.

Marée (2013) voit de la bienveillance dans le paternalisme de l'ancien modèle managérial et, aujourd'hui, à travers la responsabilité sociale des entreprises comme fondement des relations humaines. Pour Marée, la bienveillance serait une disposition portant à désirer le bonheur de l'autre et à le considérer avec empathie. Elle s'exprime par des relations harmonieuses, l'absence de conflits, l'altruisme, la justice et l'équité ; on la retrouverait dans certaines caractéristiques de la RSE. Les activités et préoccupations sociales, environnementales et économiques des entreprises doivent prendre en compte, aujourd'hui, le bien commun et, même, en être solidairement responsables.

La RSE proposerait ainsi une déontologie fondée sur le respect de l'être humain et favorisant la reconnaissance, stimulant le désir de bien faire et l'envie de travailler ensemble ; responsabilité que le chef d'entreprise doit porter et insuffler dans son style de management.

Duport et Janicot (2011) approchent la bienveillance du point de vue de sa mobilisation dans la gestion des ressources humaines en Chine, renvoyant à la pensée confucéenne

¹ Parmi les signataires de l'Appel à plus de bienveillance au travail, initié en 2011 par le magazine *Psychologie*, on compte Cisco, Eurodisney, Ferrero France, Groupama, Pepsi-Cola, France Telecom.

selon laquelle la bienveillance est aux fondements des relations humaines. Comme précurseur de la notion de RSE dans sa conception nord-américaine, la bienveillance est articulée autour de deux notions. D'une part, la notion de bienveillance ou d'humanité (*ren*), qui se décline elle-même en termes de (bonne) volonté et d'harmonie, c'est-à-dire d'absence de relations conflictuelles, de tolérance, de prise en compte de l'autre ou d'altruisme (*shu*) et de conscience des autres (*chung*). D'autre part, le sens du juste (*yi*), renvoyant à la fois à la dimension de justice et de justesse, aux notions d'équité et d'éthique, c'est-à-dire à l'accord entre le geste et l'intention, source d'harmonie et d'intégrité (Lavis, 2009). Ces deux principes sont indissociables en Chine, ce qui explique que les relations humaines (*guanxi*) y sont érigées au rang de science (*guanxixue*) (Duport et Janicot, 2010) et renvoie à « l'organisation traditionnelle des entreprises d'État chinoises et des unités de production d'avant l'ouverture, qui avaient la responsabilité de prendre soin de la communauté, de leurs employés, du berceau à la tombe ». Dès l'époque de l'économie administrée, l'entreprise n'était qu'une unité d'un système englobant qui régissait l'ensemble des activités, qu'elles soient économiques, politiques, éducatives, de santé, etc. ; le terme de « contribution » (*gongxian*) traduisait l'obligation morale des entreprises et des individus à œuvrer dans l'intérêt de la société ou de l'État, concept proche, selon Duport et Janicot (2010), de celui de RSE.

Ainsi, la bienveillance, composante du climat éthique, s'exercerait, selon ces auteurs, sur plusieurs sphères en interaction : sphères individuelle, organisationnelle, nationale et supranationale. Le management bienveillant ou humaniste ne représenterait donc qu'une de ces sphères ; celle-ci devant s'envisager en harmonie, en cohérence avec les autres. Traditionnellement, dans la culture chinoise, il existe une recherche de la conciliation, de la concorde et de l'harmonie, c'est-à-dire de l'équilibre, entre ces sphères et il n'y a pas de cloisonnement entre vie professionnelle, personnelle et familiale, mais association. En cela, la bienveillance confucéenne, comme le management de la bienveillance en particulier, apparaît, pour ces auteurs, comme la plus compétitive des stratégies, non pas envisagée dans l'espoir d'un retour sur investissement, mais bien comme le cœur d'un processus permettant de (bien) vivre ensemble. « *Un prince bienfaisant augmente sa puissance par sa libéralité ; celui qui n'est pas bienfaisant augmente ses richesses au détriment de son crédit et de son autorité. Quand le prince aime à faire du bien, toujours ses sujets aiment à remplir leurs devoirs envers lui* » (Confucius, environ 551 av. J.-C.). Cette conception va au-delà de la « prise en charge de l'intérêt commun par l'entreprise privée » (Gendron, 2000), que l'on peut retrouver chez Bowen, père fondateur du concept « moderne » de RSE qui « formalise l'idée selon laquelle les entreprises ont un rôle social qui dépasse leurs prérogatives strictement économiques et doivent, par conséquent, tenir compte dans leurs décisions de gestion des objectifs et des valeurs de la société » (Bowen, 1953, cité par Gond, 2010).

Cependant, si la bienveillance, le sens du juste, l'harmonie et les relations sociales sont des valeurs profondément ancrées dans la tradition chinoise, ces valeurs suscitent plus d'attentes qu'elles n'ont fécondé d'actions et de « processus RSE » occidentaux importés en Chine. Le discours, éventuellement d'inspiration confucéenne, sur des pratiques bienveillantes ne reste qu'une illusion tant que les acteurs majeurs que sont l'État chinois et les grandes entreprises, quelle que soit leur origine, ne le concrétisent pas.

2.2.5. Organisation « bienveillante » ou management « bienveillant » ?

Cappelletti, Khalla, Noguera, Scouarnec et Voynnet-Fourboul (2010) s'intéressent au concept de bienveillance comme nouveau modèle de management, dans la perspective

double de la bienveillance « organisationnelle et personnelle », en vue de redonner du sens aux approches RH et managériales, tant du côté organisationnel que du côté de l'individu. De l'approche traditionnelle chinoise de la bienveillance à ce l'approche du paternalisme français, Voynnet (2014) considère la bienveillance comme une attitude positive et opératoire dans les entreprises. Si ce terme n'existe plus dans le vocabulaire managérial d'aujourd'hui, ou appartient à l'image du « patron » de l'ancienne génération, la différence avec le paternalisme d'antan vient, selon l'auteur, du sentiment de responsabilité ; une reconnaissance de la compétence assortie de responsabilités qui revisitent le cadre managérial et le sens que peut revêtir la bienveillance. Selon Voynnet, la bienveillance est une valeur et une manière d'être au sein d'une relation à l'autre, générant de la confiance interpersonnelle et centrée sur la personnalité de chacun. Nous rejoignons cette position (que nous intégrons en plus dans une vision bienveillante du modèle économique). À la fois posture et valeur, la bienveillance que l'on cherche à mettre en place n'est jamais acquise ; en cela, il ne peut y avoir d'organisation « bienveillante ». L'organisation peut encourager la bienveillance, la stimuler, mais elle pourra toujours être prise en défaut. C'est un chemin, une quête permanente qui engage les personnes dans leur conscience et leur volonté. La performance économique étant liée au bien-être des personnes au travail, chaque manager « bienveillant » doit donc se demander ce qu'il peut faire pour aider chacun. Ainsi, le manager efficace d'aujourd'hui et de demain se devra de pratiquer un management bienveillant, adapté à la maturité de chacun de ses collaborateurs (Peretti, 2011).

CHAPITRE 2 Management des personnels, des compétences, reflet de la gouvernance au style de management : l'importance de l'investissement dans le capital émotionnel en éducation et d'un management mindful pour œuvrer à une performance et société mieux-/bien-veillantes

*« La qualité fondamentale d'un chef est la bienveillance. »
Confucius*

*L'organisation nouvelle ne pourra naître que si de nouvelles manières de penser,
d'être soi-même et d'être ensemble émergent.
Crozier, Serieyx*

Introduction

Après avoir vu que le management du stress ne dépendait pas seulement du collaborateur, que le manager de proximité n'en était pas complètement responsable, il nous faut interroger d'autres dimensions : une question de cadreS (au pluriel) semble apporter des éclairages. Le stress du collaborateur ne serait pas du fait seulement du manager et son type ou style de management, l'organisation aurait sa part de responsabilité. D'ailleurs, quelle responsabilité sociale l'organisation a vis à vis des risques psychosociaux et de ces salariés ou collaborateurs de manière générale ? Par ce biais d'ailleurs, le recrutement peut être questionné ? Le profil du manager de proximité n'est-il pas le reflet du dirigeant de l'organisation à l'image lui-même de la vision et mission qu'il attribue à RSE impactant la QVT ? Quelle vision du management pour quelle qualité du management, de l'éthique à la bienveillance ? Quelles responsabilités de l'organisation dans cette vision ? Management du personnel/ perspective de l'encadrement : quelles compétences nécessaires du manager ? Quel style de management pour une qualité de vie au travail : du management positif à celui bienveillant à celui de pleine conscience (mindful) ? La qualité de vie au travail déterminant la qualité de la performance, quelles conditions pour autoriser la croissance de l'activité ? Si les organisations sont apprenantes, elles doivent pour pouvoir évoluer, pour permettre la créativité, révéler ou laisser s'exprimer les potentiels, permettre la capacitation des collaborateurs et devenir capacitante. Pour ce faire, nous questionnerons la formation de l'encadrement, leurs compétences... et la nécessité de considérer le capital émotionnel pour un management positif des risques psychosociaux et bienveillant respectueux de l'humain dans les métiers émotionnels.

1. Management positif

1.1. Management positif, psychologie positive et philosophie humaniste

Le management « positif » s'appuie sur les travaux de la psychologie positive dont les fondateurs, Martin Seligman et Mihaly Csikszentmihalyi, mettent en avant le fait qu'elle contribue à rendre les gens plus heureux (Seligman, 2013). La psychologie positive est définie comme l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des personnes, des groupes, des organisations et des sociétés ; des travaux plus anciens de Rogers (1959) sur le « fonctionnement optimal »

soulignaient déjà l'importance de l'optimisme. Incluant à la fois le soulagement de la souffrance psychique et l'augmentation du niveau de bien-être, ainsi que leur influence mutuelle, la psychologie positive a des fondements philosophiques humanistes. Fondée au début des années 1960 par Abraham Maslow et Carl Rogers, la psychologie humaniste a mis en évidence de nombreux fondements identiques à ceux de la psychologie positive : la volonté, la responsabilité, l'espoir et les émotions positives (Seligman, 2011, p. 43).

Comme discipline intégrative à l'image des sciences de l'éducation, la psychologie positive étudie les multiples facettes de l'être humain (émotionnelle, cognitive, sociale, etc.), dans une orientation positive. L'objectif principal est de rendre les gens plus heureux à travers trois directions : une vie plaisante, engagée et pleine de sens. Souvent associée à une « psychologie du bonheur » du fait qu'elle s'intéresse aux conditions qui permettent de vivre ce qu'Aristote appelait le bien souverain, la psychologie positive considère qu'à côté des problèmes individuels et collectifs s'exprime une vie riche de sens et de potentialités.

Appliquée au monde économique et du travail, dans une extrapolation des travaux du prix Nobel Amartya Sen sur la capacité, la potentialité et la réalisation de soi, la psychologie positive s'intéresse au développement des atouts de l'organisation et des personnes qui la composent, plutôt que de se focaliser sur la réduction des manques. Le management positif relève d'une stratégie motivationnelle via la stimulation de besoins psychologiques fondamentaux et des exercices de pratique simple mais persistante d'ingénierie des ressources humaines.

Appliquée à l'entreprise, la psychologie positive a ouvert des perspectives pour le management, la définition des talents, les ressorts de motivation et d'engagement et l'importance des liens au travail. Elle passe par la pleine conscience et est au service d'un objectif, celui de l'amélioration du bien-être, se rapprochant en cela de l'éducation positive afin de développer les potentiels.

Le management positif est basé sur la connaissance de soi du manager, de ses forces et de ses atouts, de sa capacité à révéler les réussites de son équipe pour susciter créativité, motivation et engagement, produire du sens, générer des relations basées sur la confiance, la coopération, l'appréciation et la gratitude et favoriser la diffusion d'émotions positives... Individuellement, la psychologie positive permet à la personne, depuis sa place, de devenir l'auteur de sa propre transformation, de son propre bien-être et d'agir à partir de sa sphère d'influence positive. Elle mobilise, pour cela, une éducation positive et de pleine conscience.

1.2. Le manager pédagogue et le management de pleine conscience dans un contexte d'hypermodernité

Dans un environnement complexe où, pour Plane (2008), l'hypermodernité s'est installée dans les organisations (l'excès, l'urgence, l'éphémère, la créativité, le dépassement de soi, etc.), le management ne peut plus se contenter de n'être que militaire, techniciste ou relevant de l'ingénierie. Après le management-encadrement des années 1970, aux références militaires et technocrates (diriger, contrôler, sanctionner), et le management techniciste des années 1980-1990, composant avec outils et procédures (entretiens d'évaluation, application de méthodes de délégation, cercle de qualité...), le management d'aujourd'hui est entré dans une nouvelle ère, celle de l'hypermodernité. D'un côté, les exigences de compétitivité et de flexibilité ont accentué les dimensions rationnelles, économiques et financières du management au détriment de l'humain, provoquant une diminution de la sécurité de l'emploi, une croissance de l'usure physique et mentale et une perte de confiance dans les entreprises

et leurs dirigeants ; de l'autre, et à l'opposé de l'homme moderne, rationnel et raisonnable (Lipovetsky, 2004), les collaborateurs, particulièrement ceux dits de la génération Y-Z, sont à la fois en quête de performance toujours plus élevée et de sensations fortes, mais aussi moins attachés ou engagés (Thévenet, 2009) ; leurs comportements sont plus fluides, plus libres, ce qui a un impact sur les rapports sociaux, avec l'essor d'une compétition narcissique. Ainsi, les engagements durables se voient progressivement remplacés par des rencontres éphémères et interchangeableables, amenant à des liens sociaux plus nombreux qu'avant, plus faciles à établir, mais aussi plus fragiles (Marchand, 2006). Selon Maffesoli (2003), dans cette nouvelle ère, la quête de sens, toujours dans l'excès, ne se réalise que dans l'« ici et maintenant » et la source de sens est soi-même, ce qui explique l'engouement récent pour le développement personnel.

Cette nouvelle ère de l'hyper-modernité serait marquée par l'éphémérisation des relations aux autres. Dans ce contexte, le rôle du manager devient crucial pour consolider et stimuler le lien social entre l'entreprise et ses collaborateurs. La mission du manager consiste désormais à essayer de composer avec toutes les disciplines (sciences de gestion, économie, sociologie des organisations, psychologie et sciences de l'éducation), qui permettent de concevoir et de mettre en place ce nouveau contrat social et ces nouvelles relations de travail, avec le dilemme, d'un côté, de s'accommoder avec la nature intrinsèque du travail, qui exige aujourd'hui davantage de coopération entre les acteurs et, de l'autre, avec le phénomène de personnification, avec le développement d'outils de management fondés en partie sur de nouvelles aspirations et tendant à être très individualisants. En cela, les compétences nécessaires au manager renvoient non seulement à celles d'un expert dans son domaine, mais également à des connaissances appliquées et concrètes en sociologie, socio-dynamique et psychologie des organisations, développement personnel... renvoyant à l'éducation.

En fait, le manager se doit d'être un pédagogue, un « agent de développement », un « développeur » de la ressource humaine. Il doit croire à l'extraordinaire potentiel de gens ordinaires. Ce nouveau management et ses nouvelles compétences articulent nécessairement éthique et conscience pour un management respectueux et une performance bienveillante.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le management positif et *mindful*. Le dilemme de la compétition et la nécessité de coopération d'un côté, de réalisation de soi et de sa batterie d'outils de personnification de l'autre, font désormais de toute organisation un espace de compromis et d'injustice, amenant parfois les cadres à assumer des actions contraires à leurs idées, à leurs valeurs et principes. En effet, le manager se trouve parfois tenu, par sa hiérarchie, son équipe ou ses collaborateurs, de mettre en œuvre des actions qui vont à l'encontre de ses convictions ou valeurs. Dans ces circonstances, pour le manager qui s'oppose à sa hiérarchie ou à ses valeurs, la préoccupation ne se limite pas à savoir où se trouve la limite de l'acceptable, ou bien jusqu'où il est prêt à s'exposer pour respecter ses principes, mais quel risque personnel et quelles conséquences y a-t-il à se mettre en risque personnel : au manager de tester auprès de sa hiérarchie jusqu'où il peut se permettre de contester ou de ne pas appliquer ; à sa charge de gérer son combat intérieur et d'évaluer sa marge de manœuvre, entre devoir envers sa hiérarchie et interrogations personnelles.

Cependant, entre rigidité extrême sur les principes et absence totale de scrupules, il est souvent difficile pour le manager de passer à l'acte rapidement ou à court terme. Pour rester dans l'acceptable, le manager doit explorer tout le champ des possibles et les marges de manœuvre disponibles. Si cela peut donner lieu à des échanges dans son entourage visant à mesurer si ses propres interrogations sont partagées, la réponse finale

du manager relèvera cependant du domaine du management de ses émotions, en lien avec ses valeurs : « en pleine conscience ».

On trouve ainsi, d'un côté, la culpabilité de participer à un fonctionnement que le manager désapprouve, et de l'autre, la peur de perdre une sécurité matérielle. Certains managers s'arrangeront mieux de la première que de la deuxième, finissant par s'habituer à l'inconfort moral en trouvant à l'entreprise et à eux-mêmes des circonstances atténuantes pour composer avec et régler cette dissonance. De toutes les façons, la situation est génératrice de souffrance et ne cessera d'interpeller. En cela, le management mindful ou de pleine conscience importe et est interpellé.

2. Management mindful ou de pleine conscience

2.1. Définition et origines de la *mindfulness* ou pleine conscience

Le terme de « mindfulness » signifie, de manière littérale, pleine conscience. La pleine conscience, souvent associée au bouddhisme, est présente dans bon nombre de grandes traditions spirituelles et plusieurs écoles de pensée philosophique et psychologique occidentales (Shapiro, 2009). Du point de vue scientifique et de manière générale, Kabat-Zinn (2003), père de l'approche de la mindfulness, définit la pleine conscience comme un état de conscience accessible lorsqu'une personne porte délibérément son attention sur son expérience (interne et externe), telle qu'elle se déploie dans l'instant présent, sans jugement. C'est être observateur de soi-même, observer ses pensées, ses émotions et ses sensations sans s'y laisser prendre, sans chercher à s'y attacher ou à s'y identifier (Gendron, 2012).

Pour André (2010), la pleine conscience est la qualité de conscience qui émerge lorsque l'on tourne intentionnellement son esprit vers le moment présent. C'est l'attention portée à l'expérience vécue et éprouvée, sans filtre (on accepte ce qui vient), sans jugement (on ne décide pas si c'est bien ou mal, désirable ou non), sans attente (on ne cherche pas quelque chose de précis). « Cela ne consiste pas à faire le vide dans sa tête, ni à faire taire le bavardage de l'esprit... l'objectif est de se rapprocher d'une "conscience sans objet", où l'esprit n'est engagé dans aucune activité mentale volontaire, mais tente de rester en position d'observateur. Ce n'est donc pas une absence de pensées, mais une absence d'engagement dans les pensées » (André, 2010 p. 22). Il s'agit de réguler son attention de manière à être attentif à ses expériences immédiates, c'est-à-dire à ce que l'on fait dans l'instant présent, aux émotions qui émergent, aux sensations corporelles qui prennent forme, aux pensées positives ou négatives qui peuvent surgir, aux craintes qui nous habitent (Bishop *et al.*, 2004). La pleine conscience consiste à être alerte, vigilant, attentif et présent à ce qui se passe, à l'intérieur comme à l'extérieur de nous.

Il s'agit d'être présent et attentif à ce qui est vécu, sans y réagir par automatisme et sans non plus analyser, évaluer ou comparer. Pour Bishop *et al.* (2004), une personne est pleinement consciente lorsqu'elle accueille sans jugement ce qui franchit le seuil de sa conscience et l'accepte avec ouverture, curiosité et réceptivité. Elle ne cherche pas à fuir en pensant à autre chose, à étouffer une émotion pénible, ou encore à masquer sa douleur. La réalité est acceptée telle qu'elle est, sans qu'aucune tentative ne soit mise en place pour l'éviter, la changer ou interférer avec elle (Brown *et al.*, 2007). Selon Philippot (2007), être pleinement conscient, c'est prendre (pleinement) conscience de toutes les facettes de son état actuel, qu'elles soient positives ou négatives, plaisantes ou déplaisantes.

2.2 Contexte d'apparition et cadre de la mise en œuvre de la *mindfulness*

Avec la montée en charge de la compétition, nombre de managers courent après le temps, répondent au plus vite aux commandements de la hiérarchie, effectuent des tâches de façon techniciste en mobilisant leur connaissance d'ingénierie ou à l'aide d'automatismes, d'habitudes ou de réflexes, sans véritablement faire attention à leurs actions, sans prendre conscience des caractéristiques des situations dans lesquelles ils se trouvent ou de la manière dont ils se sentent. Avec cette nouvelle donne, nombreux sont ceux qui perdent le sens de leur travail, ne prennent plus de plaisir au travail, voire ne trouvent plus d'épanouissement à faire ce pour quoi ils ont été et se sont formés.

Ce nouveau contexte remet en cause le management traditionnel et son corollaire, la formation. Le management *mindful* commence à prendre sa place comme élément de réponse pouvant œuvrer à un environnement de travail sain pour le manager (soi) et ses équipes (les autres), et ce par le biais de la formation des managers à la *mindfulness* ou à la pleine conscience. Pour Shapiro (2009), si la pleine conscience constitue un résultat (être pleinement conscient), elle est aussi un processus (pratiquer la pleine conscience) ; ce processus qui nécessite, selon Gendron (2010), des compétences renvoyant au capital émotionnel et à sa pratique, des habiletés (par exemple, tourner son attention sur sa respiration lorsqu'elle s'égare) (Kabat-Zinn, 2009).

La *mindfulness* a largement dépassé le cadre de la pratique méditative et du développement personnel. Des organisations telles que Google (programme « Search Inside Yourself »), L'Oréal, EDF, Siemens, Chanel... se sont saisies de cet outil scientifiquement prouvé pour la prévention des risques psychosociaux, la gestion du stress et du bien-être au travail et l'ont intégré à leurs outils de gestion des ressources humaines. Particulièrement adaptée pour la gestion des émotions, la pratique de la *mindfulness* travaille la capacité à se connecter à soi et à l'autre (collègues, entourage...). Elle apprend à revenir à soi pour mieux aller vers l'autre en apportant un ancrage et un alignement qui vont permettre de s'engager avec confiance et sécurité dans l'interaction.

Ainsi, rapporté au management, un manager *mindful* est un manager pleinement conscient de ce qu'il est en train de faire et de vivre, de ses actions. Ce que certains pourraient retrouver dans l'expression « en son âme et conscience ». Cependant, le management en pleine conscience ne se confond pas avec la conception du management de « diriger avec son âme » de Voynnet-Fourboul (2014), qui s'en remet à une approche alimentée par une ressource ou vision spirituelle.

Dans notre perspective, la conscience est « ce lieu intime où chaque être humain peut en toute liberté prendre la mesure de sa responsabilité à l'égard de la vie » (Rabhi, 2008, p. 58). Elle se rattache à des valeurs humaines qui soutiennent des modes d'être et d'agir.

Le management *mindful* ou de pleine conscience est une démarche professionnelle, au-delà de toute forme de croyance. Il est le fruit de l'art et des sciences du management, corrélés à des compétences professionnelles relevant du capital émotionnel et des valeurs qui le soutiennent. Elle redonne sa place à la formation, à l'éducation de manière générale et à la discipline des sciences de l'éducation.

3. Relations entre la psychologie positive et la pleine conscience

3.1. La psychologie positive et sa quête

La psychologie positive s'inscrit dans une approche positiviste de préconisations. Elle préconise l'utilisation de ses forces, ressources et capacités au lieu de ses manques ou

faiblesses, pour les développer davantage, dans l'objectif d'un mieux-être individuel et collectif. Elle part des travaux des neurosciences montrant que le bien-être et le bonheur ne sont pas une conséquence mais une cause (nous ne développerons pas cette dimension neuroscientifique ; pour en savoir davantage, voir entre autres Davidson, Kabat-Zinn, Schumacher, Rosenkranz, Muller, Santorelli *et al.*, 2003, ainsi que Hölzel *et al.*, 2011). En effet, les pensées et émotions positives soutiennent la motivation, l'engagement, la créativité et l'action et participent ainsi à la mise en mouvement de la personne pour entreprendre des actions constructives vers des objectifs qu'elle se définit.

Des études scientifiques montrent que les personnes qui ont une connaissance de leurs forces et qui peuvent les exploiter dans leur travail, dans leur passion ou dans leurs activités quotidiennes en retirent une grande satisfaction et ont une bonne santé. Également, les personnes qui déclarent être heureuses ont plus de succès que les autres dans plusieurs domaines (relations personnelles, santé, travail, performance...) ; être heureux amène au succès et non l'inverse ; autrement dit, le positif appelant le positif, l'optimisme devient un outil de réussite. En outre, en considérant qu'à côté de multiples problèmes et dysfonctionnements, individuels et collectifs, s'expriment, s'ouvrent et se développent des potentialités et une vie riche de sens, la psychologie positive devient partie intégrante de la psychologie clinique traitant à la fois des processus normaux et pathologiques. En se préoccupant de ce qui arrime la personne à sa vie et au monde, elle aborde, pour certains, la spiritualité, des questions philosophiques, notamment le sens de la vie, les valeurs ou le système de croyances ou encore la philosophie morale, en soulignant l'intérêt de l'engagement ou de l'activité.

On retrouve le sens de la vie, les valeurs ou le système de croyances dans l'expression du « flow » ou de « l'expérience optimale » (Csikszentmihalyi, 1990), qui fait référence à l'état subjectif de se sentir bien : « C'est ce que ressent le navigateur quand le vent fouette son visage... c'est le sentiment d'un parent au premier sourire de son enfant. Pareilles expériences intenses ne surviennent pas seulement lorsque les conditions externes sont favorables. Des survivants de camp de concentration se rappellent avoir vécu de riches et intenses expériences intérieures en réaction à des événements aussi simples que le chant d'un oiseau [...]. Ces grands moments de la vie surviennent quand le corps ou l'esprit sont utilisés jusqu'à leurs limites dans un effort volontaire en vue de réaliser quelque chose de difficile et d'important. L'expérience optimale est donc quelque chose que l'on peut provoquer... Pour chacun, il y a des milliers de possibilités ou de défis susceptibles de favoriser le développement de soi (par l'expérience optimale) » (Csikszentmihalyi, 2004, p. 17).

Cet état de *flow* est un état optimal de motivation intrinsèque, où l'individu est entièrement immergé dans son activité. C'est un sentiment que chacun peut éprouver, caractérisé par une forte impression de liberté, de joie, d'accomplissement et de compétence, et durant lequel le temps semble disparaître. D'ailleurs, on ne peut comprendre, s'approprier des savoirs (ou des gestes), construire des compétences sans s'investir personnellement et fortement dans la tâche, nécessitant un niveau élevé de mobilisation (Heuttes, 2011). Pour cela, le contenu de la tâche ou ses buts doivent en eux-mêmes être mobilisateurs, susciter curiosité, désir, défi, adhésion personnelle et plaisir. Le sens n'est pas alors extrinsèque, lié à un calcul, mais intrinsèque. C'est à partir de ce moment, selon Heuttes, que la personne travaillerait (professionnellement, scolairement) sans s'en rendre compte, sans ménager son temps et ses efforts, pour soi et non pour les autres (ses parents, ses enseignants ou son employeur...). D'ailleurs, la fonction revisitée de l'apprentissage, pour une « fonction de l'apprentissage réussi » (Gendron, 2012, 2010b), renvoie à ces mêmes ressorts combinant « cognition, conation

et affect » et rejoint le proverbe célèbre de Confucius : « Celui qui a plaisir au travail ne travaillera plus jamais. »

Ainsi, de nombreux travaux scientifiques montrent que l'expérience du *flow* entraîne une meilleure performance (Jackson et Csikszentmihalyi, 1999 ; Demontrond-Begr et Fournier, 2003), plus de créativité, le développement des capacités, une meilleure estime de soi et une réduction du stress (Csikszentmihalyi, 2006). Du point de vue de la perspective individuelle et personnelle, on trouve des liens entre la psychologie positive et les psychothérapies, notamment cognitivo-comportementales et des cadres relationnels (cf. chapitre sur l'approche ACT), car elle suppose, interpelle et mobilise des compétences de la connaissance de soi (son potentiel, la définition de ses valeurs...), de l'estime de soi, de l'évaluation des situations renvoyant aux compétences émotionnelles. La thérapie de l'acceptation et de l'engagement, déclinée en formation (Gendron, 2010), est un des outils intéressants et puissants de construction ou de reconstruction et de développement du capital émotionnel de la personne.

Mobilisée dans l'approche du capital émotionnel, la version éducative ACT de la psychologie positive s'articule et s'intéresse d'emblée aux trois niveaux d'étude de l'être humain : les niveaux personnel, organisationnel et socioéconomique. Elle étudie les conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des personnes, des groupes et des institutions (Gable et Haidt, 2005). Elle prend en compte la personne humaine en tant qu'individu (épanouissement personnel), mais aussi en tant qu'être en relation avec les autres (relations bienveillantes entre collaborateurs dans une organisation), inséré dans un tissu social, s'intéressant aux relations interpersonnelles ainsi qu'aux questions sociales, sociétales et politiques (société pacifiée et économie humaniste et bienveillante, Gendron, 2011 ; paix économique, Steiler, 2012). La personne étant inscrite historiquement dans une société économique spécifique, son étude ne peut être séparée de son appartenance à une société relevant d'un modèle économique ayant ses valeurs propres, qu'elle y adhère ou non. On retrouve cette dimension chez Steiler, dans la pleine conscience et la paix économique (2012). Ainsi, dans de nombreux ouvrages universitaires consacrés à la psychologie positive (cf. Lecomte, 2009 ; Shankland, 2012-2014), on peut trouver des thèmes aussi divers que les émotions positives, l'optimisme, la motivation, le sens de l'existence... (niveau personnel) ; l'empathie, la gratitude, la vie de couple... (niveau interpersonnel) ; la réconciliation après des conflits meurtriers, la justice restauratrice, la psychologie communautaire... (niveau social).

Enfin, la psychologie positive ne doit pas être confondue avec une psychologie positiviste. Elle n'entend ni être ni devenir une approche positiviste la transformant en norme sociale d'injonction à une pensée positive de type « vous vous devez d'être heureux », « il faut être heureux », « il faut positiver », qui dissimulerait une morale et une logique toute particulière d'« obligation culpabilisante ».

3.2. Psychologie positive, pleine conscience et capital émotionnel

La psychologie positive considère la pleine conscience comme faisant partie de l'orientation positive (pour une revue scientifique des liens entre pleine conscience et bien-être psychologique, voir Brown, Ryan et Cresswell, 2007), du fait qu'elle fait partie des pratiques mobilisées dans les thérapies dites de « troisième vague » (les premières et secondes vagues des thérapies positives correspondant respectivement aux approches comportementales et cognitives). L'approche ACT, développée dans la partie II, en fait partie. Cependant, la psychologie positive a une visée positive et des attentes spécifiques orientées vers la pratique et non la norme sociale ; entre autres, une recherche libre et délibérée d'augmenter le bonheur des individus et des groupes. Par

exemple, pour Seligman, Steen, Park et Peterson (2005), elle cherche à réduire les émotions négatives. Par la pratique d'exercices, comme repérer le positif dans son quotidien, trouver du sens à sa vie et améliorer la qualité de ses relations (Shankland et André, 2014), la personne poursuit ainsi le but explicite d'accroître son bien-être.

À la différence de la psychologie positive, il n'y a pas, dans les programmes de pleine conscience, de visée objective ni de résultats recherchés de manière immédiate en termes de bien-être. La pleine conscience se situe en amont du bien-être et s'intéresse, avant le « bien-être », à une prise de conscience de l'« être » et de sa posture. Les programmes de pleine conscience ont pour objet d'améliorer l'état de présence à soi et aux autres, d'augmenter sa lucidité, ce qui n'entraîne pas nécessairement d'état de bien-être – ou pas dans l'immédiat. À l'inverse, on doit parfois composer avec de l'inconfort en début de pratique.

Shankland et André (2014) définissent la pleine conscience comme « la compétence mentale de pouvoir se focaliser sur la perception directe et immédiate de l'instant présent, accompagnée d'un état de conscience réceptive et ouverte envers tout ce qui émerge dans l'esprit, instant après instant, tout en lui permettant de s'extraire de ses modes habituels de réaction gouvernés par ses filtres et ses biais cognitifs » (2014, p. 158). La pratique de la pleine conscience permet de développer le capital émotionnel de la personne (Gendron, 2011), ce qui augmentera la fréquence et la qualité des moments de pleine conscience (André, 2011) dans la vie quotidienne.

Ne nécessitant aucune croyance religieuse, la pleine conscience fait référence à la méditation portant sur l'entraînement de l'attention au moment présent, sans jugement. Sa pratique consiste à accueillir, observer les pensées, les situations, les événements... qui se présentent, à ressentir ce qui se passe en nous (le rythme de la respiration, les sensations corporelles, le flot permanent de nos pensées et leurs émotions associées) et autour de soi (les sons, les odeurs, l'agitation...), sans chercher à les éliminer, tout en évitant de se laisser embarquer par elles – ou tout au moins, en tentant d'en prendre conscience et de revenir aux sensations de l'instant présent. Ce temps d'observation se fait sans recherche d'état particulier ni d'évaluation particulière de cet état ; on parle ainsi de non-jugement. Pour le moine bouddhiste Thich Nhat Lanh, « la méditation n'est pas une évasion mais une rencontre », une rencontre avec le moment en pleine conscience : des moments de pleine présence.

Cependant, ces moments de pleine présence dans l'instant, sans que l'on soit emporté et traversé par de nombreuses pensées vagabondes, sont souvent difficiles, car l'esprit humain, particulièrement occidental, a été formaté et formé à la pensée, l'évaluation, l'anticipation, le contrôle, l'analyse permanente des situations, des événements... et d'une telle façon qu'il lui est difficile de ne porter aucun jugement sur ce qui se passe ; d'où l'apprentissage, par la pratique de la méditation de pleine conscience, qui va consister à la fois à se mettre en « pause », à « être » plutôt qu'à « faire » en permanence (Shankland et André, 2014), et à revisiter notre mode d'évaluation au prisme d'un filtre libéré d'un mental empreint de biais cognitifs ou déformant la réalité ; ce que le poète Jacques Prévert exprime en disant que « le monde mental ment monumentalement ».

Aussi, la pleine conscience ne se confond pas avec la relaxation que peuvent donner à voir les images ou illustrations montrant le yogi en posture de plénitude.

Au contraire, au début de la pratique de la pleine conscience, les séances sont généralement difficiles, voire carrément peu confortables sur le plan émotionnel et physique ; telle la position assise pendant des heures du bouddhiste, qui fait partie de l'exercice d'accueil et d'acceptation de la douleur et de l'inconfort, en vue d'apprendre à ne plus lutter contre eux, mais à les accepter et ne plus se focaliser sur eux, pour entrer

dans le recueillement et la prière ; ou encore comme la difficulté d'acceptation mentale d'un traumatisme émotionnel lors de la perte accidentelle d'un être cher.

Le travail de la pleine conscience consiste donc à augmenter sa conscience et sa distanciation objective, sa prise de recul face aux expériences et événements, plutôt que de fuir la contrariété ou de régler les problèmes par le déni ou l'investissement dans une activité de détente tentant d'occuper et de remplir son mental (spa, sport...), ou encore de refuser la douleur par le déni, l'aveuglement et la fermeture (« je ne veux pas l'entendre », « je n'accepte pas ce qui lui est arrivé »). Ici, la pleine conscience consiste à établir un rapport différent à la douleur, qui se caractérise par le non-évitement de l'expérience sensorielle, émotionnelle et cognitive (Monestès, Vuillate et Serra, 2007) et qui participe à un mieux-être, comme les travaux scientifiques le montrent, même s'il n'est pas recherché. En cela, elle s'oppose aux stratégies d'évitement longtemps préconisées en psychologie, qui ont souvent eu pour conséquence de maintenir et prolonger la souffrance, et désobéit à la tendance occidentale de vouloir changer par le contrôle et la maîtrise.

Ainsi, la méditation de pleine conscience consiste à lâcher prise pour laisser être, tenter de ne pas réagir face aux stimulations internes (pensées, émotions, sensations) ou externes (sons, mouvements), pour simplement accueillir, accepter. Elle invite à accepter ce qui est présent et à l'explorer avec curiosité et intérêt, à prendre conscience de ce qui est sans jugement, sans résignation. L'acceptation permet d'apaiser, de pacifier, d'ouvrir au pardon, de redonner une flexibilité psychologique... Autrement dit, elle permet d'entrer dans « un mode de relation pacifié aux symptômes » (Gauchet, Shankland, Dantzer, Pellissier et Aguerre, 2012), ou d'être plus flexible face à des problèmes et des questionnements.

Cette posture repose sur le postulat selon lequel la lutte contre la douleur est souvent contre-productive, car en cherchant délibérément à la réduire ou à l'éviter, la focalisation de son effort et de son énergie sur cet objectif tend à l'inverse à l'amplifier. Cette flexibilité psychologique renvoie aux thérapies d'acceptation, entre autres celle de l'Acceptance and Commitment Therapy (ACT) de Hayes, Strosahl et Wilson (1999), qui ont été adaptées pour des personnes faisant l'expérience de douleurs chroniques. Nos travaux et interventions dans la sphère du travail utilisent cette approche ACT, que nous avons déclinée en version pédagogique et éducative, l'*Acceptance and Commitment Training* (ACT') (Gendron, 2011, 2013) (voir chapitre 5). Ses principes sont mobilisés pour son application dans le traitement de problèmes non nécessairement pathologiques et dans le traitement de questionnements et questions vives intéressant la sphère du travail ; tel que le traitement de la résistance aux changements, la confiance en soi, la prise de décision, la créativité, le management bienveillant et capacitant...

Ainsi, selon Shankland et André (2014), les interventions en psychologie positive viseraient à modifier le contenu et la fréquence des expériences vécues, tandis que la pratique de pleine conscience se focalise sur le changement de relation à ces expériences, pour en avoir une autre lecture. Dans l'approche ACT, ce changement s'opère par la « défusion », c'est-à-dire par un travail sur la différenciation entre l'identification de soi et ses pensées et émotions. Il s'agit d'être avec ses pensées et ses émotions, sans considérer pour autant qu'elles nous constituent ou nous représentent (l'expression mentale « je suis nulle en maths » devrait être remplacée par une formulation mentale plus juste, du type « je n'ai pas réussi l'exercice de maths aujourd'hui »). Brown et Ryan (2003) expliquent cette évaluation faussée par le fait que l'attention ne peut se porter sur un stimulus que très brièvement avant que ne viennent s'y rattacher des pensées et des émotions. Ce qui est perçu (un geste, une pensée, une émotion) est presque instantanément évalué de façon très élémentaire et classé comme

étant bon, mauvais ou neutre. Le mental vient y superposer divers filtres (concepts, stéréotypes, idées, jugements et émotions) portés par nos expériences passées et assimilés à des schémas cognitifs déjà existants. Il influence notre perception de la réalité : « notre mental nous ment ». Nous voyons davantage par nos pensées que par nos yeux, selon Kabat-Zinn (2009), et « nos pensées fonctionnent comme une sorte de voile qui nous empêche de voir les choses avec des yeux neufs ». On retrouve cette conception dans l'adage de Confucius rendant compte de l'importance de la connaissance de nos mécanismes d'évaluation : « Ce n'est pas tant ce qui nous arrive qui importe, mais bien plus la manière dont nous le vivons. » Être pleinement conscient consiste donc à mettre de côté ses propres filtres, afin d'établir un contact direct avec l'expérience (Brown, Ryan et Creswell, 2007). Il s'agit d'être présent et attentif à ce qui est vécu, sans réagir par automatismes et sans non plus analyser, évaluer ou comparer. Cependant, cet état de conscience sans filtre, sans « voile », nécessite un apprentissage.

4. Vers un environnement pluriel capacitant, une question de cadres : du cadre de travail, au manager et à l'organisation capacitante

4.1 Environnements capacitants

Dans cette révolution « managériale, » pour créer des contextes de travail propices à la créativité et à la performance, adaptés aux réalités de la concurrence, les organisations doivent modifier leur vision et la relation de travail pour de nouvelles perspectives et conditions dans lesquelles chaque collaborateur puisse se sentir responsabilisé, ait envie d'innover et d'apporter sa pierre à l'édifice de l'organisation, et pas seulement d'exécuter des ordres... Ces nouvelles perspectives viennent qualifier l'organisation ou les environnements de travail de nouveaux attributs ; après l'organisation apprenante (Mallet, 1994 ; Argyris et Schön, 1996), nous suggérons désormais la notion d' « entreprise capacitante » ou « d'organisation capacitante » (Gendron, 2015) en prolongement des environnements de travail capacitants. Nous nous inspirons pour cela de l'approche des capacités des personnes de Amartya Sen que nous transférons à celles d'entités tels que les organisations.

Précisément, l'expression d'organisation, d'entreprise « capacitante » s'inspire de l'approche conceptuelle des capacités (de la personne) de l'économiste prix Nobel Amartya Sen (1990, 2000, 2012) que nous étendons à l'organisation et à l'environnement de travail. La théorie de Sen s'intéresse aux capacités (*capabilities*) et aux libertés à la capacité d'agir de la personne, les capacités relevant d'un savoir-faire, les capacités du fait d'être en mesure de faire ; la capacité est un pouvoir d'être et de faire. Sen définit un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter (Zimmermann, 2008, 2011). Selon Fernagu Oudet (2012), la capacité s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions, afin de s'actualiser dans des réalisations ou conduites choisies ; ce que l'on peut retrouver dans la notion d'accomplissement de Sen.

Cependant, la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas uniquement de la disponibilité de cette capacité, mais d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc., qui vont lui permettre de s'actualiser, de se transformer en capacité dans une situation donnée (Zimmerman, 2008), et également de la capacité des individus à les réaliser. Ces conditions renvoient à l'ensemble des facteurs qui vont faciliter ou empêcher la capacité du collaborateur à

faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en actions concrètes, en vue de les accomplir et de s'accomplir. Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.) ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.). Fernagu Oudet (2012) définit un environnement « capacitant » comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus ; ce dernier étant à l'intersection de la capacité d'agir (représentant une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par le collaborateur) et des conditions propres aux situations dans lesquelles les collaborateurs sont engagés. Ainsi, l'effectivité du pouvoir d'action va dépendre à la fois des possibilités (ressources) offertes par l'environnement et des capacités de la personne à exercer ce pouvoir (bagage expérientiel, compétences, désir d'agir, perception des possibilités d'action, capacité de projection, etc.). En conséquence, dynamiser les environnements de travail, au-delà de la dimension apprenante des organisations, va consister, pour les rendre capacitants, à aider les collaborateurs à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition, et pas seulement à les mettre à disposition.

Précisément, une organisation du travail ou des modes de management qui se penseraient comme contributifs d'environnements capacitants mettraient à disposition des individus des possibilités d'extension de leur pouvoir d'agir, en intervenant notamment sur les contenus du travail, en donnant la possibilité de varier les tâches confiées et les activités conduites, de se confronter à des situations inédites, de travailler sur les situations rencontrées, les événements, les aléas, les imprévus, de leur donner du sens, etc ; sur les modes d'organisation du travail, en offrant la possibilité de travailler en binôme, de tutorer de nouveaux arrivants, de participer à des groupes de travail, de réaliser des rotations sur poste ou d'équipe, de visiter des organisations clientes ou fournisseurs, etc ; et sur la gestion des ressources humaines, en permettant d'accéder aux savoirs et aux connaissances dont les collaborateurs ont besoin (formations), en donnant accès au marché interne du travail, etc.

Cependant, c'est le manager, en conscience de, et en raison de son style de management, qui a le pouvoir de permettre et d'autoriser ces accès aux savoirs et l'expression des potentialités de ses collaborateurs ; s'il le permet et y œuvre, son management pourra être qualifié de capacitant et autorisera la capacitation ou l'*empowerment* de ses collaborateurs. Le manager devient alors acteur du développement de ses collaborateurs, développeur de ressource humaine.

4.2. La capacitation ou l'empowerment des collaborateurs

Apparu au début du XX^e siècle aux États-Unis, le terme d'*empowerment* fut utilisé par les femmes qui revendiquaient la reconnaissance de leurs droits. En français, on parle de « pouvoir d'agir » ou de « capacitation », ou encore d'« autonomisation ». Pour notre part, nous retenons le terme de « capacitation », faisant écho aux travaux de Sen. Aujourd'hui, ce concept est appliqué à de nombreuses autres situations. Pour Rappoport (1987), il s'agit du processus par lequel un individu, une communauté, une association, etc., prend le contrôle des événements qui le ou la concernent. Au niveau individuel, l'*empowerment* est défini comme un sentiment de grand contrôle sur sa vie où l'expérience individuelle suit les membres actifs dans un groupe ou une organisation. Cette notion se construit sur des niveaux de développement personnel, de soutien mutuel de groupe, de participation et d'organisation.

Rappoport (1987) transforme la notion d'*empowerment*, jusqu'alors utilisée pour exprimer une intention abstraite, en objectif explicite, celui qui doit être au cœur de toutes les réflexions. L'*empowerment* comporte quatre composantes essentielles : la participation, la compétence, l'estime de soi et la conscience critique (conscience individuelle, collective, sociale et politique). Lorsque ces quatre composantes sont en interaction, un processus d'*empowerment* est alors enclenché. Ce processus proactif est centré sur les forces, les droits et les habiletés des individus et de la communauté, plutôt que sur les déficits ou les besoins. Hawley et McWhirter (1991) ajoutent, à la dimension individuelle, les perspectives sociales et communautaires, lorsque l'*empowerment* se situe au niveau collectif ou communautaire. L'*empowerment* communautaire devient un processus au moment où il y a interaction entre la coopération, la synergie, la transparence et la circulation de l'information, le tout basé sur les forces du milieu. Côté management, l'*empowerment* va être possible si le cadre de santé favorise cet environnement de développement dynamique et en crée les conditions nécessaires, ce que l'on peut trouver dans une attitude bienveillante.

4.3. L'encadrement bienveillant, développeur de sa ressource humaine : le management capacitant

Pour que l'environnement et l'organisation deviennent capacitants, la conscience du cadre de santé de faire grandir, progresser, évoluer ses équipes, ses collaborateurs quel que soit leur niveau d'intervention, auxiliaire, aide-soignant ou infirmier, de ses collaborateurs (ou d'« élever » l'élève-apprenant chez l'enseignant) importe et cela va dépendre beaucoup de sa volonté, de son bon vouloir, de son pouvoir d'accord auprès de sa hiérarchie et du pouvoir-faire qu'il mobilisera au sein de l'organisation. Il en va de sa bienveillance de décider d'aider à révéler les potentialités de ses derniers et de les mettre en acte. Pour cela, la mission de développeur de ressource humaine interpelle donc la conscience du cadre dans sa vocation, sa mission et son rôle de « manager », dans sa bienveillance à participer à l'épanouissement, à l'accomplissement et à la réalisation de ses collaborateurs dans leurs activités.

On retrouve cette idée dans l'ouvrage L'élément humain de Will Schutz (2006, p. 30), qui rend compte de cette aspiration à la réalisation de soi, où la valeur fondamentale de l'élément humain réside dans l'accomplissement de soi, le mien et celui d'autrui : en fait, ce que la personne peut faire de mieux pour autrui, c'est l'aider à se réaliser pleinement. Et pour le permettre, au cœur du fonctionnement humain, il y a le soi. En effet, les meilleures solutions pour les problématiques des organisations et de leadership requièrent une première marche essentielle : la connaissance de soi.

Approfondir la connaissance de soi conduit à l'acceptation de soi, puis à l'estime de soi, pour ouvrir à la connaissance et à l'acceptation de l'autre (renvoyant à une conception eudémoniste du sujet et téléologique de l'éthique, où l'autre est aussi soi, « ce que je fais aux autres, je le fais en fait à moi »).

Ainsi, lorsque les individus gagnent en connaissance et en estime d'eux-mêmes, ils deviennent plus ouverts et plus honnêtes avec leurs collègues. Ils redirigent alors l'énergie qu'ils utilisaient jusqu'ici à être défensifs, à faire de la rétention d'information et autres conflits interpersonnels, vers un travail productif.

À travers L'élément humain, l'approche conceptuelle et pragmatique de Schutz a pour but d'aider chacun à augmenter sa conscience de soi, son estime de soi, l'acceptation de soi et de réaliser ainsi pleinement son potentiel humain, individuellement et en tant que membre d'un groupe. L'Humain est l'élément central à partir duquel se développent des relations collaboratives et la confiance qui, avec la réalisation de soi, participe à la performance de l'organisation.

Le modèle de Schutz repose sur plusieurs principes fondamentaux que l'on retrouve dans les approches de la mindfulness dites de la troisième vague. Entre autres, le premier principe renvoie à la prise de conscience de la réussite des personnes et des équipes reposant sur la capacité de se comprendre soi-même et de comprendre les autres ; le principe de vérité renvoie au fait que dire la vérité est la meilleure voie pour résoudre les difficultés personnelles et interpersonnelles (ce que l'on retrouve dans la notion d'authenticité : être vrai et sincère) ; le principe de choix renvoie au principe que le pouvoir s'acquiert en choisissant soi-même sa propre vie (que l'on peut retrouver dans la définition de ses valeurs) ; la présence personnelle se réfère aux faits que les personnes obtiennent de meilleurs résultats quand elles sont présentes à elles-mêmes, en possession de leurs moyens (ce qui renvoie partiellement à la notion de « présence » entendue en pleine conscience de ce que l'on fait et à la qualité de son présentisme).

En outre, Schutz rend compte de trois dimensions ou conditions qui permettent l'opérationnalité de l'approche conceptuelle et pragmatique que l'on peut trouver dans l'élément humain. La première dimension, l'inclusion, est en rapport avec le nombre approprié de contacts que l'on a avec les autres. Quand une personne inclut les autres, elle a des activités avec les autres, initie la relation et s'intéresse aux autres. La deuxième dimension, le contrôle, est en rapport avec le niveau approprié de contrôle qu'un individu exerce sur les autres (son pouvoir sur autrui). Il est possible de mettre le contrôle en parallèle avec le fait d'être dominant ou non dominant et d'être au-dessus ou en dessous. Quand une personne contrôle, elle prend les choses en main, a un impact, décide et prend en charge. Enfin, la troisième dimension, l'ouverture, rend compte du fait d'être ouvert ou fermé vis-à-vis des autres. Quand une personne s'ouvre aux autres, elle est sincère, authentique et exprime ses vrais sentiments. Ces trois dimensions permettent de comprendre comment la conscience de soi et l'estime de soi peuvent être développées au sein d'un groupe ou d'une organisation.

Ces dimensions, « marge de liberté ou de manœuvre/contrôle » renvoyant à la latitude décisionnelle, « sollicitation » et « reconnaissance/soutien social » peuvent rendre compte, selon la bienveillance du manager (dans son soutien, entre autres), des zones optimales d'épanouissement et d'accomplissement au travail que l'on trouve dans les modèles de Karasek (1990 ; modèle du « job strain ») et de Johnson et Hall (1988) que nous avons vu plus haut. Ces modèles caractérisent les situations de travail selon les dimensions signalées ci-dessus ; ainsi, selon la façon dont il se situe et si une des dimensions fait défaut, le collaborateur peut vivre l'ennui ou la dépression ou, à l'inverse être dans l'accomplissement et la réalisation de son potentiel.

Enfin, pour permettre l'empowerment ou la capacitation de ses collaborateurs, le manager va devoir apprendre, entre autres, à déléguer plus de responsabilités, à donner accès à l'information, à donner du sens au travail afin d'accroître la visibilité de la collaboration collective et en même temps à en être le chef d'orchestre ou celui qui va stimuler, emmener avec lui et non plus seulement accompagner/leader.... Ici le qualificatif de leader, ne suffirait plus pour rendre compte des nouvelles missions du manager.

Après avoir gouverné, contrôlé la transaction dans la posture de manager transactionnel, après avoir accompagné, poussé ses équipes dans le changement, dans sa posture le leader, après avoir fait un travail sur soi pour mieux comprendre la souffrance au travail, d'en avoir conscience, dans une posture de manager mindful/pleine conscience et d'être au clair avec ses valeurs pour être à l'écoute et avoir ce regard et cette posture bienveillante, manager bienveillant, l'ère de l'hypermodernité, le passage de l'économie de l'information, de la connaissance à celle de l'économie mentale, le manager doit être un développeur au sens du pédagogue qui élève, qui fait grandir, qui

fait s'exprimer les potentialités de tout un chacun, il devient un manager développeur, potentialisateur ou un manager capacitant à l'image de ce que doit être son organisation pour que les valeurs soient en phase pour lui permettre également de s'exprimer dans ce nouveau rôle...

Le manager dans sa posture n'est plus à lancer sur le chemin, à guider ou à pousser, il est à tirer vers l'avant ou vers le haut. Nous ne sommes plus très loin du manager transformationnel où une étape supplémentaire qui le rapprochera du pédagogue, dans son rôle de transformateur du management transformationnel. Où en sommes-nous dans cette évolution ou révolution managériale ? Vers un manager transformationnel et non plus seulement leader/accompagnateur ? Autant de questions qui interpellent, voir viennent bouleverser les missions et rôles du manager ; bouleversement qui, pour certains, pourra être vécu comme une perte de pouvoir, une entame à leur autonomie de décision ou une dépossession partielle de leur indépendance d'action.

Dans cette perspective, l'approche ACT', qui inclut des principes de présence vigilante de l'esprit, d'acceptation et de non-jugement, auxquels s'ajoute un dernier principe, celui de l'engagement, explicitement nommé dans ACT (C de « commitment »), va permettre au manager de se préparer à ces changements et de s'engager dans ces nouvelles orientations.

4.4. Vers un manager conscient de qui il est, et de ses valeurs : quelques exemples d'exercices

Sans entrer dans le détail de la méthode ACT' et des exercices de respiration liés au corps, nous évoquerons quelques exercices ; entre autres, ceux qui mobilisent les processus langagiers pouvant être vecteurs de « maux » et un exercice renvoyant à la définition de ses « valeurs », pour mieux orienter sa vie et être au clair avec les valeurs que l'on accompagne (entre autres, celles des collaborateurs ou des élèves pour l'enseignant). Les exercices d'évaluation revisitée et de labellisation des émotions (savoir les nommer) vont partir d'expériences d'émotions face à des situations fictives, dans l'esprit des jeux sérieux et des jeux de rôle. L'objectif visé est de permettre de revisiter certains vécus émotionnels pour une appréciation consciente, neutre, voire positive/mieux-veillante.

4.4.1. L'évaluation revisitée ou mieux-veillante de ses actions

L'exercice ou l'étude de cas d'une situation dite « d'échec », par la personne, consiste à plonger la personne dans la situation et à l'accompagner par un jeu de questions, pour « revisiter » la situation. Au-delà du ressenti émotionnel physique de sa mémoire de l'événement, qui est interrogé, on accompagne la personne sur le processus langagier mobilisé à ce moment-là et au moment présent du questionnement, avec une série de questions telles que : « Qu'avez-vous ressenti émotionnellement lors de l'événement ? », « Que ressentez-vous aujourd'hui à en parler ? », « Que pouvez-vous extraire ou retirer comme connaissance ou "leçon" d'une expérience qualifiée *a priori* par le mental d'"échec" ? », « Que vous apprend sur vous cet événement ? », « Pourrait-on le voir, le regarder, le lire, le dire, l'exprimer "autrement" ? » « Pourrait-on l'accueillir, pourriez-vous être moins dure avec vous-même, vous accepter, l'accepter, ou d'être mieux-veillant vis-à-vis de vous, de prendre de soin de cette personne qui est vous, vous regardez comme une mère regardait son enfant avec un regard de protection ? ...

Cette analyse et ce regard évaluatif et réflexif, aidés par la pleine conscience et un travail sur une attitude de mieux-veillance vis-à-vis de soi, vont permettre de faire avancer la personne dans la connaissance d'elle-même et de ses modes d'agir et de

réagir. Cette mieux-veillance va progressivement, à force d'exercices et d'apprentissage, permettre d'ouvrir sur une mieux-veillance vis-à-vis d'autrui. Ici, la pleine conscience renvoie à l'attitude d'accueillir sans jugement, et l'approche positive au fait de s'orienter progressivement vers un accueil bienveillant, ou tout au moins mieux-veillant.

Partant de ce travail sur soi et d'une pratique régulière, cette posture va permettre d'accueillir l'Autre et ses différences avec un regard bien/mieux-veillant. De nombreux travaux montrent que l'évaluation mieux-veillante, ou encore le repérage au quotidien de certains vécus émotionnels positifs (gratitude, moments positifs vécus par nous ou nos proches) sont de nature à améliorer considérablement notre qualité de vie. Ainsi, des exercices dits de « gratitude » ou de « reformulation positive » développeront progressivement les compétences émotionnelles. Ces émotions évaluées et perçues comme positives permettent d'élargir notre répertoire attentionnel et comportemental et de construire des ressources personnelles nouvelles et durables.

Également, ces compétences vont permettre d'apprendre à interagir, à communiquer autrement et à partager en pleine conscience et de manière positive, quelle que soit la difficulté de la situation. Cette bien/mieux-veillance va rendre compte de la capacité de la personne et de l'organisation, entendue au sens large (couple, équipe, organisation...), à s'épanouir ou à être florissante. Par exemple, le fait de se réjouir des succès de ses proches ou de ses collaborateurs de manière active, plutôt que de les ignorer, les passer sous silence ou les diminuer, prédit des familles en harmonie, des couples plus amoureux, des collaborateurs plus engagés et plus satisfaits de leur relation. Certains travaux définissent même un « ratio du florissement » selon lequel, pour s'épanouir, un couple, une équipe, une organisation... devrait vivre en moyenne trois interactions positives pour une interaction difficile. Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont mis en évidence un effet de contagion émotionnelle de ce mode d'interaction bienveillant ou positif : la bienveillance invitant à l'engagement du collaborateur et alimentant un cercle vertueux. Ainsi, un manager *mindful* et positif rayonnera sur son équipe, et plus l'entourage est heureux, plus on aura une propension à l'être soi-même (Christakis et Fowler, 2009, 2013).

4.4.2 La définition de ses valeurs : entre boussole et cap

Être au clair avec ses valeurs et connaître son cap... apparaissent comme des éléments importants pour un management *mindful*. Les exercices des « funérailles » et du « tableau des valeurs ou de la boussole » aident en cela en obligeant la personne à un réel travail sur soi. Ce travail amène à réfléchir sur ses valeurs et à définir ses priorités, en confrontant ce que l'on aimerait entendre dire de soi et ce que les autres diront réellement de vous. Partant de la confrontation, il peut permettre de clarifier, et de se mettre au clair avec ses valeurs et ses domaines de vie, de vérifier si notre cap, nos priorités sont en phase avec nos valeurs ; bien souvent, parce que nous sommes davantage préoccupés par le temps *kronos* que *kairos*, nous attendons trop longtemps pour réfléchir à ces questions, et la réflexion survient souvent lorsqu'un accident ou une maladie entame ou menace fortement d'entamer nos projets de vie ou ceux de nos êtres chers. Sans attendre cette échéance ou ce seuil, l'approche ACT' prépare la personne, ici le manager, à pouvoir décider en pleine conscience (de ses valeurs) et en toute authenticité des caps à prendre dans l'organisation, et ce au regard de son expérience et de la connaissance de son équipe et de son potentiel. Elle met au clair les valeurs et les priorités ; ce que l'on peut retrouver dans la notion de « lucidité » chez André (2014), qui renvoie pour nous à l'éthisation de l'action (cf. chapitre 1, partie III).

Au-delà des nouvelles compétences du manager bienveillant et de sa pleine conscience, l'organisation et sa hiérarchie doivent être également questionnées dans leur potentiel à créer un environnement capacitant : un environnement qui offrira des conditions favorables d'expression au potentiel extraordinaire des personnes ordinaires, c'est-à-dire tout un chacun.

Pour cela, le développement du capital émotionnel (Gendron, 2004) est toujours envisagé et travaillé et s'étend dans sa réflexion à plusieurs niveaux, afin d'autoriser le changement ; au niveau micro en ce qui concerne la personne, méso en ce qui concerne le manager et sa relation à l'équipe, et macro en ce qui concerne l'organisation dans son ensemble, ainsi qu'à l'échelle du cadre économique et sociétal, afin d'œuvrer à créer et à faciliter une société plus pacifiée et une économie humaniste et bienveillante.

4.4.3. La bien- ou mieux-veillance vis-à-vis de soi permet ensuite celle des autres

Au niveau micro, le développement du capital émotionnel pour certains, cette dimension rejoint, pour certains, des préoccupations de santé, définie au sens large par l'OMS. En effet, le capital émotionnel (Gendron, 2004, 2008), en raison de son développement de compétences relevant du savoir-être, s'inscrit dans une perspective positive de l'Éducation avec un grand E (entendue comme englobant toutes les activités participant au développement équilibré et sain de la personne) ; ce que certains rattacheront à l'éducation à la santé, définie au sens large. Jusqu'alors, la santé était largement définie par la négative, comme une absence de symptômes ou de troubles avérés du comportement. Pourtant, se concentrer uniquement sur ce qui n'allait ou ne va pas réduit l'ouverture et la créativité, et peut devenir une difficulté en soi. La perspective positive du développement du capital émotionnel, que nous avons prise, invite à considérer l'amélioration non pas sous l'angle de la résolution des déficiences, mais plutôt sous l'angle du développement des potentialités, des qualités inhérentes à chaque individu, groupe ou système (voir par exemple Clifton et Nelson, 1992), participant à un mieux-être ou au bien-être, ce dernier étant à la fois un précurseur et une conséquence des conduites pro-sociales. Diener et Seligman (2002) montrent que les personnes plus heureuses présentent des relations sociales plus solides que les personnes qui le sont moins ; et cette qualité des relations sociales affecte positivement le bien-être subjectif.

Ainsi, se baser sur les forces, les qualités et les ressources d'une personne, d'une communauté, d'une collectivité, voire d'une société a souvent de meilleurs résultats que se limiter à la seule perspective des problèmes et manquements, ou aux seuls aspects pathologiques (stress, anxiété, burn-out...).

En résumé, la psychologie positive définit la santé comme un état de bien-être où l'individu est capable de mobiliser des ressources pour surmonter ses difficultés, s'épanouir et contribuer positivement au fonctionnement de la société. Le capital émotionnel (et son développement des compétences) s'inscrit dans le courant de la psychologie et de l'éducation positives, qui visent à étudier les conditions et les processus qui contribuent au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions (Gable et Haidt, 2005 ; Martin-Krumm et Tarquinio, 2011 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000).

Enfin, associé à la pleine conscience, le capital émotionnel offre une perspective renouvelée des situations rejoignant Bachelet et Françoise (2012, p. 73) ; à savoir :, l'accomplissement de soi et l'accomplissement des objectifs de l'organisation ne s'opposeraient plus, mais s'alimenteraient mutuellement l'injonction à l'immédiateté de l'action ne s'opposerait plus à une vue large et globale, dans une recherche d'action

juste. De même, segmentation et intégration pourraient « cohabiter de manière fine pour réconcilier professionnel et personnel », la distance ne s'opposerait plus à l'engagement, la rationalité et les émotions s'enrichiraient mutuellement et se verraient donc réhabilitées. Enfin, la décision et la co-construction ne s'opposeraient plus, renvoyant par là à l'efficacité de la coopération sur la compétition et à un « entreprendre autrement », comme la stratégie Océan Bleu (Chan Kim et Mauborgne, 2013) et dans l'esprit des journées « Entreprendre Autrement, changer le monde » que nous avons organisées à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 dans une orientation économique, sociale et solidaire.

Enfin, le manager de demain est donc un pédagogue, se connaissant soi-même, ayant une estime de soi juste, une confiance en soi qui l'autorise à s'émanciper, à s'affranchir des modèles imposés par une hiérarchie, qui ne correspondraient pas à la réalité de son terrain et du potentiel de ses équipes. Il doit pouvoir « économiser » sa ressource humaine pour consacrer l'énergie de celle-ci à la créativité, la coopération, l'échange, et la réalisation et l'accomplissement personnel. Il devient dès lors responsable de la créativité de ses collaborateurs (et donc de leur création de valeur ajoutée), en tant qu'accompagnateur au changement et dynamiseur : un développeur de la ressource humaine.

Ainsi, dans une approche systémique, le management bienveillant vise à améliorer les conditions de travail et à offrir une plus grande réussite sur le plan individuel, de l'équipe et de l'organisation, en termes d'atteinte des objectifs et de performance ; précisément, il vise à accroître l'ouverture et l'honnêteté dans l'organisation et à minimiser les comportements défensifs improductifs ou de défiance, qui réduisent la performance de l'organisation.

CHAPITRE 3 Essai : Ré-évolution de cadres : de la formation (de l'aide soignant-enseignant au cadre de proximité) aux organisations capacitanes pour une qualité de vie au travail

Introduction

Les pressions issues du changement de la société, qui peuvent déstabiliser tout travailleur : augmentation de la complexité et des exigences, attentes souvent nébuleuses et contradictoires du public, fragilisation d'une morale commune, augmentation des normes et règles, déstabilisation du statut de fonctionnaire, ici de l'éducation nationale ou du monde de la santé publique... sont autant de pressions issues du changement de la société et constituent les nouvelles contraintes des institutions qui seraient les plus néfastes pour le bien-être psychologique. Au vu du nombre grandissant de collaborateurs se déclarant stressés au travail, les organisations qu'elles soient privées ou publiques doivent faire face à un enjeu majeur de santé, mais aussi de gestion des ressources humaines et de performance. Une approche par la qualité de vie au travail a réorienté les démarches de prévention des risques psychosociaux vers l'organisation et ses conditions de travail et a ouvert de nouvelles perspectives. D'ailleurs, la réglementation sur l'évaluation des risques ainsi que l'accord national sur le stress a invité les organisations à se mobiliser dans ce sens. Les solutions passant par des prises en charge individuelles ayant montré leurs limites, la question du management du stress n'étant plus seulement une question personnelle, le problème s'analyse et doit s'analyser à partir de ce qui fait la « transaction », le travail et ses conditions interrogeant dès lors la qualité de vie au travail. Le travail, dans sa transaction engageant au moins deux parties-le collaborateur et l'organisation, la qualité de vie au travail dans les métiers émotionnels est étroitement liée aux pressions subies par la personne, le collaborateur, ici l'aide-soignant ou l'enseignant, tant au niveau social qu'au niveau de l'organisation et les conditions mises en disposition par l'organisation pour y œuvrer et s'y épanouir. Nous avons vu pour cela que la qualité de vie au travail dépendait du style de management et également de l'organisation à être capacitante. Aussi, au terme de ces analyses, si la question de la qualité de vie au travail a été abordée en termes de ressources et de contraintes ou encore d'exigences et de reconnaissance, il est une dimension qui reste pas (ou peu) développée dans les modèles en tant que telle : la dimension des valeurs et la réalisation des potentiels, la capacitation.

1. La qualité de vie au travail : une question de cadres ?

Pour assurer une QVT, il importe de questionner les cadres. A la fois, le cadre dirigeant, entendu le manager de proximité ou l'encadrant et sa formation et son style de management, et déjà son recrutement, le cadre et contexte de travail, et le cadre de l'organisation et sa vision, voir le cadre, le paradigme économique sociétal.

1.1 Quelles formations et quels recrutements pour des collaborateurs résilients¹ et des cadres capacitants dans les métiers du soin et de l'éducation ?

1.1.1. Les compétences émotionnelles des aides-soignants, enseignants et managers, comme compétences professionnelles

Les résultats, travaux de la littérature et réflexions issues des deux premières parties ont montré que l'épuisement professionnel est dû entre autres à des caractéristiques individuelles mais également le résultat de l'effet produit par des contextes situationnels, même si ce phénomène se traduit essentiellement au niveau de l'individu. Par conséquent ce n'est pas seulement le collaborateur mais également son environnement de travail et entre autres, du point de vue humain, les managers de proximité qu'il faut soigner ou dont il faut prendre soin : économiser sa ressource humaine.

Pour permettre une qualité de vie au travail, il importe de s'intéresser aux compétences des collaborateurs et managers de proximité qu'ils pourront mobiliser dans leur métier et/ou dans leur travail. Le milieu du soin et de la santé est un milieu singulier qui nécessite des compétences singulières et interpelle en conséquence deux activités des directions et service de ressources humaines : le recrutement et la formation. Dans les métiers émotionnels, les compétences émotionnelles, non nommées comme tel, ont longtemps été considérées comme relevant de qualités humaines, voire de l'inné, tout au moins dans le prolongement des activités maternelles ou féminines. Elles échappaient à leur mesure et échappent encore pour bon nombre d'entre elles à la rémunération. Dans le soin, elles apparaissent dans les annonces de postes et dans le recrutement. En éducation, le recrutement des enseignants de l'Education nationale est basé sur un concours académique, sanctionnant quasi-exclusivement des connaissances ; des compétences sont vérifiées et validées lors de l'année de titularisation mais se limitent bien souvent aux compétences didactiques. Les évolutions de ces métiers autant du point de vue humain, que matériel et institutionnel font que les préparations et formation de base dans ces métiers ne correspondent plus aux besoins réels et aux compétences à mobiliser dans le travail et l'activité réels. Les doléances et souffrances des collaborateurs dans ses métiers, soulignent souvent ces compétences comme manquantes. En outre, des travaux sur les profils de personnes résilientes dans les milieux d'éducation difficiles tel que l'autisme, montrent que ces personnes ont développé un capital émotionnel qui leur permet de perdurer dans leur métier ou activité (Molinier, 2011). Ainsi, les compétences relevant des compétences émotionnelles sont des compétences essentielles : elles sont des compétences professionnelles (Gendron, 2004, 2008) dans les métiers émotionnels. Si absente au moment du recrutement, elles nécessiteraient d'être pourvues et développées d'urgence en formation continue dès l'entrée dans l'emploi, particulièrement et entre autres, auprès des enseignants novices ; ces derniers étant particulièrement vulnérables comme le montrent les différents travaux et rapports en santé. Les personnels infirmiers, au regard des niveaux de responsabilité proche de ceux des enseignants présentent les mêmes symptômes et nécessitent les mêmes compétences. Les aides-soignants souffrent moins de la dimension de la responsabilité et de son injonction paradoxale (être responsable de leurs actes et effectuer des actes qui sont du champ de compétence du médecin).

¹ Dans les sciences sociales il désigne : « la capacité d'une personne, d'un groupe, de se développer bien, de continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'événement déstabilisants, de traumatismes sérieux, graves, de conditions de vie difficiles » (Cyrulnik ; Lecomte ; Manciaux ; Tomkiewicz ; Vanistendael, 2001).

Même si le secteur d'activité ne relève pas du domaine du soin ou de l'éducation, de manière générale, les managers de proximité sont en charge d'autres personnes, et de par leur fonction de manager, une part de leur travail consistant à manager des collaborateurs, relève du travail émotionnel et donc nécessite du capital émotionnel. En fait, le manager de proximité doit également pour être bienveillant et capacitant combiner entre autres, au-delà de ses compétences traditionnelles, des compétences émotionnelles et des connaissances en psychologie et en sciences de l'éducation ; la capacitation de ses collaborateurs va dépendre de sa capacité à comprendre le fonctionnement de l'humain et sa capacité à comprendre les mécanismes d'apprentissage et de pouvoir guider accompagner et de mettre en œuvre les conditions de l'expression des potentialités du collaborateur, tel un pédagogue dans sa mission d'élever l'enfant (l'élève), de le développer dans ses potentialités : il doit faire montre, au-delà de ses tâches traditionnelles de manager, de psychologie (comprendre l'humain) et pédagogie (faire grandir l'humain, développer les potentialités de ses collaborateurs). Le développement de leur capital émotionnel est essentiel et l'approche de l'acceptation et de l'engagement est une piste intéressante pour la partie des compétences de connaissances et de régulation de soi en ce qu'elle permet comme nous l'avons vu précédemment, de réfléchir sur sa posture (connaissance de soi) et gagner en confiance en soi et en assertivité et particulièrement et surtout pour sa vocation de réfléchir sur ses valeurs ; elles sont déterminantes dans son style et sa posture de manager dans la capacité d'envisager la capacitation du collaborateur. Car, détenir du capital émotionnel, n'implique pas d'emblée son usage.

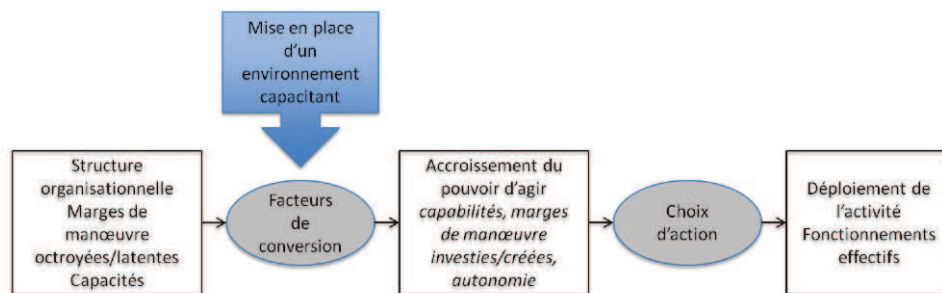


Figure 11 – L'approche par les capacités appliquée à l'organisation

Adapté de Bonvin & Farvaque (2007) et Fernagu-Oudet (2012b)

La mobilisation des compétences, de manière ad hoc, va dépendre de l'action et des valeurs qui soutiennent cette dernière. Toute action comporte un sens et est en lien avec ses valeurs. Ce sera la combinaison « valeur » et entre autres « la dotation en capital émotionnel » qui va, de part et d'autres des parties prenantes de la transaction de travail, mobiliser de manière effective les compétences ad hoc du capital émotionnel, déterminant par là, la résilience mais surtout la qualité du présentisme et l'engagement, vecteur de performance. Cette mobilisation effective va dépendre de la politique et qualité de vie promue par l'organisation et sa volonté de capacitation.

En effet, l'objectif d'une organisation capacitante devrait être à l'accroissement des capacités. Pour atteindre cet objectif, la seule mise à disposition de ressources ne suffit pas. Il convient de développer des facteurs de conversion de ces ressources en capacités ; entre autres, que les collaborateurs puissent répondre aux exigences de l'organisation mais aussi que l'organisation puisse faire face à l'exigence des collaborateurs d'effectuer un travail de qualité.

1.1.2. Le cadre de travail et l'organisation capacitante

Comme nous l'avons dans le chapitre précédent, le travail capacitant réfère à l'ancrage des capacités dans des ressources externes et internes à l'individu soulignant que la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas uniquement de la disponibilité de cette capacité mais d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc. lui permettant de s'actualiser, de se transformer en capacité dans une situation donnée (Zimmerman, 2008), et également de la capacité des individus à les convertir.

Les facteurs de conversion correspondent à l'ensemble des facteurs qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes. Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.).

Partant de là, Fernagu Oudet (2012) définit un environnement capacitant comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus. Le pouvoir d'agir est à l'intersection de la capacité d'agir (qui représente une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet) et des conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés (Pastré, Rabardel, 2005).

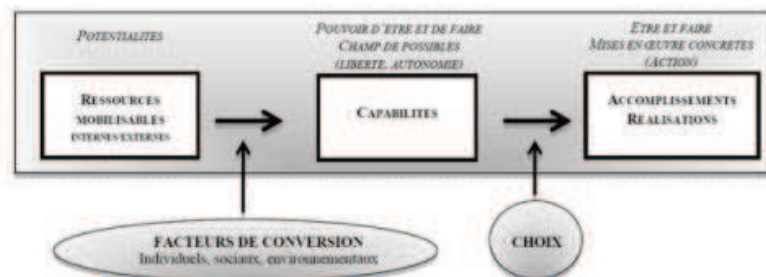


Schéma 1 : L'approche par les capacités (adapté de Bonvin et Farvaque-2006)

Autrement dit, l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des possibilités (les ressources) offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (bagage expérientiel, compétences, désir d'agir, perception des possibilités d'action, capacité de projection, etc.). Suivant cette logique, dynamiser les environnements de travail pour les rendre capacitants, consiste à aider les individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement les mettre à disposition.

Pour Fernagu Oudet (2012), une organisation est capacitante si elle vérifie les caractéristiques suivantes : instrumentalisable, elle est un cadre, une structure qui fournit des ressources et des possibilités pour chacun ; débattable : une organisation capacitante est une organisation qui autorise et encourage les débats et confrontations de points de vue. Les conflits de critères, de buts, de logiques sur le travail doivent être connus, reconnus et débattus et il en va même de la survie des entreprises : « la nécessité de débats dans une entreprise est certes une exigence démocratique. Mais c'est aussi le reflet de la diversité de logiques, dont la prise en compte est nécessaire à la survie de l'entreprise » (Daniellou, 1999). Cette nécessité d'encourager les débats au sein des organisations rejoint les travaux de la psychologie du travail et des sciences de gestion. On comprend aisément la difficulté de vérification de telle caractéristique auprès d'une organisation comme l'Education nationale (encore appelé Mammouth).

La dernière caractéristique est celle de donner aux collaborateurs la possibilité de construire leur propre activité collective en offrant des ressources et des possibilités facilitant la production d'un travail collectif.

C'est cet aspect des valeurs que nous entendons approfondir ici d'un point de vue analytique, théorique, puis à l'aide d'un retour réflexif sur les approches théoriques et les interventions pratiques pour suggérer de nouvelles pistes à la fois théoriques autour d'un « modèle emboîté » que pourrions nommer « Values –Enabling_Expectations-VEE » (valeurs, capacitations, attentes) dans le travail et également pratiques d'intervention en prévention autour de la « connaissance de soi » et de son organisation. Quel est l'impact des valeurs dans le management des RPS et la qualité de vie au travail ? Déjà, en quoi il se distingue des missions, objectifs ? En quoi, la structure légale hiérarchique ou plate est déjà un reflet de certaines valeurs ou tout au moins conditionne les valeurs ?

1.2. Cadre légal et la structure de l'organisation : visions et missions

Concevoir l'organisation comme un instrument invite à ne pas accorder une suprématie à l'organisation officielle ou formelle – le cadre – et à prendre en compte les activités de régulation et de structuration afin de penser ensemble le cadre et les actions. Cependant, la transaction de travail et sa qualité ne peuvent être étudiées sans l'étude de l'organisation, sa vision, ses missions et ses valeurs en confrontation ou articulation avec celle de ses parties prenantes, les collaborateurs et le manager.

1.2.1 Notions de mission et vision

La mission d'une organisation définit la raison d'être de l'organisation ou ses objectifs fondamentaux. En d'autres termes, ce qu'elle fait et comment elle le fait. Sa vision présente une projection dans l'avenir de la mission ; ce que l'organisation veut devenir et la cible qu'elle veut atteindre. Les valeurs quant à elles, souvent le résultat de l'histoire de l'organisation, fondent son identité, sa culture. Elles peuvent cependant évoluer afin de tendre vers la vision établie.

Ainsi, si la mission d'une organisation vise à servir les intérêts des actionnaires ou les exigences de différents groupes d'intérêt, elle visera à maximiser la valeur pour ses actionnaires ou encore à offrir de bons produits pour ses clients. Ainsi, dans cette organisation toutes les décisions et tous les gestes seront orientés afin de réaliser cette mission. Lorsqu'une organisation est déterminée à implanter profondément le développement durable dans son organisation, elle peut inclure dans la définition de sa mission une visée beaucoup plus large, par exemple un engagement au quotidien, envers la communauté locale, ses employés, ses fournisseurs ... les générations futures et l'environnement. La mission ne se traduit plus dans une logique de « produits et biens », mais plutôt de « services rendus et de solutions proposées ».

La vision « entrepreneuriale » de l'organisation est capitale dans la réussite de l'organisation et sa qualité de vie au travail. C'est l'axe autour duquel se structure le mode de rentabilité de l'organisation et l'organisation des ressources et relations avec les partenaires, collaborateurs, investisseurs, et autres parties prenantes. La vision constitue donc l'enjeu supérieur derrière les actions de l'entrepreneur ou du porteur d'un projet. Elle donne à voir une image de la situation future et de ses avantages ou limites dans un futur proche.

Elle est surtout sous-tendue par des valeurs qui ces dernières donnent un cap, une direction et une perspective sur le très long terme ou pas. En effet, cette vision s'inscrit dans l'action.

Elle est ce à quoi l'entrepreneur aspire à long terme. Dans une perspective et vision de croissance ou d'expansion, en ce sens, elle a vocation à inspirer, motiver et être pérenne et doit servir à construire des avantages compétitifs. Elle favorise aussi l'innovation et la créativité. Dans une telle perspective, l'entrepreneur cherche à « créer un monde auquel les collaborateurs veulent appartenir » et ce monde est décrit et expliqué dans leur vision. En ce sens, elle structure l'entreprise, son organisation et sa production. Elle donnera du sens tant aux collaborateurs, aux partenaires qu'aux investisseurs.

Une condition est cependant nécessaire : que la vision portée par son dirigeant et celle de l'organisation soient cohérentes.

La vision est ce à quoi le dirigeant aspire sur un certain terme pour lui-même, ses collaborateurs, ses clients, usagers ou encore ses partenaires. Elle est liée aux objectifs de l'organisation et de son dirigeant elle permet de définir l'objectif final et des étapes intermédiaires et de nourrir la motivation pour l'atteindre et doit donner une direction et une cohérence aux stratégies et actions et transformer sa vision en réalité qui va s'articuler autour de sa ou ses missions.

La mission concerne les actions qu'elle va mettre en œuvre pour atteindre cette vision. Celle-ci incite les collaborateurs à accomplir leur mission.

1.2.2 Cadre légal de fonctionnement et modèle de rentabilité : un certain reflet des valeurs selon les modèles MaxiMin ou MiniMax ?

Les structures hiérarchiques en contexte d'hyper-modernité sont moins performantes. Pour autant, en France, elle perdurent même si tant est que de nouvelles formes d'organisation émergent dans lesquelles les transactions sont fondées sur une culture organisationnelle commune où des valeurs communes sont vastement partagées. Ce nouveau modèle de gouvernance plus flexible, moins directif et plus participatif, moins technocratique, et fondé sur la confiance existe tant dans le secteur privé et dans certains secteurs civique et semi-public. En revanche, ces modèles de gouvernances semblent pour l'instant plutôt ignorés du système éducatif national qui en raison de son inertie se voit d'ailleurs nommé « mammoth » (seule les écoles alternatives en sont des modèles).

Il est un autre cadre qui sous-tend des valeurs, c'est celui dans lequel s'inscrit les valeurs de l'organisation autour de son modèle de rentabilité. Nous avons distingué de manière caricaturale deux types de cadre d'organisation : MaxiMin et MiniMax ou rentabilité et objectif de court terme versus créativité et objectif de transmission. On peut se poser la question des valeurs dans ces deux profils.

1.3 Quelle qualité de vie pour quel type d'organisation et vision et valeurs : entre MaxiMin et MiniMax ?

Selon la vision de l'organisation de son dirigeant, les valeurs mises en avant pourront différer. Ainsi, une vision de court-terme et d'accumulation pourra s'opposer à une vision de long terme et de transmission (héritage). Les valeurs ne seront pas les mêmes et le recrutement du cadre manager (l'encadrant) ne sera pas non plus dans les mêmes profils. *Dis-moi quel est ta vision d'entreprise et je te dirais quel profil de manager tu recruteras et quel style de management tu auras ?* Un techniciste ou un humaniste ? Ecole professionnelle ou l'université ? Selon l'idéologie ou vision du travail, le recrutement du manager ne sera pas le même : un « tueur » ou un « développeur ».

Même si l'éducation scolaire n'est pas encore touchée par cette idéologie, les universités ne vont pas être épargnées suite à la loi de modernisation des universités qui s'inscrit dans cette logique en autorisant d'avoir des gestionnaires du secteur privé comme

président d'université. Il en est de même pour le secteur du soin en milieu institutionnel. On comprend la souffrance de son personnel lié aux conflits de valeurs lorsque l'on peut penser que le choix de métiers a été fait dans la logique explicite et affichée de ne pas être confronté aux logiques et lois de marchés et sa gestion dans des services à la personne.

Aussi, et en cela, l'organisation porte la responsabilité de la qualité de vie au travail via ses choix de missions, sa vision et ses recrutements. On peut penser que l'organisation et le choix de recrutement du manager ne sera jamais qu'un reflet d'elle-même. Dès lors, quelles valeurs sous-tendues du travail selon sa vision et mission de son entreprise ?

Dans une logique de transmission qui s'inscrit dans le temps, la croissance de l'activité d'une organisation répondra à des valeurs humaines de filiation, de respect du travail et de sa valeur. Ce que souligne Frimousse (2013), dans une logique d'action patrimoniale, les entrepreneurs souhaitent « pérenniser » leurs entreprises et préserver un savoir-faire. « Avant tout l'entreprise est un patrimoine issu d'un savoir-faire ancestral transmissible à nos enfants. » « C'est le fruit d'un travail commun, la réunion de nos talents qui a donné toute sa valeur à ce savoir-faire en y apportant une dimension commerciale, technique, une valeur ajoutée ». On pourrait inscrire ce profil d'organisation ou d'entreprise dans la logique Mini Max, un minimum d'extraction du profit ou des bénéfices pour les réinvestir et pour s'inscrire dans une durée longue, un maximum de temps.

Les organisations MiniMax peuvent renvoyer aux organisations plates ou hiérarchiques de petites ou moyennes taille où engranger (moins, sinon autant ou différemment) est décidé collectivement et pour partie pour ré-investir, partager pour durer et grandir et faire grandir son organisation et ses hommes et femmes qui l'ont fait vivre concrètement dans le temps.

Dans une logique inversée du sens donnée à l'activité, dans un contexte de financiarisation de l'économie, ce sont désormais les investisseurs qui « définissent a priori des objectifs de dividendes à atteindre, plutôt que de les constater a posteriori ». Ils contraignent ainsi les dirigeants à organiser les activités dans ce sens, et toute la stratégie de leur organisation est subordonnée à l'enrichissement des détenteurs « d'avoirs », dans une vision court-termiste négligeant les investissements productifs et les salaires et mettant à mal la ressource humaine dans les plans de licenciement. Le film "Ma part du gâteau, de Cédric Klapsich avec Karin Viard et Gilles Lellouche illustre bien le paradoxe du travail et la logique de rentabilité sous-tendue par des valeurs d'engrangement de bénéfice sur du court-terme : un Maximum de bénéfice à engranger dans un Minimum de temps. Ici la vision première est la rentabilité, la fin justifiant les moyens. Comment dans une telle logique peut-il y avoir création de valeurs ajoutée sans valeurs partagées ?

Egalement dans ces logiques différentes, la place à la créativité n'est pas non plus identique. La croissance axée sur la création d'emplois est dans le solde des emplois qui se créent et ceux qui disparaissent ; c'est la créativité qui est le moteur de la croissance et non pas l'emploi. La créativité est vecteur de création d'emplois par les produits ou services nouveaux qu'elle crée qui seront générateurs de besoins en emplois (au-delà de ceux existants et pérennisés).

Enfin, un autre cadre légal s'ajoute à celui de l'organisation, c'est celui sociétal. Cette fois-ci le cadre paradigmatique de l'économie et du choix de société dans lequel l'organisation évolue et s'inscrit et que la population, elle peut faire évoluer. Ce niveau supplémentaire n'est pas sans impacter les valeurs au travail et se reflète à travers les

réformes qui peuvent amener à bafouer les valeurs d'origine de certaines organisations ; il en va ainsi de nos institutions régaliennes, l'éducation et la santé où la logique marchande investit progressivement les lieux et les espaces et ne sert plus les valeurs qui ont fait sa fondation. Ce qui devient un problème et conduit au désenchantement du monde au sens wébérien, lorsque le politique gouverne l'ensemble de l'économie et qu'il perd en vue certaines valeurs qui ont fait sa nation : liberté, égalité, fraternité. John Maynard Keynes écrivait : « Le problème politique de l'humanité consiste à combiner trois choses : l'efficacité économique, la justice sociale et la liberté individuelle. ». Qu'en est-il lorsque le mot « humanité » disparaît de la vocation du politique ? Que reste-t-il comme logique et valeurs ? Et quels modes opératoires et opérationnels de gouvernance d'une telle politique dans les milieux qui concernent notre sujet d'étude ?

2. Qualité de vie au travail : peut-il y avoir création de valeurs ajoutées sans valeurs partagées ?

2.1. Valeurs, capacitation, santé/qualité de vie au travail

Le travail, dans sa transaction engageant au moins deux parties, le collaborateur et l'organisation, la qualité de vie au travail dans les métiers émotionnels est étroitement liée aux pressions subies par la personne, le collaborateur, ici l'aide-soignant ou l'enseignant, tant au niveau social qu'au niveau de l'organisation et les conditions mises en disposition par l'organisation pour y œuvrer et s'y épanouir. Nous avons vu pour cela que la qualité de vie au travail dépendait du style de management et également de l'organisation à être capacitante.

Aussi, au terme de ces analyses, si la question de la qualité de vie au travail a été abordée en termes de ressources et de contraintes ou encore d'exigences et de reconnaissance, il est une dimension qui reste pas (ou peu) développée dans les modèles en tant que telle : la dimension des valeurs et l'expression des potentiels.

Lorsque nous abordons les valeurs, ce n'est pas seulement un retour sur le collaborateur et ses valeurs que nous souhaitons aborder. Mais s'interroger en quoi les valeurs impactent la santé du collaborateur ? En quoi elles impactent la qualité de vie au travail ?

Certes, dans cette interrogation et ce retour réflexif, il doit être pris en compte les caractéristiques personnelles du collaborateur concerné, notamment sa personnalité et sa façon de réagir aux contraintes dont il fait l'objet, ses propres exigences et celles de l'organisation et la manière dont il entend mettre en pratique ses idéaux et valeurs dans son travail... Cependant, dans ce retour réflexif, c'est une réflexion sur la transaction de travail qui implique toutes les parties prenantes, le collaborateur, le manager et le dirigeant ou système dirigeant, et ses valeurs qu'il est désormais nécessaire de questionner et d'interroger.

Quelles valeurs les animent respectivement dans la transaction ? Les valeurs du collaborateur sont-elles identiques à celle du cadre manager ou encore de la direction de l'organisation ? En quoi elles impactent la motivation, l'engagement au travail et dans l'organisation, de part et d'autres des parties prenantes de l'organisation ? Sont-elles partagées ? D'ailleurs, dans une filiation marxiste de la relation d'aliénation ou d'exploitation au travail, par essence, elles seraient pensées en contradiction au regard du rapport dominant des propriétaires des moyens de production, et donc sont-elles partageables ? Et dans un contexte de conflits de valeurs, peut-il y avoir création/production de valeur ajoutée sans un partage de valeurs ? Si oui, à quel prix ?

Au prix de quelle qualité de vie au travail ? Qu'est-ce qui permet la création de valeurs ajoutées ?

Autant de questions qui interpellent les valeurs, chacun à son niveau dans la transaction de travail et qui interrogent le collaborateur, le manager, le dirigeant ou le système dirigeant, sur ce qui anime chacun dans la transaction. En effet, si des travaux existent sur l'impact des valeurs sur la santé du collaborateur, comme nous avons pu le voir dans l'analyse de facteurs à risque dans les métiers émotionnels où des valeurs humaines fortement engagées peuvent être source de souffrance lorsque bafouées ou entamées, la relation « valeurs » « capacitation » « santé » n'a pas été, selon nous, modélisée d'une part, et à partir de l'ensemble des acteurs, d'autre part. Cette relation est à étudier de manière dynamique autant du point de vue du collaborateur et l'évolution de sa connaissance du métier (le mettant mieux en phase avec la réalité de son travail), du point de vue du manager et son évolution (lorsqu'un travail sur lui et sur ses valeurs a été mené) que de l'organisation (l'évolution des valeurs par exemple, en situation de reprise, de fusion ou de transmission).

Nous faisons l'hypothèse que selon les valeurs et selon la perception de leur effectivité et respect dans la transaction (réelles et pas seulement celles affichées) en sera dépendante la capacitation du collaborateur (de la mobilisation de ses compétences, l'engagement à l'expression de ses potentialités telle que la créativité...). Les valeurs interviennent comme des cap ou des boussoles, tels qu'elles sont travaillées dans l'approche ACT, qui orienteront et dynamiseront la capacitation (sa mobilisation des compétences, son engagement et son potentiel) du collaborateur embarquant avec elle sa santé dans le sentiment d'accomplissement qu'il pourra en retirer.

Coté manager et direction, selon les valeurs mobilisées, elles alimenteront les sources de la capacitation des collaborateurs lorsque le manager est bienveillant et que l'organisation est capacitante.

Selon si l'organisation inscrit ses valeurs dans la durée, la transmission et le respect de l'humain et de son environnement, on peut faire l'hypothèse que la capacitation des collaborateurs en phase avec celle de l'organisation permettra l'épanouissement et l'accomplissement des collaborateurs et ce, dans un cercle vertueux en connaissance des objectifs et acceptation des valeurs affichées favorable également à la croissance de l'entreprise ou de l'organisation.

Ainsi, un collaborateur de type altruiste, dévouée à une cause humaine... ne supportant pas les valeurs de la compétition, de la concurrence, et de la rentabilité maximale, portées par une organisation affichant ou pas ses motivations de rentabilités d'accumulation, de court-terme, servant une logique financière (les actionnaires), risquent de souffrir fortement. Tel était le cas d'Alexandre, docteur en pharmacie, aux valeurs humanistes élevées travaillant chez Sanofi. Venu à la pharmacie avec la volonté et la valeur d'« apporter du soin, de l'aide médicale » au population dans le besoin, se trouvait en dissonance dans son travail avec sa mission de vendre des tri-thérapies dans les capitales africaines. Accompagné par l'équipe *Recherche et Evolution, former les leaderships éthiques de demain*, dans laquelle j'ai été membre jusqu'en 2005, Alexandre a été coaché et a reçu dans ce cadre, une formation pour mettre au clair ses valeurs et pour lui apporter des outils et lui développer son assertivité. A terme, il réussit à proposer à son manager un plan alternatif, de développer et sponsoriser des dispensaires sur les territoires africains reculés, participant ainsi à informer les populations des risques du sida et, tout en répondant à son obligation de vente et de

chiffre d'affaires et Sanofi de voir son image ou son nom affiché dans la participation à une activité humanitaire ; ce plan a répondu à plusieurs besoins en valeurs de part et d'autre.

Ainsi, la capacitation du collaborateur (ses compétences et ses potentialités et leurs mobilisations, engagements ou activation) dans la transaction de travail sera fonction de l'adéquation avec les valeurs qui ont motivées son entrée dans le métier et celles de l'organisation qui l'emploie. Si rentrant en conflit, ou faiblement en phase, la situation générera de la dissonance cognitive, une capacitation nulle (non mobilisation des compétences ad hoc, non révélation de ses potentiels, entraînant à terme un faible engagement) et à terme entamera par perte de sens la qualité de vie au travail du collaborateur et sa santé, impactant par voie de conséquence la performance de l'organisation. Le manager, ici, est considéré comme le chef d'orchestre de la transaction entre l'ordonnateur, le dirigeant de l'organisation ou le système dirigeant et le collaborateur. Il est à l'articulation des deux mondes. Selon sa connaissance de lui-même, son mode et style de management sous-tendu par ses propres valeurs (et reflétant sa et reflété dans sa formation), sera :

- soit idéalement, médiateur de part et d'autre de la transaction, renvoyant ici à la figure du manager « transformationnel » permettant un accomplissement du collaborateur tout en répondant aux objectifs de l'organisation,
- soit ses valeurs seront en phase avec celles de l'ordonnateur et là, on peut retrouver la figure du manager « transactionnel », le technocrate se conformant à l'atteinte des objectifs de l'ordonnateur et de ses propres objectifs, le ou les collaborateurs n'étant que des exécutants,
- ou soit entre deux, en eaux troubles, en phase avec les valeurs de son équipe de collaborateurs

et à l'inverse en dissonance avec les valeurs de l'ordonnateur et en conséquence, en dissonance cognitive lui-même, situation pouvant, si non-réglée, générer à terme également de la souffrance chez le manager (et voire, par voix de contagion du mal-être, sur les collaborateurs).

Aussi, pour mieux comprendre l'impact des valeurs sur la santé au travail, il importe d'étudier les mécanismes en œuvre qui peuvent porter atteinte à la qualité de vie. Meylan S., Boillat P., Morel A., (2009) en rendent compte dans le secteur de la police. Leur analyse, dont nous rendons compte dans ce qui suit, est applicable aux domaines de l'éducation nationale ou encore dans les métiers d'aides-soignants de la fonction publique. Les trois domaines servent une « cause » de l'Etat dans ses fonctions régaliennes.

Comment les valeurs personnelles et institutionnelles, peuvent concourir au développement d'un épuisement professionnel ou d'une atteinte à la qualité de vie au travail, voir à la qualité du travail lorsqu'elles rentrent en conflit ? Ces auteurs examinent en quoi l'éthique, en tant que processus de compréhension des conflits de normes et de valeurs interfèrent dans la vie au travail et également en société. Un retour au questionnement sur soi et ses valeurs qui sont travaillés dans l'approche ACT et une réflexion sur l'éthique peuvent être considérés comme un outil réflexif et préventif des risques psychosociaux et sur les valeurs sociétales qui donnent un sens à notre vie.

Pour appuyer la réflexion théorique, certains mécanismes et outils utilisés dans cette démarche peuvent être une voie d'intervention possible.

Les valeurs seraient à prendre en compte à travers le lien entre les attentes des professionnels et les besoins, tant de l'organisation dans laquelle les personnes

travaillent que de la société en général. Dans ce sens et dans ce contexte, la qualité de vie au travail et qualité du travail devrait se focaliser sur la prise de conscience, par le collaborateur de son propre fonctionnement, y compris les idéaux sous-tendant sa motivation au travail et pour lequel un deuil de ses/ces « idéaux de toute-puissance » serait à effectuer ou une acceptation du choc de réalité ; ce qui est travaillé avec ACT dans la phase d'acceptation renvoyant à un accueil de l'émotion négative qui peut être générée par la souffrance de la déception ou désillusion. Cet écart entre la réalité du métier et les valeurs qui ont sous-tendu son choix peut générer une souffrance que Freudenbergier renvoie à « une maladie de l'âme en deuil de son idéal ».

2.2. Valeurs au travail

Meylan S., Boillat P., Morel A., (2009) identifient quatre ensembles de termes qu'ils nomment « facteurs valeurs » : « idéalisation de soi comme professionnel », « fort altruisme », « grandes exigences par rapport à soi », « idéalisation de la fonction » dont nous rendrons compte ici.

2.2.1. L'idéal du soi altruiste

Dans l'idéalisation de soi comme professionnel, les auteurs mettent en avant la tendance à réaliser une immensité de tâches seules animées par des idéaux irréalistes mais dépassant largement leur capacité. Elle s'observe par exemple dans une attitude irréaliste face à la capacité et au pouvoir de résoudre les problèmes rencontrés par la clientèle, une hyper-implication et une sur-identification au client ou usager. Cette dévotion de toute-puissance peut à terme se révéler un fardeau excessif et épuisant face à ces ambitions irréalistes et son incapacité effective à y répondre et ainsi générer des sentiments d'impuissance pouvant conduire, dans certains cas à l'épuisement. D'attentes idéalistes ou non réalistes, les deux situations seraient facteurs de risque. Elles peuvent correspondre à une volonté de travail bien fait et à un sentiment de devoir être exemplaire, un modèle ou un idéal. Les personnes ayant de telles attentes seraient amenées à travailler à la fois trop et trop durement et dès lors conduites à l'épuisement, voire au cynisme, constatant que les énormes efforts consentis n'auront pas mené au résultat escompté.

On retrouve des traits approchants chez les altruistes où la « mentalité de sauveur », le besoin d'aider, le « désir d'améliorer le sort du monde » dépasse largement leur capacité humaine à y répondre. C'est souvent le cas des métiers ou professions choisis par vocation et où les valeurs qui se voient partagées ici s'articulent autour de l'aide apporter à son prochain.

2.2.2. Le soi exigeant : vision idéaliste de son travail ou idéalisation de la fonction

Les valeurs que l'on voit invoquées dans les relations de face à face ou d'entraide c'est celui du travail bienfait, la perfection qui peut être et donnée à voir (exemplarité pour l'enseignant, la bienveillance pour le soignant). Des exigences élevées pour soi caractérisent les collaborateurs perfectionnistes. Ils se fixent des objectifs très difficiles à atteindre sans tenir compte de leurs limites. Une morale proche du « dévouement », ils se sentent coupables d'avoir des besoins personnels, comme ils se sentiront plus tard coupables d'être atteints d'épuisement. Pour Freudenbergier (1987), la nécessité intrinsèque de s'accomplir et de réussir pourrait être une raison de l'épuisement, pour d'autres ce seraient un sens de l'autocritique trop affûté.

Certains enseignants entrent dans la profession avec une vision idéalisée ou idéaliste de leur métier. La déconvenue ou le désenchantement du débutant illustre souvent ce

phénomène d'épuisement du débutant. Plein d'enthousiasme et une vision idéaliste de la fonction, la confrontation à la réalité du terrain et du quotidien pourra constituer un choc, le « choc de la réalité ». Au fur et à mesure de la connaissance et l'expérience de ce métier par la prise de conscience de sa vision idéaliste, voire irréaliste de son propre travail, la représentation de son métier et son identité peuvent se voir mis à mal. L'idéalisation de sa fonction a notamment lieu lorsque le collaborateur s'attend à ce que son travail puisse répondre à ses questionnements existentiels. L'enthousiasme idéaliste des débuts peut s'étioler face à l'écart voire les conflits qui s'ensuivent entre les attentes des débutants et la réalité du travail.

En résumé, plus les idéaux sont forts et plus le « choc de la réalité » l'est et d'autant plus encore que l'activité est caractérisée par une relation humaine où la gratitude attendue est à l'opposé de l'objet même de la raison de la prestation d'aide (les centre d'appels ayant trait à des réclamations, des doléances, les hotlines de services après vente d'appareil ou de service défectueux...) ou encore dans des secteurs où l'utilisateur considère la prestation comme un dû (l'enseignant et l'ingratitude et l'exigence de l'étudiant investi de droits mais pas de devoirs, l'éducateur spécialisé en maison d'enfants tiraillé entre l'institution judiciaire, les parents, l'enfant et son autorité hiérarchique) et dont il ne faudra attendre que très peu de reconnaissance.

2.2.3. Conflit entre valeurs personnelles et valeurs institutionnelles ou organisationnelles

Le manque de concordance entre ses valeurs et celles de l'institution ou de l'organisation dans la confrontation constante à des dilemmes moraux et le besoin de concilier des exigences incompatibles ou encore lorsque ces dernières ne répondent pas à ses propres besoins, peut générer de la dissonance cognitive et à terme de l'épuisement. Il questionne le travail et son sens. Lorsque le travail ne répond plus au sens que le collaborateur est venu chercher, celui-ci devra puiser les convictions de sa profession et de ses actes dans son quotidien, se recentrer tel l'aide-soignant sur le patient ou l'enseignant sur sa classe d'élèves. Mais si ce travail ne le permet pas, la désillusion peut être déstabilisante et vecteur de mal-être. On retrouve le même phénomène dans l'écart entre les intentions et ce qui peut être réalisé ou se passe dans la réalité. Des travaux en santé relèvent un lien clair entre, d'une part, les buts et les attentes des travailleurs entrant dans une fonction pour des personnels de soin choisissant leur métier dans le but de soigner des personnes souffrantes, et leur sentiment d'impuissance face à la souffrance humaine. De même, des enseignants désirant éduquer et influencer positivement leurs élèves seront plus directement menacés par le manque de discipline et les attitudes impertinentes et turbulentes des jeunes que l'école accueille aujourd'hui en masse. Ainsi, certains collaborateurs entrent dans un poste de travail avec certaines attentes par rapport à ce que l'organisation va apporter en compensation, rémunération ou récompense et faciliter le travail de la personne. Quand ces attentes entrent plus tard en conflit avec les réalités quotidiennes, l'importance de la différence entre les attentes et la réalité modifie la perception de l'accomplissement personnel.

2.2.4. Conflit de valeurs : les valeurs affichées et celles effectives.

Parfois, le fossé se situe entre les intentions affichées de l'institution elle-même et les pratiques qui sont effectivement cours en son sein. Egalement, des valeurs personnelles d'honnêteté, d'authenticité et pratiques professionnelles de masquer la réalité, par exemple devoir mentir pour convaincre un acheteur potentiel peuvent être antagonistes : exiger d'un collaborateur des actions qui sont en contradiction avec sa morale ou ses

valeurs personnelles. Tel l'exemple de Alexandre chez Sanofi. Certains professionnels se trouvent dans une situation où ils sont contraints d'apporter de l'aide, mais également de contrôler. Ou encore, d'aider la population tout en ayant également un rôle répressif, comme c'est le cas dans la police ou de la gendarmerie. Il en est de même pour les travailleurs devant endosser de lourdes responsabilités, sans que leur soit donné suffisamment de pouvoir.

Ces situations ne sont pas sans atteindre à la qualité du travail et à terme la qualité de vie.

2.3. Valeurs et implications pragmatiques

Les implications pragmatiques de la prise en compte des valeurs sont importantes du point de vue des politiques de gestion de la RH, et déjà dans les procédures de recrutements : « the right Person at the right place ». Connaître les valeurs du collaborateur importent tout autant que connaître les valeurs réelles (pas celles - seulement - affichées) de l'organisation dans le respect de la transaction. L'incomplétude des contrats ne posait pas difficulté dans un monde du travail où le travail et la valeur travail faisaient légion et consensus. Il est fortement attaqué et remis en cause lorsqu'il se fait rare et entame la santé ; les générations Y et Z l'ont bien compris et bousculent par là et, par leur valeurs de qualité de vie, dans sa globalité et pas seulement au travail, les codes de comportements vis à vis du travail et obligent à une clarification des valeurs de l'organisation. Des labels, du marketing d'image (google, facebook...) ou encore des indicateurs de la qualité de travail dans les organisations commencent d'ailleurs à s'afficher pour rendre compte des valeurs sous-tendues et signaler la qualité de vie dans son enceinte. Aujourd'hui, la souffrance au travail est la manifestation de l'incomplétude des contrats au sens de H. Simon et la rationalité limitée selon lui de l'agent. Il est impossible dans un monde complexe de prévoir et décrire sans ambiguïté tous les événements susceptibles d'intervenir dans une relation contractuelle. La rationalité limitée, selon nous d'ordre cognitif, empêche la rédaction de contrats complets¹, rendant inévitable l'apparition d'événements imprévus et l'atteinte à la qualité de vie au travail en conséquence.

C'est cet aspect des valeurs que nous entendons approfondir ici d'un point de vue analytique, théorique, puis à l'aide d'un retour réflexif sur les approches théoriques et les interventions pratiques pour suggérer de nouvelles pistes à la fois théoriques autour d'un « modèle emboîté » que nous pourrions nommer « Valeurs-Capacitation-Attentes » VEE-Values-Enabling_Expectations» et également des pratiques d'intervention en prévention autour de la « connaissance de soi » et de son organisation.

En conclusion, lorsque les valeurs sont ou rentrent en contradiction avec l'action (la sienne et celle des autres), le malaise², le mal-être, selon l'efficacité des mécanismes de

¹ D'ailleurs elle suggère une prise de décision moins complexe que l'hypothèse usuelle d'hyper-rationalité de O.E. Williamson (1981) des modèles d'économie orthodoxe. H. Simon souligne l'existence d'une rationalité dite procédurale qui permet aux acteurs de trouver des solutions, non par recours à leur capacité substantive de raisonner, mais par adoption d'une raison commune construite collectivement et constituant des procédures de calculs (l'esprit de corps ou s'en référer à la communauté de pratiques dans le corps enseignant). L'individu n'est pas rationnel cependant il rationalise ses pratiques. La rationalité est dite procédurale parce que sous-tendue, non par application de règles de logiques de choix qui font abstraction du temps, mais par des processus d'apprentissage et d'acquisition de connaissances ; d'où nous la qualifions « cognitive » ici, l'enseignant comme l'aide-soignant révisera au fil de la progression de la connaissance de son métier et de lui-même (« connais-toi toi-même » dont sous entendu en connaissance de ses limites d'action et de ses valeurs) ses stratégies de survie -ou de maintien de sa santé- soit, par un engagement déplacé, recentré sur la classe ou le patient au lieu de sa mission dans un ensemble plus vaste l'institution, soit par départ ou démission de l'emploi, au risque si non, par non-conscience et/ou non acceptation des limites du cadre ou de sa rigidité, de souffrir et/ou voire faire souffrir).

² Lorsque les valeurs rentrent en conflit, la crainte s'installe et le malaise commence à naître.. la crainte de la loi de modernisation du système de santé HSPT Hôpital, patients, santé et territoire », ou encore dite loi Bachelot (loi

régulation, de la régulation elle-même, (entre compensation, d'adaptation, acceptation....) va par nature s'installer, et conduire pour certain à terme à la souffrance. Il importe donc d'être au clair avec ses valeurs pour que les actions du collaborateur soient en phase avec la réalité et son évolution : le « connais-toi toi-même de Socrate » importe pour survivre.

Le collaborateur dans les métiers du soin et de l'éducation étudiés, est lié aux multi-niveaux et confrontés aux conflits éventuels survenant aux multi-niveaux de sphère de son univers (la classe, l'école, la zone, l'académie, le ministère, le politique, le niveau européen, l'international, le mondial). Autant de sources de conflits que de niveaux se superposant ?

Cela se retrouve au niveau individuel mais jusqu'au plus haut niveau de la conception de ce que la personne se fait de l'univers.

Lorsque les valeurs humaines soutiennent certains métiers d'aide de son prochain, c'est l'humanité que la personne embrasse, mais lorsque l'humanité n'est plus la raison première de l'économie, il est normal qu'il aie le sentiment que « l'on marche sur la tête ou qu'on lui marche sur la tête... ». Car le malaise est à la hauteur du projet politique ou non-projet du politique pour son humanité. Et cela se reflète dans le choix sociétal sous-tendu par des paradigmes économiques qui ne promeuvent pour nos sociétés occidentales seulement l'individualisme méthodologique, et une fonction du bonheur réduite à une fonction d'utilité maximisant la satisfaction d'un maximum de personnes : fonction d'un principe MAXMAX, autour d'un de biens (qui au lieu de bien moral s'est vu réduit et appelé « bien » en tant qu' « avoir », que « pouvoir d'avoir », précisément de « pouvoir d'achat », représentant le « bonheur » selon Irving Fisher approximé à défaut de moyens et d'outils offrant de meilleures mesures ; un bonheur à maximiser dans une fonction de satisfaction sans les Autres. Il importe donc de questionner cette conception pour une qualité de vie et déjà de voir en quoi, l'intégration de la dimension de Valeur peut être une tentative d'appréhender la qualité de vie au travail de manière différente.

française promulguée le 21 juillet 2009) : vers un « hôpital entreprise » dont un premier axe de critique concerne le mode de direction de l'hôpital. Selon la loi, le directeur d'hôpital définit la politique médicale (sur avis consultatif de la commission médicale d'établissement), nomme et licencie y compris les médecins, chefs de pôle et de service. Le directeur est contrôlé par le directoire, le conseil de surveillance et l'Agence régionale de santé (ARS). Parmi les critiques, le sociologue Frédéric Pierru (spécialiste des politiques de santé au CNRS) pointe « la chaîne de pouvoir qui va du ministère de la Santé jusqu'au directeur d'hôpital, en passant par le directeur des agences régionales de santé, établie pour contourner les intérêts locaux et médicaux ». Une première critique est donc le pouvoir politique vertical. À l'inverse, le pouvoir local du maire sur l'hôpital de sa ville mise en place est ainsi réduit. De même, les médecins sentent une réduction de leur pouvoir dans l'hôpital, n'ayant qu'un avis consultatif au sein de la commission médicale d'établissement. C'est l'un des éléments qui fait craindre à certains que la logique économique passe avant la logique médicale. Le professeur Bernard Debré (hôpital Cochin, député UMP de Paris) explique ainsi en avril 2009 que « Nous sommes en révolte parce que nous croyons que le pouvoir qu'ont les médecins de proposer un projet médical pour l'hôpital ne leur appartiendra pas : ce sera le directeur qui l'aura, avec une vision uniquement comptable. ». La loi prévoit également que le directeur d'hôpital ne soit plus systématiquement issu de l'École des hautes études en santé publique, mais pourra être recruté sur CV, venant du secteur privé. Les critiques craignent que cela n'ouvre la voie à des « directeurs mercenaires », uniquement là pour rééquilibrer les comptes, sans sensibilité et souci médical. Globalement, les adversaires de la loi dénoncent la logique d'« hôpital entreprise » contenue dans cette réforme.

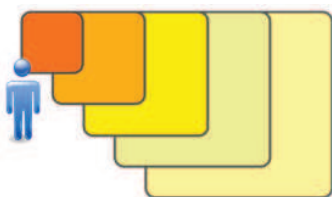
3. Tentative de l'intégration de la valeur et de la capacitation : modèle de qualité de VEE- Values-Enabling-Expectations- au travail (Valeurs, Capacitation, Attentes)

3.1. Transaction de travail et contrat incomplet : quelle place des valeurs ?

La transaction de travail relève d'une transaction au contrat incomplet. En effet, dans le cadre des théories des contrats incomplets, la transaction « travail » entre les deux contractants s'accordent sur un travail celui dit prescrit. Cependant, il ne recouvre pas le travail réel. En effet, chaque partie a sa vision du travail, ses attentes, ses exigences, son idéal et connaît de manière imparfaite la vision de l'Autre qui peut être limitée, obsolète, décalée, ou à l'inverse, voire idéalisée d'un des deux parties et/ou de son environnement.

Le collaborateur dans un premier temps oeuvrera en fonction de sa vision et ses convictions et sa vocation initiale. A force de découverte du métier et de son environnement et des valeurs réelles et des moyens pour asseoir les valeurs de l'organisation, son énergie, son implication, son engagement, la mobilisation de ses compétences, l'expression de son potentiel, autrement dit « sa capacitation » va se voir entamée et venir se confronter aux limites des cadres de son action dont il méconnaissait les limites ou ne s'était pas aventuré aux limites du cadre ou n'avait pas été encore exposé aux plafonds ou aux murs de verre.

Que ce soit dans le cas de l'enseignant, ou de l'aide-soignant travaillant dans une organisation, la relation de travail est plurielle et sa transaction enchâssée dans des espaces multi-niveaux, relation multi-niveaux que nous pourrions qualifier d'emboîtée. L'enseignant oeuvre dans sa classe, dans une école, au sein d'une organisation publique, dépendant d'un programme national lui-même suivant les recommandations européennes, ou encore l'aide-soignant oeuvre dans l'espace de la chambre du malade, de l'étage, ou du service, de l'organisation ou de la résidence, dépendant des réformes territoriales impulsées par leur ministère de tutelle. La transaction de travail pour ces deux secteurs d'activité, l'une et l'autre est multi-niveaux.



3.2. L'intégration des valeurs dans les modèles de travail

Le modèle que nous proposons ou suggérons est à ce stade une esquisse. Il voudrait rendre compte des valeurs qui animent les parties prenantes de la transaction « travail » et de la qualité du travail (Travail Riche par opposition à Pauvre) en fonction de son pouvoir de capacitation. Il devrait pouvoir rendre compte de profils de « Travail riche » en fonction des valeurs, des attentes et de la capacitation.

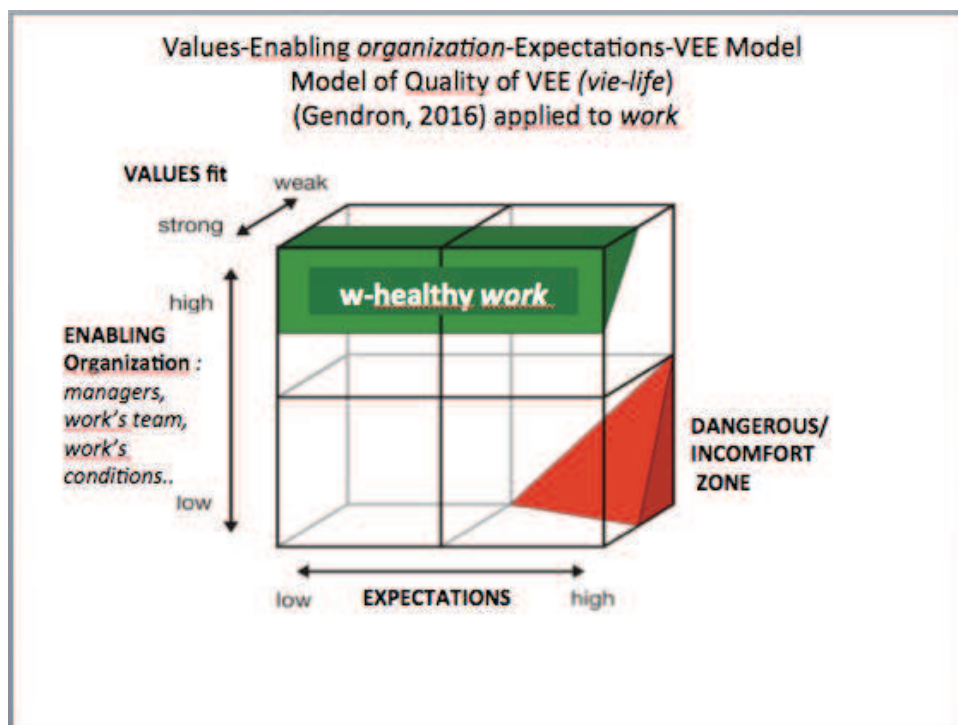
Des modèles spécifiques pourraient être étudiés par champ de valeurs différents ou proches (par exemple : les métiers d'aide -soin, développement...- à la personne) et rendre compte de profil de travail, d'emplois « riches » permettant l'épanouissement, l'accomplissement,... autrement dit « la capacitation de la personne » dans le système (mono-couche, ou selon multi-couche).

Il serait à concevoir à multi-niveaux avec des cubes emboîtés pour pouvoir rendre compte par exemple, quelles que soient les populations de niveaux différents de formation, de responsabilités, de taille d'organisation, de mode de gouvernance (plate ou hiérarchique), les styles de management (/leadership), de statut (coop, sarl...) et d'autres caractéristiques de ressources plurielles décrites des modèles de JD-R et de Demouri et al. (2001) et d'exigences dans la transaction de part et d'autres des parties, de profil de métiers ou travail qualifié « Riche » en dégagant des profils à probabilité (type probit) selon la valeur du « travail », comme valeur essentielle, existentielle (double l'affichée et l'effective) inscrit dans une analyse multi-niveaux (micro-méso-macro et politique : classe/école/district/niveau Education nationale).

Ce modèle (Work's Values-Enabling-Expectations) se veut constructif dans la mesure où il ouvre les portes à une réflexion plurielle sur les ressources offertes aux individus pouvant permettre sa capacitation et les valeurs qui sous-tendent l'activité.

Si c'est avant tout un manque de ressources qui conduit à appauvrir la qualité du travail, il serait donc possible d'intervenir à ce niveau pour agir sur la motivation des équipes ou du collaborateur. Des interventions spécifiques dans le domaine des conditions de travail permettraient de réduire les exigences de travail et d'augmenter les ressources, ce qui aurait pour effet de réduire le sentiment de travail pauvre et de stimuler la mobilisation de ses compétences voir sa capacitation. Si c'est avant tout un décalage dans les valeurs qui conduit à un appauvrissement de la qualité du travail, une discussion avec les parties prenantes, ou avec sa direction si individuelle, peut permettre d'œuvrer à rétablir un équilibre si l'organisation perd les objectifs et mission qu'elle s'était données ou si il s'agit d'une évolution de l'organisation suite à des changements institutionnelles (reprise, fusion, absorption...) amenant à changer les valeurs, le collaborateur pourra être accompagné dans un processus de reconversion.

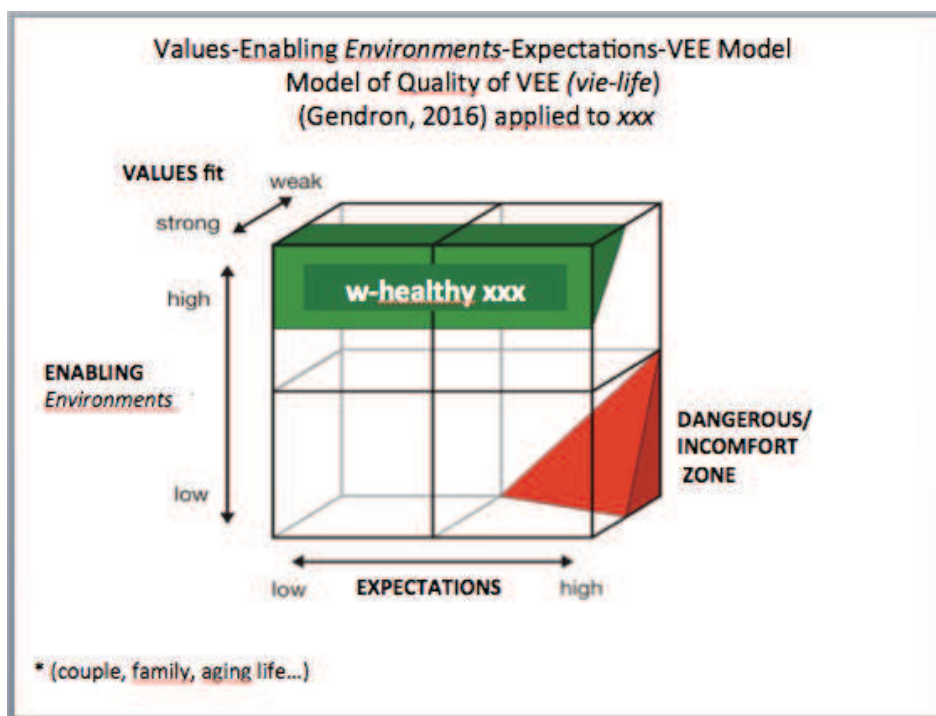
Model de Qualité de VEE/vie au travail ou VEE Model applied to work (Gendron, 2016)



Ce méta-modèle emboîté (modèles emboîtées) et multifactoriels serait intéressant pour en décliner des profils de « Travail Riche » qui renverrait à l'adéquation, valeur que la partie prenante amène et exige dans la transaction, les attentes de la partie prenante, et l'état de capacitation (le travail qui transcende, réalise chez les existentialistes) dans la transaction (avec les valeurs affichées/effectives, potentiel non/mobilisé, attentes non/répondue (attentes du travail, valeurs du travail, capacitation). Il rendrait compte du travail riche et de son évolution dans le temps (chaque partie prenante avec ses caractéristiques étant évolutif, par apprentissage, par vieillissement, par mutations de gouvernance, par changement de vision, par réformes...).

Cette schématisation entend rendre compte des valeurs qui animent les parties prenantes de la transaction. Des modèles spécifiques pourraient être étudiés par champ de valeurs différents ou proches (par exemple : les métiers d'aide -soin, développement...- à la personne) et rendre compte de profil de travail, d'emplois « riches » permettant l'épanouissement, l'accomplissement,... autrement dit « la capacitation de la personne » dans le système (mono-couche, ou selon multi-couche).

Le modèle peut s'appliquer à d'autres relations¹.



Le modèle -qualité de VEE- appliqué au travail pourrait rendre compte de la qualité de vie dans le travail par adéquation (appariement des caractéristiques attendues/exigées x pondération/ variable Attentes, Valeurs et Capacitation (professionnelle) entendu comme la réalisation de son potentiel, potentialité d'accomplissement ou de réalisation

¹ Le vieillissement, le mariage ou l'institution du couple. Par exemple, le modèle pourrait rendre compte de la qualité de vie dans le couple par adéquation appariement x pondéré/ variable attentes, valeurs et potentialité d'accomplissement ou de réalisation de soi dans le couple. Il s'inscrit également dans une échelle multi-niveaux de valeurs (valeurs individuelles, familiales, du cercle familial, des réseaux sociaux et amicaux respectifs...) et dans une dynamique dans le temps les personnes évoluant dans la vie (leur évolution de carrière, leurs aspirations, leurs valeurs...).

dans le travail...correspondant de part et d'autre des parties à l'adéquation : « the right person at the right place ».

Il présente l'intérêt de ne pas induire une conformité ou homogénéité des personnes éligibles au poste de travail mais peut aboutir à une diversité de profils en raison de la multiplicité des caractéristiques des variables à l'image des modèles de caractéristiques de Lancaster auxquels s'ajoutent les valeurs. La « transaction idéale » n'existant probablement pas, serait celle où le travail combinerait le plus de caractéristiques recherchées/attendues ou qui s'y rapprocheraient le plus ou qui seraient le plus en adéquation qui seraient jugés épanouissant de manière satisfaisante et ferait affaire et gage dans la zone supérieure d'un Travail Riche.

Des personnes aux caractéristiques différentes pourront prétendre au même poste par adéquation aux plus grand nombres de critères répondus ; le poste lui-même étant décrit par un grand nombre de caractéristiques allant de caractéristiques matérielles aux profils d'équipe de collaborateur, du style de management du leader de proximité, et les valeurs associées.

Partant de là, dans les analyses pourraient être projetées des individus statistiques composites, et trois variables croisées testées (Valeur x Capacitation x Attentes) et une variable dépendante composite : profil de Travail Riche (emploi ou travail dont la qualité de vie est épanouissante et permet la capacitation de la personne). Des modèles par champ d'activité ou champ de valeurs, pourraient être extraits. Partant de la variable « valeur » et « un même poste à responsabilités et niveau de formation pour une cause commune, on pourrait voir si d'autres dimensions interfèrent dans les risques psychosociaux.

Ce modèle peut à la fois être prédictif et explicatif. Son originalité est de prendre en compte les valeurs d'une part qui amènent le collaborateur au métier et plus seulement les caractéristiques ou la nature de l'activité des métiers et d'autre part, celle de l'organisation et ses attentes ou attendus vis-à-vis du travail et de l'engagement du collaborateur attendu, pour un même métier. Il pourrait être observé des motivations et engagements différents selon les valeurs qui font l'entrée dans le métier ; par exemple dans la caricature des valeurs motivant l'entrée dans le métier d'enseignant, nous avons souligné l'ambition de « changer l'Ecole ou la réussite de tous » de Céline Alvarez, de Sylvain Connac. Mais, la motivation également soulignée (moquée) dans l'enseignement peut être « le temps libre » dégagé dans ces métiers que chercheraient d'autres postulants. Guillaume Musso, peut en être un exemple : enseignant de lycée en économie, utilisait son temps libre d'enseignant pour écrire. Aujourd'hui, devenu (suffisamment) célèbre, il a quitté l'enseignement et est écrivain à temps plein, dont selon bon nombre de critiques souligne « l'émotion a des accents majeurs dans ses romans », peut-être une caractéristique commune des enseignants ?). Les parties prenantes selon leurs valeurs, les ressources, les potentiels et leur possibilités de réalisation, l'inscription sociétale composent ensemble pour le meilleur ou pour le pire.

3.3. Comparaisons de métiers aux valeurs affichées proches

Le modèle Qualité de VEE (prononcé vie) : *VEE-Values-Enabling (frameworks : work, organization, physical environments...)-Expectations*. Un modèle dynamique, multi-axial-factoriel qui pourrait et serait à emboîter sur le principe des modèles multi-niveaux (niveau micro, meso, macro... selon les multi-couches d'autorités ou de systèmes ou de relations dans lequel le travail ou l'emploi s'inscrit) ; multi-axial (D-3-D, dynamique et à 3 dimensions) et multi-factoriel combinant les apports des modèles transactionnels et interactionnistes (variable composite) et les Valeurs que les parties prenantes de la transaction portent et apportent dans la transaction et leur confrontation

à la réalité effectives (celles effectives ou enactées en réalité), pouvant expliquer l'épuisement professionnel par non capacitation des potentialités. Le modèle -qualité de VEE- appliqué au travail pourrait rendre compte de la qualité de vie dans le travail par adéquation (appariement des caractéristiques attendues/exigées x pondération/ variable Attentes, Valeurs et potentialité d'accomplissement ou de réalisation dans le travail (environnements capacitants : possibilité de capacitation professionnelle, synthétisé par les « environnements capacitants » entendus au sens large comme sources et ressources capacitantes de l'organisation : de l'humain au matériel : du manager capacitant aux conditions de travail jusqu'à l'organisation capitante).

Il serait à inscrire dans une dynamique temporelle : les valeurs de part et d'autres des parties pouvant changer dans le temps en fonction de plusieurs variables : l'expérience de vie/l'âge (jeunesse, mature, et vieillissement et son impact sur les valeurs, son potentiel...), évolution des organisations par fusion, transmission, revente, reprise et leurs valeurs associées, réformes (des fonctions régaliennes à la loi d'autonomie des universités, aux réglementations du plan territorial des actes de santé...), selon le système économique sociétal d'inscription (socialiste, libéral...) , la taille des organisations (humaine, TPE, PME, GE...). Ce modèle serait à inscrire en multi-niveaux (source possible de conflit) : micro, méso, macro, national, mutli-national...à l'image des multi-niveaux qui enchassent et encadrent, cadrent les métiers des enseignants et de soignants par exemple comme vu en début de thèse.

Ce modèle appliqué travail Value-Enabling organization-Expectations – VEE (Valeurs, Capacitation, Attentes appliquées au travail) que nous développons dans cette partie est dans la suite des modèles des caractéristiques des tâches, la théorie de préservation des ressources d'Hobfoll (1989, 1993) et d'exigences-ressources de l'épuisement professionnel de Demerouti et al. (2001) (« Job Demands-Ressources », modèle JD-R) et le modèle de Effort/Récompense de Siegrist, (1996) qui offrent un cadre théorique synthétique permettant d'appréhender les différents types de réactions pouvant subvenir dans des situations de travail diverses. Le modèle Demerouti et al. (2001) a inspiré notre approche en terme de capacitation appliqué au travail et la suggestion d'un modèle Value-Enabling (organization)-Expectations – EEE (Valeurs, Capacitation, Attentes appliqué au travail) en introduisant la dimension des « valeurs ». Il s'agit d'une tentative d'esquisse et nécessite un travail d'approfondissement.

Cependant, nous tenterons déjà d'en donner quelques grandes lignes.

A l'instar du modèle JD-R de Demerouti (2001 et al.), c'est à l'interaction entre les variables environnementales, les caractéristiques des parties prenantes engagées dans la transaction et de l'organisation et des valeurs de chaque partie que va se déterminer la qualité du travail, un travail riche ou non. Deux aspects de l'adéquation interviennent : le degré selon lequel les attitudes, capacités, motivations et besoins, attentes et valeurs des personnes rencontrent les demandes, ressources, opportunités et gratifications professionnelles, d'une part, et le degré selon lequel l'environnement professionnel rencontre les besoins des travailleurs. Dans ce second aspect, une importance particulière est accordée à la façon dont l'individu est encouragé, stimulé à utiliser ses connaissances et aptitudes, son potentiel dans le cadre de son travail.

Le travail riche, est défini conformément à l'approche transactionnelle, comme résultant de la perception de la rupture de l'équilibre du système cognitif-émotionnel-environnemental.

Les attentes en terme de travail (Expectations) renvoient à des aspects physiques, sociaux ou organisationnels de l'emploi qui requièrent des efforts mentaux ou physiques

soutenus. Elles se combinent avec les ressources de l'emploi, désignent les aspects physiques, psychologiques, sociaux et organisationnels qui ont une des trois conséquences suivantes :

- elles stimulent les activités qui composent le travail et les intérêts physiologiques et psychologiques qui leur sont associés,
- elles stimulent la croissance, l'apprentissage et le développement personnel
- et elles contribuent à atteindre les objectifs professionnels et personnels.

Les ressources peuvent se trouver à différents niveaux :

- au niveau de l'organisation (salaires, perspectives de carrières, sécurité de l'emploi), au niveau interpersonnel ou social (soutien du supérieur et des collègues, ambiance de l'équipe de travail),
- au niveau de l'organisation du travail (clarté de rôle, participation à la prise de décision) ou au niveau de la tâche (retour sur expérience, diversité des tâches, intérêt des tâches, autonomie) (Bakker et al., 2004)
- au niveau des conditions matériels, logistiques, physiques de travail (matériels à disposition, locaux et espaces conviviaux, possibilité et flexibilité d'accès à des moyens de travail, fablab...);

Les valeurs renvoient aux valeurs qui soutiennent le choix de l'entrée dans le métier du collaborateur et celles de l'organisation ainsi que celles du manager de proximité qui sera le chef d'orchestre ou l'ordonnateur soit aux deux extrêmes en phase avec son équipe ou soit avec celles de l'équipe dirigeantes jouant à un extrême comme stimulateur de capacitation ressources pour le collaborateur ou soit frein d'ambition et d'expression de ses potentialités, ou soit dans une voix du milieu, le manager capacitant dans l'alchimie des deux parties, agissant comme facilitateur de la capacitation de potentialités.

Il peut inclure une grande variété d'attentes et de ressources et il doit ainsi permettre d'encourager la capacitation du collaborateur en phase avec ses valeurs.

Le modèle V-E-E explique la capacitation au travail et le travail riche où le collaborateur se réalise ou pas selon deux processus. Le premier explique la non réalisation dans son travail (une qualité pauvre de travail, travail faiblement riche/pauvre) par le fait de subir des exigences importantes et le second décrit les comportements de désengagement, tel que le retrait, comme conséquences d'un manque de ressources et de non capacitation des environnements et un décalage dans les valeurs. Le stress apparaît lorsqu'il y a un déséquilibre, relatif à un de ces aspects au moins. En référence à l'approche interactionniste, les caractéristiques de la situation sont prises en compte, mais, conformément à l'approche transactionnelle, les perceptions de l'individu ont aussi avoir leur place. Les contraintes perçues subies par l'individu aussi bien que les ressources perçues dont il dispose doivent donc être mesurées et traduit en variable composite (ex : modèles probit multivarié emboîtés utilisés en économétrie). Ainsi, un travail sera riche lorsque les valeurs, les attentes et l'organisation et ses environnements capacitants seront en adéquation avec ce que le collaborateur avait en attente. Une telle situation permettant au collaborateur de se réaliser pleinement dans son travail, de mobiliser son énergie, sa créativité au service de son organisation et en conséquence, devrait être moins sujette à la survenue de RPS.

Partant d'un modèle dynamique dans le temps, les valeurs peuvent évoluer et rendre compte de la qualité au travail et son engagement en fonction de la capacitation de l'environnement à stimuler.

Enfin, ce modèle trouve un intérêt certain avec l'allongement de la durée de vie au travail qui va nécessiter des aménagements de l'environnement pour permettre la capacitation du travailleur vieillissant. Idem, il peut être également intéressant à

mobiliser comme prédictif et explicatif du point de vue des différences inter-générationnelles entre les attentes et valeurs des générations Y et Z (aspirations différentes et valeurs fortement affirmées de qualité de vie au travail) et celles des générations précédentes.

3.4. Mutations des métiers d'enseignants : de l'objectif de moyens à l'obligation de résultats sans mise à disposition de moyens

Le contexte de vie et les objectifs assignés aux enseignants d'aujourd'hui est passé directement de l'objectif de moyens à l'obligation de résultats sans ou avec de moins en moins de mise à disposition de moyens. Cette obligation de résultats en éducation représente un véritable choc pour un milieu scolaire traditionnellement réfractaire à l'évaluation et à la reddition de comptes, et pour un système d'éducation dont la seule véritable priorité au cours des quarante dernières années a été l'accessibilité à l'éducation pour le plus grand nombre. Même si certains s'y sont pliés dans les novices, la réponse aux obligations de résultats n'a pas suffi à maintenir les activités pouvant amener certains jeunes enseignants motivés à démissionner et à ne plus comprendre les valeurs de leur institution de tutelle ; le cas de Céline Alvarez illustre notre modèle.

Dans le début de sa carrière, l'Education nationale lui autorise son expérimentation : son travail est Riche et se situerait dans la zone la plus haute à droite de notre modèle car il combine : fortes attentes stimulante-défi challenge élevé pour le collaborateur ; organisation capacitante lui laissant les moyens de faire son expérimentation ; valeurs en phase de ce qu'attend Céline Alvarez, « la lecture pour tous en fin de cycle » qui correspondent à ce que l'institution attend-elle et participant à la réputation de l'Education nationale de réussite ou bonnes pratiques ou de pratiques innovantes dans l'éducation nationale.

Dans la seconde phase, Céline Alvarez, cherche à étendre son expérimentation auprès de collaborateurs et d'autres veulent la rejoindre, elle pousse les lignes intérieures en faisant des émules et donnant exemple à d'autres. Ses valeurs restent inchangées, seulement l'institution ne lui met plus à disposition les conditions pour déployer son action : elles tendent de casser les lignes de l'intérieur : elle se situe dans la zone Travail riche à gauche (moindre challenge, moins d'attente), sa capacitation est moindre car l'organisation réduit la voilure de la capacitation (en raison de l'effet tâche d'huile qu'elle opère chez d'autres collaborateurs).



Son travail renvoie à celui d'un entrepreneur. En cela, il dérange car les entrepreneurs sont des créateurs, et non de simples fonctions de production et la créativité apporte le déséquilibre et la surprise : non pas l'ordre. Ce pourquoi Jules Ferry avait imposé l'éducation : l'ordre et la soumission (« pour en finir avec les révolutions ») en

contradiction avec les valeurs affichées de la même institution (école pour tous, autonomie, épanouissement..).



Dans la troisième phase, les valeurs de Céline Alvarez restent inchangées, celle de l'Education nationale change pour retour aux méthodes traditionnelles (pas de débats), et la capacitation se voit affaiblie par l'impossibilité de Céline Alvarez d'avancer et de valoriser son potentiel et l'organisation de l'Education nationale met un arrêt à son expérimentation. Ici, Céline Alvarez se trouve dans la zone d'inconfort, perte de sens et demande peu « challenging » introduisant du « bore-out » (non utilisation de son potentiel), sentiment de trahison, de valeurs bafouées (sur le plan du contrat de travail et du contrat moral et la mission républicaine éducative affichée et plébiscité), pour faire face à cette situation dévastatrice, Céline Alvarez démissionne pour se recréer un environnement de travail épanouissant via la création d'écoles alternatives élargissant ses champs des possibles.



D'autres exemples pourraient être cités : Sylvain Connac, enseignant en primaire et porteur du projet de classes coopératives dans l'école publique Antoine Ballard à Montpellier ; l'expérience est une réussite quant à ses objectifs plurielle : réduction de l'échec scolaire, réduction de la violence... démontrant la pertinence des classes multi-âge ; l'expérience est arrêtée par l'Education nationale sans motif ; selon les commentaires des parents d'élèves ses habitudes et ses croyances dérangeaient et dérogeaient à la méthode traditionnelle. Sylvain Connac pour quitter la zone d'inconfort partira enseigner en enseignement privé et ensuite rejoindra l'université Paul-Valéry, évoluant probablement au regard de son besoin de capacitation, ses valeurs restants probablement fortes autour d'une « égalité des chances pour tous ».

De la situation idéale à la réalité, l'enseignant souvent novice mobilise, ancré désormais, de par sa formation de niveau master, dans la recherche et l'innovation pédagogique, déploie toute son énergie, son enthousiasme dans son travail et porte haut les valeurs de l'éducation. Ses valeurs vont se voir progressivement atteintes avec ses croyances de l'idéal de son métier.

De son pouvoir de déployer ses ailes, il va vite se trouver confronter à la réalité du terrain, le choc de la réalité, et aux limites des cadres.

De cette énergie déployée, il va très vite réduire son intensité. Dans la métaphore voileuse, en cas de force non favorable, il réduira sa voilure, tout en maintenant son cap. De sa zone d'inconfort, il pourra progressivement réduire son champ d'action et de réaction à l'orientation-classe, et s'y sur-investir pour compenser la non adéquation de ses valeurs et de celles effectives de son organisation : la désillusion de l'Education nationale, et des moyens de sa politique, des valeurs affichés sans moyens.

Dans cette zone d'inconfort, il pourra déployer plusieurs stratégies de survie. Réduire sa voilure, changer de cap, changer de bateau/galère ? Une question de cadres

Au pire, sur-investir –la relation-élèves, l'amener à réduire sa voilure, l'espace de sa boîte, ou se centrer et mobiliser ses compétences dans le plus petit espace, celui classe.

Dans cette approche de modèles emboîtés, cette situation de conflits de valeurs, peut l'emmener peu à peu à s'étioler, à voir et venir se briser son pouvoir de faire et d'agir sur les limites du cadre qui ne lui étaient pas visibles, tels des murs et plafonds de verre de l'agir, de la réalisation ou de son évolution). Cette capacitation empêchée va générer un décalage entre ses attentes, sa mobilisation de son potentiel et entamer la richesse de son travail et à terme générer de la souffrance.

TRANSITION-CONCLUSION

Enfin, le management mindful ou de pleine conscience est une démarche professionnelle, au-delà de toute forme de croyance. Il est le fruit de l'art et des avancées sociales des sciences du management, de la psychologie positive et de la pleine conscience ; précisément, des compétences professionnelles relevant du capital émotionnel et des valeurs humaines qui le soutiennent. Il redonne la place qui lui est due à la formation, à l'Éducation de manière générale à et la discipline des sciences de l'éducation et de la formation dans une approche positive de mieux-/ bienveillance.

Cette mieux-/bienveillance, composante du climat éthique, s'exerce sur plusieurs sphères en interaction : sphères individuelle, organisationnelle, nationale et supranationale. Le management mindful et bienveillant ne représentant qu'une de ces sphères, celle-ci doit s'envisager en harmonie, en cohérence avec les autres. Ce nouveau mode de management œuvre à une autre façon de vivre ensemble dans l'organisation, à de nouvelles relations entre les personnes, à d'autres comportements pour un autre regard attendu, à un nouveau pacte social pour certains. Sans s'opposer à la performance, à l'exigence ni à l'efficacité, ce pacte remet à plat les finalités économiques et humaines de l'organisation et les relations humaines. Il questionne en conséquence le modèle économique dans lequel il s'inscrit.

Enfin, cette approche positive et mindful s'intéresse au développement des atouts de l'organisation et des personnes qui la composent plutôt que de se focaliser sur la réduction des manques. Elle ouvre en cela de nouvelles perspectives pour une économie « autrement », mieux- ou bienveillante, ou tout au moins plus humaniste. Sans prétendre, d'entrée, à un changement ou à un bouleversement de paradigme économique, il s'agit déjà de former les personnes à la mindfulness pour développer

leur capital émotionnel et, par ailleurs, de travailler à la forme d'une économie autre (un paradigme nouveau), pour à terme œuvrer à en modifier les finalités et passer d'une économie bienveillante à une économie du bonheur ou de la bienveillance, dans une vision politique de l'économie.

Enfin, le capital émotionnel, renvoie à une compétence, une ressource inhérente à la personne mobilisée et mobilisable selon le contexte pour répondre de manière efficace ou fonctionnelle à un problème donné, ici aux risques psycho-sociaux. La mobilisation de cette ressource pour une qualité de vie au travail et vers des organisations capacitanes sera effective selon les valeurs que la situation invoque et mobilise ou fait appel ; elle implique les émotions et leur valence émotionnelle et détermineront la décision de l'action (movere- motivation), sa mise en mouvement (sa motivation). En cela, le capital renvoie bien à des compétences et non des traits car non automatique et systématique. Il intervient comme facteur de protection des risques psychosociaux dans les métiers émotionnels. Il est un capital essentiel et ses compétences associées, des compétences professionnelles.

Ce capital suit les mêmes caractéristiques, que tout capital. Il nécessite d'être entretenu. Il est au service et mobilisé et est mobilisé et intervient comme ensemble de ressource dans les situations problèmes apparaissant dans un contexte donné. Il a montré et montre son efficacité autant du point de vue de la santé, dans le traitement de la régulation des émotions, pour acquérir une meilleure flexibilité psychologique, et du point de vue de la performance dans le travail scolaire comme professionnelle. Son développement par l'utilisation de deux outils, le management de projet et l'approche d'acceptation et d'engagement, a permis son apprentissage ancré et combiné à une réflexion sur les valeurs humaines dans une bienveillance du soi pour pouvoir être bienveillant auprès des autres. Il n'y a pas de bon ou de mauvais capital émotionnel. Il n'y a que de possible mauvaises intentionnalités par celles et ceux qui les mobiliserait pour des fins non loyales (ex : le manipulateur).

Ici c'est l'évaluation de la situation, chargée émotionnellement, qui va d'une part, selon les valeurs et leurs résonances avec (celles de) la personne, et d'autre part, en son âme et conscience (lorsque non assujettie, endoctrinée, ou asservie (ou non compenser mentalement par des pseudo arguments) mettre en mouvement ce capital et, mettre ses compétences associées au service de la résolution de problèmes. Dans les situations d'épuisement professionnel dans les métiers où les personnes extrêmement dévouées et excessivement impliquées souffrent, tels que les métiers du soin et de l'éducation, il est un élément de réponse au traitement du problème.

Cependant, le drame est d'autant plus important et joue doublement dans les métiers d'aide-soignants et d'enseignant de et dans la fonction publique, car la personne vient à ces métiers en fonction des valeurs qui l'animent du point de vue de la relation d'aide, de soin ou encore de développement de la personne, et à la fonction publique, en pensant avoir la garantie que des valeurs marchandes ne viendront pas asservir le métier. Ces activités de la fonction publique sous-tendue par des valeurs de « service public » (dévouement, dédicace, dévotion, vocation, profession de foi, serment) et pour certaines des fonctions régaliennes, peuvent être empêchées dans leur développement, dans leur travail, entraînant le désenchantement (wéberien). Ce désenchantement en sera d'autant plus grand lorsque ce sont les règles du marché et leur logique de gestion financière qui viennent supplanter et s'installer dans des sphères là où des personnels sont venus pour en être justement protégé et épargnés.... Ces personnes sont non seulement pas préparées à la logique de compétition ni à la rentabilité maximisante (puisque par choix, la sphère privée n'avait pas été choisie)

mais en plus, ont à cœur de faire leur métiers avec cœur...Ce cœur à l'ouvrage n'y sera pleinement que si dans un contexte de moyens diminuants, de réformes se multipliant, de l'espace puisse cependant être donné pour s'adapter au changement, pour laisser l'extraordinaire potentiel s'exprimer de toute personne ordinaire ; le propre de l'humain est sa réalisation, encore faut-il que l'on lui le autorise (au-delà de sa propre autorisation) et le lui permette avec des conditions qui permette sa survie.

Si nous avons vu que les solutions passant par des prises en charge individuelles montraient leurs limites, la question du management du stress n'étant plus seulement une question personnelle, le problème s'analyse et doit s'analyser à partir de ce qui fait la « transaction », le travail et ses conditions interrogeant dès lors la qualité de vie au travail.

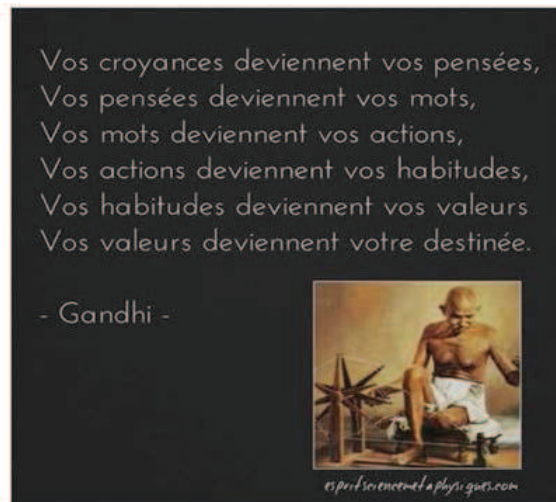
Le travail, dans sa transaction engageant au moins deux parties, le collaborateur et l'organisation, la qualité de vie au travail dans les métiers émotionnels est étroitement liée aux pressions subies par la personne, le collaborateur, tant au niveau social qu'au niveau de l'organisation et les conditions mises en disposition par l'organisation pour y œuvrer et s'y épanouir. Nous avons vu pour cela que la qualité de vie au travail dépendait du style de management et également de l'organisation à être capacitante.

Aussi, au terme de ces analyses, si la question de la qualité de vie au travail a été abordée en termes de ressources et de contraintes ou encore d'exigences et de reconnaissance, il est une dimension qui reste peu développée dans les modèles en tant que telle : la dimension des valeurs et la réalisation des potentiels, la capacitation.

« Un être humain est une partie de l'ensemble que nous appelons univers, une partie limitée dans le temps et l'espace. Il fait l'expérience de lui-même, de ses pensées et de ses sentiments comme quelque chose de séparé du reste, une sorte d'illusion d'optique de sa conscience. Cette illusion est une sorte de prison pour nous, nous limitant à nos désirs personnels et à l'affection pour quelques personnes proches de nous. Notre tâche doit être de nous libérer de cette prison en élargissant notre cercle de compassion pour embrasser toutes les créatures vivantes et l'ensemble de la nature... »

– Albert Einstein

CHAPITRE 4 CONCLUSION-OUVERTURE « Connais-toi toi-même » : la préservation de Soi pour la conservation de l'Autre



1. Du difficile retour en arrière de la pensée morale économique à une économie politique pour une bienveillance

Les débats sur la place des valeurs au sein des sciences économiques sont anciens, mais restent vifs et controversés, selon Simmoneaux (2008). La séparation des sciences politiques du domaine religieux a émancipé l'économie de la morale, ce qui a donné lieu, chez les économistes classiques, à une prise de distance vis-à-vis de la « bienveillance », réduisant l'approche économique des comportements humains à une approche simpliste, voire réduite à la maximisation de l'avoir (mesuré en revenu/pouvoir d'achat), au détriment de l'être ; maximisation régulée par la « main invisible » d'Adam Smith, incarnant la foi dans les vertus du marché, mieux à même que l'État de conduire à l'optimalité. Cette réduction du bonheur au pouvoir d'achat est explicitée dans l'ouvrage *The Theory of Interest* d'Irving Fisher (1930) comme suit : « *Income is a series of events (enjoyment income, real income, money income)... Enjoyment income or psychic income consisting of agreeable sensations and experiences... The first – enjoyment income – which constitutes the most fundamental income for individual is a psychological entity and cannot be measured directly. But, for accounting purposes, real income, as measured by the cost of living, is the most practical* » (Fischer, 1930, Part I, Chapter I, « Income and Capital », § 6. *Money Income*).

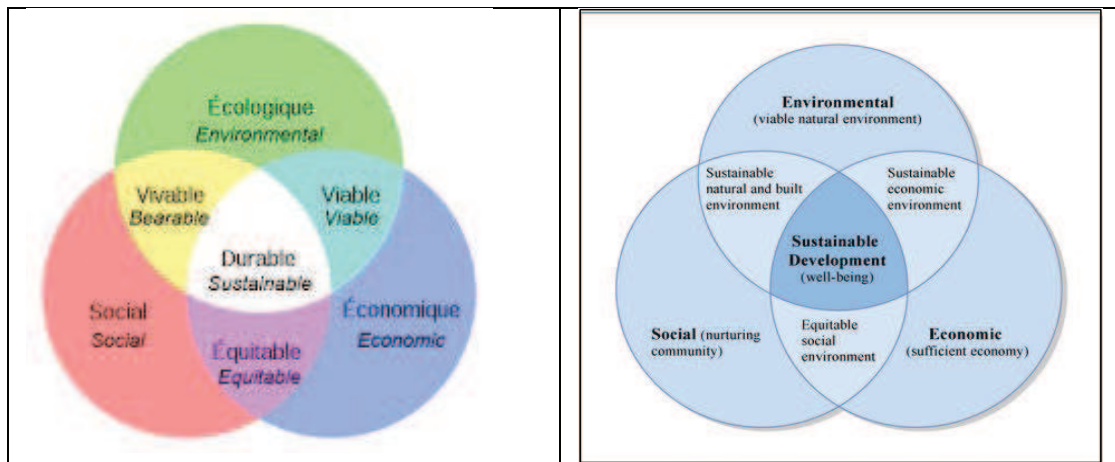
Les sciences économiques se seraient ainsi détachées progressivement de la morale, puis de la philosophie politique pour se différencier des sciences politiques, laissant « l'économie moderne... considérablement appauvrie par la distance qui a éloigné l'économie de l'éthique » (Sen, 1993, p. 11).

Cependant, dans la perspective de toute économie politique, les valeurs qui sous-tendent les choix socio-économiques doivent être nécessairement questionnées. Toute analyse économique doit intégrer nécessairement les données politiques, économiques et sociales. Dans cette orientation, et dans sa forme la plus illustrative, on trouve le parti pris de l'ancien roi du Bhoutan Jigme Singye Wangchuck qui, en 1970, a voulu approcher la croissance et son principe de gouvernance du point de vue du bonheur de la population (bonheur national brut), au lieu du seul indicateur de l'accroissement de la richesse (produit national brut), comme on en a l'habitude dans la culture occidentale. Le bonheur national brut devient une tentative de définition du niveau de vie en des termes plus psychologiques et holistiques que le produit national brut et, pour le roi du Bhoutan, cet indicateur devait permettre d'évaluer une économie basée sur les valeurs spirituelles du bouddhisme.

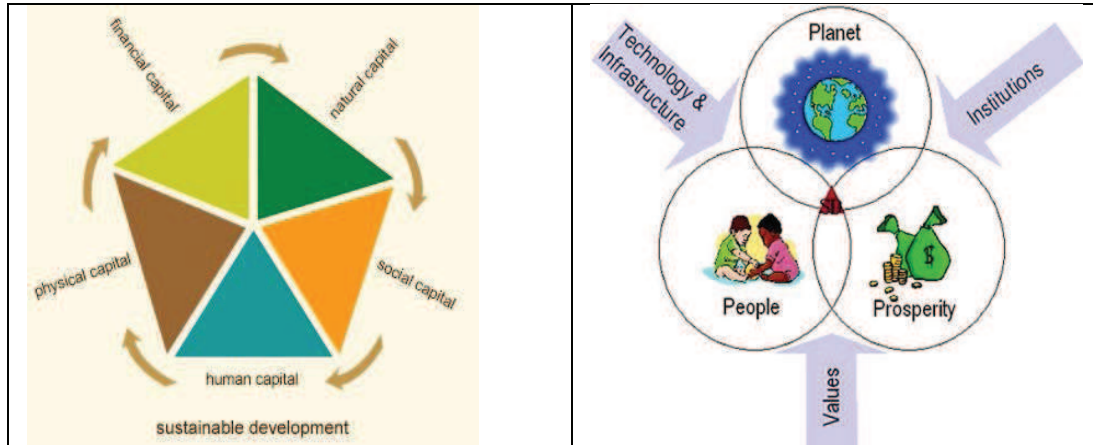
D'autres pays, comme la Thaïlande, ont opté pour une voie médiane : « l'économie suffisante ». Le principe d'« économie suffisante », mobilisé par le roi Bhumibol Adulyadej de Thaïlande, souligne l'importance de suivre et d'adopter une voie du milieu prônant une conduite appropriée de la population à tous les niveaux de la société (individu, famille, communauté et nation), en termes de développement et d'administration, afin de moderniser tout en respectant les forces de la mondialisation. L'économie suffisante a trois composantes : la modération, la raison et l'auto-immunité, avec deux conditions corollaires : la connaissance appropriée, l'éthique et la vertu. L'objectif de la philosophie de l'économie suffisante est de créer un développement stable et équilibré à tous les niveaux : l'individu, la famille, la communauté et la société en général, en développant la capacité à relever convenablement les défis critiques nés des évolutions profondes et rapides (la mondialisation) qui affectent les conditions matérielles, sociales, environnementales et culturelles. Cette voie médiane peut s'illustrer dans les modèles de développement durable, à partir de sphères imbriquées et s'impliquant mutuellement, où l'individu est la clé de l'évolution socio-économique durable. La définition du développement durable qui fait aujourd'hui référence est celle du rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (rapport de la Commission Brundtland, 1987). Ce rapport, « Our common future » (1987), traduit en français par « Notre avenir à tous » (1988), définit le besoin de mettre en place un développement durable comme « un développement qui satisfait les besoins des générations présentes sans compromettre l'aptitude des générations futures à satisfaire leurs propres besoins ». Il est devenu le rapport de référence pour les conférences internationales sur l'environnement et le développement (Sommet de la Terre de Rio, Convention sur la diversité biologique, Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques...). Le succès du travail de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED) et l'écho obtenu par son rapport furent largement dus à la personnalité de sa présidente, Mme Gro Harlem Brundtland.

Cette définition du développement durable s'appuie sur une vision à long terme qui prend en compte le caractère indissociable des dimensions environnementale, sociale et économique du développement, mises en synergie, et insiste sur le fait que le monde doit être considéré comme un système global, spatial et temporel. L'homme est placé au centre de cette démarche de progrès économique, technologique et social, et l'environnement, longtemps tenu à la périphérie, est désormais intégré à ce processus. C'est une recherche d'équilibre pour conjuguer sur le long terme trois sphères : la croissance économique locale et durable, la cohésion sociale et le bien-être de la population, la protection de l'environnement et du climat. À ces trois piliers s'en ajoute

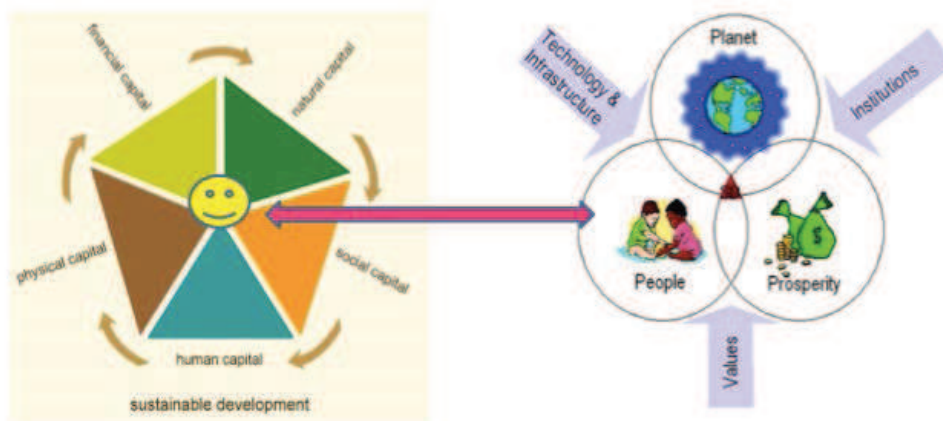
un quatrième : la gouvernance, pour une gestion démocratique des actions menées et une prise de conscience politique collective.



Ainsi, du point de vue de sa réalisation ou de son effectivité, un rapport du Parlement du Canada (Bourdages, 1997) rend compte des conditions fondamentales du développement durable dans son ensemble (la démocratie, l'autonomie, l'équité, l'interdépendance, la responsabilisation et l'imputabilité) et de ses principes généraux (l'intégration de l'environnement et de l'économie, la préservation de la diversité biologique et la conservation des ressources naturelles, la précaution, la prévention et l'évaluation, la concertation, le partenariat, la participation et l'éducation, la formation et la sensibilisation).



Ces conditions et ces principes présupposent que l'on soit « doué de conscience », et donc que l'on ait une éducation préalable et *ad hoc*, renvoyant au savoir-être et au capital émotionnel qui lui est associé, pour autoriser cette prise de conscience, afin d'œuvrer à un développement durable économique, social et environnemental qui rende compte de la notion d'économie suffisante et du bonheur que conçoit la philosophie économique bouddhiste.



Extrait de conférences (Gendron, 2011a, c, d, e, 2010d)

Côté occidental, quelques décennies se sont écoulées avant que les politiques et dirigeants ne commencent à considérer le bonheur comme une autre mesure importante du progrès social d'un pays et que ne soit lancé un indice du bien-être, ou encore que l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies, le 19 juillet 2011, adopte une résolution sur le bonheur comme une approche globale du développement, afin de saluer le Bhoutan, ardent défenseur du « Bonheur national brut » (BNB), consciente que des modes de production et de consommation non viables peuvent freiner le développement durable et reconnaissant la nécessité d'adopter une approche de la croissance économique plus large, plus équitable et plus équilibrée. La résolution de l'Organisation des Nations Unies a été suivie par plusieurs rapports mondiaux et nationaux sur le bonheur. Le niveau de bonheur y est calculé en fonction de six critères : le PIB par habitant, l'espérance de vie en bonne santé, le soutien social, la confiance, la liberté d'effectuer des choix de vie et la générosité. De nombreux travaux se sont également intéressés au concept de qualité de vie. En France, Fitoussi, ainsi que les Nobel d'économie Stiglitz et Sen, furent sollicités et remirent leur rapport sur la mesure de la performance économique et du progrès social en septembre 2009. Qu'en fut-il, et qu'en est-il aujourd'hui de ses retombées et conséquences politiques ?

2. De la pleine conscience à une société et économie mieux-/bienveillantes

2.1. La pleine conscience de la société civile et des organisations alternatives pour un entreprendre et une société et économie autrement, via l'éducation

Au-delà de Sen qui souligne que les avancées du développement économique ne prennent de sens que par l'accroissement des libertés qu'elles permettent, les prises de position occidentales récentes en faveur d'un changement pour une mieux-/bienveillance (changement de paradigme, ou de manière de faire ou de laisser faire l'économie) se multiplient pour défendre une économie qui intègre ou articule des valeurs, des principes humains ou politiques à travers, d'une part, l'expression de la société civile (associations, ONG, think tanks...). Ces prise de position soulignent le besoin d'un changement de paradigme économique, contre la pensée unique du modèle capitaliste libéral, et appellent l'apparition concrètes de formes alternatives

d'organisations productives pour une économie et un « entreprendre autrement », entre autres, les organisations économiques sociales et solidaires.

On trouve également ce changement et ces formes dans les nouveaux modes de consommation alternatifs de l'économie du partage (*sharing economy*) pouvant forger un nouveau modèle social ou encore, au niveau des organisations, dans les nouveaux modèles de management prônant, entre autres, la coopération au lieu de la compétition, l'authenticité, l'autonomie de pensée au lieu de la subordination, la solidarité plutôt que l'individualisme (des témoignages concrets sont rassemblés dans l'ouvrage *Tous solidaires* de Peretti, 2013) ; ou encore dans de nouveaux espaces stratégiques d'actions sortant de « l'océan rouge » sanglant de la concurrence pour aller vers l'« océan bleu » du champ des possibles de Kim et Mauborgne (2013).

Ces manifestations de changement, dans le discours ou dans la réalité, font appel à la conscience, une conscience générale supposant une conscience individuelle et faisant écho à l'approche de la pleine conscience. Entre autres, on trouvera cette conscience dans le management de demain, bienveillant et *mindful* mais surtout, à un niveau plus général, dans l'éducation et la formation, dans le nécessaire développement du capital émotionnel comme ensemble de compétences et fondation de base de l'« Être », à la fois personne, verbe et puissance d'action et de pleine présence, qui fait et fera du « sujet » individuel un véritable acteur « homo-socio-psycho-economicus ».

2.2. La pleine conscience de l'individu pour réussir Sa vie ou réussir Dans la vie : un lâcher-prise de l'Avoir pour retrouver et gagner en Être, via l'Éducation

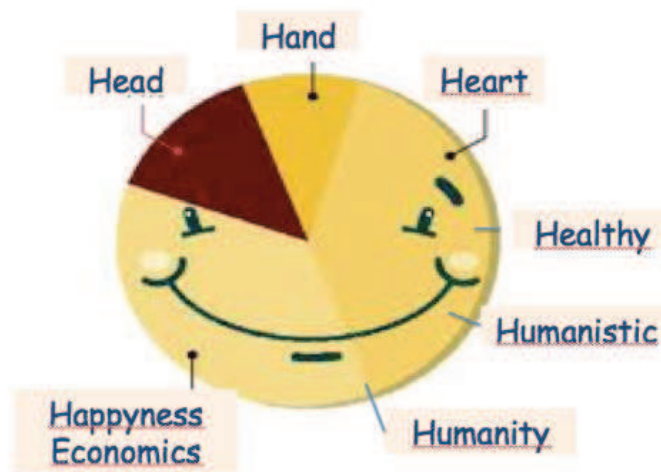
Le capital émotionnel, négligé dans les approches d'investissement en éducation et longtemps non pris en compte, dont l'impact en France reste encore non systématiquement et réellement mesuré dans les modèles économiques du capital humain (Gendron, 2004 ; Heckman, 2004) devient le capital « essentiel », dans le sens de l'essence de l'Homme ; capital qu'il importe déjà de nommer comme tel, « capital », mais surtout de « nommer » pour le « visibiliser », « rendre visible l'invisible ». Il s'agit de rendre visible cet ensemble de compétences du capital émotionnel qui n'étaient pas nommées comme telles, mais évoquées sous les termes de « traits personnels », de « qualités humaines » ou encore d'« attitudes », de « comportements », afin de pouvoir identifier, appréhender ce capital émotionnel, pour l'inclure dans les politiques éducatives en vue de préparer l'Être, de participer et d'œuvrer, par le changement de l'Homme, à celui de la société. C'est dans un cercle vertueux que doivent s'alimenter mutuellement les changements de l'homme et de la société ; un cercle vertueux qui nous autorise à penser une « évolution », tant de l'homme que de la civilisation, évolution dont le sens a toujours été méconnu, aux dires de Nietzsche et de Darwin dans son chapitre 5 de *La Filiation de l'homme*¹.

¹ « Nous ne saurions refréner notre sympathie, même sous la pression d'une raison implacable, sans porter une atteinte dégradante à la partie la plus noble de notre nature. » Darwin explique qu'une évolution conjointe lie « développement des instincts sociaux, amplification des facultés rationnelles, extension du sentiment de sympathie et institutionnalisation de l'altruisme » ; cet ensemble indissociable définissant la tendance évolutive de la civilisation ; résumée comme suit au chapitre 5 de son ouvrage sur la filiation : « À mesure que l'homme avance en civilisation et que les petites tribus se réunissent en communautés plus larges, la plus simple raison devrait aviser chaque individu qu'il doit étendre ses instincts sociaux et sa sympathie à tous les membres de la même nation, même s'ils lui sont personnellement inconnus. Une fois ce point atteint, seule une barrière artificielle peut empêcher ses sympathies de s'étendre aux hommes de toutes les nations et de toutes les races » (Darwin, 1871).

2.3. Humanisme et humanité : les êtres humains sont-ils tous également « doués de raison et de conscience » ?

Après les sept défis de la révolution managériale de Jean-Marie Peretti, et les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur d'Edgar Morin, les sept éléments qui suivent que nous proposons, *Heart, Head, Hand, Healthy, Happyness Economics*, et *Humanity* s'articulent (Gendron, 2010) pour œuvrer à une économie mieux-/bienveillante, humaniste, une économie du bonheur dans le sens d'une économie suffisante et durable, entre le « caring » et la « sharing economics », une prise de conscience du sens de sa vie pour « réussir sa vie » qui se distingue de la pression sociale occidentale du « réussir dans la vie » ; un lâcher-prise de l'Avoir pour retrouver et gagner en Être, à l'inverse de la culture occidentale actuelle ou encore dominante, qui cultive la représentation selon laquelle seul le contrôle permet le changement et que l'Avoir rend heureux.

The Seven H's : Toward a sustainable development » (Les 7 H pour un développement durable)



Extrait de conférences (Gendron, 2011a, c, d, e, 2010d)

La formation et l'investissement dans le capital émotionnel deviennent essentiels pour œuvrer (à/pour l'Humanité, à commencer par) à une société et une économie pacifiées, l'Humanité, humanistes, en phase avec des valeurs humaines, et pour autoriser le changement. Entre autres, c'est en développant la conscience humaine et ses outils de développement de la conscience et de connaissance de lui-même (Socrate et sa devise « Connais-toi toi-même ») que l'on trouve dans le développement des compétences émotionnelles renvoyant au *Savoir-Etre* que la personne pourra « pleinement » et effectivement « être » en phase avec l'article premier de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de **conscience** et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité. »

Cependant, tous les êtres humains ne naissent pas égaux quant aux conditions d'éducation pouvant permettre le développement de cette conscience. Aux savoir et savoir-faire des programmes éducatifs, il faut ajouter la formation au savoir-être renvoyant au capital émotionnel, pour être pleinement doué de conscience, pour œuvrer au développement équilibré de la personne et rendre effective et réelle l'égalité à

devenir un individu acteur et doué de conscience, pouvant « percevoir sa vie comme dotée de sens ».

Au niveau sociétal, il n'y a pas et il n'y aura pas de changement de société sans changement de l'Homme. Or tous les humains ne naissent pas égaux en éducation. C'est en développant le capital émotionnel chez l'Homme que l'on changera l'Homme, qui changera alors la société. Car, comme en témoignent les multiples actes de barbarie illustrant nos journaux au quotidien¹, l'« être humain » n'est pas nécessairement humaniste et être « humain » ne se confond pas avec l'humanisme.

L'humanisme est d'abord une philosophie qui met l'homme et les valeurs humaines au-dessus de tout et vise l'épanouissement de l'homme, rendu plus humain par la culture et par sa propre réalisation, en suivant la voie de sa conscience et de la raison. L'humanisme est fondé sur la connaissance de l'homme et l'accomplissement harmonieux de sa nature. Il défend rigoureusement tout ce qui constitue les plus grandes richesses de l'homme : l'indépendance d'esprit et la liberté de mouvement. Il dénonce tout ce qui l'asservit ou le dégrade. Ce mouvement consiste en fait à valoriser l'homme en partant d'une théorie de base, selon laquelle l'homme est en possession de capacités intellectuelles illimitées. Il faut seulement lui apprendre à développer et à faire bon usage de ses facultés.

Cependant, l'humanisme ne peut s'énacter que si cette vision est partagée par d'autres que soi, et si le concept d'humanité est bien compris, au-delà du sens de l'espèce (homo sapiens) et de ce qui la caractérise, et est entendu comme ce qui est commun à tous en dehors des particularités dont les individus peuvent habiller leur humanité.

Cet élément commun, cette unité ne tient pas seule à l'individu mais à la relation humaine, à sa filiation. L'être humain n'est pas seulement « individu », « il s'inscrit aussi dans une chaîne de générations successives, dont l'humanité, elle-même, en serait, entre autres, l'histoire commune, et dont la mort de chacun validerait la plus-value ou la moins-value qu'il ou elle a apportées à celle-ci » (Meur, 2011).

C'est ce qu'Auguste Comte qualifiait d'« humanisme de l'humanité », la philosophie qui prône le développement des possibilités de la personne humaine et le respect de sa dignité sans recours à une religion, même si la religion n'est pas exclusive de l'humanité et peut pour certains, par ses règlements, renforcer auprès de ses adeptes leur devoir d'humanité.

Cependant, « on a cru, successivement, en Occident, que la philosophie antique, dite classique, puis la philosophie et la théologie chrétiennes, puis les lumières et le rationalisme, le communisme ensuite, et pour finir le libéralisme (sous toutes ses formes), allaient révéler les voies ascendantes susceptibles de conduire à l'épanouissement de l'humanité » (Loty Malebranche, 2013). En réalité toutes ces doctrines, procédant d'une même conception de l'homme, correspondent à autant de

¹ Non loin d'ici, il y a un an, à Perpignan, une jeune fille mourait égorgée et poignardée par son petit ami pour lui avoir dit qu'elle le quitterait. Elle rejoint la liste des femmes qui meurent, tous les trois jours en France, sous les coups ou sous l'emprise de leur mari ou compagnon. Les semaines d'avant, les titres des journaux évoquaient la fusillade meurtrière déjouée dans le train Thalys reliant Amsterdam à Paris. Quelques mois auparavant, en avril, 150 étudiants chrétiens étaient assassinés au Kenya, et trois mois plus tôt encore c'était l'attentat de Charlie Hebdo à Paris, et l'an dernier en novembre, l'attentat du Bataclan, en juillet 2016, l'attentat de Nice, ou encore l'attaque terroriste la plus meurtrière de l'histoire du Pakistan, dans l'école militaire de Peshawar, au cours de laquelle 132 enfants ont été assassinés... On pourrait malheureusement multiplier les exemples de perte de conscience de l'Humanité humaine. Ces guerres de territoires, de religions, d'ethnies ou des sexes ne sont-elles pas la preuve d'une absence de conscience de ses et dans ces actes, au regard de ce que devrait être l'Humanité humaine ? D ; des actes au service d'une raison asservie ou assujettie à une doctrine, ou à un gourou, ou, tout au moins, une « raison affectée », une raison laissée en friche, en errance et déshérence du genre humain ? Être « doué » de raison, c'est être doué d'une raison libérée de toute servitude (des autres ou de la sienne dans les cas pathologiques), mais encore faut-il en avoir conscience. Par exemple, on dit que le pervers narcissique n'a pas conscience de ses actes ; on parle de « déni psychotique », alors qu'il est doué d'une raison extrêmement calculatrice dans sa perversité.

tentatives de l'imposer, et ont débouché sur autant d'échecs cuisants... L'humanité n'est plus humaine lorsque tout, en elle, tourne autour d'une réalisation platement pragmatique, où l'obsession compulsive du rentable et de l'utilitaire qu'est le pragmatisme est ce qui prédétermine toute la vie et tout l'être. « Désubstantialisé, assujetti, l'être humain de la Modernité, après avoir vaincu la mainmise des Eglises (trop souvent confondues avec Dieu et la spiritualité) sur le droit de vivre des individus, en laïcisant la société, s'est fait prendre par la dictature de l'automation-consommation- » (Loty Malebranche, 2013).

L'individu serait alors impuissant de penser car, dans une réalité où la pensée automatique, ou encore la pensée unique, serait un « prêt-à-percevoir », celle-ci ne laisserait aucune perception autonome ni de conception personnelle à « l'immense foule des individus ».

Cette autonomie de penser/pensée suppose la conscience d'être et de pouvoir penser par soi-même. **C'est par sa pleine conscience que l'individu peut s'émanciper** ; cette notion de conscience, qui prend sens et que l'on pourrait et devrait lire comme condition de sa réalisation dans l'article premier de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme.

Enfin, si la définition d'humanité se rapportait à l'ensemble des humains, à l'image de l'ensemble des parties qui forment le tout, il importerait d'œuvrer seulement au niveau individuel. Cependant, les philosophes bouddhistes¹ considèrent la « partie expressive » (Godin, 2000), c'est-à-dire la partie qui contient le tout qui la contient, manifestant la relation de l'englobement réciproque de la partie et du tout, obligeant à travailler à tous les niveaux, la partie et ses éléments.

Appliqué au changement de la société pour une société plus humaine, l'individu faisant la société, et la société faisant l'individu, il importe d'œuvrer à tous les niveaux.

Ainsi, l'amorce de changement et la manifestation concrète de cette volonté de changement à travers les actions de la société civile ne doivent pas économiser l'État, c'est-à-dire laisser cette formation à la discrétion de l'individu, mais, bien au contraire, participer à son investissement dans ses fonctions régaliennes, particulièrement au niveau de l'Éducation.

Cet effort d'investir dans le capital émotionnel relève de la responsabilité de l'État. Il lui appartient d'œuvrer, dès leur plus jeune âge, auprès des futures générations.

Cependant, à ce jour, nous ne comprenons toujours pas pourquoi l'État et le politique tardent à investir dans l'éducation, dans ce capital dont les retombées sur la sphère sociale, économique, organisationnelle, personnelle, aux différents niveaux micro, méso et macro, sont démontrées. Les nombreux travaux recensés dans cet ouvrage, issus de différentes disciplines, sont la preuve et le témoignage qu'il importe d'investir dans ce capital émotionnel en lieu et place de divers programmes éducatifs particuliers/singuliers, voire stigmatisants et saupoudrants, qui ne traitent pas les problèmes sociétaux de fond et encore très rarement les problèmes à leurs racines.

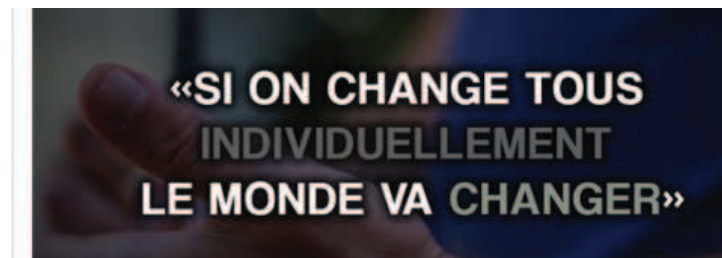
Enfin, pour permettre une performance et une économie bien/mieux-veillantes, aux environnements et espaces capacitants, où tout un chacun puisse s'épanouir, s'élever, progresser et donner le meilleur de lui-même, nous devons tous nous y mettre à notre grade, à notre niveau, selon notre taille, nos compétences... y contribuer, faire « sa

¹ Les philosophes bouddhistes offrent une pensée autre. Ils considèrent soit que le tout réside dans toutes les parties, ou bien qu'il réside en chacune d'elles prises à part, en même temps que sa singularité ; la relation logique entre le tout et la partie ne serait, par conséquent, pas seulement d'opposition. La partie expressive, qui donne en réduction une représentation de la structure et de la qualité du tout qui l'inclut est l'exception, et non la règle. Sur un plan logique, l'équivalence de la partie et du tout ruine l'axiome euclidien qui veut que le tout soit plus grand que la partie.

part », tel le colibri de Pierre Rabhi qui apporte sa goutte d'eau pour éteindre le feu de forêt.

Ainsi, il appartient au manager pédagogue d'être le développeur du potentiel de sa ressource humaine ; aux organisations d'être capacitantes, aux décideurs d'avoir une vision téléologique, en conscience et connaissance, de « l'efficacité » de la coopération, et à l'État et aux politiques d'investir dans l'éducation en tant que cadre autorisant, sécurisant et capacitant, d'être le garde-fou de l'agressivité économique et le gardien de la paix d'une économie humaniste, pour autoriser une économie bienveillante.

Reste à chaque individu adulte de travailler sur lui-même, de participer à une éducation autrement, pour un entrepreneur, une économie et un vivre autrement plus respectueux de son prochain, qui est aussi soi-même (mon bonheur incluant celui des autres, dans une « fonction de satisfaction » revisitée), dans l'esprit de bonheur eudémonique d'une économie humaniste suffisante ; tel le Petit Prince qui apprend, à travers son périple initiatique, que, pour être heureux, il faut apprendre à regarder avec le cœur, et apprendre à savoir apprécier et protéger sa rose.



Le bonheur s'apprend et l'éducation n'est pas tant une préparation à la vie, elle est surtout, au bout du compte, l'apprentissage d'une manière de vivre qui permette les développements durables. En outre, il n'y aura pas de changement de société sans changement des hommes et des femmes, et cela passe par l'éducation.

Faire du capital émotionnel un atout personnel, professionnel, organisationnel et sociétal pour doter tout un chacun, au-delà de la raison, d'une pleine conscience, selon de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, Article 1.

Le capital émotionnel renvoie à un ensemble de compétences, une ressource inhérente à la personne mobilisée et mobilisable selon le contexte pour répondre de manière efficace ou fonctionnelle à un problème donné. La mobilisation de cette ressource sera effective selon les valeurs que la situation invoque et mobilise ou fait appel ; elle implique les émotions et leur valence émotionnelle et détermineront la décision de l'action (movere- motivation), sa mise en mouvement (sa motivation). En cela, le capital renvoie bien à des compétences et non des traits car non automatique et systématique. Il intervient comme facteur de protection des risques psychosociaux dans les métiers émotionnels. Il est un capital essentiel et ses compétences associées, des compétences professionnelles.

Ce capital suit les mêmes caractéristiques, que tout capital. Il nécessite d'être entretenu. Il est au service et mobilisé et est mobilisé et intervient comme ensemble de ressources dans les situations problèmes apparaissant dans un contexte donné. Il a montré et montre son efficacité autant du point de vue de la santé, dans le traitement de la

régulation des émotions, pour acquérir une meilleure flexibilité psychologique, et du point de vue de la performance dans le travail scolaire comme professionnel pour ce qui concerne ce travail (mais il va bien au-delà, il permet l'éveil des consciences par son principe d'action et d'abord d'apprentissage du « connais-toi toi-même », se connaissant soi-même pour mieux comprendre l'Autre, qui n'est jamais qu'un autre Soi).

Son développement par l'utilisation de deux outils, le management de projet et l'approche d'acceptation et d'engagement, a permis son apprentissage ancré et combiné à une réflexion sur les valeurs humaines dans une bienveillance du soi pour pouvoir être bienveillant auprès des autres.

Il n'y a pas de bon ou de mauvais capital émotionnel. Il n'y a que de possible mauvaises intentionnalités par celles et ceux qui les mobiliseraient pour des fins non loyales, non louables (ex : le manipulateur). Ici, c'est l'évaluation de la situation, chargée émotionnellement, qui va d'une part, selon les valeurs et leurs résonances avec (celles de) la personne, et d'autre part, en son âme (*ses valeurs*) et conscience (lorsque non assujettie, non endoctrinée, ou non asservie ou encore non compensé-ou abusé-mentalement par des pseudo-arguments) mettre en mouvement/à profit ce capital et, mettre ses compétences associées au service de la résolution de problèmes (les vraies/graves entamant la conservation de l'Autre, la fin, la cause justifiant sa mobilisation). Dans les situations d'épuisement professionnel dans les métiers où les personnes extrêmement dévouées et excessivement impliquées dans le -grandissement-mieux ou bien-être des Autres- souffrent, tels que les métiers du soin et de l'éducation, il est un élément de réponse au traitement du problème.

Cependant, le drame est d'autant plus important et joue doublement dans les métiers d'aide-soignants et d'enseignant de et dans la fonction publique, car la personne vient à ces métiers -avec dévouement, dédicace, dévotion, vocation, profession de foi, serment- du fait ou/et en fonction des valeurs qui l'animent du point de vue de la relation d'aide, de soin ou encore de développement de la personne, et à la fonction publique, en pensant avoir la garantie que des valeurs marchandes ne viendront pas asservir le métier. Ces activités de la fonction publique sous-tendue par des valeurs de « service public » affichés et entre autres, celles frappées sur nos pièces de monnaie (liberté, égalité, fraternité) et pour certaines des fonctions régaliennes, peuvent être empêchées dans leur développement, dans leur travail, entraînant le désenchantement (wéberien). Ce désenchantement en sera d'autant plus grand lorsque ce sont les règles libérales du marché et leur logique de gestion financière qui viennent supplantées et s'installer dans des sphères là où des personnels sont venus pour en être justement protégés et épargnés.... Ces personnes sont non seulement non adhérentes et pas préparées à la logique de compétition ni à la rentabilité maximisante (puisque par choix, la sphère privée n'avait pas été choisie) mais en plus, ont à cœur de faire leur métiers avec cœur...Ce cœur à l'ouvrage n'y sera pleinement que si dans un contexte de moyens diminuants, de réformes se multipliant, de l'espace puisse cependant être donné pour s'adapter au changement, pour laisser l'extraordinaire potentiel s'exprimer de toute personne ordinaire ; le propre de l'humain est sa réalisation, encore faut-il que l'on le lui autorise (au-delà de sa propre autorisation) et le lui permette avec des conditions qui permette sa survie, Sa Vie.

Si nous avons vu que les solutions passant par des prises en charge individuelle montraient leurs limites, la question du management du stress n'étant plus seulement une question personnelle, le problème s'analyse et doit s'analyser à partir de ce qui fait la « transaction », le travail, ses parties prenantes et ses conditions interrogeant dès lors la qualité de vie au travail.

Le travail, dans sa transaction engageant au moins deux parties, le collaborateur et l'organisation, la qualité de vie au travail dans les métiers émotionnels est étroitement liée aux pressions subies par la personne, le collaborateur, tant au niveau social qu'au niveau de l'organisation et les conditions mises à disposition par l'organisation pour y œuvrer et s'y épanouir. Nous avons vu pour cela que la qualité de vie au travail dépendait du style de management et également de l'organisation à être capacitante.

Aussi, au terme de ces analyses, si la question de la qualité de vie au travail a été abordée en termes de ressources et de contraintes ou encore d'exigences et de reconnaissance, il est une dimension qui reste peu développée dans les modèles en tant que telle et que nous avons tenté de faire émerger : la dimension des VALEURS qui pourtant sont celles qui animent et/ou font ce qui fait VIE, de sa naissance à la maturité de son épanouissement et la qualité de sa fin. Et la *Capacitation*, c'est ce qui va faire ou fait la richesse de la Vie, par sa réalisation, déclinée dans ses sphères multiples -au travail- un travail *riche*-, dans la famille - *famille en or*-, dans le couple, dans la société, dans les activités que nous choisissons pour et....- qui nous réalisent, nous élèvent dans notre expérience humaine. Nous n'en faisons qu'un passage, oeuvrons à ce que nous y laissions du *Beau, du Bien*... pour nos prochains, ou tout au moins, un message, comme celui du Petit Prince et/à sa rose.

Éléments bibliographiques

- Aamir, A., Ullah, M., Habib, M.N., & Shah, F.A. (2010). Teacher stress in Pakistani High Schools: A case of government high schools. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(1), p. 295-303.
- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1995). Autorégulation en production textuelle : observation de quatre élèves de 12 ans. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 13(1), 17-35.
- Bond F., Flaxman P, van Veldhoven & Biron (2010). The impact of psychological flexibility and ACT on health and productivity at work. In Houdmon & Leka (Eds).
- Bond F., Flaxman P., and Bunce D., (2008) The Influence of Psychological Flexibility on Work Redesign: Mediated Moderation of a Work Reorganization Intervention, *Journal of Applied Psychology* 2008, Vol. 93, No. 3, 645–654
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism. In F. E. Weinert & R. H. Kulwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1978). Kknowing when, where an how to remember : a problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15, 801–823.
- Algan, Y. et Cahuc, P., (2007), *La société de défiance. Comment le modèle social français s'autodétruit*, Paris, Éditions Rue d'Ulm., « Collection du Cepremap », n° 9.
- André, C., (2010), « La méditation de pleine conscience », *Cerveau & Psycho*, n° 41, septembre-octobre, p. 18-22.
- Argyris, C., Schön, D., (1996), *Organizational Learning II*, Addison-Wesley.
- Bachelet, C., Françoise, D., (2014), « Pleine-conscience, théorie U : des pistes pour dépasser les contradictions de l'hyper-modernité », *Actes Colloque GRT Leadership : Enjeux et mutations*, 5 juillet, Montpellier.
- Baillauquès, S. (2002). Identité et responsabilité ou comment la responsabilité vient aux enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 41, 65-82.
- Bakker A. and Demerouti E. (2014) *Jobs demands and Resources Theory, Work and Wellbeing: Wellbeing: A Complete Reference Guide, Volume III*. Edited by Peter Y. Chen and Cary L. Cooper.
- Barlet M., et Marbot C., dir. (2016), « Portrait des professionnels de santé - édition 2016 », *Collection Panoramas de la Drees - Santé*, avril, 160 p.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Bartoli, A., (1997), *Le management dans les organisations publiques*, Dunod.
- Beck, A., Rush, A., Shaw B., et Emery G., (1979), *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford.
- Becker, G.S., (1964), *Human Capital*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Bergugnat, L. et Rascle, N. (2008), *Le Stress des enseignants*, Paris : Armand Colin.

- Bureau international du Travail-BIT, (1998), Facteurs psychosociaux et organisationnels, *Encyclopédie de Sécurité et de Santé au Travail*, Vol. 2, partie V. Eds. OIT
- Blanchard-Laville C. (2001), Les enseignants entre plaisir et souffrance, Paris, PUF.
- Bodarwé K. (2008), Existe-t-il une corrélation entre l'intelligence émotionnelle et l'asymétrie préfrontale ?, Mémoire de licence en sciences psychologie, Université de Louvain.
- Bohlmeijer, E., Ten Klooster, P. M., Fledderus, M., Veehof, M., & Baer, R. (2011). Psychometric properties of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in depressed adults and development of a short form. *Assessment*, 18, 308–320.
- Bourdages, J.-L., (1997), « Le développement durable : conditions, principes et enjeux », rapport de la Division des sciences et de la technologie, Direction de la recherche parlementaire de la Bibliothèque du Parlement, Québec, Canada.
- Bond F. W., Lloyd J. & Guenole N. (2012), The work-related acceptance and action questionnaire (WAAQ): Initial psychometric findings and their implications for measuring psychological flexibility in specific contexts, In press, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Working paper, Goldsmiths, University of London.
- Boyatzis, R.E., and McKee, A. (2005). *Resonant Leadership*. Harvard Business School Press.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a measure that fits dimensions of Emotional Competence theory. *PLoS ONE*, 8(5): e62635.
- Brasseur, S., Grégoire, J., (2010), L'intelligence émotionnelle – trait chez les adolescents à haut potentiel : spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, pp 59-76.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement scolaires au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 729–751.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 822–848.
- Brown, K., Ryan, R.M. et Creswell, J.D., (2007), « Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects », *Psychological Inquiry*, 18(4), p. 211-237.
- Bruchon M. et Boujut E. (2014), Les processus transactionnels : stress, contrôle, *Psychologie de la santé, Concepts, méthodes et modèles*. Chap. 6, Dunod.
- Bruchon-Schweitzer M. (2002), *Psychologie de la Santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.
- Brugère, F., (2014), *L'éthique du « care »*, PUF.
- Brunel, O. et Grima F., (2010) Olivier, Grima François, « Faire face au conflit travail/école : analyse des stratégies d'ajustement. », *Management 3* (Vol. 13) , p. 172-204
- Buunk, B. P., de Jonge, J., Ybema, J.F., & de Wolff, C.J. (1991). Psychosocial Aspects of Occupational Stress. In P.J.D. Drenth, H. Thierry & C.J. de Wolff (Eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology*, 145-182.
- Cameron, K.S. (2003). *Positive Organizational Scholarship*. Berrett-Koehler.
- Campione, J. C., Brown, A. L., Ferrara, R. A., & Steinberg, E. (1985). Breakdowns in flexible use of information : Intelligence related differences in transfert following equivalent learning performance. *Intelligence*, 9, 207-315.

- Cannon W.B. Woodoo death. American anthropologist, 1942, p. 44.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Education et francophonie*, 34(1), 193-212.
- Cappelletti, L., Khalla, S., Noguera, F., Scouarnec, A. et Voynnet-Fourboul, C., (2010), « Toward a new trend of managing people through benevolence? », *Revue Management et Avenir*, n° 36, p. 203-223.
- Castro, D., (2004), *Interventions psychologiques dans les organisations*, Paris, Dunod.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, p. 1042-1054.
- Chanlat J-F. (1999), in *L'homme à l'échine pliée, réflexions sur le stress professionnel*, sous la direction de Brunstein I., " Nouveaux modes de gestion, stress professionnel et santé au travail ", Editions Desclée de Brouwer.
- Chanlat J.-F. (1990), *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*, Presses de l'université de Laval, Editions Eska
- Chanlat, J-F. (1985). Le stress et la santé des cadres de direction masculins: Mythe et réalités I. Le mythe du "prix du succès". *Revue Internationale de Gestion*, vol. 10, n°411, p.5-14.
- Chanlat, J-F. (1986). Le stress et la santé des cadres de direction masculins: II. Les réalités du stress professionnel. *Revue Internationale de Gestion*, vol. 11, N°3, p. 44-49.
- Chanlat J-F. (1986), " Le stress et la santé des cadres féminins : un premier bilan " *Gestion. Revue internationale de gestion*, vol. 11, N°4, p. 53-61
- Chan Kim, W. et Mauborgne, R., (2013), *Stratégie Océan Bleu : Comment créer de nouveaux espaces stratégiques*, Pearson.
- Cherniss, C. (1993), Role of professional self-efficacy in etiology and amelioration of burnout, in Schaufeli, Maslach, Marek, *Professional Burnout, Recent developments in Theory and Research*, Taylor & Francis
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout: Job stress in the human services*. Sage Publications, Beverly Hills., p. 7-54.
- Cherniss, C. et Goleman, D. (ss la dir. de), (2001), *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Chiesa A., et Malinowski P. (2011), *Mindfulness-Based Approaches: Are They All the Same?*, *Journal of Clinical psychology*, Vol . 67(4), p. 404-424
- Christakis, N.A. et Fowler, J.H., (2009), *Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives*, New York, Little Brown.
- Christakis, N.A. et Fowler, J.H., (2013), « Social Contagion Theory: Examining Dynamic Social Networks and Human Behavior », *Statistics in Medicine*, 32(4), p. 556-577.
- Ciarrochi, J., Bilich, L. & Godsell, C. (2010). Psychological flexibility as a mechanism of change in acceptance and commitment therapy. In R. A. Baer (Eds.), *Assessing Mindfulness & Acceptance Processes in Clients* (pp. 51-75). Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Ciarrochi, J. V., Deane, F. P. & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32 197-209.
- Csillik, A., Tafticht, N., (2012), *Les effets de la mindfulness et des interventions psychologiques basées sur la pleine conscience. Pratiques psychologiques*.

- Csillik, A.S., Mahr, S., Meyer, T., (2010), The Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) French validation: convergent and divergent validity. Quatrième congrès international de la Théorie de l'autodétermination, Gand, Belgique.
- Conseil de l'Europe (2010), Construire le progrès sociétal pour le bien-être de tous avec les citoyens et les communautés - Guide méthodologique, Bruxelles.
- Csikszentmihalyi, M., (1990), Flow, the Psychology of Optimal Experience, New York, Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. et Patton J.-D., (1997), « Le bonheur, l'expérience optimale et les valeurs spirituelles : une études empirique auprès d'adolescents », Revue québécoise de psychologie, vol. 18, n° 2.
- Csikszentmihalyi, M., (2004), Vivre : la psychologie du bonheur, Paris, Robert Laffont.
- Csikszentmihalyi, M., (2005), Mieux vivre : en maîtrisant votre énergie psychique, Paris, Robert Laffont
- Damasio, A., (1994), Descartes' Error, New York, Avon Books.
- Darwin, C., (1871/1981), De la descendance de l'homme et la sélection sexuelle, Bruxelles, Complexe.
- Darwin, C., (1872/1981), L'expression des émotions chez l'homme et les animaux, Bruxelles, Complexe.
- Davidson, R.J., Ekman, P., Saron, C., Senulis, J. et Friesen, W.V., (1990), « Approach/withdrawal and cerebral asymmetry: Emotional expression and brain physiology », Journal of Personality and Social Psychology, 58, p. 330-341.
- Davidson, R.J. et Irwin, W., (1999), « The functional neuro-anatomy of emotion and affective style », Trends in Cognitive Science, 3, p. 11-21.
- Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. et al., (2003), « Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation », Psychosomatic Medicine.
- Day, D. (2001). Leadership development: a review in contexte. Leadership Quaterly, 11(4), 581-613.
- De Leener, P., (2014), « Clefs en Economie Politique », note n° 4, Inter-mondes, Belgique.
- De Beurs, Van Dyck, Marquenie, Lange et Blonk (2001), Le DASS est l'adaptation néerlandaise de la Depression Anxiety Stress Scale (Lovibond & Lovibond, 1995) Éditeur : Einar de Croon ou Edwin de Beurs.
- DeloacheE, J. S., Cassidy, D. J., & Brown, A. L. (1985). Precursors of mnemonic strategies in very young children's memory. Child Development, 56(1), 125-137.
- Demers P. (2008), Elever la conscience humaine par l'éducation, essai Québec : PUQ
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86, 499 – 512.
- Den Brok, P., Fisher, D. et Scott, R., (2005), « The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary science classes », International Journal of Science of Education, 27(7), juin, p. 765-779.
- De Pryck C. (2011), Role et souffrance du personnel soignant mythe, mémoire d'obtention du diplôme de cadre en soins de santé, mémoire de diplôme de cadre de soins,
www.lereservoir.eu/BASE%20TFE%20CADRES/CATHERINE%20DE%20PRYCK.pdf
- De Rotrou et al. (2006), Impact d'un programme psycho-éducatif sur le stress des aidants de patients Alzheimer, L'Encéphale, 2006 ; 32 : 650-5, cahier 5.
- De Rosnay, J., (2003), Enseigner aujourd'hui ?, conférence dans le cadre de l'Association nationale des acteurs de l'école (ANAE), Hourtin, 25 août.

- Derouet, J.L. (1988). La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe. *Education permanente*, 96, 61-71.
- Deschênes, A.-A., Dussault, M., & Frenette, E. (2014). Auto-efficacité émotionnelle et épuisement professionnel de directions d'établissement d'enseignement, *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 37:4
- Deschênes, A.-A., Dussault, M., & Fernet, C. (2011). Développement et validation de l'échelle d'auto-efficacité chez les gestionnaires. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17, 477-490.
- Dion, M., (2005), *Le leadership éthique et la transformation des organisations*, Éditions GGC.
- Dion G, Tessier R. (1994), Validation de la traduction de l'inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 26 (2) : 210-227.
- Dionne, F., & Neveu, C. (2010). La troisième génération de thérapie comportementale et cognitive. *Revue québécoise de psychologie*, 31(3), 13-34.
- Donaldson-Feilder, E., Lewis, R. et Yarker, J., (2010), « Preventing stress: promoting positive manager behaviour », in British Psychological Society (BPS), Division of Occupational Psychology (DOP), Annual Conference 2010: Science and Practice: Developing our Profession for the Future, 13-15 janvier, Brighton, U.K.
- Doudin, P.-A., & Martin, D. (1998). Métacognition et formation des enseignants. In L. O. Lafortune, P., Mongeau, & R. Pallascio (Eds.), *Métacognition et compétences réflexives*, (pp. 23-46). Montréal: Edition Logiques.
- Dugan, J. P., Komives, S. P. (2007). Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study. A report from the Multi-Institutional Study of Leadership. College park, Md: National Clearinghouse for Leadership programs.
- Dugan, J.-D., Lauer, E., Bouquot, Z., Dutro, B.K., Smith, M., & Widmeyer, G. (1996). Stressful nurses : the effect on patient outcomes. *journal of Nursing Care Quality*, 70, p. 46-58.
- Duport, M. et Janicot, L., (2010), « Pour une GRH bienveillante et harmonieuse : santé, sécurité et RSE dans les entreprises en Chine », *Humanisme et Entreprise*, n° 300, « Culture et Gestion », A.A.E.L.S.H.U.P.
- Easterlin, R., (1974), « Does Economic Growth Improve the Human Lot? », in *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz*, ss la dir. de Paul A. David et Melvin W. Reder, New York, Academic Press.
- Fernagu, Oudet, S., (2012), « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi*, n° 119.
- Fisher, C.D., (2002), « Real time affect at work: A neglected phenomenon in organisational behaviour », *Australian Journal of Management*, vol. 27, numéro spécial, p. 1-10.
- Fisher, I., (1930), *The Theory of Interest*, New York, The Macmillan Company.
- Flaxman P. et Bond F.(2010). *Acceptance and Commitment Training: Promoting Psychological Flexibility Training in the workplace*. Baer (ed).
- Fordyce W.E (1976). *Behavioral methods for chronic pain and illness*. Saint Louis: Mosby company.
- Fournier C., et Loubès A. (2012), *Tendance à l'épuisement professionnel et satisfaction au travail des infirmières : le rôle modérateur de l'orientation patient ? Document de travail IAE Montpellier*.
- French, J.R.P. Jr. (1973). Person-role fit, *Occupational Mental Health*, 3, p.15-20.

- French, J.R.P. Jr, Caplan, R.D., & Harrison, R.V. (1982). The mechanisms of job stress and strain. London: Wiley.
- Freudenberger HJ. et Richelson G., (1981) Titre : Burnout: The High Cost of High Achievement Éditeur : Bantam Books
- Freudenberger HJ. (1974), Staff burnout : Journal of Social Issues. n° 30, 1, p. 159-165.
- Freudenberger HJ. (1987), L'épuisement professionnel : « la brûlure interne ». Éd. G. Morin.
- Fridja, N.H., Mesquita, B., (1994), « The social roles and functions of emotions », in Emotion and culture: empirical studies of mutual influence, ss la dir. de Kitayama et Markus, Washington DC, American Psychological Association, p. 51-87.
- Friedman, (2003), « Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy », Social Psychology of Education, Springer.
- Frimousse S. (2013), La responsabilité sociétale de l'entrepreneur enraciné Humanisme et Entreprise, /5 (n° 315), p. 45-60.
- Gable, S.L. et Haidt, J., (2005), « What (and why) is positive psychology? », Review of General Psychology, 9 (2), p. 103-110.
- Gámez, W., Chmielewski, M., Kotov, R., Ruggero, C., & Watson, D. (2011). Development of a measure of experiential avoidance: The Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire. Psychological Assessment, 23, p. 692-713.
- Gardner H. et Moore (2007). *The Psychology of Enhancing Human performance*. Springer.
- Gazier, B., (1993), Les stratégies de ressources humaines, « Repères », La Découverte.
- Gauchet, A., Shankland, R., Dantzer, C., Pellissier, S., Aguerre, C., (2012), « Applications cliniques en psychologie de la santé », Psychologie Française, 57, p. 131-142.
- Gendry-Gohier B., (2011). Inhibition cognitive, traitement émotionnel implicite et trouble déficit majeur, Thèse de doctorat en psychologie, Université d'Angers.
- Gimeno D. et al. (2010) « Justice at work and metabolic syndrome: the Whitehall II study », Occup Environ Med 2010, 67, p. 256-262
- Godin, C., (2000), « Le tout dans la partie », Les cahiers de médiologie, n° 9, Gallimard.
- Goleman, D., Boyatzis, R.E., McKee, A. (2002). Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence. Harvard Business School Press.
- Goleman, D. et Cherniss, C. (ss la dir. de), (2001), The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations, San Francisco, Jossey-Bass.
- Goleman, D., (1997), L'intelligence émotionnelle, Paris, Robert Laffont.
- Gond, J-P, Igalens J., (2016), La responsabilité sociale de l'entreprise, Collection : Que sais-je ? Presses Universitaires de France
- Gond, J.P, Mignonac, K., (2002), « Émotions, leadership et évolution des conditions d'accès aux postes de direction », papier de recherche présenté aux dixièmes rencontres « Histoire-Gestion », Toulouse, p. 24.
- Grégoire S., Lachance, L., Bouffard T., Hontoy L-M, De Mondehare L. (2016), L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, Vol 48(3), Jul 2016, 222-231.
- Grégoire, S., Baron, C. et Baron, L., (2012), « Pleine conscience et counseling/ Mindfulness and Counselling », Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, n° 161, Revue canadienne de counseling et de psychothérapie, vol. 46, n° 2 p. 161-177.

- Gross, J.J. (1998). Antecedent and response focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *J Pers Soc Psychol*, 74(1), p.224-237.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *J Pers Soc Psychol*, 85(2), 348-362.
- Gross, J.J., Richards, J.M., & John, O.P. (2006). *Emotion regulation in everyday life*. Washington: American Psychological Association.
- Gross, J.J. (1998). Antecedent and response focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *J Pers Soc Psychol*, 74(1), 224-237.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *J Pers Soc Psychol*, 85(2), 348-362.
- Gross, J.J., Richards, J.M., & John, O.P. (2006). *Emotion regulation in everyday life*. Washington: American Psychological Association.
- Haberey-Knuessifield V. (2011), Des exigences aux ressources, le modèle de Demerouti au service des soins infirmiers, *Recherche en soins infirmiers*, vol.1 n°104, p.23-29.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel.
- Hawley, E. et McWhirter, E., (1991), « Empowerment in counseling », *Journal of Counseling & Development*, 69, p. 222-230.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Plenum Press.
- Hayes, S.C, Strosahl, K.D. et Wilson, K.G., (1999), *Acceptance and Commitment Therapy. An experiential approach to behavior change*, New York Guilford Press.
- Hayes, S.C., Strosahl, K.D. et Wilson, K.G., (2011), *Acceptance and Commitment Therapy: The process and practice of mindful change* (2e éd., p. 402), New York, Guilford Press.
- Heckman, J.J., Stixrud, J. et Urzua, S., (2006), « The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior », NBER Working Paper n°. W12006.
- Heckman, J.J., (2004), « Invest in the Very Young », Public Conference, Université de Montréal, Faculty of Arts and Sciences.
- Heckman, J.J., (2000), « Policies to foster human capital », *Research in Economics*, Elsevier, 54(1), mars, p. 3-56.
- Heckman, J., Wildavsky, A., (1999), *Policies to Foster Human Capital*, report, National Science Foundation, The Russell Sage Foundation and the American Bar Foundation.
- Heern, Douilliez, Peschard, Debrauwere et Philippot (2011). Cross-cultural validity of the Five Facets Mindfulness Questionnaire: Adaptation and validation in a French-speaking sample. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61, 147-151. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2011.02.001>
- Hellemans C. et Karnas G., (1999), “ Epreuve de validation du modèle de Karasek auprès de travailleurs du secteur tertiaire. Relations du modèle avec les “ tensions mentales ” ”, *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 3ème trimestre, vol. 49, N° 3, p. 215-224
- Hellemans C., (2004), “ Stress, anxiété et processus d’ajustement face à un examen de statistique à venir”, *Orientation Scolaire et Professionnelle* vol. 33, N°1, p.141-170
- Hellemans C. et Karnas G. (2000), “ Le stress professionnel : quels liens entre les contraintes au travail et les stratégies de coping ? ” in *Satisfactions et souffrances au travail*, sous la direction de Gangloff B., L’Harmattan, Paris.

Hermel, P., (1988), *Le management participatif, sens, réalités, actions*, Editions d'Organisation.

Hess, U., (2003), « Les émotions au travail », rapport Bourgogne, 2003RB-04, p. 1-28.

Heutte, J., (2011), *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation), Paris Ouest-Nanterre-La Défense.

Hobfoll, S.E., Freedy, J., 1993, «Conservation of resources: a general stress theory applied to burnout » in Schaufeli, Maslach, Marek, 1993, *Professional Burnout, Recent developments in Theory and Research*, Taylor & Francis

Hoc, J.-M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Paris: PUG.

Hochschild, A., (2003), « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, n° 9, p. 19-49.

Hochschild, A., (1983), *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, University of California Press.

Hoffman, A.M. et Julius, D.J., (1995), *Total Quality Management: Implications for Higher Education*, Maryville, Prescott Publishing Co.

Hölzel, B.K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S.M., Gard, T., Lazar, S.W., (2011), « Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density », *Psychiatry Research: neuroimaging*, Jan 30, 191(1), p. 36-43.

Inserm (2011) ; *Stress au travail et santé : Situation chez les indépendants*, Expertise collective, Inserm.

Izard, C., Kagan, J. et Zajonc, R., (1984), *Emotions, cognition, and behavior*, New York, Cambridge University Press.

Jackson S, Leiter M, Maslach C. Maslach Pr. (1996) *Burnout Inventory Manual*. Ed Consulting Psychologist.

Jourdan D., Antonmattei P-H., Derue A., Morand M., coll. (2010), *Les risques psychosociaux - Identifier, prévenir, traiter*, ed. Lamy.

Kabat-Zinn, J., (2003), 'Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future », *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), p. 144-156.

Kabat-Zinn, J., (2009), *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience. MBSR, la réduction du stress basée sur la mindfulness : programme complet en 8 semaines*, Bruxelles, De Boeck.

Kabat-Zinn, J., Massion, M.D., Kristeller, J., Peterson, L.G., Fletcher, K.E., Pbert, L. et al., (1992), « Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders », *American Journal of Psychiatry*, 149, p. 936-943.

Karasek, R. et Theorell, T., (1990), *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*, New York, Basic Books.

Karasek R.A. (1979), " Job demands, job decision Latitude and Mental Strain : Implications for Job redesign ", *Administrative Quarterly*, vol. 24, p. 285-304

Karasek R.A. (1989), "The Political Implications of Psychosocial Work Redesign : a Model of the Psychological Class Structure", *Journal of Health Services*, vol. 19, N°3, p. 481-508

Karasek R.A. et Theorell R. (1990), *Healthy work, Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*, The Free Press, Basic books, New York

Keenan A. et Newton T.J. (1985), " Stressful events, stressors and psychological strains in young professional engineers ", *Journal of Occupational Behaviour*, vol. 6, p. 151-156

Kegan, R., Laskow Lahey, L. (2009). *Immunity to change*. Cambridge, Harvard Business Press.

- Ket de Vries M. (1979), " Organizational Stress : a call for management action ", Sloan Management Review, Fall, p. 3-14
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.).(1999). Well-being: The foundations of hedonic psychology. New York: Russell Sage Foundation.
- Kofman, F. (2009). L'entreprise consciente : comment créer de la valeur sans oublier les valeurs. Editions des îlots de résistance.
- Kort, B., Reilly, R., Picard, R.W., (2001), « An Affective Model of Interplay Between Emotions and Learning: Reengineering Educational Pedagogy—Building a Learning Companion », Reengineering Educational Pedagogy, ICALT, p. 43-48.
- Kotter, J.P. (1988). The leadership factor. Free Press.
- Lachmann, H., Larose, Ch., Penicaud, M., (2010), « Bien-être et efficacité au travail », rapport pour le ministre, février.
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1996). L'affectivité et la métacognition dans la classe. Montréal: Editions Logiques.
- Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris : PUF.
- Lantier, H., (1987), L'entreprise face au changement, deuxième édition, Paris, EME.
- Laugaa, D.(2004). Stress et burnout des enseignants en école élémentaire. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Bordeaux 2.
- Launis, K., (1999), « Impossible tasks and workplace training in worklife transformations », Researching Work and Learning, Conference Proceedings, University of Leeds, p. 727-735.
- Launis, K., Kantola, T., Niemelä, A.-L., (1998), Organisations et unités de travail, l'ancien et le nouveau : une approche selon la théorie de l'activité, Le travail humain, Performances humaines et techniques, décembre, p. 34-39.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S., (1984), Stress, appraisal and coping, New York, Springer.
- Lecomte, J. (ss la dir. de), (2009), Introduction à la psychologie positive, Paris, Dunod.
- Lee, R.T. & Ashforth, B.E. (1990), «On the Meaning of Maslach's Three Dimensions of Burnout», Journal of Applied Psychology, 75(6), 743-747
- Légeron, P. et Cristofini, R. (2006). Enquête sur le stress professionnel. Rapport complet. Stimulus-Capital Santé.
- Légeron, P. (2003), Le stress au travail. Paris, Odile Jacob.
- Lewin, K., Lippit, R. et White, R.K., (1939), « Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates" », Journal of Applied Psychology, 10, p. 271-299.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. European Journal of Psychology of Education, 22(4), 529-545. doi: 10.1007/bf03173470
- Linehan, M. M. (1993). Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder, New York, NY Guilford Press.
- Limoges, J., (2001), Stratégies de maintien au travail, Sainte-Foy, Septembre Éditeur.
- Lipovetsky, G., (2004), Les temps hypermodernes, Paris, Grasset.
- Lison, C. et De Ketele, J. M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants, Revue des sciences de l'éducation, 33(1), p. 179-207.
- Lhuillier D., (2006), « Compétences émotionnelles : de la prescription des émotions au travail », Psychologie du travail et des organisations, n° 12, p. 91-103.
- Llorca M-E., (2013). Etude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires

- professionnelles. Education. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2013. Français.
- Loty Malebranche, C., (2013), « Humanisme et misanthropie, le même amour de l'humanité », in *Intellection*, en ligne <http://intellection.over-blog.com/article-humanisme-et-misanthropie-le-meme-amour-de-l-humanite-76610311.html>, posté le 20 novembre.
- Lopes Martins, P., (2010), *Ethique, Morale et valeurs – Essais de définitions notionnelles*, Nice, IESTS.
- Loriol M. (2013), *Travail émotionnel et soins infirmiers. Santé » Mentale*, Acte Presse, 2013, pp.60-63.
- Lovibond, P.F., & Lovibond, S.H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the depression anxiety stress scales (DAAS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343.
- Maffesoli, M., (2003), *Notes sur la postmodernité : Le lieu fait lien*, Paris, Éditions du Félin.
- Marchand, A., (2007), « Le risque, nouveau paradigme et analyseur sociétal », *Le Journal des Anthropologues*, n° 108-109, Paris, p. 211-236.
- Mallet, J., (1994), *L'Entreprise apprenante : de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante, en passant par les théories de la complexité*, Oméga Formation Conseil.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Relating trait emotional intelligence to objective socioemotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, p. 259-272.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.L., Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, pp. 232-242.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Luminet, O., & Coumans, N. (2009). An experimental investigation of the moderating effects of trait emotional intelligence on laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, p. 455-477.
- Mandell, B. et Pherwani, S., (2003), « Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison », *Journal of Business and Psychology*, 17, p. 387-404.
- Manoukian, (2011), *Être un Manager Responsable*, Bréal, 2011.
- Marien P. (2012), *Analyse psychopathologique et interactionniste du stress professionnel chronique dans les métiers de l'urgence : étude des facteurs de risque et mise en place d'un programme de prévention*", Thèse de doctorat de psychologie, Université de Bordeaux.
- Maslach C., Jackson S.E. (1981), « The measurement of experienced burnout », *Journal of Occupational Behavior*, 2, p.99-113
- Mayo, E., (1933), *The Human Problems of an Industrial Civilization*, New York, Macmillan.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D. et Barsade, S.G., (2008), « Emerging Research in Emotional Intelligence », *Annual Review of Psychology*, 59.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., (1993), « The Intelligence of Emotional Intelligence », *Intelligence*, 17, p. 433-442.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence, *Intelligence*. 17, 433-442

- Meur, P., (2011), « L'humanisme est-il une idéologie orientée ou une rencontre désirée ? », Huffington Post.
- Mintzberg, H., (1982), Structure et dynamique des organisations, Editions d'Organisation.
- Molinier P., (2012), Le Travail du care, Paris, La Dispute.
- Molinier E., (2011), Emotional Capital© and Emotional competencies, factors of sustainability in the personnel of a school serving students with Autism : 'A Better Chance School', Thèse de doctorat des sciences de l'éducation, Université Paul-Valéry, Montpellier.
- Monestès, J.-L., Villatte, M. et Loas, G., (2009), « Introduction à la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT) », Journal de thérapie comportementale et cognitive, 19, p. 30-34.
- Monestès, J.L., Vuille, P. et Serra, E., (2007), « Thérapie de pleine conscience, thérapie d'acceptation et d'engagement et douleur chronique », Douleurs, 8, 2, p. 73-79.
- Morin, E. (2000). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Seuil.
- Morin, P., (2000), Le manager à l'écoute du sociologue, Les Éditions d'Organisation.
- Myers, D.G., (1998), Psychologie, Paris, Flammarion.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). Plans and the structure of behavior. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory : a theoretical framework and some new finding. In G. H. Bower (Ed.), The psychology of learning and motivation, advances in research and theory, (pp. 124-141). New-York: Academic Press.
- Neils, D., Quoidbach, J., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2011). Measuring individual differences in emotion regulation: the emotion regulation profile-revised (ERP-R). Psychologica Belgica, 51(1), 49-91.
- Noguera F., Plane J-M., coord. (2016), Le leadership, Recherches et pratiques, Vuibert.
- Ngô T-L (2013), Les thérapies basées sur l'acceptation et la pleine conscience » Santé mentale au Québec, vol. 38, n° 2, 2013, p. 35-63.
- Noblit, G.W., Rogers, D.L. et McCadden, B.M., (1995), « In the mean time. The possibilities of caring », Phi Delta Kappa, 76, p. 680-685.
- Noddings, N., (2000), « Learning to care and to be cared for », in Schools, violence, and society, ss la dir. de J. Hoffinan et M. Allan, Westport, CT, Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, Inc, p. 185-198.
- Noddings, N., (1992), The challenge to care in schools, New York, Teachers College Press.
- Noddings, N., (1984), Caring: A feminine perspective on ethics and moral education, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- OCDE, (2015), Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, Paris, OCDE.
- OCDE (2013), The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results, Paris, Oecd
- OCDE (2005). Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.
- OCDE, (2002), Comprendre le cerveau, vers une nouvelle science de l'apprentissage, Paris, OCDE.
- OCDE-Deelsa, (2002), Définitions et sélection des compétences (DESECO) ; Fondements théoriques et conceptuels, Document de Stratégie, DEELSA/ED/CERI/CD, n° 9, nov., Paris, OCDE.
- OCDE, (2000), Comprendre le cerveau, vers une nouvelle science de l'apprentissage, Paris, OCDE .

OMS (1997). Les écoles promotrices de santé : un investissement pour l'éducation, la santé et la démocratie. Rapport de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), Europe 1997

Palmer, B., Donaldson, C. et Stough, C., (2002), « Emotional intelligence and life satisfaction », *Personality and Individual Differences*, 33(7), p. 1091-1100.

Platon. Alcibiade. Garnier-Flammarion.

Peters, W.A.M., Grager-Loidl, H. et Supplee, P., (2000), « Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice », in *International Handbook of Giftedness and Talent*, ss la dir. de K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg et R.F. Subotnik.

Peretti, J.-M. (ss la dir. de), (2013), *Tous solidaires ! Les meilleures pratiques par 91 professionnels*, Eyrolles.

Peretti, J.-M., (2013), *Gestion des ressources humaines*, Vuibert, « Entreprise ».

Peretti, J.-M., (2012), *Pour une révolution managériale : redéfinir le pacte social entre dirigeants et salariés*, en ligne http://www.lemonde.fr/economie/article/2012/11/12/7-10-pour-une-revolution-manageriale_1789144_3234.html#Rki5p4TBkldiAOYG.99.

Peretti, J.-M., (2011), *Les sept défis RH pour 2012*, en ligne <http://www.rhinfo.com/thematiques/organisation-et-communication/les-7-defis-rh-pour-2012>.

Petit, M., (2000), *Management d'équipe, concepts et pratiques*, Dunod.

Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.

Petrides, K.V. (2009). *The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)* Available at <http://www.psychometriclab.com>.

Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). *Measuring trait emotional intelligence*. In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Philippot, P., (2007), « Thérapie basée sur la pleine conscience : Mindfulness, cognition et émotion », in *Thérapies cognitive et émotions. La troisième vague*, ss la dir. de J. Cottraux, Paris, Elsevier Masson, p. 67-82.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.

Plane, J.-M., (2008), *Théorie et management des organisations*, Dunod.

Plane, J.-M., (2003), *Management des organisations. Théories, concepts, cas*, Paris, Dunod, « Gestion Sup ».

Pommier, E., (2012), *Hans Jonas et le Principe Responsabilité*, PUF.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H., (2004), *L'éducation implicite*, Paris, Presses universitaires de France.

Rabhi, P., (2008), *Manifeste pour la Terre et l'humanisme : Pour une insurrection des consciences*, Actes Sud.

Rappaport, J., (1984), « *Studies in Empowerment: introduction to the Issues* », *Prevention in Human Services*, 3, p. 1-17.

Rapport de la Commission Brundtland, (1988), « *Notre avenir à tous* », Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement, Publications du Québec.

Rasclé N., Berguignat-Janot L, Hue S. (2011). « *Travail émotionnel et burnout : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants* », in P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, Lafortune L. Lafranchise N. *La santé psychosociale des enseignants et des enseignants*, Québec : PUQ.

- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ? Paris : éditions Bayard.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp.217-243). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ria, L. et Chaliès, S., (2003), « Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants », *Recherche et formation*, 42, p. 7-19.
- Ricard, M. (2003). *Plaidoyer pour le bonheur*. Nil.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformation des pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation.*, 20(1), 2-24.
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Colin.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- Rochex, J.Y. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? In E. Bautier et al., *Travailler en banlieue : la culture de la professionnalité* (pp. 165-255). Paris : L'Harmattan
- Thérapie cognitive et schémas cognitifs : un aspect du paradoxe
- Rusinek S., Graziani P., Servant D., Hautekeete M, Deregnacourt I., (2004) Thérapie cognitive et schémas cognitifs : un aspect du paradoxe, *Revue européenne de psychologie appliquée* 54, 173–177.
- Ruedi, L. Lafortune, N. Lafranchise la santé psychosociale des enseignants et des enseignantes, Québec, Presses Universitaires de Québec, pp. 137-156.
- Rosenberg, M.B. (1999). Les mots sont des fenêtres. *La Découverte et Syros*
- Roux, A. (2013), « Rationalisation des émotions dans les établissements hospitaliers : pratiques des soignants face à un travail émotionnel empêché », *Communiquer*, 8, p.81-98.
- Saint-Luc F. (2016) La recherche action : une recherche à visée formative <https://secteurformationicem.files.wordpress.com/2016/02/la-recherche-action-visc3a9es-formatrices-et-transformatrices.pdf>
- Salovey, P. et Mayer, J.D., (1990), « Emotional intelligence », *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, p. 185-211.
- Santo, V.M. et Verrier, P.E., (1993), *Le management public*, « Que sais-je ? », PUF.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Segal E., Williams, J-M, Teasdale JD., (2001), "Mindfulness-based cognitive therapy for depression:a new approach to preventing relapse" New-York, Guilford.
- Seligman, M., , Steen, T.A., Park, N. et Peterson, C., (2005), « Positive psychology progress: Empirical validation of interventions », *American Psychologist*.
- Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55(1): 5–14.
- Selye H. (1956), *The Stress of Life*. Hans Selye, M.D. New York, McGraw-Hill.
- Selye H. (1936), Syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*. vol. 138, p. 32.
- Sen, A., (1999), « Does business ethics make economic sense? », *Ethical Issues in Business : A Philosophical Approach*, ss la dir. de T. Donaldson et P. Werhane. Prentice Hall.

- Sen, A., (2000), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, Odile Jacob.
- Sen, A., (1993), "Capability and Well-being," in Nussbaum and Sen (eds.), *The Quality of Life*, Oxford: Clarendon Press, pp. 30–53
- Sen, A., (1985a), *Commodities and Capabilities*, Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A., (1985b), "Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984," *Journal of Philosophy*, 82(4): 169–221.
- Senge, P. (1992). *La cinquième discipline*. First.
- Servant D. (2013), *Le stress au travail, Prévention et prise en charge en thérapies comportementales et cognitives*, Ed. Elsevier Masson.
- Schein, E. H., (1978), *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Reading, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company.
- Schutz, W., (2006), *L'Élément Humain : Comprendre le lien entre estime de soi, confiance et performance*, Paris, InterEditions.
- Shankland, R., (2012, rééd. 2014), *Psychologie positive*, Paris, Dunod.
- Shankland, R. et André, C., (2014), « Pleine conscience et psychologie positive : incompatibilité ou complémentarité ? », *Revue Québécoise de Psychologie*, 35, p. 157-178.
- Siegrist et al. (1996), *Measuring effort-reward imbalance at work: guidelines*.
- Siegrist et al. (2004), *The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons*. *Soc Sci Med*, 58, p.1483-1499
- Sienkiewicz H. (1901), *La Famille Polaniecki*,
- Simonneaux, J., (2008), « L'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement », in *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, ss la dir. d'A. Hasni, C. Reynaud et al., De Boeck, p. 131-140.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J. (2002). *Hand-book of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Steiler, D., (2012), « La paix intérieure vers la paix économique », in *Introduction à la paix économique*, ss la dir. de R. Duymedjian et J.-M. Huissoud, Grenoble, PUG.
- Strub, L., Steiler, D., (2013), « Investir dans le capital Pleine conscience : l'évidence d'une valeur ajoutée pour les entreprises en termes de bien-être et de performance au travail », in *Psychologie positive en environnement professionnel*, ss la dir. de Charles Martin-Krumm, Cyril Tarquinio et Marie-Josée Shaar, Bruxelles, De Boeck .
- Symington, S.H. et Symington, M.F., (2012), "A Christian Model of Mindfulness: Using Mindfulness Principles to Support Psychological Well-Being, Value-Based Behavior, and the Christian Spiritual Journey", *Journal of Psychology & Christianity*, 31 (1), p. 71-77.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Editions logiques.
- Tissot SA. *De la santé des gens de lettres*. 1768, Lausanne : François Grasset, p. 22-30.
- Thevenet, M., (2000), *Le plaisir de travailler. Favoriser l'implication des personnes dans l'entreprise*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Tort, P., (2007), « L'exception culturelle selon Darwin », in *L'exception dans tous ses états*, collectif ss la dir. de Spyros Théodorou, Éditions Parenthèses, p. 241-266.
- Thindwa, J. (2001) , "Enabling environment for Civil Society in CDD Projects", Washington, DC: World Bank, Social Development Family, CDD Learning Module, 2001.
- Disponible :
https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Symposium/Presentations_2013/ROBERTSON_K._et_BRAULT_J._-Symposium_etudiant_CRIEVAT_2013.pdf

- van Zanten, A., & Grospiron, M.F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI Enjeux*, 124, 224-268.
- Veil C. (1959), Les états d'épuisement. *Concours médical*, 6:6, p. 2675.
- Voynnet-Fourboul, C., (2014), *Diriger avec son âme : Leadership et spiritualité*, « Management et Société », EMS Éditions.
- Watson, G. et Crossley, M., (2001), « The Strategic Management Process: an aid to organisational learning in further education », *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 6, n° 1, p. 19-29.
- Weber, M., (1971), *Économie et société*, Paris, Plon.
- Williamson, O., (1963), « Managerial discretion and business behaviour », *A.E.R.*, n° 5, décembre.
- Wechsler, D., (1958), *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.), Baltimore, The Williams & Wilkins Company.
- Wechsler, D., (1940), « Non-intellective factors in general intelligence », *Psychological Bulletin*, 37, p. 444-445.
- Wolfs, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles: De Boeck.
- Woods, P. (1977). Teaching for survival. In P. Woods and M. Hammersley (eds). *Schoom Experience – Explorations in the Sociology of Education* (pp. 271-293). London: Crom Helm.
- Ybema JF et Van Den BK. (2010), Effects of organizational justice on depressive symptoms and sickness absence: a longitudinal perspective. *Soc Sci Med*, 70, p. 609-1617.
- Zimmerman, B., (2008), *La liberté au prisme des capacités*, Paris, EHESS.
- Zimmerman, B., (2011), *Ce que travailler veut dire*, Paris, Economica.
- Zimmerman-Oster, K., Burkhardt, J. (1999). *Leadership in the Making: Impact and Insights from Leadership Development Programs in US Colleges and Universities*. A Kellogg Foundation Publication.

Éléments auto-bibliographiques

- Gendron, B., (2015), Capital émotionnel et Mindful management et Economie Bienveillante, in session plénière, La pleine présence au travail : Management, paix économique et réduction du stress in Rencontre Humanisme & Mindfulness : une éducation pour le XXIème siècle, 11-13 septembre 2015, Pontchara, France
- Gendron, B. (2014). Le développement du capital émotionnel à partir d'une forme d'intervention des thérapies dites « de pleine conscience » (mindfulness) : la thérapie de l'acceptation et de l'engagement (ACT- Acceptance and Commitment Therapy). Début d'intervention découverte d'une pratique ACT. Communication présentée au séminaire Mindfulness et Recherche 04 Juin 2014, Labo Epsilon, Montpellier, France
- Gendron, B., (2013), « L'acceptation de soi, une clé du bien-être en entreprise ? » In Développement humain et entreprise, Conférence invitée, Psychologie positive et modernité, Prise en charge, Education & Entreprise, Congrès francophone de psychologie positive et de l'Association Française et francophone de Psychologie Positive, 21-22 Novembre, Université de Lorraine-Metz, Metz.
- Gendron, B., (2013), « Management des risques psychosociaux dans le monde du soin à partir du développement du capital émotionnel par l'approche thérapeutique de l'acceptation et de l'engagement – ACT », in Psychologie Positive en environnement professionnel, ss la dir de C. Martin-Krumm, C. Tarquinio, M.J. Salvas-Shaar, Bruxelles, De Boeck.
- Gendron, B. (2013). L'acceptation et l'engagement : une clé du bien-être, de la performance et d'un mindful management en entreprise ? Une approche par le Capital Émotionnel. Communication présentée au Congrès Francophone de Psychologie Positive et Modernité Psychologie positive & Modernité, Prise en charge, 22 Novembre 2013, Education & Entreprise-Metz, France
- Gendron, B. (2013). Le développement du capital émotionnel en vue de la réduction du stress via l'approche de la pleine conscience (Mindfulness) de l'acceptation et de l'engagement (ACT). Communication présentée au congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF), Juin 2013, Universités de Montpellier, France
- Gendron, B. (2013). Les compétences émotionnelles au service de l'employabilité et au cœur de la professionnalité en Sciences Humaines et Sociales. Etude de cas de leurs prises en compte en pédagogie et dans l'élaboration du Curriculum Vitae Europass des étudiants de Master 1 Sciences de l'Education de l'UPV. Communication présentée au séminaire interrégional, La posture d'accompagnateur de l'étudiant,
- Gendron, B. (2013). Le capital émotionnel, un capital essentiel pour un climat scolaire favorable et efficace. Communication présentée au séminaire académique Agir sur le climat scolaire, 3 avril 2013, Lycée Pergaud de Besançon, France
- Gendron, B. (2013). Le capital émotionnel, Pourquoi il importe dans la performance au travail « scolaire » et « professionnel. Communication présentée au séminaire IREDU, 2 avril 2013 – Dijon, France
- Gendron, B. (2013). Des Emotions au Capital Emotionnel : Des notions aux pratiques,

Communication présentée au séminaire Inter'Elles 7 mars, Paris, France

Gendron, B. (2013). Capital and Quality of Life and Its Impact on Adults. Conference, Srinakharinwirot University, Bangkok, 16th of January 2013, Thailand. Gendron, B., (2013), « Emotional Capital and Education Issues », Journal of Research and Curriculum Development, vol. 2, n° 1, January-June, p. 23-52.

Gendron, B., (2013), « Management pédagogique et équation revisitée de l'apprentissage : la place du capital émotionnel », Cahiers de l'Institut National en Recherche de l'Éducation, Algérie, INRE, p. 51-60.

Gendron, B., (2013), « L'acceptation et l'engagement : une clé du bien-être, de la performance et d'un mindful management en entreprise ? Une approche par le Capital Émotionnel », conférence, Congrès Francophone de Psychologie Positive « Psychologie positive et Modernité », « Prise en charge, Education & Entreprise », Metz, 22 novembre.

Gendron, B., (2012), « Emotional Capital and Leadership », conference, Srinakharinwirot University, 12th January, Thailand.

Gendron, B., (2012), « Economics of Happiness and Emotional Capital: Eudaimonia and Education, Keys for a Humanistic Capitalism and Sustainable Development », Conference, Srinakharinwirot University, 12th January 2012, Thailand.

Gendron, B., (2011a), « Economics of Happiness and Emotional Capital: Eudaimonia and Education, Keys for a Humanistic Capitalism and Sustainable Development », Conference, December 27th, University of Burapha, Thailand.

Gendron, B., (2011b), « Le développement du capital émotionnel au service du bien-être à partir de l'approche de la thérapie de l'acceptation et de l'engagement », in Traité de Psychologie positive, ss la dir. de C. Martin-Krumm et C. Tarquinio. Bruxelles, De Boeck.

Gendron, B., (2011c), « Emotional Capital, Mindfulness & Acceptance and Commitment Therapy (ACT): Toward Happiness & Economics of Happiness », World Mental Health Congress, October, Cape Town, South Africa.

Gendron, B., (2011d), « Human Resources Development, From the Three to Six "H"'s: Head, Hand and Heart for A Healthy, Humanistic and Happy Economy and Sustainable Development », Conference series, Rajabhat Rajanagarindra University, January 11-13rd, Thailand.

Gendron, B., (2011e), « Human resources and Emotional Capital & Sustainable development », Conférence n° 1, Rajabhat Rajanagarindra University, January 11th, Thailand.

Gendron, B., (2011f), « Emotional Capital and Management Style: Why it matters in HR performance, innovation and creativity? », Conference n° 3, Rajabhat Rajanagarindra University, January 13rd, Thailand.

Gendron, B., (2010a), « Capital émotionnel, cognition, performance et santé : quels liens ? », in Du percept à la décision : Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation, ss la dir. de A. Naceur et M. Slim, Bruxelles, De Boeck, p. 329-348.

Gendron, B., (2010b), « Toward a Quality of Teaching and a Quality School: Emotional Capital and Work Performance », Conférence invitée, Annual conference of Head Teachers & School Directors, TV Education, Faculty of Education, Burapha University, 25th December, Thailand.

Gendron, B., (2010c), « Le capital humain revisité : de la prise en compte des compétences émotionnelles à la définition d'un capital émotionnel », Bilan et perspectives en Sciences de l'éducation, Cahiers du Cerfee, n° 26, p. 175-185.

Gendron, B., (2010d), « Human Resources and Educational and Social development: Economic focus for a Sustainable Development », Conference, Department of

Vocational and Educational and Social Development, December 18th, Burapha University, Thailand.

Gendron, B. et Lafortune, L. (ss la dir. de), (2009), *Leadership et compétences émotionnelles dans le changement en éducation*, « Education & Recherche », Québec, Presses de l'Université du Québec.

Gendron, B. et al. (2008), « Compétences et socialisations », *Cahiers du Cerfee*, n° 24, Presses Universitaires de La Méditerranée.

Gendron, B., (2008), « Capital émotionnel et éducation », in *Dictionnaire de l'éducation*, ss la dir. de A. Van Zanten, Paris, Presses universitaires de France, p. 41-43.

Gendron, B., (2007), « Le management éducatif... éclairage sur la notion », *Éducation et Management*, n° 34, p. 59-65.

Gendron, B. (ss la dir. de) (2007), « Émotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel », *Les Cahiers du Cerfee*, n° 23, Presses Universitaires de La Méditerranée.

Gendron, B., (2007), « Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur... : une relation impossible ? », *Cahiers du Cerfee*, Presses Universitaires de La Méditerranée n° 22, mars, p. 73-88.

Gendron, B., (2007), « Quelles compétences émotionnelles du leadership éthique, de l'enseignant au manager, pour une dynamique de réussite et de socialisation professionnelle ? », *Cahiers du Cerfee*, Presses Universitaires de La Méditerranée n° 24, p. 141-155.

Gendron, B., (2006), « Emotional competences and Leadership, From Education to Leadership Emotional Competencies: An Essay on a Conceptual Model of Emotional Capital », Invited conference, School of Education and Communication, Jönköping University, janvier, Suède.

Gendron, B., (2004), « Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal use of human capital and knowledge management », *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, série rouge, n° 113, Paris, Université Panthéon-Sorbonne, en ligne <ftp://mse.univ-paris1.fr/pub/mse/cahiers2004/R04113.pdf> (texte de fondation du concept, traduit en français, primé à l'Académie Française en 2006).

Gendron, B., (2002), « La notion de management : éléments d'éclairage », *Nouveaux Regards*, Éducation, Recherche, Culture, n° 15, p. 27-29.

ANNEXES

ACT : ORIGINE GENESE INSPIRATIONS

L'approche ACT est issue de plusieurs courants intellectuels et de modèles thérapeutiques distincts.

Une première version d'ACT, appelé "distanciation compréhensive" a été développée par Hayes et al. dans les années 1980 (Zettle et Hayes, 1986). Par la suite, la clarification des suppositions philosophiques étant à la base de l'approche et au développement d'une théorie comportementale du langage et de la connaissance pour expliquer la psychopathologie et orienter les efforts d'intervention, le modèle s'est tourné vers un nouveau développement du modèle de l'approche avec l'ouvrage collectif en 1999 de Hayes, Strosahl et Wilson.

L'approche est fondée sur une philosophie de science fonctionnelle (Hayes, 1993; Hayes, Hayes et Reese, 1988) issue du behaviorisme (Skinner, 1976, 1984). Une des caractéristiques les plus pertinentes de la philosophie contextualiste fonctionnelle pour l'ACT est son épistémologie pragmatique. Cette approche définit essentiellement "la vérité", non pas dans l'idée de correspondance à un modèle de réalité externe, mais plutôt comme un reflet de ce qui fonctionne dans un contexte particulier pour atteindre des buts spécifiques. Les buts eux-mêmes ne sont pas le produit d'une analyse scientifique, mais doivent plutôt être précisés *a priori*. Dans leur approche, une théorie est reconnue comme "vraie" dans le sens où elle oriente vers « le travail réussi » au regard des buts désignés. Dans le cas de l'ACT, les buts sont l'encouragement à la flexibilité psychologique dans le but d'agir de manière efficace en ce qui concerne ses valeurs, même dans des situations dans lesquelles le faire provoque la détresse.

Les racines analytiques comportementales de l'ACT sont aussi évidentes dans son fondement théorique relationnel, la théorie analytique du comportement de langage et de la cognition qui souligne le modèle (Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001). La théorie des cadres relationnelles (TCR) offre un compte rendu behavioriste de la façon dont les gens créent des réseaux cognitifs par lequel les événements viennent à être arbitrairement rapprochés les uns des autres. Selon la TCR, ces réseaux peuvent être élaborés, mais ne peuvent pas généralement être éliminés. En fait, d'essayer de supprimer directement ou de changer les réseaux ont souvent l'effet paradoxal de conduire à les élaborer de nouveau. Reflétant son adhésion dans la plus grande famille TCC, l'ACT tire aussi beaucoup de ses valeurs scientifiques et emprunte beaucoup de ses stratégies cliniques aux modèles des TCC précédents. Finalement, l'ACT emprunte aussi des techniques résultant de l'expérience et l'utilisation fréquente de métaphores et de paradoxes des psychothérapies existentielles précédentes.

GRILLES D'APPRENTISSAGE DE L'AUTO-ÉVALUATION

Réunion Intermédiaire- Feedback

e) Séance Intermédiaire : modèle de fiche d'évaluation : objectifs d'apprentissage personnel

Elève: _____

Réunion intermédiaire et 2ème observation du processus		
Lors de cette réunion, trois objectifs doivent être atteints : (1) Les intervenants commentent les conclusions de leurs observations et les apprenants doivent comprendre sur quoi se basent les intervenants. (2) Les apprenants réfléchissent sur la situation observée par les intervenants? Lors de cette réflexion il s'agit (a) d'imaginer différentes options aux actions alternatives (que ce serait-il passé si...) et (b) d'analyser les situations observées depuis chaque position (que pense XY? Quelle influence cela a eu sur XY?) (3) Les apprenants comprennent qu'après cette phase intermédiaire commence la phase d'évaluation du projet et donc que tous les éléments sont pris en compte.		
	Items	Note de 1 à 5
Autonomie	Je finis mon travail à temps sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres	
	Je fais mon travail de manière consciencieuse même si je n'en ai pas envie	
	Je trouve les informations qui me manquent par moi-même	
	J'essaie de trouver des solutions à un problème et je n'attends pas la solution des autres	
	J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées et je réfléchis à comment les accomplir	
2ème observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		
	Items	Note de 1 à 5
Responsabilité	Je suis fiable ; les autres peuvent compter sur moi	
	Je ne me « défile » pas, au contraire je me charge des tâches que personne ne veut	
	Je m'assure qu'on travaille en équipe et qu'on atteint notre objectif ensemble	
	Je ne fuis pas les décisions, je prends ma responsabilité au sein de l'équipe et je ne cherche pas d'excuses	
	Je fais attention dans les situations délicates de façon à ne rien casser ni perturber	
2ème observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		

Réunion Intermédiaire- Feedback

f) Séance Intermédiaire : modèle de fiche d'évaluation-intervenant : objectifs d'apprentissage social

Elève : _____

Feedback et 2ème observation du processus		
	Items	Note de 1 à 5
Comm.	J'écoute les autres attentivement et essaie de comprendre leur point de vue	
	J'explique les raisons qui déterminent mon comportement	
	J'informe les autres de façon claire et concise, en temps et en heure	
	Je sais dire les choses qui ne vont pas offenser les autres	
	Dans une conversation, je peux me rétracter et laisser les autres s'exprimer	
2ème observation du processus : notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		
	Items	Note de 1 à 5
Coop.	Je m'assure que personne n'est laissé de côté et que tous les membres de mon équipe participent	
	Je respecte les règles et les accords	
	Quand mes collègues ou camarades rencontrent des difficultés, je propose mon aide.	
	J'accepte que l'on ait des opinions différentes	
	Je suis capable de faire des compromis ou des concessions	
2ème observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		

Feedback – Réunion finale

g) Séance finale : modèle de fiche d'évaluation : objectifs d'apprentissage personnel

Elève : _____

Feedback – Réunion finale		
Lors de cette réunion, trois objectifs doivent être atteints : (1) Les intervenants commentent leur observation et les apprenants comprennent sur quoi ils se basent (2) Les apprenants réfléchissent sur la situation observée par les intervenants? Lors de cette réflexion il s'agit (a) d'imaginer différentes options aux actions alternatives (que ce serait-il passé si...) et (b) d'analyser les situations observées depuis chaque position (que pense XY? Quelle influence cela a eu sur XY?) (3) les intervenants expliquent leur évaluation (niveau de départ, évolution et niveau de réflexion) et expliquent à l'apprenant de quelle façon il peut s'améliorer.		
	Items	Note de 1 à 5
Autonomie	Je finis mon travail à temps sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres	
	Je fais mon travail de manière consciencieuse même si je n'en ai pas envie	
	Je trouve les informations qui me manquent par moi-même	
	J'essaie de trouver des solutions à un problème et je n'attends pas la solution	
	J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées et je réfléchis à comment les accomplir	
Notes du degré de réflexion		
	Items	Note de 1 à 5
Respons.	Je suis fiable ; les autres peuvent compter sur moi	
	Je ne me « défile » pas, au contraire je me charge des tâches que personne ne	
	Je m'assure qu'on travaille en équipe et qu'on atteint notre objectif ensemble	
	Je ne fuis pas les décisions, je prends ma responsabilité au sein de l'équipe et	
	Je fais attention dans les situations délicates de façon à ne rien casser ni	
Notes du degré de réflexion :		

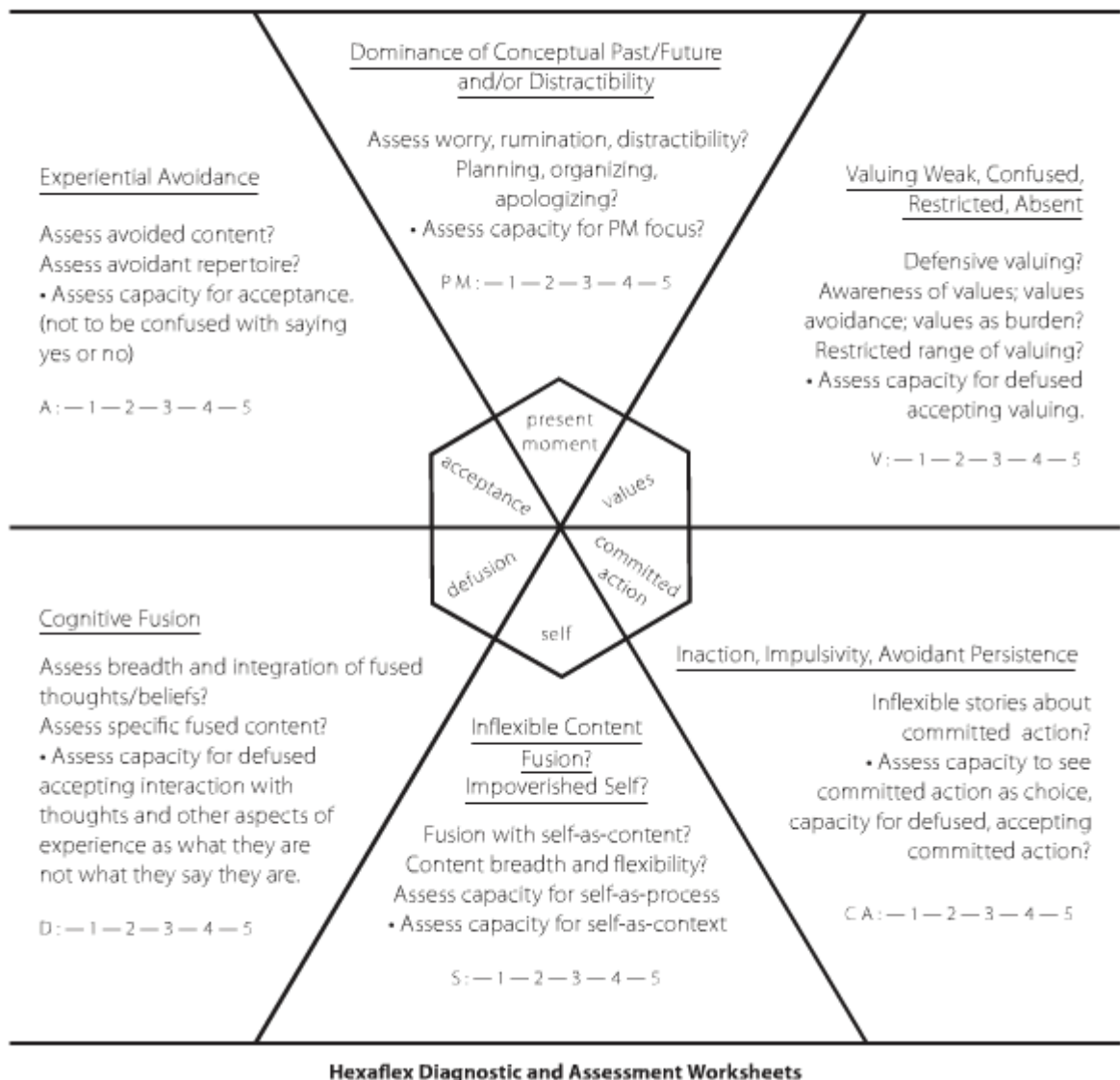
Feedback – Réunion finale

h) Séance finale : modèle de fiche d'évaluation : objectifs d'apprentissage social

Elève : _____

Feedback – Réunion finale		
	Items	Note de 1 à 5
Comm.	J'écoute les autres attentivement et essaie de comprendre leur point de vue	
	J'explique les raisons qui déterminent mon comportement	
	J'informe les autres de façon claire et concise, en temps et en heure	
	Je sais dire les choses qui ne vont pas offenser les autres	
	Dans une conversation, je peux me rétracter et laisser les autres s'exprimer	
Notes du degré de réflexion :		
	Items	Note de 1 à 5
Coop.	Je m'assure que personne n'est laissé de côté et que tous les membres de mon équipe participent	
	Je respecte les règles et les accords	
	Quand mes collègues ou camarades rencontrent des difficultés, je propose mon aide	
	J'accepte que l'on ait des opinions différentes	
	Je suis capable de faire des compromis ou des concessions	
Notes du degré de réflexion		

Hexaflex Diagnostic and Assessment



Hexaflex Wilson Kelly ACT for 2

STRUCTURATION DES DÉMARCHES DE RECHERCHE

DAVID A. (2000), La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? IXème Conférence Internationale de Management Stratégique Montpellier, 24 au 26mai, p.15

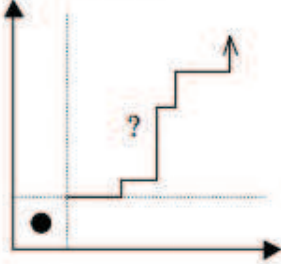
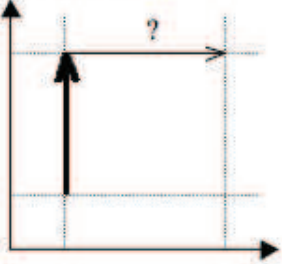
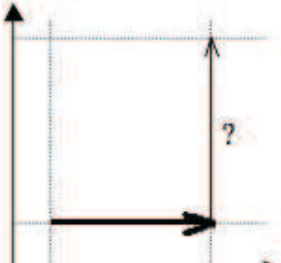
		Objectif	
		<i>Construction mentale de la réalité</i>	<i>Construction concrète de la réalité</i>
Démarche	<i>Partir de l'observation des faits ou d'un travail du groupe sur son propre comportement</i>	Observation Contextualisation du changement  Formalisation du changement	Recherche action Contextualisation du changement  Formalisation du changement
	<i>Partir d'une situation idéalisée ou d'un projet concret de transformation</i>	Conception « en chambre » de modèles de gestion Contextualisation du changement  Formalisation du changement	Recherche intervention Contextualisation du changement  Formalisation du changement

Tableau 2 – Formalisation et contextualisation du changement dans les quatre démarches de recherche

Les flèches en trait épais indiquent ce qui est effectivement fait au cours de la recherche, les flèches en trait fin indiquent ce qui serait une suite logique du processus, mais non abordée au cours de la recherche, d'où les points d'interrogation sur les schémas.

Formulaire d'accord d'expérimentation

Licence 1 Sciences de l'Education

Unités d'Enseignement : Projet Professionnel Personnalisé (PPP), Evaluation et
Orientation et développement du Capital Emotionnel

Université Paul-Valéry Montpellier 3

Pr. Bénédicte GENDRON

Dans le cadre des unités d'enseignement Projet Professionnel Personnalisé (PPP) et Evaluation et Orientation, des ateliers vont vous amener à développer votre capital émotionnel et vous aider à préparer votre projet professionnel. Ces ateliers suivront le protocole d'Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes (IDEFI) de l'Université Montpellier 3. Les questionnaires soumis sont traités de manière anonyme et le droit d'accès prévu par la loi « informatique et libertés » s'exerce à tout moment dans le cadre de ce projet. Dans ce cadre lors des ateliers, des films ou photos pour lesquelles je donne mon accord, pourront être prises et ne donneront pas droit à une rémunération.

Date :

Nom de l'étudiant : Signature de l'étudiant (précédée de la mention « lu et approuvé »)	Nom du responsable du projet: ...Pr. Bénédicte GENDRON Signature du responsable du projet: 
---	--

Informations Personnelles

NOM

PRENOM

Date :

Email :

Tel portable :

Ecrivez ou cochez la réponse qui vous correspond

1. Sexe
☐ masculin
☐ féminin
2. Age
☐ 18-20 ☐ 21-23 ☐ 24-26 ☐ plus de 26
3. Dernier diplôme
4. Avez-vous validé votre premier semestre en première session?
☐ Oui
☐ Non (Précisez la note moyenne du 1^{er} semestre.....)
5. Avez-vous des problèmes de santé?
☐ Non.
☐ Oui. (Précisez.....)
☐ migraine
☐ maux d'estomac
☐ allergie
☐ autre.....
6. Avez-vous ou avez –vous déjà eu des problèmes de nature psychologique?
☐ Non
☐ Oui (Précisez.....)
☐ stress
☐ anxiété
☐ dépression
☐ idées suicidaires
☐ autre (exemple.....)
7. Avez-vous déjà pratiqué la méditation?
☐ Non
☐ Oui (Précisez.....)
Combien de temps
Combien de fois par semaine.....
Comment, quelle méthode ?.....

TEIQue- Long Form (Petrides & Furnham, 2001).

Adaptation francophone :

Nom :

Prénom :

Merci pour le temps que vous consacrez à ce questionnaire et pour l'intérêt que vous y portez.

Consignes:

- Répondez à chacune des questions ci-dessous en cochant la case correspondant à votre degré d'accord ou de désaccord. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses.
- Essayez de répondre de manière la plus honnête et la plus précise possible.

Vous avez 7 possibilités de réponses, variant de 1 pour « pas du tout d'accord » à 7 pour « tout à fait d'accord »

1 2 3 4 5 6 7

1	Je suis généralement capable de dominer les autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	Généralement, je ne prête pas attention aux émotions des autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	Lorsque j'apprends une excellente nouvelle, il m'est difficile de me calmer rapidement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	J'ai tendance à voir des difficultés dans chaque occasion plutôt que des occasions dans chaque difficulté	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	Dans l'ensemble, j'ai une vision sombre de la plupart des choses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	Je n'ai pas beaucoup de bons souvenirs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	Comprendre les besoins et les désirs d'autrui n'est pas un problème pour moi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	Je crois en général que les choses se dérouleront bien dans ma vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	Il m'est souvent difficile de reconnaître quelle émotion je ressens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	Je ne suis pas très sociable	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11	Il m'est souvent difficile de dire aux autres que je les aime, même quand je le veux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	Les autres m'admirent d'être quelqu'un de détendu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13	Je pense rarement à mes ancien(ne)s ami(e)s	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14	Généralement, il m'est facile de dire aux autres combien ils comptent vraiment pour moi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	Généralement, je dois être sous pression pour vraiment travailler dur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16	J'ai tendance à m'impliquer dans des choses dont je voudrais ensuite pouvoir me sortir	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17	Je suis capable de lire les sentiments de la plupart des gens comme dans un livre ouvert	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18	Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19	Il m'est normalement difficile de calmer les gens en colère	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20	Il m'est difficile de maîtriser les situations à la maison	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21	Généralement, je m'attends au meilleur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22	Les autres me disent m'admirer pour mon honnêteté	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23	Je n'aime vraiment pas écouter les problèmes de mes ami(e)s	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24	Je suis habituellement capable de me « mettre dans la peau des gens » et de ressentir leurs émotions	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25	Je crois que j'ai plein de points faibles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26	Il m'est difficile de renoncer aux choses que je connais et que j'aime	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27	Je trouve toujours des moyens pour exprimer ma tendresse aux autres quand je le veux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28	Il me semble que j'ai un certain nombre de qualités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29	J'ai tendance à agir à la hâte sans beaucoup d'organisation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30	J'éprouve des difficultés à parler de sentiments personnels même à mes ami(e)s les plus proches	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31	Je ne suis pas capable de faire les choses aussi bien que la plupart des gens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32	Je ne suis jamais réellement sûr(e) de ce que je ressens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33	Je suis habituellement capable d'exprimer mes émotions quand je le veux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34	Quand je ne suis pas d'accord avec quelqu'un, je trouve habituellement facile de le lui dire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35	Il m'est habituellement difficile de me maintenir motivé(e)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36	Je sais comment me défaire de mes humeurs négatives	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

37	Dans l'ensemble, j'éprouve des difficultés à décrire mes sentiments	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38	Il m'est difficile de ne pas me sentir triste quand quelqu'un me raconte un malheur qui lui est arrivé	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39	Quand quelque chose me surprend, je trouve difficile de le sortir de mon esprit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40	Je prends souvent le temps de réfléchir à ce que je ressens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41	J'ai tendance à voir le verre à moitié vide plutôt qu'à moitié plein	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42	J'ai souvent des difficultés à concevoir les choses à partir du point de vue d'une autre personne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43	Je suis un(e) suiveur(euse) pas un(e) meneur(euse)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44	Mes proches se plaignent souvent du fait que je ne les traite pas convenablement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45	Souvent, je n'arrive pas à comprendre quelle émotion je ressens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46	Je ne pourrais pas influencer les sentiments des autres même si je le voulais	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47	Si je suis jaloux(se) de quelqu'un, il m'est difficile de ne pas mal me comporter envers lui	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48	Je suis stressé(e) par des situations que d'autres trouvent agréables	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49	Il m'est difficile de compatir aux malheurs des autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50	Dans le passé, il m'est arrivé de m'attribuer le mérite d'autrui	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51	Dans l'ensemble, je peux réellement faire face au changement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52	Apparemment, je n'ai aucun pouvoir du tout sur les sentiments des autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53	J'ai de bonnes raisons pour ne pas abandonner facilement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54	J'aime faire des efforts, même pour des choses qui ne sont pas vraiment importantes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55	J'assume toujours mes responsabilités quand je fais quelque chose de travers	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56	J'ai tendance à changer fréquemment d'avis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57	Quand je me dispute avec quelqu'un, je ne sais voir que mon point de vue	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58	Les choses ont finalement tendance à s'arranger	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59	Quand je suis en désaccord avec quelqu'un, je préfère généralement ne rien dire plutôt que de faire une scène	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60	Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un à se sentir mal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61	Je me décrirais comme une personne calme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62	Je trouve souvent difficile de montrer ma tendresse à l'égard de mes proches	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

63	Il y a beaucoup de raisons de s'attendre au pire dans la vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64	J'éprouve en général des difficultés à m'exprimer clairement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65	Cela ne me dérange pas de changer fréquemment mes occupations journalières	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
66	La plupart des gens sont plus appréciés que moi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67	Mes proches se plaignent rarement de la manière dont je me comporte envers eux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68	Je trouve habituellement difficile d'exprimer mes émotions de la manière dont je le voudrais	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69	Généralement, je suis capable de m'adapter à de nouveaux environnements	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70	Je trouve souvent difficile d'adapter ma vie en fonction des circonstances	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71	Je me décrirais comme un(e) bon(ne) négociateur(négociatrice)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72	J'ai de bons contacts avec les gens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
73	Dans l'ensemble, je suis une personne extrêmement motivée	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
74	J'ai volé des choses quand j'étais enfant	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
75	Dans l'ensemble, je suis content(e) de ma vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
76	Il m'est difficile de me contrôler quand je suis extrêmement heureux(se)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
77	J'ai parfois l'impression de fournir du bon travail sans effort	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
78	Quand je prends une décision, je suis toujours sûr(e) que c'est la bonne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
79	Si j'allais à un rendez-vous avec une personne inconnue, celle-ci serait déçue de mon apparence	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
80	D'habitude, je trouve difficile d'adapter mon comportement en fonction des personnes avec lesquelles je suis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
81	Dans l'ensemble, je suis capable de m'identifier aux autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
82	J'essaie de gérer les pressions afin de contrôler mon niveau de stress	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
83	Je ne pense pas être une personne incompétente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
84	D'habitude, il m'est difficile de gérer mes émotions	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
85	Je peux résoudre la plupart des difficultés dans ma vie d'une façon calme et posée	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
86	Si je le voulais, il me serait facile de mettre quelqu'un en colère	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
87	Dans l'ensemble, je m'aime.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
88	Je crois que j'ai beaucoup de forces personnelles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

89	Je ne trouve généralement pas la vie agréable	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
90	Je suis en général capable de me calmer rapidement après m'être emporté(e) contre quelqu'un	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
91	Je peux rester calme même quand je suis extrêmement heureux(se)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
92	Généralement, je n'arrive pas bien à consoler les autres quand ils se sentent mal	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
93	Je suis d'habitude capable de résoudre des disputes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
94	Je ne mets jamais le plaisir avant le travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
95	M'imaginer à la place de quelqu'un d'autre n'est pas un problème pour moi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
96	J'ai besoin d'une grande maîtrise de moi-même pour ne pas m'attirer des ennuis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
97	Il m'est facile de trouver les mots justes pour décrire mes sentiments	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
98	Je m'attends à ce qu'une grande partie de ma vie soit agréable	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
99	Je suis une personne ordinaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
100	J'ai tendance à m'emballer facilement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
101	J'essaie d'habitude de refouler mes pensées négatives et de penser à des solutions positives	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
102	Je n'aime pas planifier à l'avance	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
103	Juste en regardant quelqu'un, je peux comprendre ce qu'il ou elle ressent	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
104	La vie est belle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
105	Il m'est habituellement facile de me calmer après avoir eu peur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
106	Je veux diriger les choses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
107	D'habitude, je trouve difficile de changer les opinions des autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
108	J'aime généralement bavarder avec les autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
109	Contrôler mes envies n'est pas un grand problème pour moi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
110	Je n'aime vraiment pas mon apparence physique	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
111	J'ai tendance à parler clairement et intelligiblement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
112	Dans l'ensemble, je ne suis pas satisfait(e) de la manière dont je fais face au stress	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
113	La plupart du temps, je sais exactement pourquoi je me sens comme ça	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
114	J'éprouve des difficultés à me calmer après avoir été fortement surpris(e)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

115	Dans l'ensemble, je me décrirais mon attitude comme assurée	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
116	Dans l'ensemble, je ne suis pas une personne heureuse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
117	Quand quelqu'un me blesse, je suis habituellement capable de rester calme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
118	La plupart des choses que je parviens à bien faire semblent demander beaucoup d'efforts	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
119	Je n'ai jamais menti pour ménager les sentiments d'autrui	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
120	J'éprouve des difficultés à m'entendre convenablement avec les autres et ce, même avec mes proches	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
121	Je réfléchis à tous les avantages et les inconvénients avant de prendre une décision	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
122	Je ne sais pas comment m'y prendre pour que les autres se sentent mieux quand ils en ont besoin	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
123	J'ai souvent du mal à changer d'attitude et à modifier mes opinions	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
124	Les autres me disent que je parle rarement de ce que je ressens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
125	Dans l'ensemble, je suis content(e) de mes relations proches	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
126	Je peux identifier une émotion à partir du moment où elle commence à se développer en moi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
127	Dans l'ensemble, j'aime placer les intérêts des autres avant les miens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
128	La plupart des jours, je suis heureux(se) d'être en vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
129	J'ai tendance à prendre beaucoup de plaisir juste en faisant bien quelque chose	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
130	Il est très important pour moi de m'entendre avec mes amis proches et ma famille	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
131	J'ai souvent des pensées positives	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
132	J'ai beaucoup de disputes virulentes avec mes proches	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
133	Exprimer mes émotions avec des mots n'est pas un problème pour moi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
134	Il me semble difficile de trouver du plaisir dans la vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
135	Je suis d'habitude capable d'influencer les autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
136	Lorsque je suis sous pression, j'ai tendance à perdre mon calme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
137	J'ai souvent du mal à changer de comportement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
138	Les autres me respectent	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
139	Les autres me disent que je stresse très facilement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
140	Je suis habituellement capable de trouver des moyens pour contrôler mes émotions quand je le veux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

141	Je crois que je pourrais être un(e) bon(ne) vendeur(se)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
142	Je perds de l'intérêt assez facilement pour ce que je fais.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
143	Dans l'ensemble, je suis quelqu'un qui a des habitudes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
144	En général, je défendrais mes opinions même si cela implique que je doive me disputer avec des gens importants	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
145	Je me décrirais comme une personne flexible	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
146	Généralement, j'ai besoin de nombreux encouragements pour faire de mon mieux.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
147	Même lorsque je suis en train de me disputer avec quelqu'un, je suis généralement capable d'accepter son point de vue	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
148	Dans l'ensemble, je suis capable de faire face au stress	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
149	J'essaie d'éviter les gens qui pourraient me stresser	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
150	Je me laisse souvent aller sans réfléchir à toutes les conséquences	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
151	J'ai tendance à baisser les bras même si je sais que j'ai raison	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
152	Il me semble difficile de maîtriser certaines situations au travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
153	Quelques-unes de mes réponses dans ce questionnaire ne sont pas honnêtes à 100%	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Emotion Regulation Profile-Revised

*Ce questionnaire comprend un ensemble de petits scénarios décrivant des situations qui pourraient nous arriver à tous. Différents comportements sont proposés : veuillez choisir pour chaque scénario, **le ou les comportement(s) dans le(s)quel(s) vous vous retrouvez le plus.***

*Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et vous pouvez sélectionner **autant de comportements que vous le désirez** pour autant que ceux-ci reflètent bien votre manière habituelle de réagir dans ce genre de situation.*

Veuillez lire attentivement les scénarios dans les pages qui suivent et ensuite entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation .

1. Cela fait plus de 30 minutes que vous cherchez une place de parking en ville. Lorsque vous repérez enfin un emplacement libre, un automobiliste vous double et vous vole la place sous votre nez. Cela vous met clairement en colère !

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Vous ne dites pas un mot mais vous fulminez intérieurement.
- b) Vous vous dites que finalement, ce n'est pas si grave. Vous essayez de trouver du positif dans la situation. Exemple : vous trouverez peut-être une place de parking plus près du lieu où vous devez vous rendre.
- c) Vous exprimez votre mécontentement par de nombreux coups de klaxon.
- d) Dans ce genre de situation, rien de tel qu'un petit verre, un petit joint ou toutes autres substances relaxantes pour vous calmer.
- e) Vous essayez d'oublier cet incident en allumant votre autoradio ou en pensant à des choses positives pour vous changer les idées.
- f) Vous avez toujours eu des difficultés à vous affirmer et vous ne voyez pas ce que vous pourriez faire. Vous vous sentez découragé(e).
- g) Vous ouvrez votre fenêtre et vous faites poliment remarquer à l'automobiliste que son comportement n'est pas très correct. S'il ne vous rend pas la place, vous partez sans faire d'histoire. Le jeu n'en vaut pas la chandelle !
- h) Vous décidez d'arrêter de vous énerver pour une place de parking et vous rentrez dans le premier parking payant.

2. Vous venez de terminer une tâche importante mais particulièrement ennuyeuse que vous n'arrêtez pas de reporter (repeindre, grand nettoyage de printemps, bonne action,...). Vous vous sentez satisfait(e) de votre travail et soulagé(e). En un mot, vous êtes content(e).

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation

- a) Vous n'arrivez pas à vous détendre complètement. Assez rapidement, des préoccupations et/ou des choses encore à faire vous occupent l'esprit.
- b) Vous racontez ou montrez à vos proches ce que vous avez accompli aujourd'hui.
- c) Vous poussez un soupir de soulagement et vous vous octroyez un moment de détente.

- d) Vous êtes content mais vous ne pouvez pas vous empêcher de relever les quelques détails négatifs de votre travail (ex. temps passé à la tâche, petites imperfections, finitions,...)
- e) Vous savourez l'instant présent. Vous contemplez votre travail et vous profitez d'un moment de détente. Vous avez des pensées comme « Voilà une bonne chose de faite ! »
- f) Vous pensez que c'est un miracle d'être arrivé(e) au bout de ce travail. C'est rare quand vous arrivez à finir une tâche qui vous ennuie et vous pensez que ça ne se reproduira pas de sitôt.
- g) Vous repensez aux heures de travail passées sur cette tâche. Grâce à votre patience et à votre persévérance vous avez atteint votre objectif. Comme quoi, les efforts sont toujours récompensés !
- h) Vous ne vous laissez pas le temps de souffler et vous entreprenez directement une autre tâche.

3. Un(e) ami(e) proche vous a demandé de lui rendre un service extrêmement important. Il s'agissait de déposer différents documents chez son futur employeur pendant son séjour à l'étranger. A son retour, il/elle vous téléphone en rage. L'employeur n'a jamais reçu les documents et votre ami(e) n'a donc pas été embauché(e). L'engagement que vous aviez pris vous était complètement sorti de la tête ! Votre ami(e) vous en veut terriblement et vous vous sentez extrêmement coupable.

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Vous éprouvez le besoin de parler à vos proches de ce qui s'est passé et de la culpabilité que vous ressentez.
- b) Vous vous confondez en excuses et vous vous démenez pour lui trouver un autre emploi. Dans les semaines qui suivent vous faites l'impossible pour réparer votre faute impardonnable : multiples invitations au restaurant, cadeaux divers, attentions,...
- c) Vous comprenez qu'il/elle soit fâché(e). Vous vous dites que l'erreur est humaine et qu'il/elle aurait peut-être aussi oublié. Toutefois, à l'avenir, vous serez plus prudent.
- d) Afin de ne pas vous laisser ronger par la culpabilité, vous vous engagez dans une activité qui vous procure du plaisir.
- e) Vous n'arrêtez pas d'y penser et vous vous en voulez terriblement.
- f) Vous lui demandez comment il est possible de vous racheter et vous lui proposez de l'aider à rechercher un nouvel emploi.
- g) Vous vous dites que vous ne valez pas grand-chose comme ami(e) car vous n'êtes même pas capable de rendre un service. Vous ne voyez pas comment vous pourriez vous rattraper et cela vous déprime.
- h) Pour soulager votre culpabilité, vous vous laissez aller à consommer des produits relaxants (ex. alcool, marijuana, médicaments,...).

4. Vous venez de rompre avec votre petit(e) ami(e) alors qu'il était question d'emménager une semaine avant votre rupture. Il/elle a décidé de mettre fin à votre relation. Ceci vous rend très triste.

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Vous subissez la rupture, abattu(e). De toute façon, vous vous dites que vous n'avez pas de chance en amour, vous ne voyez pas ce que vous pourriez y changer !
- b) Vous prenez du temps pour prendre soin de vous ou pour faire des choses qui vous sont agréables.
- c) Vous essayez de vous sentir mieux en abusant de diverses substances (ex. nourriture, alcool, marijuana, médicaments).
- d) Vous vous confiez à un proche ; vous avez besoin de parler à quelqu'un de ce que vous éprouvez.
- e) Vous essayez de vous reprendre en main (ex. inscription à un club de sport, site de rencontres, sorties,...). Vous établissez vos priorités afin que le prochain soit le bon.
- f) Vous regardez de vieilles photos en écoutant des chansons tristes.
- g) Vous essayez de voir le côté positif des choses. Cette rupture, quoique difficile, est l'occasion de prendre un nouveau départ, de faire des choses que vous n'aviez plus le temps de faire et, éventuellement, de rencontrer quelqu'un qui vous correspondra mieux.
- h) Malgré la décision sans appel de votre ex petit(e) ami(e), vous essayez de le/la reconquérir par tous les moyens.

5. Vous avez participé au dernier tirage de la loterie nationale car il y avait une grosse cagnotte en jeu. Vous êtes chez des amis et vous leur demandez de regarder les résultats du tirage à la TV même si vous n'y croyez pas trop. L'excitation commence à vous envahir car vous remarquez, avec stupéfaction, que 4 des numéros que vous avez joués sont sortis ! Vous avez gagné environ 1000€.

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation

- a) Vous sautez de joie, vous exprimez votre excitation en répétant toute la soirée que vous êtes un(e) petit(e) veinard(e).
- b) Dans les jours qui suivent, vous pensez à ce que vous allez pouvoir faire avec cet argent. Vous vous imaginez passer 10 jours au soleil pendant les prochaines vacances, découvrir un restaurant étoilé, vous offrir une thalasso,...
- c) Vous n'arrivez pas à profiter pleinement du moment parce que d'autres choses vous occupent l'esprit (ex. problème avec un proche, ambiance au travail,...).
- d) Vous partagez cette joie avec vos amis, vous leur montrez le bulletin et vous téléphonez à vos proches pour leurs annoncer la nouvelle.
- e) Vous essayez de ne pas exprimer votre émotion et gardez cela pour vous car « ça ne fait pas bien de s'emballer chez des gens ». De plus, vous n'avez pas envie que vos amis vous jalouent.
- f) Vous vous sentez heureux(se) et profitez du moment présent autour d'un bon verre de champagne (par exemple). Ce n'est pas tous les jours que l'on a l'occasion d'encaisser presque 1 mois de salaire sans rien faire !
- g) Vous vous dites que 1000 €, ce n'est pas trop mal. Néanmoins, vous ne pouvez vous empêcher de penser que vous êtes passé(e) à 2 doigts de gagner le gros lot ! Il se peut aussi que vous vous disiez que cet argent ne résoudra pas vos tracas et/ou que vous vous sentiez obligé(e) d'offrir à vos amis une belle sortie, ce qui vous empêcherait de profiter de la totalité du gain.
- h) Vous pensez que c'est trop beau pour être vrai...La roue tourne et la chance, ça ne dure jamais. Vous anticipez déjà les éventuels ennuis à venir.

6. Vous êtes venu(e) avec votre petit(e) ami(e) à une soirée où sont réunies de nombreuses personnes. Durant la soirée, alors que vous vous étiez un peu éloigné(e) de votre partenaire, vous l'apercevez en train de converser avec quelqu'un. Chacun des deux semble très intéressé par ce que dit l'autre. Ils se regardent intensément et rient ensemble à plusieurs reprises. Vous voyez votre partenaire animé(e) et plein(e) d'entrain alors qu'il/elle était venu(e) à cette soirée en traînant les pieds. A la vue de ce spectacle, vous commencez sérieusement à sentir la jalousie monter en vous !

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Vous les surveillez du coin de l'œil. Vous ruminez mais n'en laissez rien paraître.
- b) Plutôt que de vous énerver, vous décidez de vous changer les idées et de passer une bonne soirée (ex. vous discutez avec des gens, vous dansez,...).
- c) Vous exprimez votre jalousie à votre partenaire sans vous énerver. Vous lui dites que vous n'appréciez pas qu'il/elle s'amuse autant avec une personne du sexe opposé.

- d) Vous vous sentez envahi(e) par une bouffée de colère et, dès que vous en avez l'occasion, vous vous fâchez avec votre partenaire.
- e) Pour oublier ce que vous venez de voir et pour vous calmez, vous allez au bar et vous passez votre soirée à boire.
- f) Vous envisagez les différentes solutions afin de faire face à cette difficulté. Vous planifiez la stratégie que vous allez adopter afin que cette situation ne se reproduise plus dans le futur.
- g) Vous vous sentez triste et abandonné(e). Vous pensez qu'un jour il/elle finira par trouver une personne plus intéressante ou plus désirable que vous. Que peut-on y faire...
- h) Malgré la jalousie, vous vous dites qu'il est important que votre partenaire s'amuse, d'autant plus qu'il/elle ne fait rien de mal. En le/la laissant tranquille, il/elle sera de bonne humeur en rentrant à la maison !

7. Vous passez un week-end en amoureux. Le cadre est idyllique. Votre partenaire est radieux (se) et vous vous sentez particulièrement heureux (se).

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Malgré un week-end très agréable, vous ne pouvez pas vous empêcher de « tiquer » sur les quelques détails négatifs qui empêchent votre séjour d'être parfait.
- b) Vous essayez de savourer pleinement ce moment en mettant tout le reste de côté.
- c) Le week-end est parfait. C'est trop beau pour être vrai. Vous craignez un retour de flammes.
- d) Vous riez, blaguez, étreignez votre partenaire,... Bref, vous vous laissez aller et vous extériorisez pleinement votre joie.
- e) Une fois seul(e), vous repensez aux bons moments passés ensemble et/ou aux raisons qui font que votre relation est si précieuse.
- f) Vous passez un bon moment mais pour différents motifs (ex. peur du ridicule, ce n'est pas votre style, culpabilité,...) vous essayez de ne pas vous « emballer », voire de contenir votre joie.
- g) Dans les jours qui suivent, vous partagez ce bon moment avec vos proches (ou journal intime).
- h) Le week-end est parfait. Cependant, vous n'arrivez pas à laisser totalement de côté vos préoccupations du moment (ex. travail, famille,...).

8. Vous devez présenter un exposé oral devant de nombreuses personnes. Vous avez déjà réalisé cet exercice précédemment et cela ne s'est pas très bien passé. Vous avez reçu beaucoup de critiques sur votre présentation. L'idée de refaire un exposé en public, dans quelques jours, vous terrorise.

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Vous essayez de vous distraire en faisant une activité qui vous est agréable. Vous avez préparé votre exposé et vous verrez bien le jour venu comment cela se passera.
- b) Vous n'arrêtez pas d'y penser, vous vous focalisez sur ce qui pourrait mal se passer et vous stressez jusqu'au jour de la présentation.
- c) Vous faites part de vos craintes à votre entourage et recherchez leur soutien

et/ou leurs conseils.

- d) Vous établissez un plan d'action afin de mettre toutes les chances de réussite de votre côté. Vous définissez le problème et vous envisagez les différentes solutions qui permettraient de vous sentir plus sûr(e) de vous (répétition, relaxation, renseignements sur les moyens d'améliorer votre présentation).
- e) Vous vous dites que vous n'y arriverez jamais et vous vous sentez nul(le).
- f) Les jours précédant l'exposé, vous consommez des produits relaxants (ex. alcool, marijuana, médicaments,...) pour diminuer votre anxiété.
- g) Vous essayez de voir le côté positif de la situation : c'est un bon exercice pour vous et, même si les choses se passaient mal, ce ne serait pas la fin du monde !
- h) Depuis l'annonce de la date de l'exposé, vous êtes envahi(e) par le stress. Ce dernier vous paralyse et vous empêche de travailler sur votre présentation. Si c'est possible, vous trouvez une « excellente raison » qui vous empêche de présenter cet exposé.

9. Lors de votre dernier jour de vacances dans un pays étranger, vous faites une balade avec des amis. Après quelques heures de marche, vous découvrez une cascade tout à fait par hasard. L'endroit est magnifique et sauvage. L'eau, la verdure en abondance, le coucher de soleil, les sons, ... Vous êtes totalement émerveillé(e) par la beauté du paysage.

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation

- a) Le paysage est idyllique, dommage que vous ayez mal aux pieds, qu'il fasse un peu frisquet ou encore qu'il y ait des moustiques, ... Les petits désagréments de ce genre vous empêchent d'apprécier pleinement la situation.
- b) Vous exprimez votre émerveillement à votre manière (ex. vous vous extasiez, vous criez, vous versez une larme, vous sautez dans la cascade,...).
- c) Le spectacle est magnifique mais vous contenez vos émotions : vous préférez faire preuve de réserve en public.
- d) Dans les jours qui suivent, vous prenez plaisir à vous remémorer la beauté des lieux et/ou à voir et revoir les photos.
- e) Vous partagez cette émotion avec les personnes qui vous accompagnent. Dans les jours qui suivent, vous recommandez cet endroit à votre entourage.
- f) Le spectacle est gâché par la pensée que c'est votre dernier jour de vacances et qu'un tel moment ne se reproduira pas de sitôt.
- g) Vous laissez tous vos sens s'imprégner de l'endroit afin de savourer pleinement cet instant.
- h) L'endroit est superbe mais vous n'oubliez pas de réfléchir à l'itinéraire du retour, au repas du soir et/ou au travail qui recommence demain.

10. Vous devez présenter un projet important pour lequel vous avez beaucoup travaillé. Le jour J est arrivé. Le matin, on vous annonce que votre présentation est reportée et que c'est votre rival(e), qui présente son projet. Cette nouvelle vous met particulièrement en colère.

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Vous vous rendez immédiatement dans le bureau de votre collègue pour exprimer votre colère et en ressortez très énervé(e).
- b) Vous vous lancez délibérément dans une activité sans rapport avec la situation,

- le temps de laisser retomber votre colère. Ainsi, vous ne réagissez pas à chaud.
- c) Vous envisagez la situation comme un problème à résoudre. Vous établissez un plan d'action afin de faire reconnaître votre travail et/ou d'empêcher que cela ne se reproduise.
 - d) Vous ne dites rien, vous avez parfois du mal à vous affirmer dans ce genre de situations. Cela provoque en vous une profonde lassitude.
 - e) Vous ruminez : comment votre collègue est-il/elle capable d'être aussi arriviste et malveillant à votre égard ? Sans passer à l'action, vous imaginez mille et une façons de lui rendre la monnaie de sa pièce.
 - f) Vous dédramatisez la situation et/ou essayez d'en retirer les enseignements. La prochaine fois, ce sera vous !
 - g) Lorsque vous rentrez chez vous, vous consommez diverses substances (alcool, marijuana, médicaments,...) afin de vous détresser.
 - h) Vous demandez des explications à votre collègue. Vous lui faites part poliment mais fermement de votre mécontentement, puis vous lui laissez le temps de vous donner son point de vue.

11. Suite à une restructuration dans votre entreprise, vous êtes muté(e) dans un nouveau département à 10 km de votre ancien lieu de travail. Cela vous rend triste car vous aviez, au fil du temps, noué des relations intimes avec vos collègues dont certains étaient même devenu des ami(e)s.

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Votre tristesse se transforme en ressentiment à l'égard de votre entreprise, voire de vos anciens collègues plus chanceux. Votre mauvaise humeur transparaît clairement.
- b) Il vous faut du temps pour oublier votre ancienne situation. Vous y pensez souvent.
- c) Vous vous efforcez de regarder directement le côté positif des choses (ex. nouvelles rencontres, nouvelles perspectives de carrière,...).
- d) Vous essayez de trouver du réconfort en buvant, en fumant, en prenant des médicaments, voire des drogues.
- e) Vous faites part de votre tristesse à votre entourage et recherchez du réconfort auprès de vos amis.
- f) Vous essayez de trouver une solution au problème. S' il est impossible de récupérer votre ancien emploi, vous posez des actes concrets (ex. conversations, invitations à souper,...) pour améliorer votre nouvelle situation professionnelle.
- g) Vous essayez immédiatement de reprendre des activités agréables, celles qui vous procurent des petits moments de bonheur.
- h) Sur tous les travailleurs de votre équipe, il a encore fallu que cela tombe sur vous. Vous vous sentez découragé(e) et ne trouvez pas l'énergie pour réagir.

12. Après des mois de travail acharné, vous venez enfin de décrocher le diplôme ou la promotion de vos rêves. Ce n'était pas facile et vous avez beaucoup de mérite d'être arrivé(e) jusque là. Vous êtes très fier(e). Des proches se sont réunis pour organiser une petite fête en votre honneur.

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Pendant la fête, vous ne pouvez pas vous empêcher de penser à d'autres choses (ex. appréhension liée à votre nouveau statut, soucis personnels, ...).
- b) Dans les jours qui suivent, vous repensez régulièrement à votre réussite : efforts et qualités dont il vous a fallu faire preuve, fierté de certains proches, perspectives d'avenir, ...
- c) Alors que tout le monde vous félicite, vous pensez que vous n'avez peut-être pas tant de mérite que cela. C'était sûrement un coup de chance et cela ne risque pas de se reproduire.
- d) Vous êtes fier(e) de vous et vous vous laissez aller à le montrer (ex. cris/pleurs de joie, gestes de victoire,...)
- e) Malgré le plaisir de la réussite, une partie de vous ne peut pas s'empêcher de penser que vous auriez pu faire mieux.
- f) C'est votre moment de gloire et vous en profitez pleinement. Vous avez travaillé dur et vous méritez bien tous ces éloges.
- g) Vous êtes fier(e) de vous mais pour différentes raisons (ex. peur du ridicule, modestie, réserve, ...) vous vous empêchez d'exprimer votre fierté et de fêter pleinement votre succès.
- h) Dans les jours qui suivent, vous annoncez la bonne nouvelle et partagez votre succès avec votre entourage.

13. Aujourd'hui, vous participez à une matinée de présentation de résultats dans votre entreprise. Vous êtes plusieurs collègues à défiler les uns après les autres, debout sur une estrade à côté de l'écran de projection. Vous détestez ce genre de situation. Vous trouvez que tous vos collègues sont meilleurs, plus intéressants, plus à l'aise. Après votre présentation, vous retournez vous asseoir dans le public, juste derrière deux collègues qui n'ont pas dû s'apercevoir de votre présence. L'un d'eux murmure à l'autre : « Heureusement qu'Eric fait ça bien, ça rattrape la présentation précédente (c'est-à-dire la vôtre) ». L'autre a opiné en souriant. Vous vous sentez rougir de honte.

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Pour ne plus avoir à vivre un tel moment, vous établissez un plan d'action à suivre pour la prochaine présentation. Vous planifiez les étapes pour arriver à un bon exposé (contenu de la présentation, attitude, posture,...).
- b) Vous partez sans rien dire. Vous vous sentez « nul(le) ». Malheureusement, vous ne pouvez rien changer à la situation, les présentations ce n'est pas votre truc.
- c) Vous restez là, derrière eux, sans dire un mot. Vous ruminez sur ce que vous venez d'entendre. D'un côté, vous pensez qu'ils ont raison. De l'autre, vous leur en voulez terriblement. La scène repasse en boucle dans votre tête, vous vous demandez comment remettre ces collègues à leur place, comment retrouver votre honneur,...
- d) Vous vous confiez à un proche et vous lui expliquez à quel point vous avez

- honte de vous être ridiculisé(e) devant tous vos collègues.
- e) Dans les jours qui suivent, vous essayez d'éviter de croiser vos collègues.
 - f) Afin de vous débarrasser de ce sentiment de honte, vous vous laissez aller à consommer des produits relaxants (alcool, marijuana, médicaments,...).
 - g) Après ce moment assez désagréable, vous avez envie de vous changer les idées et vous vous engagez dans une activité agréable.
 - h) C'est vrai que cette présentation n'a pas été une totale réussite. Néanmoins, vous essayez de voir le côté positif des choses. C'était pour vous un nouvel exercice, vous avez appris quelque chose et vous vous améliorerez pour la prochaine fois.

14. Un(e) ami(e) vient de gagner un somptueux voyage pour deux personnes sur une île paradisiaque. Il/elle vous annonce qu'il/elle aimerait que vous l'accompagniez. Vous aviez justement besoin de vacances et vous lui en êtes donc extrêmement reconnaissant(e).

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Même si cette annonce vous fait plaisir, vos préoccupations du moment (ex. soucis personnels ou professionnels, stress, ...) vous empêchent de profiter de l'instant présent.
- b) Vous vous laissez aller à lui montrer votre reconnaissance et votre affection (ex. remerciements, embrassades, invitation au restaurant,...).
- c) Avant même le départ, vous appréhendez déjà le dur retour à la réalité. Ces huit jours seront si vite passés et ce type de vacances ne se reproduira certainement pas de sitôt.
- d) Vous savourez pleinement ce cadeau
- e) Vous êtes très reconnaissant(e) envers votre ami(e). Cependant, dans les jours qui suivent, vous ne pouvez éviter de penser à certains éléments négatifs qui vous empêchent d'être pleinement satisfait(e) (ex. ce n'est pas la destination que vous auriez choisie, les dates du voyage nécessitent de modifier fortement votre agenda, vous devrez lui rendre la pareille,...)
- f) Vous pensez à la chance que vous avez d'avoir un tel/telle ami(e) et vous réalisez que ce geste contribue à renforcer votre amitié et/ou vous pensez déjà à toutes les choses agréables que vous allez pouvoir faire durant ce voyage.
- g) Vous parlez autour de vous du voyage et vous faites l'éloge de la générosité de votre ami(e).
- h) Vous avez envie de lui exprimer pleinement votre reconnaissance mais différentes raisons (ex. gêne, peur du ridicule, timidité,...) vous empêchent d'être démonstratif(ve).

15. Suite à des résultats d'examens médicaux, votre médecin vous apprend que vous devez subir une intervention chirurgicale. Votre santé n'est pas directement en danger mais, si vous ne faites rien, la situation pourrait se dégrader d'ici quelque temps. Même si votre médecin est confiant quant au déroulement de l'opération, celle-ci est assez lourde et cela vous fait très peur.

Parmi les propositions suivantes, veuillez entourer la ou les réaction(s) qui reflète(nt) le plus votre manière de réagir dans ce genre de situation.

- a) Vous ressentez le besoin de parler de cette opération avec des proches ou avec des personnes qui ont déjà vécu ce genre d'intervention.

- b) Vous annulez l'intervention. Vous préférez ne pas vous faire opérer pour le moment ; vous avez vécu comme cela pendant des années alors pourquoi intervenir maintenant ?
- c) Cette annonce d'intervention chirurgicale vous déprime, en plus de vous faire peur. Vous avez l'impression que le sort s'acharne sur vous sans que vous ne puissiez rien y changer.
- d) Vous essayez de mettre les choses en perspective en vous disant que de nombreuses personnes se font opérer tous les jours et que le risque que l'opération se passe mal est vraiment infime. Par contre, les bénéfices pour votre santé sont importants.
- e) Vous pensez très souvent à l'opération et vous imaginez tout ce qui pourrait mal se passer.
- f) Vous essayez de ne plus y penser jusqu'au jour de l'opération. Dès que la peur revient, vous tâchez de vous changer les idées en vous lançant dans des activités distrayantes.
- g) Vous consommez des produits relaxants (ex. alcool, médicaments, stupéfiants,...) afin de réduire votre stress et votre peur.
- h) Vous considérez le problème et vous envisagez les différentes solutions. L'opération est la meilleure solution. Vous établissez les étapes à suivre avant et après l'opération afin que tout se déroule pour le mieux.

NELIS, D., QUOIDBACH, J., HANSENNE, M., & MIKOLAJCZAK, M., (2011). *Measuring Individual Differences In Emotion Regulation : The Emotion Regulation Profile- Revised (ERP-R)*. Psychologica Belgica 49, 2011, 51-1, 49-91

L'échelle d'attention et de conscience de l'expérience MAAS

Brown and Ryan, 2003, adapté de American Psychological Association, copyright (2009)

Voici une série de propositions décrivant des expériences de la vie quotidienne.

Veuillez indiquer à l'aide de l'échelle allant de 1 à 6 la fréquence avec laquelle vous vivez chacune de ces expériences actuellement. Veuillez, s'il vous plaît, répondre selon votre expérience réelle plutôt que selon ce que vous pensez que votre expérience devrait être.

Presque Toujours	Très souvent	Assez souvent	Assez peu	Rarement	Presque jamais
1	2	3	4	5	6

1. Il m'arrive d'éprouver une émotion et de ne pas en prendre conscience avant un certain temps.	1	2	3	4	5	6
2. Je casse ou renverse des choses parce que je suis inattentif (ve) ou parce que je pense à autre chose.	1	2	3	4	5	6
3. J'ai des difficultés à rester concentré (e) sur ce qui se passe dans le présent.	1	2	3	4	5	6
4. J'ai tendance à marcher rapidement pour me rendre là où je veux aller, sans prêter attention à ce qui se passe durant le trajet.	1	2	3	4	5	6
5. J'ai tendance à ne pas remarquer des sensations de tension physique ou d'inconfort jusqu'à ce qu'elles captent vraiment mon attention.	1	2	3	4	5	6
6. J'oublie le nom d'une personne presque immédiatement après l'avoir entendu pour la première fois.	1	2	3	4	5	6
7. Il me semble que je fonctionne " en mode automatique" sans être conscient (e) de ce que je fais.	1	2	3	4	5	6
8. Je fais les choses très rapidement sans y prêter vraiment attention.	1	2	3	4	5	6
9. Je suis tellement focalisé (e) sur le but que je veux atteindre que je perds de vue ce que je suis en train de faire pour y parvenir.	1	2	3	4	5	6
10. Je fais des travaux et des tâches de manière automatique, sans me rendre compte de ce que je suis en train de faire.	1	2	3	4	5	6
11. Je me surprends à écouter quelqu'un d'une oreille tout en faisant autre chose .	1	2	3	4	5	6
12. Je me déplace en voiture « en pilotage automatique » et il m'arrive d'être étonné (e) de me retrouver là où je suis.	1	2	3	4	5	6
13. Je me surprends à être préoccupé (e) par l'avenir ou le passé.	1	2	3	4	5	6
14. Je me surprends à effectuer des choses sans y prêter attention.	1	2	3	4	5	6
15. Je grignote sans réaliser que je suis en train de manger.	1	2	3	4	5	6

AAQ-2 VERSION FRANCAISE

Monestès, J.-L., Villatte, M., Mouras, H., Loas, G., & Bond, F.W. (2009). Traduction et validation française du questionnaire d'acceptation et d'action (AAQ-II). *European Review of Applied Psychology*, 59 (4), 301- 308.

Voici une liste d'affirmations. Merci d'entourer le chiffre qui correspond le mieux à votre réponse

1	2	3	4	5	6	7
jamais vrai	très rarement vrai	rarement vrai	parfois vrai	souvent vrai	presque toujours vrai	Toujours vrai
1. Si j'ai un souvenir désagréable, je le laisse venir.	1	2	3	4	5	6 7
2. Mes expériences et mes souvenirs douloureux me gênent pour conduire ma vie comme il me tiendrait à cœur de le faire.	1	2	3	4	5	6 7
3. J'ai peur de mes émotions.	1	2	3	4	5	6 7
4. J'ai peur ne pas être capable de contrôler mes inquiétudes et mes émotions.	1	2	3	4	5	6 7
5. Mes souvenirs douloureux m'empêchent de m'épanouir dans la vie.	1	2	3	4	5	6 7
6. J'ai le contrôle de ma vie.	1	2	3	4	5	6 7
7. Les émotions sont une source de problèmes dans ma vie.	1	2	3	4	5	6 7
8. J'ai l'impression que la plupart des gens gèrent leur vie mieux que moi.	1	2	3	4	5	6 7
9. Mes soucis m'empêchent de réussir.	1	2	3	4	5	6 7
10. Mes pensées et mes émotions ne m'empêchent pas de vivre ma vie comme je le veux.	1	2	3	4	5	6 7

Echelle d'auto-efficacité généralisée de Jerusalem et Schwartz (1992)

Merci de lire attentivement chaque phrase et de mettre une croix dans la colonne qui vous décrit le mieux.

		Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
1.	Je peux arriver toujours à résoudre des problèmes difficiles si j'insiste.				
2.	Si quelqu'un me fait obstacle, je peux trouver toujours un moyen pour obtenir ce que je veux.				
3.	Il est facile pour moi de conserver mes intentions et d'accomplir mes objectifs.				
4.	Grâce à mes compétences, je sais maîtriser des situations inattendues.				
5.	Je suis sûr de maîtriser des événements imprévus de façon efficace.				
6.	Je peux arriver à trouver une solution pour toute sorte de problème, si je fais l'effort nécessaire.				
7.	Je reste calme, si je suis confronté à des difficultés, parce que je peux me reposer sur ma maîtrise des problèmes.				
8.	Face à un problème, j'ai normalement plusieurs idées pour le résoudre.				
9.	Si je suis coincé, je sais toujours quoi faire.				
10.	Quoiqu'il arrive, je sais en général m'en sortir.				

ÉCHELLE DE MOTIVATION DANS LES ÉTUDES (ÉMÉ-U 28) - ÉTUDES UNIVERSITAIRES

Adaptée de l'ÉMÉ-C 28 - Études collégiales (CEGEP)
Adaptée au système belge et à l'enseignement scientifique (J. Mignon)
Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Luc G. Pelletier, 1989
Revue canadienne des Sciences du comportement 21(3)

ATTITUDES FACE À VOS ÉTUDES UNIVERSITAIRES (QR05-06a)

Nom:

Prénom :

Ne correspo nd pas du tout	Correspo nd très peu	Correspo nd un peu	Correspon d moyennem ent	Correspo nd assez	Correspo nd fortemen t	Correspo nd très fortemen t
1	2	3	4	5	6	7

Veuillez indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond
actuellement à l'une des
raisons pour lesquelles vous vous engagez dans vos études universitaires.

POURQUOI ALLEZ-VOUS ACTUELLEMENT A L'UNIVERSITE ?

1. Parce que juste avec un graduat (actuel baccalauréat diplômant), je ne pourrais pas me trouver un emploi suffisamment bien payé.	1	2	3	4	5	6	7
2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses	1	2	3	4	5	6	7
3. Parce que selon moi des études universitaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie	1	2	3	4	5	6	7
4. Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres.	1	2	3	4	5	6	7
5. Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'université	1	2	3	4	5	6	7
6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	1	2	3	4	5	6	7
7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que des études supérieures non universitaires.	1	2	3	4	5	6	7
8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir sans cesse de nouvelles choses.	1	2	3	4	5	6	7
10. Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5	6	7
11. Pour le plaisir que je ressens à découvrir les théories de grands chercheurs.	1	2	3	4	5	6	7
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'université, mais maintenant je me demande si je fais bien de continuer à y aller.	1	2	3	4	5	6	7
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de	1	2	3	4	5	6	7

me surpasser dans une de mes réalisations personnelles							
14. Parce que le fait de réussir à l'université me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5	6	7
15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	1	2	3	4	5	6	7
17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière.	1	2	3	4	5	6	7
18. Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé(e) par les sciences et la technologie	1	2	3	4	5	6	7
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'université et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5	6	7
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités d'apprentissage difficiles	1	2	3	4	5	6	7
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur toute une série de choses qui m'intéressent	1	2	3	4	5	6	7
24. Parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence comme travailleur-se	1	2	3	4	5	6	7
25. Parce que ça me stimule de découvrir les progrès récents réalisés dans le champ des études que j'ai choisies	1	2	3	4	5	6	7
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'université.	1	2	3	4	5	6	7
27. Parce que l'université me procure la satisfaction de rechercher l'excellence dans mes études.	1	2	3	4	5	6	7
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	1	2	3	4	5	6	7

Échelle de Dépression, d'Anxiété et de Stress

Nom:

Date:

Veuillez lire chaque énoncé et indiquez lequel correspond le mieux à votre expérience au cours de la dernière semaine. Indiquez votre choix en encerclant le chiffre qui y correspond (soit 0, 1, 2 ou 3). Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ne vous attardez pas trop longuement aux énoncés.

L'échelle de notation est la suivante :

0 ne s'applique pas du tout à moi

1 s'applique un peu à moi, ou une partie du temps

2 s'applique beaucoup à moi, ou une bonne partie du temps

3 s'applique entièrement à moi, ou la grande majorité du temps

1 J'ai trouvé difficile de décompresser. 0 1 2 3

2 J'ai été conscient(e) d'avoir la bouche sèche. 0 1 2 3

3 J'ai eu l'impression de ne pas pouvoir ressentir d'émotion positive. 0 1 2 3

4 J'ai eu de la difficulté à respirer (par exemple, respirations excessivement rapides, essoufflement sans effort physique). 0 1 2 3

5 J'ai eu de la difficulté à initier de nouvelles activités. 0 1 2 3

6 J'ai eu tendance à réagir de façon exagérée. 0 1 2 3

7 J'ai eu des tremblements (par exemple, des mains). 0 1 2 3

8 J'ai eu l'impression de dépenser beaucoup d'énergie nerveuse. 0 1 2 3

9 Je me suis inquiété(e) en pensant à des situations où je pourrais paniquer et faire de moi un(e) idiot(e).
0 1 2 3

10 J'ai eu le sentiment de ne rien envisager avec plaisir. 0 1 2 3

11 Je me suis aperçu(e) que je devenais agité(e). 0 1 2 3

12 J'ai eu de la difficulté à me détendre. 0 1 2 3

13 Je me suis senti(e) triste et déprimé(e). 0 1 2 3

14 Je me suis aperçu(e) que je devenais impatient(e) lorsque j'étais retardé(e) de quelque façon que ce soit (par exemple dans les ascenseurs, aux feux de circulation, lorsque je devais attendre). 0 1 2 3

15 J'ai eu le sentiment d'être presque pris(e) de panique. 0 1 2 3

16 J'ai été incapable de me sentir enthousiaste au sujet de quoi que ce soit. 0 1 2 3

17 J'ai eu le sentiment de ne pas valoir grand chose comme personne. 0 1 2 3

18 Je me suis aperçu(e) que j'étais très irritable. 0 1 2 3

19 J'ai été conscient(e) des palpitations de mon cœur en l'absence d'effort physique (sensation d'augmentation de mon rythme cardiaque ou l'impression que mon cœur venait de sauter). 0 1 2 3

20 J'ai eu peur sans bonne raison. 0 1 2 3

21 J'ai eu l'impression que la vie n'avait pas de sens. 0 1 2 3

Lovibond & Lovibond, 1995, www.psy.unsw.edu.au/dass/



EQ-i 2.0™
assess. predict. perform.

CERTIFICATE OF COMPLETION

This is to certify that

Pr. Benedicte Gendron

has successfully completed the

EQ-i^{2.0} Certification Workshop
(PSB130/06/2011) 21 CEU's - EQ-i2.0-112-05FP79256-2011

Facilitated by **Dr. Jopie de Beer** on 19-21 October 2011 in Cape Town
on behalf of **MHS Inc.**
and is now qualified to purchase and use the EQ-i^{2.0}.

Steven J. Stein
Chief Executive Officer
Multi-Health Systems Inc.

Training Manager
Jopie van Rooyen & Partners

Certification EQ-i 2.0

CODE DE DEONTOLOGIE DES PSYCHOLOGUES

de mars 1996, révisé en février 2012.

Présentation

Le Code de Déontologie des Psychologues signé le 22 mars 1996 par l'AEPU (Association des Enseignants de Psychologie des Universités), l'ANOP (Association Nationale des Organisations de Psychologues) et la SFP (Société Française de Psychologie) puis adopté par 28 organisations de psychologues a représenté un moment particulièrement fort de la structuration identitaire de la profession en France. Ce code a été édité et diffusé à plus de 20 000 exemplaires de mars 1998 à mars 2000. Les associations signataires renonçaient à tous droits de propriété et autorisaient la reproduction du code sous réserve que soient mentionnés leurs noms et la date du document.

L'adoption du Code de déontologie par les psychologues a été suivie par la mise en place en 1997 de la Commission Nationale Consultative de Déontologie des Psychologues (CNCDP), par la Commission Inter organisationnelle Représentative (CIR) composée de la plupart des organisations signataires du Code. L'une de missions de la CNCDP était de veiller à l'actualisation du Code.

En 2003, lorsque la plupart des organisations signataires du code de déontologie des psychologues crée la Fédération Française des Psychologues et de Psychologie (FFPP), la CNCDP devient commission de la Fédération (qui a pris le relais de l'ANOP). La FFPP veille à la stricte autonomie du fonctionnement de la CNCDP.

La CNCDP a largement diffusé dans la communauté ses bilans annuels de fonctionnement. Bilans que l'on peut consulter sur les sites des organisations de psychologues. C'est sur la base des analyses et remarques de la CNCDP que le travail du groupe de réécriture du code s'est organisé. Les difficultés rencontrées par la CNCDP pour formuler certains avis en raison des limites et des insuffisances du Code de 1996 ont déterminé la réécriture de quelques articles. Par ailleurs ses limites dans sa capacité à faire respecter le Code a initié une réflexion autour de la réglementation.

Sur la base de ces constats la FFPP invite en 2004 les organisations de psychologues à s'atteler à ce travail de réécriture. Par ailleurs, lors de la table ronde professionnelle organisée par le Journal des psychologues au cours de son forum du 23 au 25 novembre 2006 en Avignon, la FFPP en présence de la SFP, du SNF, du SPFL, de l'AFPS, de l'AEPU, du RNP, lance un appel aux organisations pour qu'une coopération s'établisse entre elles. La SFP prend l'initiative d'organiser le 10 février 2007 la première réunion inter organisationnelle. Celle-ci engage une réflexion pour rendre le code opposable et entreprend une réécriture du code prévue dès 1996.

En 2009, les organisations se regroupent dans le GIRADÉP (Groupe Inter organisationnel de réglementation de la déontologie des psychologues) pour mener de concert ces deux tâches.

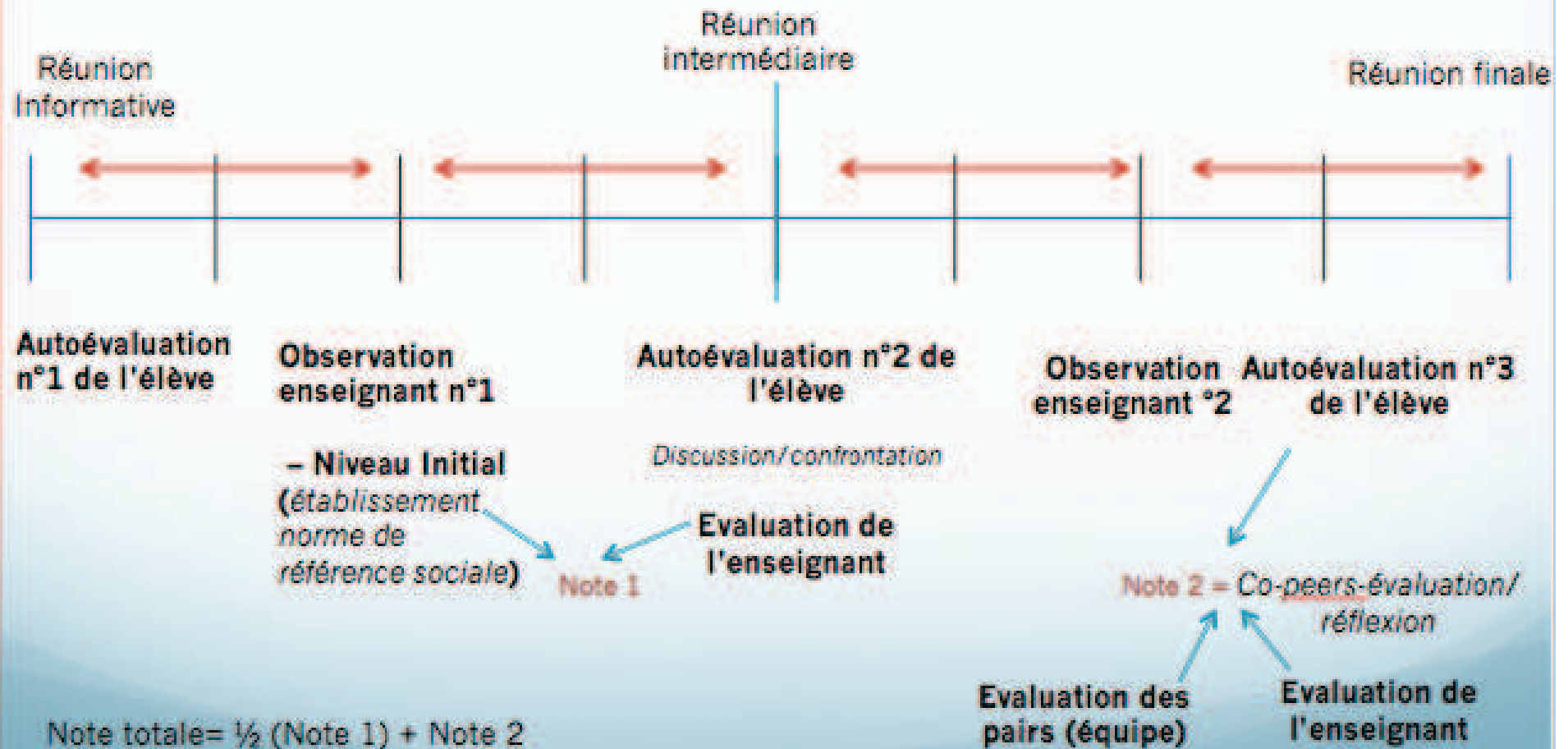
En Septembre 2011, le GIRADÉP soumet son dernier projet de réécriture à tous les psychologues et les invite à participer à ce travail en le soumettant à leur réflexion critique. Une grande diversité de remarques ont été faites par des psychologues individuellement ou rassemblés. Des psychologues de tous les champs d'activité et de tous les secteurs professionnels. Qu'ils soient ici remerciés de leur contribution riche. Une commission composée des membres du GIRADÉP a examiné chaque proposition en vue d'une rédaction finale.

Présentation publique, signature et perspectives
Le 4 février 2012 de 9h30 à 16h30
Auditorium de l'Hôpital Européen Georges POMPIDOU
2 rue LEBLANC PARIS 15^e

Membres du GIRADÉP :
ACOP-F; ADEN; AEPU; AFPPN; AFPL; AFPSA; AFPTD; AGE EN AGE; ANaPS; ANPEC; APFC; A.Psy.G; Co-Psy-SNES (FSU); CPON Ile de France; CPON Atlantique; CPON Languedoc-Roussillon; CPT13; FFPP; Institut P. Janet; PROPSYCLI; Psychos; SFP; SFPs; SNPES-P33-FSU; SPPN; SNPsyEN (UNSA Education)

Code de déontologie des psychologues

Evaluation des compétences personnelles et sociales



Fiches d'évaluation. Objectifs d'apprentissage/dimensions des objectifs

		Dimensions des objectifs															
		Objectifs d'apprentissage						Objectifs d'apprentissage personnel				Objectifs d'apprentissage social				Objectifs d'apprentissage technique	
Fiches d'évaluation																	
	Fiche d'évaluation-modèle																
	autonomie																
	responsabilité																
	Capacité de communication																
	capacités de coop. et de gérer les conflits																
	Capacités professionnelles																
	Capacités pour résoudre les problèmes																
	Réunion informative																
	1ère observation et évaluation du processus																
	Réunion intermédiaire (feedback)																
	2ème observation et évaluation du processus																
	Conversation finale (feedback)																
	Conversation informative																
	1ère observation et évaluation du processus																
	Réunion intermédiaire (feedback)																
	2ème observation et évaluation du processus																
	Réunion finale (feedback)																
	Service/produit proposé																
	Présentation orale																
	Présentation technique																
	Documentation technique																
Apprenant: objectifs d'apprentissage personnel et social																	
Professeur : objectifs d'apprentissage personnel et social																	
Professeur: service/produit																	
Professeur : présentation orale																	
Professeur : présentation technique																	
Professeur : documentation technique																	
* = L'évaluation dépend de l'objet spécifique du projet et des services et /ou produits à élaborer																	

Modèle fiche d'évaluation-apprenants : objectifs d'apprentissage personnel et social

Auto-évaluation de l'apprenant : _____

☐ Réunion informative Autoévaluation1	☐ Réunion Intermédiaire-Feedback Autoévaluation2	☐ Réunion finale-Feedback Autoévaluation3
---	--	---

Objectifs d'apprentissage personnel		1. Jamais	2. Rarement	3. Parfois	4. Souvent	5. Toujours
Autonomie	Je finis mon travail à temps sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres	☐	☐	☐	☐	☐
	Je fais mon travail de manière consciencieuse même si je n'ai pas envie	☐	☐	☐	☐	☐
	Je trouve les informations qui me manquent par moi-même	☐	☐	☐	☐	☐
	J'essaie de trouver des solutions à un problème et je n'attends pas la solution des autres	☐	☐	☐	☐	☐
	J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées et je réfléchis comment les accomplir	☐	☐	☐	☐	☐
Responsabilité	Je suis fiable ; les autres peuvent compter sur moi.	☐	☐	☐	☐	☐
	Je ne botte pas en touche, au contraire je me charge des tâches que personne ne veut	☐	☐	☐	☐	☐
	Je m'assure qu'on travaille en équipe et qu'on atteint notre objectif ensemble	☐	☐	☐	☐	☐
	Je ne fuis pas les décisions, je prends ma responsabilité au sein de l'équipe et je ne cherche pas d'excuses	☐	☐	☐	☐	☐
	Je fais attention dans les situations délicates de façon à ne rien casser ni perturber	☐	☐	☐	☐	☐
Objectifs d'apprentissage social						
Communication	J'écoute les autres attentivement et essaie de comprendre leur point de vue.	☐	☐	☐	☐	☐
	J'explique les raisons qui expliquent mon comportement.	☐	☐	☐	☐	☐
	J'informe les autres de façon claire et concise, en temps et en heure.	☐	☐	☐	☐	☐
	Je sais dire les choses qui ne vont pas sans offenser les autres	☐	☐	☐	☐	☐
	Dans une conversation, je peux me rétracter et laisser les autres s'exprimer.	☐	☐	☐	☐	☐
Coopération & Conflits	Je m'assure que personne n'est laissé de côté et que tous les membres de mon équipe participent	☐	☐	☐	☐	☐
	Je respecte les règles et les accords	☐	☐	☐	☐	☐
	Quand mes collègues ou camarades rencontrent des difficultés, je propose mon aide.	☐	☐	☐	☐	☐
	J'accepte que l'on ait des opinions différentes	☐	☐	☐	☐	☐
	Je suis capable de faire des compromis ou des concessions	☐	☐	☐	☐	☐

Réunion informative

Modèle de fiche d'évaluation- prof : Objectifs d'apprentissage personnel

1.1

Elève : _____

Réunion informative et 1ère observation du processus		
Lors de cette réunion il y a trois objectifs à atteindre : (4) Les apprenants comprennent les éléments de l'action et peuvent les mettre en relation avec leur expérience. (5) Les apprenants déterminent 8 éléments d'action (deux par catégorie), sur lesquels ils vont se concentrer pendant la 1ère moitié du projet (6) Les apprenants comprennent le processus		
Questions pour la réunion "objectifs d'apprentissage personnel" • Dans quelle situation avez-vous pu agir de façon autonome? Pouvez-vous me décrire cette situation? Comment a t'elle commencé et qu'avez-vous fait? • Lequel des éléments d'action personnelle était le plus important? Lesquels étaient moins importants? Pourquoi? • Dans la 1ère moitié du projet, sur quels éléments d'action voulez-vous vous concentrer et lesquels voulez-vous améliorer? (2 par catégorie) • Dans la 1ère moitié du projet, j'observerai surtout comment vous vous servez des éléments d'action et nous en parlerons lors de la réunion intermédiaire. La 1ère moitié du projet est là pour s'essayer au projet ne s'évalue donc pas encore. La 2ème moitié du projet s'évalue et se note.		
	Items	Note de 1 à 5
Autonomie	Je finis mon travail à temps sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres	
	Je fais mon travail de manière consciencieuse même si je n'en ai pas envie	
	Je trouve les informations qui me manquent par moi-même	
	J'essaie de trouver des solutions à un problème et je n'attends pas la solution des autres	
	J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées et je réfléchis à comment les accomplir	
1ère observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		
	Items	Note de 1 à 5
Responsabilité	Je suis fiable ; les autres peuvent compter sur moi	
	Je ne me « défile » pas, au contraire je me charge des tâches que personne ne veut	
	Je m'assure qu'on travaille en équipe et qu'on atteint notre objectif ensemble	
	Je ne fuis pas les décisions, je prends ma responsabilité au sein de l'équipe et je ne cherche pas d'excuses	
	Je fais attention dans les situations délicates de façon à ne rien casser ni perturber	
1ère observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		

Réunion informative

Modèle de fiche d'évaluation- professeur : objectifs d'apprentissage social 1.2

Elève : _____

Réunion informative et 1ère observation du processus		
Questions pour la réunion "objectifs d'apprentissage social" : • Dans quelle situation avez-vous travaillé en équipe avec succès? Pouvez-vous me décrire cette situation? Comment a-t-elle commencé et qu'avez-vous fait? • Quels éléments sociaux d'action étaient importants dans cette situation? Lesquels l'étaient moins? Pourquoi? • Dans la 1ère moitié du projet, sur quels éléments d'action voulez-vous vous concentrer et lesquels voulez-vous améliorer? (2 par catégorie) • Dans la 1ère moitié du projet, j'observerai surtout comment vous vous servez des éléments d'action et nous en parlerons lors de la réunion intermédiaire. La 1ère moitié du projet est là pour s'essayer au projet t ne s'évalue donc pas encore. La 2ème moitié du projet s'évalue et se note.		
	Items	Note de 1 à 5
Comm.	J'écoute les autres attentivement et essaie de comprendre leur point de vue	
	J'explique les raisons qui déterminent mon comportement	
	J'informe les autres de façon claire et concise. en temps et en heure	
	Je sais dire les choses qui ne vont pas offenser les autres	
	Dans une conversation. ie peux me rétracter et laisser les autres s'exprimer	
1ère observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		
	Items	Note de 1 à 5
Coop.	Je m'assure que personne n'est laissé de côté et que tous les membres de mon équipe participent	
	Je respecte les règles et les accords	
	Quand mes collègues ou camarades rencontrent des difficultés. ie propose mon aide	
	J'accepte que l'on ait des opinions différentes	
	Je suis capable de faire des compromis ou des concessions	
1ère observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		

Réunion Intermédiaire- Feedback

Modèle de fiche d'évaluation- professeur : objectifs d'apprentissage personnel 2.1

Elève: _____

Réunion intermédiaire et 2ème observation du processus		
Lors de cette réunion, trois objectifs doivent être atteints : (4) Les professeurs commentent les conclusions de leurs observations et les apprenants doivent comprendre sur quoi se basent les professeurs. (5) Les apprenants réfléchissent sur la situation observée par les professeurs? Lors de cette réflexion il s'agit (a) d'imaginer différentes options aux actions alternatives (que ce serait-il passé si...) et (b) d'analyser les situations observées depuis chaque position (que pense XY? Quelle influence cela a eu sur XY?) (6) Les apprenants comprennent qu'après cette phase intermédiaire commence la phase d'évaluation du projet et donc que tous les éléments sont pris en compte.		
	Items	Note de 1 à 5
Autonomie	Je finis mon travail à temps sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres	
	Je fais mon travail de manière consciencieuse même si je n'en ai pas envie	
	Je trouve les informations qui me manquent par moi-même	
	J'essaie de trouver des solutions à un problème et je n'attends pas la solution des autres	
	J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées et je réfléchis à comment les accomplir	
2ème observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		
	Items	Note de 1 à 5
Responsabilité	Je suis fiable ; les autres peuvent compter sur moi	
	Je ne me « défile » pas, au contraire je me charge des tâches que personne ne veut	
	Je m'assure qu'on travaille en équipe et qu'on atteint notre objectif ensemble	
	Je ne fuis pas les décisions, je prends ma responsabilité au sein de l'équipe et je ne cherche pas d'excuses	
	Je fais attention dans les situations délicates de façon à ne rien casser ni perturber	
2ème observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		

Réunion Intermédiaire- Feedback

Modèle de fiche d'évaluation-professeur : objectifs d'apprentissage social 2.2

Elève : _____

Feedback et 2ème observation du processus		
	Items	Note de 1 à 5
Comm.	J'écoute les autres attentivement et essaie de comprendre leur point de vue	
	J'explique les raisons qui déterminent mon comportement	
	J'informe les autres de façon claire et concise, en temps et en heure	
	Je sais dire les choses qui ne vont pas offenser les autres	
	Dans une conversation, je peux me rétracter et laisser les autres s'exprimer	
2ème observation du processus : notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		
	Items	Note de 1 à 5
Coop.	Je m'assure que personne n'est laissé de côté et que tous les membres de mon équipe participent	
	Je respecte les règles et les accords	
	Quand mes collègues ou camarades rencontrent des difficultés, je propose mon aide.	
	J'accepte que l'on ait des opinions différentes	
	Je suis capable de faire des compromis ou des concessions	
2ème observation du processus: notez les situations dans lesquelles on pourrait observer ces éléments d'action		

Feedback – Réunion finale

Modèle de fiche d'évaluation- professeur : objectifs d'apprentissage personnel 3.1

Elève : _____

Feedback – Réunion finale		
Lors de cette réunion, trois objectifs doivent être atteints : (1) Les professeurs commentent leur observation et les apprenants comprennent sur quoi ils se basent (2) Les apprenants réfléchissent sur la situation observée par les professeurs? Lors de cette réflexion il s'agit (a) d'imaginer différentes options aux actions alternatives (que ce serait-il passé si...) et (b) d'analyser les situations observées depuis chaque position (que pense XY? Quelle influence cela a eu sur XY?) (3) les professeurs expliquent leur évaluation (niveau de départ, évolution et niveau de réflexion) et expliquent à l'apprenant de quelle façon il peut s'améliorer.		
	Items	Note de 1 à 5
Autonomie	Je finis mon travail à temps sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres	
	Je fais mon travail de manière consciencieuse même si je n'en ai pas envie	
	Je trouve les informations qui me manquent par moi-même	
	J'essaie de trouver des solutions à un problème et je n'attends pas la solution des autres	
	J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées et je réfléchis à comment les accomplir	
Notes du degré de réflexion :		
	Items	Note de 1 à 5
Respons.	Je suis fiable ; les autres peuvent compter sur moi	
	Je ne me « défile » pas, au contraire je me charge des tâches que personne ne veut	
	Je m'assure qu'on travaille en équipe et qu'on atteint notre objectif ensemble	
	Je ne fuis pas les décisions, je prends ma responsabilité au sein de l'équipe et je ne cherche	
	Je fais attention dans les situations délicates de façon à ne rien casser ni perturber	
Notes du degré de réflexion :		

Feedback – Réunion finale

Modèle de fiche d'évaluation – professeur : objectifs d'apprentissage social 3.2

Elève : _____

Feedback – Réunion finale		
	Items	Note de 1 à 5
Comm.	J'écoute les autres attentivement et essaie de comprendre leur point de vue	
	J'explique les raisons qui déterminent mon comportement	
	J'informe les autres de façon claire et concise, en temps et en heure	
	Je sais dire les choses qui ne vont pas offenser les autres	
	Dans une conversation, je peux me rétracter et laisser les autres s'exprimer	
Notes du degré de réflexion :		
	Items	Note de 1 à 5
Coop.	Je m'assure que personne n'est laissé de côté et que tous les membres de mon équipe participent	
	Je respecte les règles et les accords	
	Quand mes collègues ou camarades rencontrent des difficultés, je propose mon aide	
	J'accepte que l'on ait des opinions différentes	
	Je suis capable de faire des compromis ou des concessions	
Notes du degré de réflexion :		

Modèle de fiche d'évaluation- professeur : objectifs d'apprentissage personnel : Evaluation

Apprenant :

Notes : bas=1

plutôt bas=2

moyen=3

assez haut=4

Haut=5

Objectifs d'apprentissage personnel

Autonomie				Niveau - Réunion					Niveau –Réunion					Niveau-Réunion finale				
Je finis mon travail à temps sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je fais mon travail de manière consciencieuse même si je n'en ai pas envie				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je trouve les informations qui me manquent par moi-même				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
J'essaie de trouver des solutions à un problème et je n'attends pas la solution des autres				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées et je réfléchis à comment les accomplir				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Responsabilité				Niveau - Réunion					Niveau –Réunion					Niveau-Réunion finale				
Je suis fiable ; les autres peuvent compter sur moi				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je ne me « défile » pas, au contraire je me charge des tâches que personne ne veut				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je m'assure qu'on travaille en équipe et qu'on atteint notre objectif ensemble				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je ne fuis pas les décisions, je prends ma responsabilité au sein de l'équipe et je ne cherche pas d'excuses				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Je fais attention dans les situations délicates de façon à ne rien casser ni perturber				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Autonomie	Niveau - Réunion informative	□(max. 25 points)	Niveau –Réunion intermédiaire	□(max. 25 points)	Score:		□(max. 50 points)											
Responsabilité	Niveau - Réunion informative	□(max. 25 points)	Niveau de développement:	□(max. 25 points)	Score:		□(max. 50 points)											
Total (Autonomie+ Responsabilité)					Total: □ (max. 100 points)		½ Total: □ (max. 50 points)											
Niveau-Réunion finale					Total: □ (max. 50 points)													

Modèle de fiche d'évaluation – professeur : objectifs d'apprentissage social : Evaluation

Apprenant : _____

Notes : bas=1

plutôt bas=2

moyen=3

assez haut=4

Haut=5

Objectifs d'apprentissage social

Communication				Niveau - Réunion					Niveau –Réunion					Niveau-Réunion finale								
J'écoute les autres attentivement et essaie de comprendre leur point de vue.				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
J'explique les raisons qui déterminent mon comportement				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
J'informe les autres de façon claire et concise, en temps et en heure.				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Je sais dire les choses qui ne vont pas offenser les autres				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Dans une conversation, je peux me rétracter et laisser les autres s'exprimer				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Coopération et conflits				Niveau - Réunion					Niveau –Réunion					Niveau-Réunion finale								
Je m'assure que personne ne soit laissé de côté et que tous les membres de mon équipe participent				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Je respecte les règles et les accords				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Quand mes collègues ou camarades rencontrent des difficultés, je propose mon aide				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
J'accepte que l'on ait des opinions différentes				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Je suis capable de faire des compromis ou des concessions				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Communication	Niveau - Réunion informative:	(max. 25 points)	Niveau –Réunion intermédiaire:	(max. 25 points)	Score: (max. 50 points)																	
Coopération et conflits	Niveau - Réunion informative	(max. 25 points)	Niveau –Réunion intermédiaire:	(max. 25 points)	Score: (max. 50 points)																	
Total (Communication + Coopération et conflits)													Total: (max. 100 points)					½ Total: (max. 50 points)				
Niveau-Réunion finale													Total: (max. 50 points)									
Total objectifs d'apprentissage social = ½ (Total Communication + Total coopération et conflits) + Niveau-Réunion finale													Total: (max. 100 points)									



Introduction

Les informations et conseils contenus dans ce rapport vous aident à prendre conscience de votre intelligence émotionnelle et servent de base pour des plans de formation ou de développement.

Veuillez lire cette introduction avant de continuer. Celle-ci vous permettra de comprendre votre rapport et d'agir en conséquence.

La multiplication des réformes, la montée de la violence, la pression, l'évolution des exigences et des demandes sociales des patients, des élèves, des familles ou encore des institutions...dans le secteur du soin et de l'éducation, contribuent aux situations difficiles et inédites voire dramatiques auxquelles ont à faire face les personnels soignants et éducatifs, précisément à un certain sentiment d'impuissance participant à la montée du stress dans ces métiers émotionnels. Le phénomène du stress et son management est donc à la fois individuel et collectif ; une histoire personnelle ? de personnel ? Finalement, pas si « personnelle ! » puisqu'elle questionne aussi la capacité du manager et des organisations à proposer des cadres ou environnements bienveillants de travail, des environnements et cadres capacitants. Dans ce travail, nous nous intéressons d'une part à la dimension personnelle du management du stress, celle des « ressources inhérentes à la personne » dans une perspective d'investigation et d'intervention relevant de la psychologie. Ressources que nous nommons capital émotionnel renvoyant aux compétences émotionnelles des modèles d'intelligence émotionnelle appréhendées dans une perspective d'économie des ressources humaines (économiser : en prendre soin). Les objectifs sont de tester les effets de la pleine conscience, l'acceptation et de l'engagement, et du management de projets mobilisées comme outils de développement du capital émotionnel. Et d'en évaluer l'impact sur la réduction du stress et la régulation des émotions positives et négatives chez les personnes. Le management du stress ne pouvant relever d'une histoire uniquement "personnelle", nous élargissons la problématique à la question de la qualité de vie au travail en proposant un modèle VEE Values-Enabling-Expectations et une analyse à partir des valeurs, de la capacitation et des attentes appliqués au travail, définissant un travail riche et ses zones "w-healthy work"(wealthy-healthy) zone- de travail référant à la capacitation.

Mots-clés : Capital émotionnel, Compétences émotionnelles, Thérapie de l'acceptation et de l'engagement (ACT), Capacitation, Valeurs, Travail Riche.

The proliferation of reforms, the rise of violence, pressure and increasing demands and social needs of patients, students, families or institutions ... in the care and education sectors, contribute to difficult and unexpected situations that caregivers and educational staff have to cope with. Stress' management a personal story or a manager and organizations' issues ? is Finally not so "personal" than that ! It's both an individual and collective issue because it questions the emotional capital of collaborators, managers and organizations, and for the last ones, their ability to offer a benevolent and enabling work environments. In this work, from a dual perspective of investigation and intervention within psychology and management fields , we focus firstly to the personal dimension of stress management, the personal resources that we named "emotional capital" referring to emotional competencies (derived from emotional intelligence models). This work examines the impact of emotional capital on the stress personal management measured from validated tests. Specifically, the objectives are, among others, to test on one hand, the effects of the mindfulness, acceptance and commitment approach, and management projects mobilized as tools for the development of emotional capital. And secondly, to assess the impact on stress reduction and regulation of positive and negative emotions among participants to the experimentations. As stress management cannot be questioned anymore only on an individual base, thus, we enlarge the problematic to quality of life at work and to the role and responsibility of leadership style, manager's emotional competencies and organisations at being 'enabling agents' or enabling variables. To do so, we suggest the Values-Enabling (work environments)-Expectations-VEE Gendron's Model and an analysis involving values and empowerment and enabling environments at work with a multilevel approach and its impact on quality of life, performance and health, defining a "w-healthy" work (wealthy/healthy work).

Key-word : Emotional Capital, Emotional Competencies, Acceptance and commitment therapy, Enabling environments, Values, W-healthy work.