



HAL
open science

La communication bienveillante, action pour réguler le stress vécu par les professeurs stagiaires

Aude Bigorne, Flora Libessart

► **To cite this version:**

Aude Bigorne, Flora Libessart. La communication bienveillante, action pour réguler le stress vécu par les professeurs stagiaires. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02269577

HAL Id: dumas-02269577

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02269577>

Submitted on 23 Aug 2019

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.

MÉMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier Degré – Parcours Professeur des Écoles

LA COMMUNICATION BIENVEILLANTE, ACTION POUR RÉGULER
LE STRESS VÉCU PAR LES PROFESSEURS STAGIAIRES

Présenté et soutenu par

Aude BIGORNE et Flora LIBESSART

N°28004138 – N°36001355

Année universitaire

2017- 2018

Sous la direction de :

Liliane PELLETIER,

Maître de conférences – Sciences de l'éducation,

Équipe Icare (EA 73 89) – Formatrice ESPE

Jury :

Anne-Laure GUERNALEC,

Coordinatrice du Site Sud Tampon, Psychologue

EN et Formatrice ESPE

Liliane PELLETIER,

Maître de conférences –

Sciences de l'éducation, Équipe Icare

(EA 73 89) et Formatrice ESPE

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Article 1 : définition

Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, comptes rendus, mémoires, articles, thèses), réalisés par des étudiants rattachés à l'Université, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Le plagiat constitue une violation très grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à s'approprier le travail d'autrui, c'est-à-dire à utiliser et reproduire le résultat de ce travail (texte ou partie de texte, image, graphique, photo, données...) sans préciser qu'il provient de quelqu'un d'autre.

Très concrètement : on plagie quand on ne cite pas l'auteur des sources que l'on utilise et quand on ne met pas une citation entre guillemets. Le plagiat, est un vol intellectuel. Il s'agit donc d'un délit, passible de sanctions.

Article 2 : circonstances aggravantes

Le plagiat est en soi un délit. Mais le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante.

La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3 : engagements

- Les étudiants s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. La méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés.

- Les enseignants s'engagent à sensibiliser leurs étudiants à la lutte contre le plagiat, à leur faire signer la présente charte, et à les inciter à participer aux formations sur le sujet qui seront organisées aux différents niveaux de leur cursus. Il s'agit non seulement de leur expliquer ce qu'est exactement le plagiat, mais de leur montrer que celui-ci et ses différentes formes détournées (traduction mot à mot non référencée, paraphrase sans aucun effort de reformulation, etc.) est contraire aux exigences du travail universitaire demandé et évalué.

Article 4 : sanctions

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires. La procédure disciplinaire ne préjuge pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Lu et approuvé
Aude BIGORNE

Lu et approuvé
Flora LIBESSART

REMERCIEMENTS

Nous remercions la vie d'avoir mis toutes ces personnes sur notre chemin : auteur.e.s, professeur.e.s, collègues, élèves, ami.e.s, famille... sans oublier notre binôme fusionnel sans lequel cela n'aurait pu exister...

Nous tenons particulièrement à remercier l'ensemble de nos collègues ayant participé à notre recherche. Merci pour leur investissement, leur patience et leur personnalité qui sans eux n'aurait pas donné toutes ses couleurs à notre mémoire, ni enrichi cette recherche.

Un grand merci à notre directrice de mémoire pour sa justesse, sa douceur et son éternelle bienveillance. Elle a su nous apporter rigueur et clarté tout au long de notre cheminement.

Nous remercions également les membres de notre entourage qui nous permettent d'être nous même. Ils nous amènent soutien, amour, joie, récréation et partage. C'est de ces multiples échanges qu'a mûri la problématique de notre mémoire. Et nous les en remercions grandement.

Table des matières

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT.....	2
REMERCIEMENTS.....	3
INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	12
I. Questions de départ.....	12
1.1. Motivations personnelles.....	12
1.2. Motivations professionnelles.....	13
1.3. Motivations scientifiques.....	14
II. Les émotions.....	15
2.1. Définition.....	15
2.2. Les émotions de base.....	16
2.3. La fonction des émotions.....	16
2.4. De l'émotion au sentiment.....	18
2.5. Intelligence émotionnelle.....	19
III. Importance du cerveau dans la régulation de l'émotion en cas de situations stressantes.....	19
3.1. Le fonctionnement du cerveau reptilien.....	19
3.2. Le fonctionnement du système limbique.....	20
3.3. Fonctionnement du néocortex.....	20
IV. La capacité d'adaptation.....	21
4.1. Le concept d'adaptation.....	21
4.1.1. Du point de vue de la psychologie.....	22
4.1.2. Du point de vue de l'anthropologie.....	22
4.1.3. Du point de vue de la sociologie.....	22
4.2. La résilience.....	23
V. Le stress.....	24
5.1. Définition.....	24
5.2. Les types de stress.....	24
5.3. Approche cognitive du stress.....	24
5.4. La physiologie du stress.....	25
5.4.1. Les travaux d'Henri LABORIT.....	25
5.4.2. Zoom sur « les hormones du stress ».....	26
5.5. Stress, travail et société.....	27

5.5.1. Les facteurs psychosociaux du stress.....	27
5.5.2. Le stress dans la profession enseignante.....	28
5.5.3. Les nouvelles pathologies (sévères) rencontrées au travail.....	29
VI. Les compétences psycho-sociales.....	30
6.1 Définition.....	31
6.2. Zoom sur le sentiment d'efficacité personnelle.....	32
6.3. Zoom sur l'estime de soi.....	33
6.3.1. Définition de l'estime de soi.....	33
6.3.2. Les piliers de l'estime de soi.....	33
VII. La communication bienveillante.....	34
7.1. La girafe et le chacal.....	34
7.2. Première étape du processus : l'observation.....	35
7.3. Deuxième étape du processus : l'expression des sentiments.....	36
7.4. Troisième étape du processus : l'expression des besoins.....	36
7.5. Quatrième étape : ouvrir ou poursuivre le dialogue par une demande -.....	37
7.6 Trois manières d'effectuer le processus.....	38
7.7. Écoute empathique.....	39
VIII. Problématique et Hypothèses.....	40
PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	43
I. Présentation de l'échantillon.....	43
II. Protocole expérimental de recherche.....	43
2.1. Poster du déroulement de notre recherche.....	43
2.2. Mode de recueil de données.....	44
2.3. Élaboration de nos outils méthodologiques.....	45
2.3.1. Le carnet de suivi des situations stressantes.....	45
2.3.2. Formation en communication bienveillante.....	46
2.3.3. Carnet de suivi après formation.....	46
PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION.....	47
I. Observation des caractéristiques des sujets.....	47
II. Regard croisé sur les données recueillies dans le premier carnet de suivi....	48
2.1. Les émotions ressenties.....	48
2.2. Catégorisation des situations stressantes.....	49
2.3. Comparaison des stressseurs sur les trois périodes.....	53
2.4 Impact des pensées sur les participants.....	55

2.5. Réaction et régulation du stress avant la formation.....	56
2.6. Apport et limites carnet de suivi.....	57
III. Appropriation de la communication bienveillante par nos collègues.....	58
IV. Regard sur les données du carnet de suivi 2.....	59
4.1. Satisfaction de l’outil de régulation émotionnelle.....	59
4.2. Similitude des situations stressantes ?.....	59
V. Analyse des données avant et après l’outil de régulation émotionnelle.....	62
5.1. Apport de l’observation neutre.....	62
5.2. Identification de ses émotions.....	63
5.3. Identification de ses besoins.....	64
5.4. Corrélacion entre l’identification de ses émotions et de ses besoins.....	65
5.5. Les effets de la demande.....	66
VI. Quels effets sur la régulation du stress ?.....	67
6.1. Perception de nos collègues.....	67
6.2. Qu’en disent les questionnaires ?.....	68
6.2.1. Niveau de stress.....	68
6.2.2. Niveau de stress.....	69
6.3. En quoi la communication régule-t-elle le stress ressenti chez les PES ?.....	70
6.4. Estime de soi et sentiment de satisfaction au travail.....	72
6.5. Discussion.....	73
6.6. Limites et Perspectives.....	74
CONCLUSION.....	76
BIBLIOGRAPHIE.....	78
SITOGRAFIE.....	79
ANNEXES.....	82
Annexe n°1 : quelques stratégies de régulation émotionnelle.....	82
Annexe n°2 : le fonctionnement des émotions.....	87
Annexe n°3 : le mécanisme physiologique du stress.....	88
Annexe n°4 : le stress au travail : suite sur les travaux de Robert Karasek et Johannes Siegrist.....	90
Annexe n°5 : l’estime de soi.....	92
Annexe n°6 : questionnaire 1- caractérisation de la population.....	94
Annexe n°7 : questionnaire 2- questionnaire pour évaluer l’estime de soi.....	96
Annexe n°8 : questionnaire 3- test d’évaluation du stress.....	97

Annexe n°9 : questionnaire 4- retours des sujets sur la formation en communication bienveillante.....	101
Annexe n°10 : auto-évaluation et évaluation des PEMF- référentiel de compétences	102
Annexe n°11 : catégorisation des situations stressantes.....	103
Annexe n°12 : le déroulé pédagogique de la formation en communication bienveillante.....	106
RÉSUMÉ.....	110

INTRODUCTION

Selon Philippe Meirieu (2011), « Enseigner est un métier qui s'apprend », ce slogan bien connu témoigne de l'enseignement tel une vocation et, comme tout métier, cela s'apprend. Comme le dit le proverbe latin médiéval du XV^{ème} siècle : « à force de forger on devient forgeron ».

En retraçant l'histoire de l'évolution de la formation enseignante et plus particulièrement celle du premier degré, nous constatons que le questionnement relatif au besoin de formation ne date pas d'aujourd'hui mais existait déjà avant le XIX^{ème} siècle. En effet, la formation des maîtres n'est pas une création contemporaine, elle existait bien avant la révolution française. En 1671, l'enseignement était en grande partie d'ordre religieux. C'est un ecclésiaste, Charles Démia, qui est à l'initiative de la création du premier lieu de formation des maîtres. A cette époque, le terme de « novicia » désigne les professeurs en difficulté et les premiers stages ont lieu pour les aider à corriger ce qui ne va pas dans leur pratique. Cette réflexion autour de la formation des instituteurs s'enrichit sous la révolution française. Les valeurs portées par les philosophes des Lumières posent les prémices de la laïcisation de l'école et donc celle de la formation des maîtres. C'est au XIX^{ème} siècle que les premières formations d'instituteurs-trices, réservées aux garçons puis ensuite, étendues aux filles sont proposées. Officiellement, le recrutement pour enseigner au primaire se fait alors sous condition d'obtenir le brevet de capacité. De même, il faut justifier son engagement envers l'église et savoir lire et compter. Néanmoins, sous la III^{ème} république le modèle normalien va se séculariser avec l'arrivée de l'école gratuite, laïque et obligatoire pour tous (de 6 à 13 ans) quels que soient le sexe, la nationalité et le milieu social (Paul Bert, 1879 & Jules Ferry, 1881-1882). Conscient que l'école construit les futurs citoyens de la République, Jules Ferry souhaite lutter contre le déterminisme et insiste en cela sur le rôle de l'instruction. La séparation de l'église et de l'état en 1905 participera activement à la mise en place de ces lois. Le déploiement du nombre d'écoles dans les départements, oblige à employer des instituteurs-trices avant qu'ils ne soient formés. Ils ont à ce moment-là, le statut de remplaçant et sont envoyés dans des classes sans connaissance du métier ni garantie de l'emploi. Déjà, à cette époque, nous pouvons nous poser la question de l'intensité du stress vécu par ces personnes à l'entrée dans le métier.

Par la suite, de 1905 à 1989, la formation enseignante des professeurs des écoles est soumise à plusieurs réformes, résultantes d'hésitations ministérielles et des volontés élitistes de l'éducation. Le gouvernement se questionne alors de savoir si les élèves après le primaire, devraient aller au collège (puis au lycée par la suite). Il se demande aussi à quel niveau les professeurs des écoles doivent-ils être recrutés ? Et surtout, comment maintenir les avancées

mises en place sur le terrain ? C'est à partir de ces interrogations que l'évolution des conditions du recrutement du personnel éducatif devient effectif.

De 1941 à 1979, lors de l'école normale, le niveau de recrutement des enseignants du primaire évolue passant du baccalauréat au DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales).

Puis en 1989, avec la création de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) par Lionel Jospin, le niveau de recrutement augmente au niveau licence. C'est à partir de ce moment que les instituteurs-trices sont nommé.e.s « professeurs des écoles ». La volonté d'augmenter le niveau de formation dans l'enseignement était une préoccupation centrale du gouvernement.

La réforme pour l'avenir de l'école de 2005, participe ensuite à la naissance en 2013 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Cette loi énoncée par Vincent Peillon, va profondément changer la formation des enseignants à partir de la rentrée 2013. Les IUFM sont supprimés pour créer les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) offrant les Masters MEEF (Metier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) et un nouveau format de concours de recrutement des enseignants. Mais avant que la mise en place des ESPE soit effective, les accords de Bologne signés en 1999 débouchent en France sur l'application du schéma universitaire européen Licence – Master – Doctorat (LMD). Ces accords donnent lieu à la masterisation en 2010 de la formation de l'enseignement supérieur. On recense un temps de latence de 3 ans avant la mise en place effective de cette réforme. L'objectif de celle-ci est de permettre aux enseignants de bénéficier d'outils supplémentaires pour faciliter l'entrée dans le métier. Ses ambitions concernent :

- l'élévation du niveau de qualification des enseignements, y compris dans le 1er degré ;
- l'intégration de la formation des enseignants au dispositif Licence – Master – Doctorat, mis en place dans les universités;
- la possibilité d'orienter les étudiants qui ne seraient pas recrutés lors des concours de l'enseignement en leur offrant un diplôme universitaire de niveau Bac+5 ;
- la préparation des étudiants au métier d'enseignant avant le passage du concours (enseignements disciplinaires, stages, apports didactiques et pédagogiques...);
- et, l'initiation de ces derniers à la recherche.

Effectuant notre Master MEEF à la Réunion, il nous semble intéressant de préciser dès maintenant le contexte historique de ce département. En 1946, la départementalisation profite de l'arrivée progressive de l'ensemble des institutions d'État. Mais il faut attendre les années

60 pour que l'école se démocratise à La Réunion. Cela se fait progressivement au rythme de la construction des infrastructures.

Le système éducatif ayant évolué de façon exponentielle en 30 ans, l'île connaît un développement massif des écoles, collèges et lycées entre 1984 et 2014. Nous nous interrogeons naturellement sur les effets potentiels d'un déploiement si rapide sur la formation enseignante à La Réunion.

Comme tous les départements, La Réunion est dotée d'une école normale avec internat depuis 1958. L'internat de Bellepierre accueille les étudiants « normaliens » après le concours de fin de troisième, de la seconde à l'obtention du baccalauréat. Les futurs enseignants doivent également suivre une quatrième année dite de formation professionnelle conduisant à la titularisation. Toutes les écoles normales apparaissent dans les années cinquante et sont remplacées par les IUFM en 1991 (Décret n° 91-540, 1991). Ce n'est qu'à la rentrée scolaire de 2013-2014 que sont créées les ESPE. Celle de Bellepierre accueille ses premiers M1 et M2 MEEF du premier et du second degré le Lundi 26 août 2013 alors même que l'arrêté portant sur la création de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de La Réunion au sein de l'université, est paru au Journal Officiel du samedi 31 août 2013. L'ESPE-Réunion est donc ouverte depuis le 1er septembre 2013.

Au regard de cette progression sur l'île, nous constatons que les évolutions dans le domaine de la formation enseignante se déroulent parallèlement aux décisions prises en France mais que l'accessibilité aux écoles se fait dans un temps nettement plus court.

Toutefois, nous nous interrogeons, au regard de l'ensemble de ces événements, sur la place qu'occupait le stress chez les étudiants tout au long de l'évolution de cette formation professionnalisante.

A l'époque des écoles normales, les maîtres étaient placés en classe sans avoir été formés. Était-ce confortable pour entrer sereinement dans le métier ? Cette réflexion se doit d'être néanmoins nuancée puisqu'à cette époque, le marché de l'emploi offrait plus de possibilités.

A la Réunion, la démocratisation de l'école se fait à partir des années 80 dans une période clef communément appelée les « dix glorieuses » spécifique à l'Académie de La Réunion (1985-1995). De ce fait, l'académie a recruté de façon massive les enseignants du premier degré. Même si l'école normale est présente sur le territoire depuis les années 50, on peut se demander comment le recrutement s'est opéré lorsqu'on recense une seule école à Saint Denis. L'ensemble des étudiants avaient-ils accès à la formation ? Cela engendrait-il un stress particulier chez eux ?

L'arrivée des IUFM à La Réunion marque également la volonté d'offrir une formation de qualité aux futurs enseignants. Elle se fait alors sur deux ans avec un recrutement au concours au niveau de la licence. Les étudiants de cette époque ont-ils pris conscience de sa nécessité pour faciliter l'entrée dans le métier ?

Par la suite, avec la création des ESPE, nous constatons une réduction des heures dispensées dans la formation (de 1133 heures de formation en 2012-13 à 833,5 heures actuellement pour les professeurs des écoles). Les ESPE ont pour ambition de conserver les avancées de l'IUFM mais les restrictions budgétaires les contraignent à condenser les contenus sur deux années. La première année est davantage théorique et contribue en partie à la réussite du concours. Les savoirs théoriques et didactiques amenés aux étudiants participent à leur acquisition des gestes professionnels. Par ailleurs, le concours occasionne une source certaine de stress chez les futurs enseignants, pouvant être amplifiée par un contexte socio-économique peu sécurisant. On recense en effet un taux de 23 % de chômage à La Réunion (Fleuret & Paillole, 2018). De ce fait, conserver un emploi stable peut devenir un enjeu pour les futurs enseignants. De surcroît, la multiplicité des tâches rencontrée au sein de la formation nous questionne : se former, obtenir son master, avoir la responsabilité d'une classe, soutenir son mémoire... Autant d'objectifs pour obtenir la titularisation... Ne sont-ils pas trop nombreux pour un individu en une année si l'on souhaite préserver sa santé mentale et son rythme biologique ? Comment concrètement mettre en place un climat d'apprentissage bienveillant sans se préoccuper de la bienveillance envers soi-même ?

En échangeant avec certains formateurs, nous avons également appris leur difficulté à condenser les apports qu'ils souhaitaient nous transmettre. Mais on peut aussi se questionner quant à l'intégration optimale des compétences nécessaires à l'exercice du métier par le stagiaire. Ses capacités cognitives sont-elles suffisantes pour se les approprier ? On peut s'interroger si cela n'était pas la source d'élévation du stress ? Et si oui, à quelle fréquence et à quelle intensité le ressent-il ?

C'est de ces questionnements que nous avons émis la problématique suivante : **dans quelle mesure la communication bienveillante permettrait-elle de participer à la régulation du stress vécu par les professeurs stagiaires ?**

Pour y répondre, nous avons choisi de questionner les effets de la communication bienveillante sur les compétences psycho-sociales, nécessaires à l'exercice de notre métier. Ces compétences participent également à la mise en place des recommandations issues des nouveaux programmes de 2015.

Dans ce mémoire, nous commencerons donc par nous intéresser aux émotions qui offrent, aux individus, la possibilité de mieux se connaître. La compréhension du fonctionnement du cerveau, nous éclairera par la suite sur les mécanismes du stress. En outre, l'émotion témoignant de notre capacité adaptative, nous étayerons ce concept pour en comprendre les contours. Il s'agit d'une compétence essentielle pour envisager des solutions afin de transformer les situations stressantes rencontrées. Nous terminerons le cadre théorique par la présentation des compétences psycho-sociales, semblant participer au bien-être des enseignant.e.s. Dans une seconde partie, nous détaillerons la méthodologie de notre recherche. S'en suivra, l'analyse des données recueillies afin d'éclairer nos hypothèses. La discussion s'effectuera parallèlement pour étayer les conséquences que cela pourrait avoir sur notre pratique professionnelle.

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

I. Questions de départ

1.1. Motivations personnelles

Dès le début de l'année, nous échangeons avec nos collègues PES (Professeurs des Écoles Stagiaires) et nous avons constaté ô combien le terme « stress » était employé. Qu'y a-t-il derrière ce discours ? Pourquoi emploie-t-on ce mot ? Que signifie-t-il réellement ? Suite à ces questionnements, nous nous sommes intéressées aux origines de ces « stress » : proviennent-ils de la formation, de l'école ou encore de la combinaison de ces deux instances ?

En constatant de surcroît les multiples évolutions de la formation, et les exigences que celle-ci implique pour maintenir sa qualité, nous prenons conscience de son essentialité pour former les citoyens de demain. Les enseignant.e.s, ont en ce sens, une grande responsabilité vis-à-vis de la société. D'un point de vue social, ils seraient amenés sur le long terme à la rendre plus respectueuse. Mais est-ce que cette éventualité ne participerait pas au stress des étudiants lorsqu'ils constatent leurs difficultés dès l'entrée dans le métier ?

De ce fait, nous nous sommes demandées comment limiter concrètement ce stress ? N'y aurait-il pas des outils pour nous accompagner ?

Nous avons, en effet, ressenti comme un débordement émotionnel aussi bien chez nos collègues que chez nous. Est-ce le trop plein d'émotions qui serait à l'origine de l'emploi du terme « stress » ? Les émotions témoignent de nos ressentis internes vis-à-vis de notre environnement. On peut se demander si ces états émotionnels ne seraient pas la réponse juste de l'être humain face à l'inconnu.

Pour tenter d'apaiser ces ressentis, il nous a alors paru indispensable d'apprendre à connaître nos mécanismes d'actions en cas d'émotions intenses. Comment fonctionnons-nous en cas de situations stressantes ? Quelles émotions ressentons-nous ? Nous pensons que c'est en se connaissant soi-même qu'on apprend à les réguler plus sereinement en cas de situations stressantes. C'est ce qui nous a donné l'envie de partager à nos collègues des outils allant dans ce sens. Dès le début de cette aventure « scientifico-professionnelle », nous avons également souhaité faire de ce mémoire un outil évolutif et participatif pour contribuer au confort des néo-titulaires dans leur entrée dans le métier.

1.2. Motivations professionnelles

Des pratiques comme le théâtre (d'improvisation), la chorale, le yoga, la pleine conscience (annexe n°1) ou encore des groupes de paroles, offrent des sas de décompression tout en per-

mettant d'acquérir de nombreuses compétences utiles dans notre métier. Nous savons que dans les premières années, les jeunes enseignants dédient un temps important à leur préparation de classe. Il serait intéressant d'introduire ces outils au sein de la formation pour leur apprendre à se conserver du temps pour eux-mêmes. La pratique du lâcher prise semble indispensable, même s'ils n'ont pas atteint l'ensemble de leurs objectifs de travail. Ainsi le jeune professeur serait plus reposé. Sa prise de recul sur les situations serait plus efficiente et, de ce fait, il acquerrait plus facilement confiance en lui. Cette compétence est primordiale pour s'approprier efficacement les gestes professionnels dans un cadre bienveillant.

Dans un métier où le relationnel occupe une place prégnante, avec les élèves, la communauté enseignante, les parents et plus largement la communauté éducative, l'écoute et la compréhension de l'autre semblent être indispensables. Ainsi, il importe de se comprendre soi-même pour comprendre les autres. Dans les nouveaux programmes de 2015, nous retrouvons le terme de bienveillance. Mais être bienveillant avec les élèves, c'est d'abord l'être envers soi-même. Lorsque l'on se sent bien, les élèves le sont également puisqu'ils régissent à ce qu'on leur transmet. En effet, un enseignant serein est plus épanoui pour partager les connaissances et les compétences avec ses élèves. Nous savons aussi que se sentir bien, en confiance, en réussite participe activement à l'acquisition de compétences et rend les enseignants d'autant plus efficaces. Par ailleurs, l'apprentissage se faisant en partie par mimétisme, ils témoigneraient aux élèves l'importance de valeurs telles que la bienveillance, l'écoute, la coopération, le respect, l'empathie, la curiosité ou encore la tolérance. Autant d'aspects qui s'apparentent aux compétences psycho-sociales favorisant le bien-être au travail. Cette approche de l'enseignement contribue entièrement à partager les valeurs essentielles du vivre ensemble.

1.3. Motivations scientifiques

En axant notre mémoire de recherche à visée professionnalisante sur l'utilisation de ces pratiques par les professeurs stagiaires, notre sujet devient éclairant. Il n'existe, en effet, peu ou pas de mémoire qui s'intéresse au développement des compétences psycho-sociales chez les PES avant même de chercher à les transmettre aux élèves. Pourtant en comprenant l'apprentissage par mimétisme, cette logique paraît évidente. En commençant par développer ces compétences chez les PES, ceux-ci les intègrent pour les partager par la suite aux élèves et plus largement aux nombreuses personnes que l'enseignant.e. rencontre au travers de son métier.

En constatant le stress suscité chez les néo-titulaires, il semble pertinent de leur proposer des outils de régulations émotionnelles et ce, dès le début de la formation. Car comment

parvenir à assurer chacun des objectifs qui leur sont demandés lorsqu'à l'intérieur, on se sent novice ? Ne serait-ce pas essentiel de développer la confiance des jeunes professeurs, de les mettre en situation de réussite pour les encourager à donner le meilleur d'eux-mêmes ?

De nombreux outils ont désormais montré l'intérêt certain qu'ils avaient au sein de l'éducation. Des pratiques de yoga ou encore de pleine conscience sont reconnues aujourd'hui comme bénéfiques tant chez les élèves que chez les adultes et certains travaux y apportent du crédit scientifique. Pour notre part, nous avons souhaité nous centrer sur la communication bienveillante pour questionner les effets qu'elle pourrait avoir sur la régulation du stress. Les enseignants étant amenés à s'exprimer tout au long de la journée, nous avons pensé cet outil intéressant. Il ne s'ajouterait pas aux objectifs de formation en prenant du temps supplémentaire sur leur préparation. Nous tenons alors à analyser les éventuels bénéfices de cette pratique pour témoigner de son intérêt au sein de la formation. Notre idée est, rappelons-le, de tenter d'améliorer les conditions de travail des PES dans le but de les mettre en situation de réussite dès leur arrivée dans le métier.

Ce sont ces motivations qui nous ont donné l'élan d'approfondir divers concepts autour de cette thématique que nous allons présenter dès à présent.

II. Les émotions

Comme constaté en introduction, nous avons perçu l'entrée dans le métier comme suscitant de nombreuses émotions chez les PES. C'est pourquoi nous avons cherché à définir ce concept.

2.1. Définition

D'un point de vue sociologique, les émotions sont généralement considérées comme des « expériences personnelles et intimes » occupant une grande partie de notre vie sociale (Fernandez, 2017). Elles participent à la fois « au flux d'énergie qui constitue le moteur primordial de nos activités » tout comme au « langage social qui participe de notre connaissance du monde » (Fernandez, 2017). Elles agissent donc comme des leviers motivationnels et occupent une place prépondérante dans nos interactions aux autres.

Depuis les années 80, les travaux en neurosciences, en psychologie cognitive, en neuropsychologie accompagnés de l'éthologie et de l'imagerie cérébrale, marquent le début d'une nouvelle ère. D'après Géraldine Coppin et Michel Sander, professeurs chercheurs en

psychologie à l'Université de Genève, « l'émotion est maintenant considérée comme un facteur explicatif déterminant du comportement humain » (2010). Les émotions nous éclairent ainsi sur les choix envisagés par les individus et orientent notre réflexion quant à leur importance dans nos prises de décision en cas stress vécu.

Pour définir ce concept, nous commencerons par nous intéresser à son étymologie. Le terme « Émotion » provient du latin *ex-movere* qui signifie mouvement vers l'extérieur. Selon Isabelle Filliozat, psychothérapeute et praticienne en neurolinguistique, l'émotion se caractérise comme « un élan qui naît de l'intérieur » et qui s'exprime vers l'extérieur (2013, p.31).

La psychologue clinicienne, spécialisée en neuropsychologie, Marlène Fouchey et, Isabelle Filliozat décrivent trois composantes attraites à l'émotion :

- la composante physiologique : les émotions englobent les phénomènes physiques ressentis dans notre corps (Fouchey, 2008).
- la composante cognitive : l'émotion peut être suscitée suite à un souvenir, une pensée ou un événement extérieur (Filliozat, 2013, p. 31). Les auteurs s'accordent sur le caractère troublant de la pensée.
- et la composante comportementale : l'émotion oriente le comportement des individus tout comme ses choix en terme d'actions.

Catherine Gueguen, pédiatre à l'institut hospitalier Franco-Britannique, ajoute que l'émotion dépend de la perception que l'individu a des situations et peut être différente d'une personne à l'autre. Les émotions témoigneraient de la capacité d'adaptation de l'individu à son environnement.

Par ailleurs, lors de sa conférence sur les neurosciences et le développement de l'enfant, elle annonce le fait que certains adultes se soient « déconnectés » de leur(s) émotion(s) (2015). En effet, suite à un événement difficile, l'individu peut être amené à occulter ce qu'il ressent pour limiter sa souffrance. Par ailleurs, dans la société occidentale les émotions relèvent de la sphère privée et sont peu partagées aux autres. Elles ont tendance à être intériorisées. Les recherches démontrent aujourd'hui l'importance d'accueillir l'émotion pour comprendre ce qu'il se passe en nous. Selon Paul Ekman (1989), psychologue américain, anthropologue, sociologue et professeur universitaire, une émotion dure en moyenne 90 secondes (cité par Reynaud, communication personnelle, 2017). Il importe alors de la laisser être pour chercher ensuite ce qu'elle tend à nous dire. Il serait, de ce fait, intéressant de

questionner le schéma collectif généré par la société et qui, par l'arrivée des neurosciences, serait amené à évoluer.

2.2. Les émotions de base

En 1921, Marcel Mauss, ethnologue et sociologue, s'intéresse aux émotions comme un langage sociale (Fernandez, 2017). Paul Ekman précise le caractère universel des émotions. Elles sont, chez tout être humain, déclenchées rapidement et de manière automatique. Elles apparaissent spontanément (cité par Reynaud, 2017). Les observations apportées par Paul Ekman (1972) prouvent que la perception des six émotions dites de base, telles que la colère, la peur, le dégoût, la surprise, la joie et encore la tristesse sont innées dans chacune des cultures. Il a montré que nous les retrouvons au travers des expressions faciales mais aussi des postures de l'individu. Nous nous appuyons principalement sur ces émotions au cours de ce mémoire de recherche.

Il existe, par ailleurs, des émotions secondaires telles que l'appréhension ou encore la sérénité, qui elles, sont acquises socialement. Leur perception varie donc d'une société à l'autre (Coppin & Sander, 2010).

2.3. La fonction des émotions

Antonio Damasio, médecin portugais et professeur de neurologie, de neuroscience et de psychologie, est le premier à s'intéresser « au rôle cérébral des émotions, de leur circuit, [et] de leur importance capitale » dans le développement de la personne (cité par Gueguen, 2015). Selon lui, sans les émotions nous ne pourrions pas nous adapter (cité par Siaud-Facchin, 2014, p. 292). C'est le cas lorsque le circuit cérébral des émotions est lésé (Gueguen, 2015). En effet, lorsqu'un adulte éprouve une émotion désagréable (colère, anxiété, peur, frustration ou encore jalousie) et que la situation est jugée par l'individu comme non dramatique, il exerce un contrôle pour ne pas agresser l'autre et ne pas suivre ses émotions. La prise de recul sur la situation exerce un contrôle de l'amygdale cérébrale qui permet de réévaluer la situation et de la relativiser. Nous aborderons cet aspect plus en détail dans le chapitre suivant dédié au fonctionnement du cerveau. Cela évite, selon Catherine Gueguen, de déclencher automatiquement les hormones du stress (2015).

Les ressentis corporels suite à une émotion sont propres à chacun. Isabelle Filliozat précise que l'expression de sa singularité se fait par le biais des émotions (2013, p. 31). Il importe donc d'en prendre conscience pour apprendre à mieux se connaître et ainsi identifier nos fonctionnements en cas de stress (Siaud-Facchin, 2014, p.292). Les émotions nous envoient

des signaux sur nos souhaits et besoins les plus profonds. Il est alors essentiel de savoir les accueillir sans jugement moral. Nous préférons donc employer le terme d'émotions agréables et désagréables plutôt que positives et négatives dans ce mémoire. L'enseignement est un métier à forte dimension relationnelle suscitant une grande capacité d'adaptation. Il nous semble important d'accorder une place considérable au traitement de nos émotions pour en comprendre le message qui nous est transmis. Cette piste permettra d'accompagner au mieux la population étudiée lors de ce mémoire afin de les aider à identifier leurs émotions et d'en comprendre leur fonctionnement. Aussi, cela participera peut être à la prise de conscience de leurs ressources comme de leurs manques, leur permettant de devenir acteurs de leur propre cheminement.

Selon Jeanne Siaud-Facchin et Isabelle Filliozat, il existe une fonction bien définie pour chaque émotion (annexe n°2). C'est ce que nous pouvons constater au travers de ce tableau récapitulatif de nos lectures :

Tableau 1 : la fonction des émotions

Émotion	Fonction
La peur	Alerte pour préserver l'intégrité et assurer la sécurité
La colère	Alerte sur la frustration d'un besoin. L'une de nos valeurs n'a pas été respectée et la colère nous permet d'en assurer la justice.
La tristesse	Faire le deuil d'une personne ou d'une situation.
Le dégoût	Ne pas avaler n'importe quoi, que ce soit au niveau gustatif ou psychologique. Prendre du recul face à une chose ou une situation.
La surprise	Envisager l'inconnu.
La joie	Mettre en adéquation entre sa vie et ses valeurs. Sentiment de réalisation de soi.

2.4. De l'émotion au sentiment

D'après Isabelle Filliozat, une émotion qui dure des heures n'est autre qu'une « humeur ». Dès lors que ces heures se transforment en semaines, voire en mois, l'humeur évolue en trouble affectif. Puis si cela perdure davantage, ce trouble affectif devient une pathologie (Filliozat, 2013, p. 32).

Dans le langage courant, émotion et sentiment sont employés de manière similaire. Les émotions sont des réactions « biologiques, pulsionnelles » tandis que les sentiments « des élaborations dites secondaires » parce qu'ils sont mentalisés (Filliozat, 2013, p. 33). En s'intéressant aux définitions exactes de ces concepts, on apprend que le sentiment est la partie consciente de l'émotion. C'est à dire qu'à partir du moment où un mot est mis sur l'émotion on parle de sentiment, qui perdure souvent dans le temps. Nous utiliserons alternativement ces deux termes au cours de ce mémoire. On utilisera d'avantage « sentiment » pour décrire le processus de communication bienveillante (étayé dans le chapitre VII de cette première partie) et respecter la terminologie employée par Marshall Rosenberg. On emploiera le terme « émotion » dans notre partie analyse car c'est la dénomination que nous avons empruntée avec nos collègues tout au long de cette étude.

D'après Isabelle Filliozat, les réactions émotionnelles seraient des décharges de stress dues à un cerveau saturé et désorienté (2012). Dans ce cas, la réaction peut être systématique et reflète l'histoire passée de l'individu. Pour distinguer une émotion d'une réaction émotionnelle, nous pouvons observer combien de temps durent les sensations. Par ailleurs, celles liées à l'émotion sont centrées tandis que celles des réactions émotionnelles ont tendance à s'éparpiller dans tous les sens (Filliozat, 2012). Il importe d'accueillir ses émotions sans jugement mais de comprendre l'origine des réactions émotionnelles car selon Isabelle Filliozat, ce ne sont pas des réactions saines (2012).

2.5. Intelligence émotionnelle

Peter Salovey et John Mayer définissent le concept d'intelligence émotionnelle dans les années 1990. L'intelligence émotionnelle « réfère à la capacité de reconnaître, comprendre et maîtriser ses propres émotions » et à composer avec celles des autres (Wikipédia, 2018). Ce concept est rendu populaire par Daniel Goleman en 1995. L'intelligence émotionnelle peut aussi se rapprocher du concept de résilience. Il s'agit donc de la capacité de l'individu à résoudre et surmonter les problèmes rencontrés dans sa vie. Ce concept sera complété lorsque nous aborderons le chapitre IV sur les capacités adaptatives.

Selon Isabelle Filliozat, la société évolue par une conscience de soi plus fine et ce changement nécessite de développer le potentiel humain (2013, p.111). Le concept de quotient émotionnel s'inspire de celui du quotient intellectuel. L'idée n'est pas de quantifier notre vie émotionnelle mais plutôt d'en prendre davantage conscience. « L'empathie est une dimension très importante de l'intelligence émotionnelle » (Filliozat, 2013). C'est également

une compétence psycho-sociale essentielle dans le domaine relationnel. Elle demande à « savoir sortir de son égocentrisme pour se centrer sur le vécu d'autrui. Se montrer empathique, c'est ressentir, sans juger » (Filliozat, 2013, p.297).

Afin de comprendre de manière plus précise le mécanisme des émotions, nous allons, d'un point de vu scientifique, étudier son fonctionnement cérébral.

III. Importance du cerveau dans la régulation de l'émotion en cas de situations stressantes

On distingue trois zones de traitement de l'émotion au sein du cerveau : le cerveau reptilien, le système limbique et le néocortex. Ces trois zones sont intrinsèquement liées. Toutefois, c'est plus particulièrement au niveau de l'amygdale, se situant au sein du système limbique que la régulation des émotions opère. En expliquant néanmoins le fonctionnement de chacune de ces trois zones, nous appréhenderons de manière plus globale le mécanisme que l'individu adopte lorsqu'il répond à une situation stressante.

3.1. Le fonctionnement du cerveau reptilien

Le cerveau réflexe (archéocortex), aussi appelé le cerveau reptilien, assure la survie de l'individu et l'amène à activer ses propres réflexes. Selon le médecin, neurobiologiste américain Paul Maclean, il s'agit du « cerveau le plus rapide [et] le plus à même de gérer les situations d'urgence » mais ce cerveau mémorise très mal. Quand il prend le contrôle de la personne pour faire face à ces situations, les deux autres cerveaux sont mis en veille » (cité par Julien Fournier, communication personnelle [polycopié formation], 30 Octobre 2017). Ce cerveau a une vision plutôt pessimiste des choses afin de pouvoir détecter au plus vite les éventuelles menaces. C'est de part notre cerveau reptilien qu'une remarque négative à davantage d'impact que dix retours positifs. Sachant cela, le PES aura donc tendance à retenir ce qui n'a pas été. Ces pensées nourriront son stress et le rapport qu'il en a. Selon Paul Maclean, c'est dans un environnement sans stress que l'individu activera un sentiment de sécurité, ce qui permettra à l'information d'accéder au niveau supérieur du cerveau (Julien Fournier, 2017). Il importe alors d'apprendre à identifier ses émotions pour répondre à ses besoins et ce sentir ainsi en sécurité pour engrammer l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires à l'exercice de notre métier.

3.2. Le fonctionnement du système limbique

Ce système correspond au paléocortex, cerveau émotionnel, qui se constitue principalement du système limbique : « un ensemble de noyaux permettant la mémorisation, la reconnaissance de situations déjà vécues et l'attribution de leur signification affective » (Filloziat, 2013, p.76). C'est grâce à cette partie du cerveau que nous ressentons nos émotions, qui seront par la suite régulées par le néocortex. Elles orientent nos comportements en fonction de nos ressentis (Gueguen, 2015). Aussi, l'affect est un ressenti extrêmement rapide qui dépasse la vitesse de raisonnement de l'individu (Filloziat, 2013, p.77). L'amygdale réagit aux informations reçues par le néocortex (pensées, images, fantasmes...).

A l'origine, la prépondérance du cerveau reptilien conditionnait l'individu à des réactions archaïques. Le développement du cerveau limbique a permis aux individus de nuancer leurs comportements. Contrairement au cerveau reptilien, le circuit limbique « s'épanouit dans un contexte plaisant et positif » (Fournier, 2017, p.2). Cette zone est essentielle dans la mémorisation de l'information. C'est pourquoi il importe de favoriser un climat bienveillant pour assurer l'intégration du message passé. C'est en ce sens que le professeur des écoles stagiaire sera plus à même de s'appropriier les compétences du référentiel et ainsi exercer au mieux son métier.

3.3. Fonctionnement du néocortex

C'est grâce au néocortex qu'il nous est possible d'anticiper, d'émettre des hypothèses ou d'imaginer des solutions encore jamais testées. C'est par ces aptitudes, qu'en cas de stress vécu, nous envisagerons toute action pour sortir de la situation. Il s'agit également de l'organe de l'altruisme et de la compassion. Le néocortex représente 85 % du volume cérébral total où les fonctions cognitives dites supérieures sont activées. Nous pouvons ainsi inhiber nos réflexes primaires si tel est notre souhait. Dans notre société occidentale, nous avons tendance à « sur-activer » le néocortex, et de ce fait, « sur-contrôler » nos émotions qu'il n'était pas dans nos mœurs d'exprimer. Ce cerveau nous permet de passer de réactions spontanées à une action réfléchie. C'est grâce à lui par exemple que nous réussissons à garder notre calme lorsqu'un cours déborde de notre timing initial. Ainsi, ces zones du cerveau sont activées en cas d'émotions agréables ou désagréables. Lors de situations stressantes, elles permettent à l'individu de réguler ses émotions et ainsi de mettre en place une réponse adaptée favorisant son bien-être.

Autrefois, on agissait sous nos impulsions primaires. Grâce au développement de notre cerveau, nous avons appris à effectuer des liens, à analyser les situations et à retenir nos

expériences passées. C'est grâce à ces aptitudes que nous adaptons nos actions lors de la survenue d'un évènement. On parle des capacités adaptatives de l'être humain. C'est ce que nous allons détailler dans le chapitre qui suit.

IV. La capacité d'adaptation

L'enseignement est un métier où les capacités adaptatives de l'être humain sont sollicitées. Mais comment s'opèrent-elles ?

4.1. Le concept d'adaptation

Guillaume Simonet (2009), chargé de recherche sur les changements climatiques et investi dans de nombreux domaines disciplinaires, définit l'adaptation comme un processus résultant de l'interaction entre l'homme et le monde en mouvement dans lequel il évolue. Selon l'auteur, l'organisation interne du sujet est actualisée au travers de son traitement de l'information et de sa prise de décision, ce qui lui donne la possibilité de s'adapter à de nouvelles situations. L'individu étant naturellement un être social (Aristote), il prend en compte l'environnement qui l'entoure pour établir son « scénario » d'adaptation. Les individus environnants participent effectivement pleinement à cette réalisation.

On désigne comme « faculté d'adaptation », l'aptitude « d'un individu à modifier sa structure ou son comportement pour répondre harmonieusement à des situations nouvelles » (Simonet, 2009).

4.1.1. Du point de vue de la psychologie

La psychologie génétique positionne le concept d'adaptation dans une modélisation constructiviste, inspirée de Jean Piaget. L'individu alterne selon l'auteur entre des processus d'assimilation et d'accommodation. Lors du processus d'**assimilation**, l'individu cherchera à modifier une situation stressante en utilisant des « schèmes ou structures de connaissance » déjà connues et disponibles chez le sujet. « L'**accommodation** se réfère à une modification plus ou moins importante des schèmes du sujet en fonction des résistances » que la situation lui impose (Legendre, 2018). Le processus d'**équilibre** consiste pour l'individu à alterner entre ces deux concepts. Il cherche ce qui lui est favorable pour répondre à une situation déstabilisante. Ainsi, il se trouve au cœur même du processus d'adaptation (Pelletier, 2015-16). Piaget décrit, par ailleurs, le concept d'« auto-organisation cognitive » en décrivant les « opérations mentales en vertu de trois mécanismes d'équilibration » (cité par Pelletier, *Ibid.*).

L'individu part de ses représentations initiales, puis si la situation nécessite une remise en question, il l'évaluera pour enfin transformer ses représentations. Ainsi, il mémorisera la solution apportée pour s'en resservir ultérieurement (Pelletier, *Ibid.*).

4.1.2. Du point de vue de l'anthropologie

Nous retrouvons aujourd'hui en anthropologie sociale le concept d'adaptation culturelle « qui englobe tous les comportements et les réponses acquises (socialement ou par l'apprentissage) affectant la survie humaine » (Simonet, 2009). Ainsi, la communication orale représente une forme d'adaptation culturelle et biologique responsable du développement de la culture humaine (Simonet, 2009). On peut ici faire le lien entre l'utilisation de la communication bienveillante et la capacité d'adaptation nécessaire aux PES pour réguler leur stress.

4.1.3. Du point de vue de la sociologie

L'adaptation sociale consiste à penser que l'individu oriente ses comportements pour chercher « à s'intégrer et à acquérir un sentiment d'appartenance » vis-à-vis du groupe (Simonet, 2009). Il s'agit pour les sujets de notre recherche d'intégrer la communauté éducative au sein même de l'éducation nationale. Il nécessite pour chaque PES d'acquérir une connaissance suffisante de soi et du système auquel il appartient pour adapter ses comportements au regard des membres qui l'entourent. Néanmoins, selon Laurence Rocher, « l'adaptation sociale ne signifie pas « conformité », puisque l'adaptation à un milieu peut introduire la notion d'innovation ou de modification » (cité par Simonet, 2009, p.102).

Lors d'un événement stressant, le professeur stagiaire est amené à s'adapter. La répétition de ces situations en un temps réduit peut le vulnérabiliser et par la suite le déstabiliser. En ce sens, faire preuve de résilience l'amènerait à se protéger. Il sortirait grandi de cette expérience.

4.2. La résilience

A l'origine, le concept de résilience désigne la « qualité des matériaux qui tient à la fois de l'élasticité et de la fragilité, et qui se manifeste par leur capacité à retrouver leur état initial à la suite d'un choc ou d'une pression continue » (Cyrulnik, 2001, p.120).

Si l'on élargit cette définition à la vie humaine, nous pouvons caractériser la résilience comme la « capacité à contrôler sa réaction face aux situations de la vie, à surmonter des

difficultés et à rebondir après une épreuve » (Reynaud, 2017). Ne serait-ce pas ce qui est attendu des PES ? Nous pouvons alors nous demander comment tendre vers cette aptitude.

4.3. Les stratégies de régulation émotionnelle

Pour tendre vers cette aptitude, il existe de multiples manières de fonctionner pour s'adapter à une situation. Cela peut se faire par le biais de la pensée, en développant son esprit critique et sa créativité (ce qui renvoie à deux des compétences psycho-sociales présentées dans le chapitre VI). Des études menées à l'Université de Genève montrent également l'impact des émotions agréables dans notre métabolisme et donc sur nos prises de décisions. Un renforcement positif peut donc opérer en ce sens. Par ailleurs, la connaissance de soi semble être un outil incontournable. L'individu peut être amené à se centrer sur sa respiration par le biais de pratiques telles que le yoga ou encore la méditation de pleine conscience. La respiration permet en effet de réduire le taux de cortisol dans le sang (hormone pouvant être délétère dans la physiologie du stress). Une connaissance approfondie de ses émotions devrait permettre, en outre, de mieux comprendre ses besoins et d'ajuster au mieux sa réponse. C'est ce que nous allons développer au travers de la communication bienveillante.

Avant de vérifier les effets de cet outil dans la régulation du stress, il nous semble d'abord essentiel d'en définir son concept pour en comprendre ses mécanismes .

V. Le stress

5.1. Définition

On doit la notion de stress à Hans Selye (1956), endocrinologue et professeur à l'Université de Montréal. Il définit le stress comme « une réponse de l'organisme à une agression physiologique et psychologique », nécessitant son adaptation (cité par Daussy, 1983, p.3). Toutefois, cette définition a été remise en question par l'INSERM (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale) pour que l'emploi du terme « stress » soit utilisé plus justement dans le langage courant. Les auteurs de cet institut expriment dans un de ses articles l'importance de réserver le terme « stress » à la réponse physiologique donnée par l'organisme et le terme de « stressor » pour caractériser les facteurs déclenchant (2011, p.1). En ce sens, une information perçue par le néocortex comme un « stressor », déclenchera une émotion désagréable à laquelle la réponse du corps sera le stress. Nous parlerons en ces termes tout au long de ce mémoire. Les recherches montrent également que les stressors peuvent être d'origine interne ou externe à l'individu et qu'ils dépendent de ses caractéristiques propres (code géné-

tique et son histoire personnelle). Les études relatives au stress professionnel différencie d'une part les « stresseurs » puis d'autre part l'état de stress et ses conséquences sur la santé (INSERM, 2011, p 171).

5.2. Les types de stress

Henri Laborit (1980), médecin et neurobiologiste, décrit deux types de stress :

- le stress aigu, où l'individu répond de manière adaptée suite à un stressor. Ce type de stress est ponctuel et ne dure pas dans le temps.
- le stress chronique, où la réponse mise en place par l'organisme vis à vis du stressor n'est pas efficace et donc non adaptée. Le stress est continu et récurrent sur une longue durée. Le corps, sans répit, se fatigue et donne lieu à des signes d'épuisement physique, psychique et psychologique chez l'individu.

5.3. Approche cognitive du stress

En 1984, les psychologues Susann Folkman et Richard Lazarus, amènent le modèle transactionnel du stress et contribuent à compléter cette définition. Ils précisent que la perception que l'individu a des situations stressantes déclenche un processus cognitif d'évaluation (cité par l'Inserm, 2011, p.48-49). Il peut s'effectuer de deux manières :

- l'évaluation primaire, que les spécialistes nomment « stress perçu », se focalise sur l'enjeu de la situation (perte, menace ou défi) ;
- l'évaluation secondaire, porte sur le « contrôle perçu », c'est à dire sur l'efficacité des stratégies mises en place en réponse au « stress perçu ». Il existe trois sortes de stratégies : la stratégie active centrée sur la résolution du problème, la stratégie passive centrée sur la régulation émotionnelle et la stratégie d'évitement.

Nous avons en partie construit notre cadre méthodologique sur ces deux points énoncés.

Pour apporter des éléments de compréhension à notre recherche, nous avons souhaité appréhender le « stress » d'un point de vue physiologique. Nous nous interrogeons sur l'impact des hormones du stress sur la santé.

5.4. La physiologie du stress

Il est important de comprendre que, quel que soit l'agent stressor, physique ou psychologique, l'organisme produira toujours la même réponse. Sachant cela, on peut se demander quelle(s) conséquence(s) aurai(en)t une réaction émotionnelle démesurée sur l'organisme et sur la santé de l'individu à long terme.

Tout comme pour les émotions, le fonctionnement du cerveau joue un rôle prépondérant dans la physiologie du stress. En effet, deux systèmes (annexe n°3) réagissent sous l'effet d'un agent stressant :

- le premier, intervient dès les premières secondes, c'est le système adréno-sympathique. Il a pour fonctionnalité d'informer les organes internes d'une situation stressante. Aussi l'organisme met en place ses premières réactions adaptatives. Il enclenche des mécanismes organiques et nerveux (attention et hyper vigilance) lui permettant de fuir ou de lutter face à la situation (Nassé, 2018)

- le second, dont le mécanisme est plus complexe, réagit au bout de quelques minutes, après réception de l'information au niveau du cortex préfrontal (Nassé, 2018). Il s'agit du système neuroendocrinien composé de trois étages (hypothalamus, hypophyse et surrénales) qui interagissent entre eux constamment.

5.4.1. Les travaux d'Henri LABORIT

Henri Laborit (1980), a mené une expérimentation mettant en évidence les conséquences du stress sur l'état de santé dans des conditions de lutte ou de fuite puis, dans des conditions d'inhibitions de l'action face à un agent « stressant ». Dans les deux premiers cas, le système nerveux a pu avoir une réaction et décharger l'énergie qu'il a stockée pour répondre aux situations stressantes. Il conclut qu'il n'y a donc pas d'effets sur la santé. Néanmoins, lorsque l'individu est inhibé dans son action, il peut développer des perturbations biologiques, extrêmement profondes, qui annihilent la fonction du système immunitaire, il peut également développer de l'angoisse. Ainsi apparaissent des infections à répétition, voire la production de cellules cancéreuses pouvant entraîner la mort. Par ailleurs, ce neurobiologiste (*Ibid.*) vérifie si la mémorisation participe aux effets du stress. Il démontre que le cerveau enregistre les agents stressants lorsqu'ils sont vécus de manière quotidienne et répétés sur le long terme. Le corps intègre par automatisme la réponse qu'il doit apporter au stressant mémorisé. Isabelle Filloziat (2013) regroupe ce phénomène dans un système de croyances erronées conduisant à des réactions émotionnelles démesurées. Or, comme nous l'avons vu précédemment, nous nous posons la question de l'impact des réactions émotionnelles sur l'organisme. Les études d'Henri Laborit ont prouvé que ce processus engendre l'apparition de troubles psycho-somatiques, que notre civilisation favorise par la présence de ses lois sociales provoquant l'inhibition (2014).

Une nouvelle hypothèse émerge : il semble important pour l'être humain d'identifier ses émotions pour comprendre ses réactions émotionnelles mises en place. Ces deux aspects paraissent aller de pair pour que l'individu puisse assimiler son mécanisme de fonctionnement,

et de ce fait, réguler son comportement. Cette hypothèse rejoint les aptitudes de « conscience de soi » et de « gestion des émotions » qui seront étayées dans le chapitre dédié aux compétences psycho-sociales dans ce mémoire.

5.4.2. Zoom sur « les hormones du stress »

En cas de stress, les surrénales sécrètent de l'adrénaline et du cortisol. Ces hormones jouent, toutes deux, un rôle important dans la réponse physiologique de l'organisme suite à un stressueur :

- L'adrénaline participe à la glycolgénéolyse qui entraîne l'apport rapide de sucre au cerveau et aux muscles permettant au corps d'être en capacité de fuir ou de lutter.
- Le cortisol amène l'individu à puiser davantage dans ses réserves, ce qui en cas de stress chronique, l'amènera à l'épuisement dû à une résistance alimentaire combinée à la sous réaction du système immunitaire.

En conclusion, il est intéressant de remarquer, qu'à l'époque où l'homme vivait en tant que chasseur-cueilleur, il était soumis à des stressueurs ponctuels, aléatoires, survenant de temps à autre et de courte durée, ces situations aboutissant soit à la mort, soit à la réussite. Aujourd'hui, au sein de nos sociétés de consommation, où nous avons tout ce que nous souhaitons très rapidement, les stressueurs sont devenus d'ordre psychologique. Ils ont pour caractéristiques d'être quotidiens, continus et sont entretenus par le mental. Aussi, la problématique prend une autre tournure dans le cadre de l'inhibition de l'action car le processus de catabolisme enclenché par l'adrénaline et le cortisol en continu, aura pour effet à plus ou moins long terme de détruire l'organisme lui-même. Il semble alors important de faire face au stress en tentant d'en réduire sa source. Pour cela nous pouvons apprendre à nous relaxer ou modifier par exemple notre environnement physique ou notre hygiène de vie.

En observant la juxtaposition de nos vies personnelles et professionnelles nous sommes loin du modèle de chasseur-cueilleur. Aussi, le rythme soutenu de notre société moderne semble engendrer plus de stress psychologiques (qui durent dans le temps) que de stress physiques (qui apparaissent spontanément). Nous souhaiterions approfondir la question du stress au travail pour en apercevoir leur(s) origine(s).

5.5. Stress, travail et société

Selon l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques), les derniers chiffres datant de 2017, indiquent que le taux de chômage reste stable et concerne en moyenne

23 % des réunionnais (Fleuret & Paillole, 2018). Nous pouvons nous demander quelle part la précarité de l'emploi jouerait sur l'enjeu de la titularisation des PES lorsque l'on considère les avantages qu'offre la fonction publique. Quel impact cela aurait-il sur leur niveau de stress ?

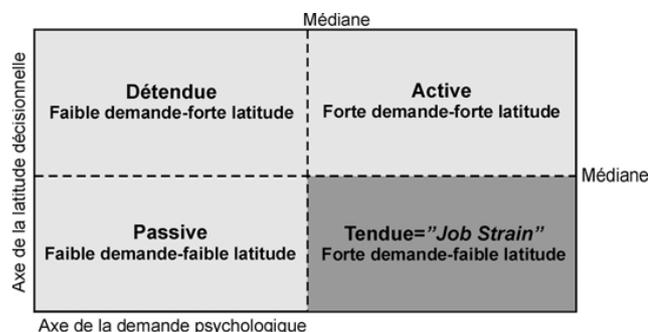
Pour étudier la question, nous commencerons par présenter les facteurs psycho-sociaux du stress au travail puis nous recentrerons notre attention sur la profession enseignante pour ensuite tenter de cerner la problématique sur le stress des PES.

5.5.1. Les facteurs psychosociaux du stress

Selon Robert Karasek (1970), il y a trois dimensions importantes dans les effets du stress au travail sur la santé (cité par Inserm, 2011): Ce modèle est qualifié de « Job strain model » et confronte :

- la demande psychologique (associée à la quantité, la complexité et les contraintes pour effectuer des tâches)
- la latitude décisionnelle (sommes-nous libre de choisir et pouvons-nous utiliser nos compétences ?)
- et le soutien social (traduit par la part d'aide et/ ou de reconnaissance que les collègues nous portent). Ces recherches conduisent à la description de quatre situations de travail.

Diagramme n°1 : quatre situations de travail (Karasek, 2011, p.10)



Le modèle de Johannes Siegrist élargit les recherches du modèle précédent aux individus, à leur personnalité et à leur contexte socio-économique. Il repose sur les rapports de déséquilibre entre efforts et récompenses en observant les efforts réalisés au travail et les récompenses obtenues en retour (salaire, estime, propositions d'évolution de carrière). L'augmentation du sentiment d'insécurité de l'emploi, sous-tendue par la menace d'un chômage croissant dû au développement de la mondialisation, renforce et accentue ce phénomène de manière considérable. Cette insécurité aurait des effets néfastes sur la santé de l'individu. Johannes Siegrist souligne que ces effets sont d'autant plus importants chez les personnes sujettes au surinvestissement au travail. Ce type de comportement est susceptible d'augmenter l'écart entre les efforts et les récompenses.

Ces modèles ont permis l'approfondissement de nouveaux concepts dans les années 2000 (annexe n°4).

5.5.2. Le stress dans la profession enseignante

Les professeurs expérimentés déclarent travailler 44 heures par semaine en moyenne dont 60 % en classe et 30 % dédiées à la préparation des cours, à la correction des cahiers et à la documentation personnelle. Les 10 % restant sont réservés au travail d'équipe et à la relation avec les parents (Perronet, 2017). Les jeunes professeurs des écoles estiment passer plus de 52h au travail. Ce surinvestissement s'explique par un temps supplémentaire consacré à la préparation, à la documentation et à la correction.

De plus, Florence Clarge (master MEEF second degré, 2017) s'inspire des travaux de Françoise Lantheaume et *al.* (2008) et de ce qu'elle nomme « la souffrance ordinaire des enseignants ». Elle développe quatre causes de stress repérées dans la profession enseignante :

1/ Une difficulté à captiver les élèves (2017, p.42) par un manque de personnalisation des parcours d'apprentissage et une nécessité de faire avancer le groupe classe au rythme des instructions officielles.

2/ Un travail dit « interminable » (2017, p.44). Pour intéresser les élèves, cela nécessite d'investir sur son temps personnel pour créer des supports attrayants ou encore des projets impliquant l'ensemble des élèves...

3/ Une remise en question permanente et un apprentissage relativement autonome qui peut nous placer dans une situation insécurisante (2017, p.45). Nous avançons en nous basant sur le référentiel de compétences, tout en tentant de s'approcher au maximum de notre idéal d'enseignement sans savoir si cela est réellement pertinent. En effet, nous avons connaissance de ce qui est attendu de nous sans vraiment savoir comment y parvenir. Florence Clarge écrit cela comme étant la résultante d'un doute sur ce qu'est « bien travailler ». Selon l'auteure, le manque de coopération et de coordination agit largement sur cet aspect (2017, p.46). On peut se demander si c'est la charge de travail qui en est la cause ou l'augmentation de la part d'individualisme.

4/ L'identité professionnelle s'acquiert de façon autonome et dépend de la singularité de chacun. Effectivement, les ressources des acteurs reposent sur leur expérience, leur personnalité. Florence Clarge ajoute qu'un « sentiment d'insécurité pédagogique habite les jeunes professeurs, exigeant, plus d'attention, d'engagement, d'ajustements rapides et nombreux, [et] suscitant plus d'émotions, plus d'affectivité ». Elle s'appuie sur les propos de Pierre Pé-

rier pour affirmer l'existence d'une « inadéquation entre ce que les enseignants tenaient pour acquis et prévisible dans le métier et ce qu'ils découvrent » au fil du temps (2017, p 48).

Nous pouvons alors nous questionner sur l'impact de ces quatre situations présentées sur la santé des PES.

5.5. 3. Les nouvelles pathologies (sévères) rencontrées au travail

Le concept de « charge mentale » date de 1984 et a été formulé par la sociologue Monique Haicault (cité par Lachaux, 2017). Il est défini par le fait d'effectuer une tâche tout en pensant à l'organisation d'autres événements simultanément à un moment donné. C'est un phénomène caractéristique de l'être humain qui, avec le développement du cortex préfrontal, a désormais la capacité d'anticiper les conséquences de ses actions sur le long terme. Aussi, nous supposons qu'effectuer une tâche à la fois pourrait répondre confortablement à cette problématique. La pleine conscience invite également l'individu à se centrer entièrement sur la tâche en cours de réalisation. De plus, cette pratique peut renforcer un sentiment d'efficacité personnelle (Siaud-Facchin, 2014) qui alimenterait l'estime de soi (André, 2008). Nous évoquerons l'estime de soi dans le chapitre réservé aux compétences psycho-sociales.

Or, le neurobiologiste Jean Philippe Lachaux (2017) témoigne de la multiplicité des tâches dans la profession enseignante tout comme Dominique Bucheton et Yves Soulé dans leur multi-agenda de préoccupations enchâssées (2009). En effet, l'enseignant doit être en connexion permanente avec les élèves, il doit anticiper ce qu'il doit dire, ou encore chercher le matériel dont il a besoin... Il opère simultanément différentes tâches ce qui, demande beaucoup d'expérience pour ne pas occasionner sa charge mentale.

Par ailleurs, Christina Maslach (1984), chercheuse en psychologie sociale, décrit l'épuisement professionnel comme étant la juxtaposition de trois formes : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation (perte de sens à être soi-même) et la perte du sentiment d'accomplissement personnel (cité par Moisson-Duthoit, 1986).

De surcroît, Christophe André (2013) affirme que l'épuisement lié au stress professionnel conduit au *burn out*. L'individu commence par stresser puis exerce un contrôle sur la situation (André, 2013). A force de pression, la fatigue se ressent et l'individu a progressivement le sentiment de perdre le contrôle de la situation. Le stress chronique se déclenche et peut, par la suite, engendrer l'épuisement professionnel : l'usure mentale, la fatigue chronique, le détachement, le ressentiment, la dévalorisation de soi et s'en suit une phase pré-dépressive qui

conduit au *burn out*. Il apparaît suite à une exposition prolongée et répétée à des stressors incontrôlables, sans phase de récupération.

Ne serait-ce pas envisageable de limiter ces nouvelles pathologies, inhérentes au stress au travail, en favorisant le bien-être des individus ? Mais comment parvenir à ce bien-être ? Est-ce que les compétences psycho-sociales y contribueraient ? Pour tenter de répondre à ces questionnements, elles feront l'objet de notre étude dans le chapitre qui suit.

VI. Les compétences psycho-sociales

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit le bien-être au travail comme étant la satisfaction personnelle de son travail au travers de ses aptitudes, ses besoins et ses aspirations. Il importe de prendre conscience de ses atouts comme de ses limites au sein même de son travail (2015).

Par ailleurs, suite à l'unité d'enseignement relatif au construit du climat scolaire présenté par Liliane Pelletier (M1, entrée 4 du tronc commun), les compétences psycho-sociales favoriseraient « les capacités d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne » (2018, p.6). Ce qui, comme nous avons pu le constater, participerait à la capacité de résilience des individus. En vertu de ces apports, ne serait-ce pas judicieux de développer ces compétences psycho-sociales dès l'entrée dans du master pour limiter le stress des PES ?

6.1 Définition

Les compétences psycho-sociales consistent en la faculté « d'une personne à maintenir un état de bien-être mental en adaptant un comportement approprié à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement » (Lambois & Lius, 2015). Selon l'OMS et l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 1993), les compétences psycho-sociales se regroupent en trois dimensions comprenant 10 aptitudes réunies par paires (Lambois & Lius, 2015).

Tableau 2 : les compétences psycho-sociales

Les compétences cognitives	
1. Apprendre à résoudre des problèmes Cette aptitude permet le maintien de la santé mentale de l'individu et donc son bien-être.	2. Apprendre à prendre des décisions Évaluation des options qui s'offrent à nous pour ensuite choisir ce qui nous convient le mieux (d'où l'importance d'apprendre à identifier ses émotions et ses besoins).

<p>3. Avoir une pensée créative</p> <p>Elle participe à la réalisation des deux premières aptitudes. Elle envisage le champ des possibles et de leurs conséquences sur nos actions. Elle participe à nos capacités d'adaptation.</p>	<p>4. Avoir une pensée critique</p> <p>Accueil des informations et des expériences de manière objective.</p>
<p>Les compétences sociales</p>	
<p>5. Savoir communiquer efficacement</p> <p>Capacité à communiquer de manière approprié et respectueuse de l'autre. Nous étayerons ce point dans la partie qui suit .</p>	<p>6. Être habile dans les relations interpersonnelles</p> <p>Participe au bien-être physique et mental. Elle nécessite de savoir conserver ou interrompre des relations de manière constructive.</p>
<p>7. Avoir conscience de soi</p> <p>Prendre conscience de ses ressources comme de ses limites. Elle permet de déceler les situations qui nous sont stressantes. Il s'agit d'une aptitude essentielle pour développer son empathie tout comme les compétences relationnelles, et celle de communication.</p>	<p>8. Avoir de l'empathie pour l'autre</p> <p>Capacité à se projeter et s'identifier à une autre personne pour comprendre ce qu'elle ressent ou ce qu'elle pense. Elle suscite l'altruisme et tend vers la compassion en acceptant les différences de chacun.</p>
<p>Les compétences émotionnelles</p>	
<p>9. Savoir gérer ses émotions</p> <p>Nécessite d'identifier ses émotions et être ouvert à celles des autres afin de comprendre les comportements et réactions de chacun.</p>	<p>10. Savoir gérer son stress</p> <p>Suppose d'identifier les stressseurs, leurs effets et leurs intensités pour développer des moyens d'actions pour en limiter leur propension.</p>

Ces recherches sur les aptitudes psycho-sociales, participant au bien-être au travail, nous ont amené à choisir la communication bienveillante comme outil de régulation émotionnelle du stress vécue par les PES. En effet, ce seul processus permet à lui seul d'aborder les neuf premières compétences présentées dans le tableau ci-dessus. Or, nous supposons que c'est grâce à l'ensemble de celles-ci que le jeune enseignant parviendra à réguler son stress. La communication bienveillante conduit-elle à la satisfaction de cette dixième compétence ? C'est ce que nous souhaitons vérifier dans le cadre de ce mémoire de recherche.

6.2. Zoom sur le sentiment d'efficacité personnelle

Il nous a paru pertinent d'ajouter ce concept pour comprendre le fonctionnement de l'individu quant à ses actions entreprises. Lorsque l'individu réalise une action et qu'il est en situation de réussite, il en tire une satisfaction personnelle. Cet événement concourra à son envie de réaliser d'autres actions et ainsi de progresser. Ce phénomène s'explique par l'accumulation de petits objectifs atteints qui le conduira progressivement à nourrir sa confiance en lui, participant à l'élévation de son estime de soi. Comprenant ce mécanisme, il nous semble important pour les PES d'avoir à leur effigie une multitude de petites victoires dans le métier pour en constituer les bases saines de leur expérience professionnelle.

Ce concept est développé dans les années 80 par Albert Bandura, professeur émérite à l'Université Stanford et psychologue canadien. Il prendrait son origine du béhaviorisme et du cognitivisme. Le sentiment d'auto-efficacité se définirait par « la perception qu'un individu a de ses capacités à réaliser » une action et par extension à la réussir. Selon lui, à partir du moment où les individus croient en leur capacité pour réaliser des performances, leur sentiment d'efficacité personnelle est satisfait. Ce sentiment sera déterminant quant au choix de persévérer dans son effort. Cette compétence semble alors essentielle pour favoriser le bien-être au travail et plus précisément celui des PES dans leur entrée dans le métier.

Le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle suscite une augmentation de la confiance en soi qui élève l'estime que l'individu a de lui-même. Nous savons, par ailleurs, qu'une estime de soi déficitaire peut conduire à la dépression dont le processus résulte d'un stress chronique issu de pensées dévalorisantes envers soi-même. Aussi, il nous a semblé important de définir le concept d'estime de soi pour mieux appréhender le fonctionnement psychologique de l'individu.

6.3. Zoom sur l'estime de soi

L'estime de soi joue un rôle important dans le rapport qu'on entretient au stress et elle est souvent mise à mal lorsqu'on débute dans un nouveau métier. Au sein de ce mémoire, il nous a donc semblé intéressant de poser notre regard sur l'hypothétique existence d'une relation entre le stress perçu par les PES et leur estime personnelle. Mais avant cela nous allons sur sa définition.

6.3.1. Définition de l'estime de soi

Christophe André et François Lelord expriment l'estime de soi comme « un concept important dans nos sociétés occidentales » dont le terme provient majoritairement des États Unis *self-esteem* (2008, p 13). En France, nous parlons davantage de l'amour propre.

Ils rapportent les propos d'un adolescent anonyme qui, à leurs yeux, présentent la meilleure définition qui leur a été fournie : « l'estime de soi, c'est comment on se voit et si ce qu'on voit on l'aime ou pas » (2008, p13).

Les auteurs affirment également que l'estime de soi est « une des dimensions des plus fondamentales de notre personnalité », que c'est : « un phénomène discret, impalpable, complexe dont nous n'avons pas toujours conscience » (2001, p13). Ils la définissent comme « un regard- jugement que l'on porte sur soi, vital à notre équilibre psychologique ». Ils expriment que lorsque celui-ci est positif : « il permet d'agir efficacement, de se sentir bien dans sa peau,

de faire face aux difficultés de l'existence » mais que lorsque ce regard- jugement est négatif, « il engendre nombre de souffrances et de désagréments qui viennent perturber notre quotidien » (2008, p14).

6.3.2. Les piliers de l'estime de soi

Les auteurs mettent en avant trois piliers étroitement liés qui constituent l'estime de soi : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi (André & Lelord, 2008).

Selon les auteurs, l'**amour de soi** est inconditionnel. On se sent digne d'amour malgré nos échecs et nos limites. « Cet amour de soi « inconditionnel » ne dépend pas de nos performances » (p.16). Il nous donne les ressources nécessaires pour nous reconstruire suite à un échec et nous permet de résister à l'adversité. Les auteurs précisent qu'il « n'empêche ni la souffrance ni le doute en cas de difficultés » mais nous protège du désespoir (p.16). L'amour de soi dépend en grande partie de l'amour porté par notre famille.

La **vision de soi** correspondrait au deuxième pilier de l'estime de soi. Il s'agit tout simplement du regard que l'on porte sur soi. Cette vision est subjective et en ce sens difficilement observable et compréhensible. Le regard que nous portons sur nous-même, dépend de notre éducation par la prise en compte de nos émotions et besoins dans l'enfance. Lorsque les parents ne les prennent pas en considération, cela peut vulnérabiliser l'estime de soi de l'enfant. Une mauvaise vision de soi-même peut conduire l'individu à établir des relations de dépendance vis-à-vis d'autrui. Il éprouvera des difficultés à agir seul et aura tendance à manquer d'ambition dans sa vie (pp. 17-19).

Souvent confondue avec l'estime de soi, la **confiance en soi** est associée à nos actions. A la différence de la vision de soi et de l'amour de soi, dont elle serait la conséquence, elle joue un rôle primordial pour maintenir ou développer l'estime de soi. Elle permet de rebondir en cas d'imprévu et de perdurer ses actions même en cas de difficultés rencontrées. Elle est principalement alimentée par l'éducation familiale ou celle de l'école. « Ne pas redouter en outre mesure l'inconnu ou l'adversité témoigne d'un bon niveau de confiance en soi » (2008, p.20). Les personnes ayant une faible confiance en soi auraient tendance à être victime d'inhibition.

Christophe André et François Lelord (2008), exposent par ailleurs quatre profils de l'estime soi. Ils sont exposés dans l'annexe n°5.

Dans ce chapitre, nous avons pu voir que les compétences psycho-sociales participent au développement du bien-être au travail et que la communication bienveillante semble confirmer

la mise en place de ces aptitudes. Mais qu'est-ce que la communication bienveillante ? C'est ce que nous détaillerons dans le chapitre suivant.

VII. La communication bienveillante

La communication bienveillante proposée dans ce mémoire de recherche est issue du processus de Communication Non Violente (CNV) créé par Marshall Rosenberg dans les années 60. Puisque l'appellation est protégée, nous ferons part de notre compréhension de l'outil en parlant de communication bienveillante.

Marshall Rosenberg, psychologue américain, développe ce processus dans le but d'améliorer notre relation aux autres et de résoudre les différends dans un esprit bienveillant (2003, p.9). On entend par « bienveillance » l'intention de prendre des dispositions particulièrement favorable à l'égard de quelqu'un (CNRTL, 2012).

7.1. La girafe et le chacal

Il choisit la girafe comme symbole de la communication non violente parce qu'il s'agit de l'animal ayant proportionnellement le plus gros cœur. « La girafe prend le risque de montrer sa vulnérabilité et de partager ses rêves ; grâce à son long coup, elle élève sa vision, ce qui lui donne la possibilité de prévoir l'effet de ses actions à plus long terme. La girafe écoute, exprime ses sentiments », formule des demandes claires et offre de l'empathie (Filliozat, 2013, p.302). Elle sait s'affirmer avec honnêteté.

Emblème de la violence, le chacal entre dans un jeu de pouvoir. « Il étiquette, juge, classifie, diagnostique et pose des exigences » sans prendre en compte les besoins de l'autre (Filliozat, 2013, p.302).

Le chacal cherche néanmoins constamment l'oreille d'une girafe. Selon Marshall Rosenberg, les chacals sont des girafes ayant un problème de langage (2003). Selon lui, toute critique et toute agression résultent d'un besoin non satisfait (cité par Filliozat, 2013, p.302). Il s'agit alors pour nous de nous questionner sur l'impact de nos messages transmis aux autres. Sont-ils formulés de façon clairs et sont ils respectueux les uns des autres ?

Le processus s'effectue en quatre temps en respectant un état d'esprit bien précis. Nous commençons par partir d'une observation neutre pour ensuite nommer son émotion et son besoin, suivi d'une demande claire. Pour illustrer ces propos nous pourrions dire : « quand je te vois pleurer, je me sens inquiète parce que j'aurais besoin d'être rassurée. Serais tu d'accord pour m'expliquer ce qui se passe ? ». Cette démarche se fait avec l'intention de se

connecter à l'interlocuteur et ce centre sur le moment présent. Nous allons voir par la suite chacune de ces quatre phases de façon plus détaillée (Rosenberg, 2013).

7.2. Première étape du processus : l'observation

Lorsque je vois, j'entends, j'observe...

La capacité à observer est un des éléments-clés du processus. La plupart du temps, nos observations sont mélangées à des pensées, à des jugements, déformées par notre imagination et des interprétations liées à nos expériences passées. Ce mélange risque de générer la réactivité et la fermeture dans le dialogue. C'est pourquoi la « CNV » nous invite à formuler les observations de la façon la plus neutre possible (Rosenberg, 2013, p.46).

Une observation neutre décrit un fait : action, parole, souvenir... sans opinion ou interprétation (Rosenberg, 2013, p.50). Partir d'une observation neutre permet de nourrir notre intention de connexion. Ainsi on part d'un fait ou d'une situation que les deux parties sont susceptible d'accepter.

Exemple : « Quand je vois que les élèves font du bruit et chahutent en classe... » pourrait se dire de façon plus précise par « Quand je vois que les élèves discutent en même temps que moi... ».

Cette étape du processus participe à l'acquisition de la compétence psycho-sociale 4 « avoir une pensée critique » (présentée dans le tableau 2 lors du chapitre précédent).

7.3. Deuxième étape du processus : l'expression des sentiments

Je me sens ...

Les émotions sont à distinguer de nos pensées et se manifestent souvent par des sensations corporelles. Comme nous avons vu précédemment, que les émotions soient agréables ou désagréables, elles nous donnent des informations très utiles sur la satisfaction ou frustration de nos besoins (Filliozat, 2013). En effet, elles sont directement issues de nos besoins vitaux, sociaux, personnels, tels que la survie, la sécurité, le respect, la compréhension, la participation, le lien, l'affection... Nos émotions sont un peu comme une jauge à essence qui nous informe sur notre quota d'énergie. Cette étape nous renvoie à la neuvième compétence psycho-sociale « savoir gérer ses émotions ». Attention, l'expression courante « je sens que... » ne traduit pas un sentiment mais généralement une interprétation, une évaluation ou une croyance (Rosenberg, 2013, p.63).

En apprenant à connaître son corps, on apprend ce qu'il s'y joue à chaque instant. On décèle ici la septième compétence psycho-sociale présentés ci-dessus.. Et cela nous rend beaucoup plus libre. Il importe d'accueillir avec respect ce qui est cherché à me dire : je fais du mieux que je peux à ce moment donné pour répondre à un besoin qui n'est pas nourrit. De ce fait,

une émotion ne peut être négative puisqu'elle nous informe sur un besoin non satisfait (Siaud-Facchin, 2014).

Dans le processus de Marshall Rosenberg, nous distinguons les sentiments des jugements masqués (2013, p.64). Les jugements masqués contiennent tous les jugements que nous avons sur nous même, sur ce que nous pensons être (par exemple « je suis nulle ») ou encore sur une action que nous pensons subir des autres (avec avec par exemple l'humiliation, l'abandon...). Ici encore l'individu développe son esprit critique (quatrième compétence psycho-sociale).

7.4. Troisième étape du processus : l'expression des besoins

Parce que j'ai besoin de... / Ce qui est important pour moi c'est.../ J'ai à cœur de...

Lorsque l'on satisfait nos besoins, on gagne en énergie. Cela nous permet de nous connecter à nos ressources et d'actualiser tout notre potentiel. Il faut de plus savoir que nos besoins sont universels. Ainsi si l'on arrive à les identifier pour nous, il sera alors relativement aisé d'aider l'autre à le faire pour lui. Cette approche favorise l'empathie (huitième compétence psycho-sociale). Dans le cadre de notre travail, cette aptitude est utile pour accompagner les élèves, un collègue ou encore un parent en cas de conflit ou d'émotion difficile à gérer. Mais pour pouvoir effectuer le processus pour l'autre, il faut avoir suffisamment d'auto-empathie (et pour ce faire, effectuer le processus pour soi en amont).

Il est important de reconnaître les besoins mais il n'est pas systématiquement nécessaire de les satisfaire. Un besoin n'est pas quelque chose que l'on peut faire, prendre ou toucher, il ne dépend d'aucune circonstance particulière comme d'aucune personne spécifique. En communication non violente, on a pour coutume de se rappeler du moyen mnémotechnique suivant : le tu tue. On dira donc j'ai besoin de... » plutôt que « j'ai besoin que tu » souvent suivi d'un verbe et non d'un besoin (Rosenberg, 2014, p.45). Par exemple, dire « j'ai besoin que tu m'obéisses » n'exprime pas un besoin. On dira plutôt « je me sens fatigué.e. et j'ai besoin de soutien. Est ce que tu serais d'accord de m'aider ? »

En communication bienveillante, nous prenons soin de distinguer nos besoins « des stratégies », moyens, actions, demandes que nous pouvons mettre en œuvre pour les satisfaire. Pour différencier le besoin de la demande nous pouvons retenir que derrière un besoin se cache une notion abstraite (telle que l'amitié, le partage, l'amour...) alors que la demande est une formulation très précise pour parvenir à nourrir ce besoin. Les conflits se situent bien souvent au niveau de nos stratégies et pas de nos besoins, qui nous sont communs aux autres. Cette distinction nous ouvre donc un espace de compréhension mutuelle, de liberté et de créativité dans les relations.

7.5. Quatrième étape : ouvrir ou poursuivre le dialogue par une demande -

Est-ce que tu serais d'accord pour ...

Une demande est un moyen que nous avons pour tenter de satisfaire un besoin et de faire évoluer une situation insatisfaisante. Après avoir exprimé à notre interlocuteur nos observations, les sentiments et les besoins qui émergent dans la situation, qu'aimerions-nous entendre en retour de sa part ? Ou bien qu'aurions-nous envie qu'il fasse ? Qu'est ce qui nous rendrait la vie plus belle ? (Rosenberg, 2013, p.93).

Il existe deux grands types de demande :

- celle qui vise à établir ou à vérifier la connexion avec l'autre en questionnant par exemple sur la nature de son émotion et de son besoin. Quand tu me dis que Nathan t'a bousculé, est-ce de la colère que tu ressens parce que tu aurais besoin de respect ? Est-ce bien cela ? La demande de connexion vise à favoriser la mise en lien avec l'autre.

- et celle visant une action.

Dans notre vie courante, nous avons tendance à passer directement à la demande d'action sans s'assurer d'être connecté avec la personne. Il est essentiel de vérifier la qualité de la connexion car sinon la demande n'est pas utile. Pour qu'une demande permette la transformation d'une situation, il importe de se centrer sur le besoin prioritaire du moment, tout en respectant bien sûr nos besoins et ceux des autres (Rosenberg, 2014, p.61)..

Une demande :

- concerne l'instant présent
- s'adresse à quelqu'un
- est concrète
- est formulée positivement : je demande ce que je veux et non ce que je ne veux pas.
- est réaliste et réalisable de mon point de vue.
- propose une démarche pas à pas (on y va progressivement)
- est négociable : j'accepte que l'autre puisse me dire non

Avant d'exprimer une demande, je suis invité.e à vérifier que :

- je n'ai plus d'image ennemie dans la tête
- je me sens disposé.e à privilégier la qualité de connexion par rapport au résultat.

Si ce n'est pas le cas, il sera utile de recevoir de l'empathie, de soi-même ou de quelqu'un d'autre, avant d'aller vers l'autre. C'est la qualité de la connexion qui va permettre l'ouverture et la créativité nécessaire pour pouvoir reconnaître et satisfaire les besoins de chacun. Il est alors essentiel de commencer par nourrir la connexion à l'autre avant d'effectuer la demande d'action. Par exemple, plus la relation est altérée avec un élève et plus l'action sera difficile. Chercher donc à se connecter à l'enfant 1 fois, 2 fois, autant de fois que nécessaire pour que la connexion soit rétablie. C'est seulement suite à cela que l'on pourra éventuellement formuler notre demande d'action.

Cette quatrième étape du processus englobe à elle seule, quatre des compétences psychosociales. En effet, elle suscite une pensée créative, elle permet d'apprendre à résoudre des problèmes, à prendre des décisions et d'être habile dans les relations interpersonnelles.

De manière générale, l'ensemble du processus permet de communiquer de manière efficace (cinquième compétence psycho-sociale présentée dans le tableau n°2).

7.6 Trois manières d'effectuer le processus

- **de soi à soi**, le processus se fait intérieurement. La demande est réalisée envers soi-même.
- **de soi à l'autre**, même procédé mais extériorisé à l'autre. La demande est faite à l'autre.
- **pour l'autre**. On guide l'autre au travers des différentes étapes du processus en le questionnant sur ses besoins et ses émotions suite à une situation. Puis, on l'invite à formuler une demande.

Lorsque nous choisissons d'exprimer à l'autre et de manière authentique ce qui se passe en nous, nous utilisons de la même manière les quatre étapes du processus :

- 1- Observer une situation dénuée d'interprétation et de jugement.
- 2- Exprimer un sentiment, en évitant les impressions, interprétations et jugements masqués.
- 3- Exprimer notre besoin le plus important du moment.
- 4- Faire une demande claire, concrète et sans exigence en lien avec le besoin.

Nous pouvons ensuite accueillir la réponse de l'autre et continuer le processus.

De la même manière, avant d'effectuer le processus pour l'autre, nous prenons le temps d'éclairer ce qu'il se passe en nous. Il est essentiel de pouvoir clarifier et exprimer ce qui se passe en soi mais il importe également de pouvoir accorder de l'attention à l'autre pour l'accompagner à en faire autant. C'est par l'écoute empathique que nous pourrons parvenir à

une relation satisfaisante pour l'autre comme pour soi, dans le respect de nos besoins respectifs.

7.7. Écoute empathique

L'empathie offre une qualité de présence. Elle peut aussi bien se faire pour soi que pour l'autre. Pour cela j'écoute la personne avec toute mon attention, en me détachant de tout préjugé. Je l'écoute avec intérêt et curiosité comme si je la découvrais pour la toute première fois. Je n'essaie pas d'amener la personne quelque part ou de la consoler, de trouver une solution ou de lui donner un conseil. J'ai confiance car je sais que si cette personne est accompagnée dans son propre cheminement, elle aura accès en elle-même à la sagesse et trouvera la solution qui lui est la plus appropriée à ce moment-là.

Nous focalisons par ailleurs notre attention sur les besoins et les sentiments de la personne qui nous parle. Dans certains cas, il nous sera utile de reformuler ce dont la personne nous fait part :

- lorsque nous voulons vérifier que nous avons bien saisi ce qu'elle nous dit ;
- lorsque nous voulons lui montrer que nous l'accompagnons dans des moments où elle paraît vivre des choses intenses ;
- lorsqu'elle nous demande si nous l'avons suivie « tu vois ce que je veux dire ? », « tu comprends ? ».

Lorsque la personne n'ajoute plus rien, cela indique qu'elle est arrivée au bout de ce qu'elle désire dire. A ce stade, il est recommandé de vérifier si la personne souhaite encore ajouter quelque chose. Nous pouvons ensuite lui partager les sentiments qui nous habitent après l'avoir entendue. Ce retour authentique peut être précieux pour la personne qui vient de partager avec une certaine intensité son vécu intime.

Nous avons longuement hésité pour choisir l'outil de régulation émotionnelle. Suite à de nombreuses recherches, nous nous sommes finalement centrées sur la communication bienveillante. Nous avons effectivement perçu le besoin de laisser vivre son émotion et l'une des étapes du processus se centre justement sur cet aspect. Cette forme de communication permet également de décoder dans les messages des autres ce qu'ils veulent vraiment dire, derrière des propos ou des comportements qui peuvent nous déranger au premier abord. Elle apporte de la clarté par rapport à ce que nous vivons, nous voulons et nous disons. Elle ouvre un dialogue sincère, authentique et respectueux. Elle permet également de s'exprimer de façon claire et cohérente. Avec la communication bienveillante, on écoute l'autre avec une

plus grande qualité de présence, une ouverture et une compréhension. Elle alimente des échanges allant vers plus de coopération pour dépasser les conflits dans le respect et la reconnaissance de chacun. Elle invite finalement à se réappropriier la confiance et les ressources intérieures nécessaires pour agir sur notre environnement et reprendre le pouvoir sur nos vies, en interdépendance avec les autres.

Pour conclure cette partie théorique, nous allons vous présenter la problématique qui fait l'objet de notre étude.

VIII. Problématique et Hypothèses

Suite à de nombreuses discussions auprès de nos collègues PES, nous avons pris conscience de la charge émotionnelle qui nous rassemblait aux portes de l'entrée dans le métier.

Par ailleurs, Nancy Goyette (2009) et Yannick Harvey (2002) témoignent de la place du stress dans le milieu enseignant dans leur mémoire de recherche.

Parallèlement, nous constatons la fréquence de l'emploi du terme « stress » par les professeurs des écoles stagiaires (PES) que nous fréquentons une semaine sur deux depuis cette rentrée en Master 2 MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation).

En effet, nos collègues se considèrent comme étant :

- stressés de devoir gérer une classe du jour au lendemain ;
- stressés de la multiplicité des visites occasionnant du doute sur leurs capacités qu'ils/elles disent « prématurées » pour enseigner ;
- stressés par la relation et l'organisation de travail qu'ils/elles doivent mettre en place avec leur binôme ;
- stressés par l'enjeu de la titularisation. Certains se construisent alors une liste d'auto-exigences parmi lesquelles le souhait profond de réussir pour atteindre la représentation de l'idéal enseignant qu'ils/elles en ont. Le différentiel entre la réalité de terrain et leur représentation du métier peut, de ce fait, être parfois douloureux à surmonter ;
- stressés par la validation du niveau B2 en anglais. En outre, en effectuant notre formation dans le Sud, seule cette langue nous est proposée. Il est utile de rappeler que pour certains étudiants, leurs études des langues vivantes étrangères semblent lointaines/ Le doute les envahit parfois... tant sur la syntaxe que l'accent employé ;
- stressés, en général, de devoir parvenir à tout gérer en même temps pour prétendre à la titularisation en fin d'année.

Nous souhaitons par ailleurs souligner que des situations stressantes peuvent entraver la clarté cognitive des enseignants stagiaires et donc la réussite dans leurs objectifs. Il est essen-

tiel de préciser que les stresseurs repérés précédemment dans le discours de nos collègues ne semble être que la partie visible de l'iceberg.

Du reste, nous nous sommes aperçues, sensibles à l'identification de nos propres émotions (précieux indicateurs dans la satisfaction de nos besoins), que le terme « stress » était souvent employé à mauvais escient par les PES pour décrire ce qu'ils ressentaient. Faute d'une utilisation intempestive dans nos sociétés modernes, ce mot est souvent associé à l'émotion. Hors, selon Hans Selye (cité par Daussy, 1983, p.3), le stress constitue « une réponse non spécifique de l'organisme aux demandes qui lui sont faites » c'est la « résultante de l'interaction de l'homme avec son milieu ».

Derrière les situations stressantes, peuvent naître des émotions ou, à l'inverse, celles-ci peuvent être à l'origine du stress.

De plus, une place davantage importante est réservée aux émotions dans notre société actuelle qu'auparavant. Les nouveaux programmes de 2015 y font référence dans le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de la culture. La construction de l'individu et de ses valeurs pour tendre vers le « vivre ensemble », occupe une grande partie des instructions officielles relatives à l'éducation morale et civique.

De ces constats multiples, est apparue l'idée de répondre à un besoin de régulation émotionnelle chez les professeurs stagiaires.

Nous nous sommes alors demandées comment transformer les émotions désagréables pour vivre diverses situations de réussite dans notre pratique enseignante.

Il semblerait que ce soit dans la multiplicité de ces situations que le renforcement positif opère sur notre capacité à exercer notre métier (Bandura, 2002 & André, 2008) . Ceci aurait pour objectif d'ancrer des schémas positifs de pensées dans le but d'améliorer le confort des professeurs. Nous faisons l'hypothèse qu'il pourrait être pertinent d'inclure des outils fonctionnels dans la formation allant dans ce sens.

De ce fait, nous avons effectué de nombreuses recherches et lectures afin d'identifier les outils existants dans ce domaine. Nous avons centré notre attention sur la « Communication Non Violente », dont le père fondateur est Marshall Rosenberg. Cette forme de communication comprend en elle-même un processus regroupant quatre étapes qui nous semblent intéressantes de connaître pour pouvoir agir sur la régulation de son stress.

A l'issu de ce cheminement, nous avons choisi de nous centrer sur la problématique suivante : **dans quelle mesure la communication bienveillante permet-elle de participer à la régulation du stress vécu par les PES ?**

C'est à la suite de ce questionnement que nous avons formulé les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : la communication bienveillante permet de réguler le stress des PES en leur permettant d'identifier leurs émotions et leurs besoins.

Hypothèse 2 : la communication bienveillante développe l'ensemble des compétences psycho-sociales dont une plus spécifique à la gestion du stress.

Ces hypothèses seront étayées et nous y répondrons tout au long de l'analyse en troisième partie.

PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

I. Présentation de l'échantillon

Les chiffres montrent que la gente féminine est majoritaire dans la profession enseignante. Selon une étude de l'INSEE (cité par Krazowsky, 2016), 82% des professeurs des écoles seraient des femmes. Sur une trentaine d'étudiants cette année, la promotion rassemblait effectivement quatre garçons dont un ayant abandonné en fin de période 1. Au commencement de notre mémoire de recherche, nous avons présenté notre sujet à l'ensemble de la classe au cours d'une semaine ESPE. L'information a également été transmise au délégué du groupe de DU (Diplôme Universitaire) du Sud. Au final, 10 étudiants de Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), dont nous deux, se sont portés volontaires tout comme 2 étudiantes en DU. L'échantillon de cette recherche rassemble donc au total 12 individus dont 2 garçons. Aussi, nous supposons que le stress concerne autant les hommes que les femmes au sein de notre promotion. Parmi notre étude, 91,67 % se disent stressés facilement.

II. Protocole expérimental de recherche

2.1. Poster du déroulement de notre recherche

Le poster suivant a pour objectif de vous montrer l'échéancier et la mise en place de nos outils de recherche. Pour faciliter, la présentation des résultats et conserver l'anonymat, nous avons attribué un prénom fictif à chacun des 12 participants.



2.2. Mode de recueil de données

Pour notre recueil de données, nous avons choisi de croiser les méthodes de recherches qualitatives et quantitatives afin d'aiguiser notre regard sur les données dans le but d'alimenter le plus finement les résultats de notre recherche. Nous vous présentons par le biais de ce tableau l'organisation de notre recueil de données.

Tableau 3 : modalités de recueil de données

Étape	Analyse de contenu	Statistiques	
		descriptives	inférentielles
1. Caractéristique de la population		Questionnaire 1 (annexe n°6)	
2. Carnet de suivi 1	Relevés des situations stressantes, des émotions suscitées, des pensées et des réactions sur trois périodes.		
	Évaluation du carnet de suivi 1 : apports et limites		
3. Niveau d'estime de soi, de stress et de stresser avant communication bienveillante			Questionnaire 2 et 3 : évaluation de l'estime de soi et échelle brève de l'évaluation du stress et des stresser (annexe n°7 et 8)
4. Formation en communication bienveillante → outil choisi pour la régulation du stress			
5. Carnet de suivi 2 *(annexe n°9)		Questionnaire 4 : Appropriation de la communication bienveillante par les sujets et évaluation du sentiment de satisfaction *	
6. Différence entre auto-évaluation et évaluation du PEMF			Référentiel de compétences pour nous renseigner sur l'estime de soi et la satisfaction personnelle de l'individu au travail (annexe n°10).
7. Effet de la formation sur l'estime de soi, le stress et les stresser			Questionnaire 2, 3 et 4 : niveau d'estime de soi, de stress et de stresser
Triangulation méthodologique			
8. Mesure des effets de la communication bienveillante	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontation de la fréquence et de l'origine des situations stressantes avant et après l'outil de régulation du stress. - Confrontation des données avant et après la présentation de l'outil et mesure de ses effets. 		

2.3. Élaboration de nos outils méthodologiques

2.3.1. Le carnet de suivi des situations stressantes

Nous avons proposé aux sujets de notre recherche de reporter dans leur carnet les situations vécues comme stressantes ; d’y inscrire l’émotion ressentie et son intensité sur une échelle de 1 à 10 ; d’écrire leur(s) pensées sur le moment et leur(s) réaction(s). Nous avons pensé ces carnets pour qu’ils soient pratiques, fonctionnels et transportables dans l’idée maximiser son utilisation. Chaque carnet est anonymisé pour que l’individu se sente en confiance dans ce qu’il partagera. Nous les avons alors numérotés de manière aléatoire de 1 à 12.

Tableau 4 : aperçu du carnet de suivi

Date et heure	Situation	Émotion(s) et intensité (de 1 à 10)	Pensée(s) sur le moment	Action(s) sur le moment

Les carnets de suivis ont été présentés une fois l’échantillon constitué lors de la réunion de lancement de l’étude qui a débuté le 24 novembre 2018. L’objet de cette réunion était d’exposer la problématique et son intérêt dans la recherche, d’informer nos sujets sur les échéances et leur engagement ainsi que d’expliquer le fonctionnement des carnets de suivis. A l’issue de cette réunion, nous avons constitué un groupe privé d’échanges, de partages et d’éventuels soutiens sur les réseaux sociaux.

2.3.2. Formation en communication bienveillante

Au vu de la charge de travail cette année et des contraintes de chacun, nous avons créé un module de formation sur quatre heures. Nous nous sommes inspirées pour cela des lectures effectuées et du module 1 en communication non violente, réalisé sur un week-end et dont la formatrice était Noëlle Leroux. Nous nous sommes également appuyées d’une formation animée par Sébastien Dijoux et de Marie Claudine Brézé.

Nous avons effectuer notre formation par petits groupes de 6 individus maximum pour faciliter la qualité des interactions et la participation de chacun. Nous sommes passées par plusieurs petits jeux pour s’imprégner du processus où les valeurs telles que la convivialité, le respect, l’écoute, la confidentialité ou encore la bienveillance étaient de mises. Un carnet récapitulatif fût remis à chacun des participants. Il est possible de retrouver le déroulé pédagogique de cette formation en annexe n°12.

Nous avons finalement réalisé trois dates de formations et pour assurer la dynamique au sein du groupe, nous avons ouvert la formation à l'ensemble de la communauté ESPE du Tampon. Au total, 12 personnes ont été formées à la communication bienveillante dont 10 faisant partie de notre recherche.

2.3.3. Carnet de suivi après formation

Les étudiants conservent leur carnet de suivi initial mais un nouveau tableau, présent ci-dessous, leur a été remis.

Tableau 5 : aperçu du carnet de suivi 2

Situation	Émotion et intensité sur une échelle de 1 à 10	Besoin Satisfait ou non	Utilisation de la communication bienveillante ?	Sentiment de satisfaction de 1 à 10
			De soi à soi De soi à l'autre Pour l'autre Non	

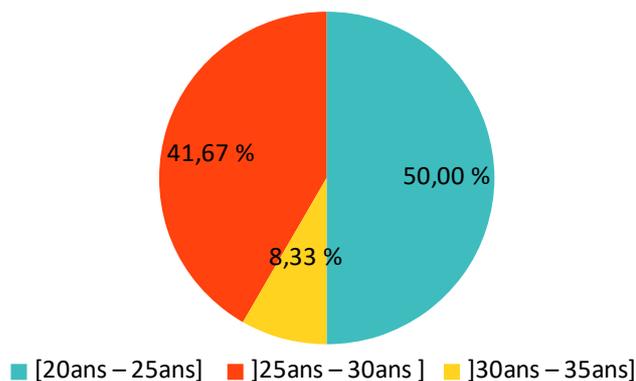
Ces nouveaux intitulés à compléter ont été réfléchis de manière à constater l'utilisation et la pertinence de l'outil chez nos sujets.

PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION

I. Observation des caractéristiques des sujets

Au travers des spécificités de la population étudiée, nous souhaitons observer si le stress des PES était lié à l'âge, au parcours de formation ou à un manque d'expériences professionnelles dans ce domaine.

Diagramme 2 : répartition de la population en classe d'âge



À la vue de ce diagramme, nous constatons que l'échantillon est constitué d'environ 92 % de personnes ayant moins de 30 ans. Ces chiffres semblent représentatifs de la configuration de notre promotion 2017-2018. Sur les 12 sujets étudiés, seul Jules ne se dit pas stressé. L'âge ne semble donc pas avoir d'incidence sur le rapport au stress.

Désormais, nous focalisons notre attention sur le rôle que pourrait jouer la formation antérieure au Master dans le rapport au stress que se disent avoir les PES. En observant les données de notre population, nous constatons que seules Constance et Caroline ont suivi une formation dans l'enseignement mais se disent pourtant stressées. Finalement, cela n'influencerait pas le stress ressenti par les PES.

Au sein de notre échantillon, 9 personnes présentent une expérience professionnelle dans l'éducation. 90 % d'entre elles se disent toutefois stressées. Cet aspect ne semble alors pas corrélérer avec le niveau de stress.

L'âge, tout comme les parcours de formation et d'expériences professionnelles ne semblent pas influencer le stress. Mais peut être que ces variables participent à la fréquence et à l'intensité du stress vécue par les PES.

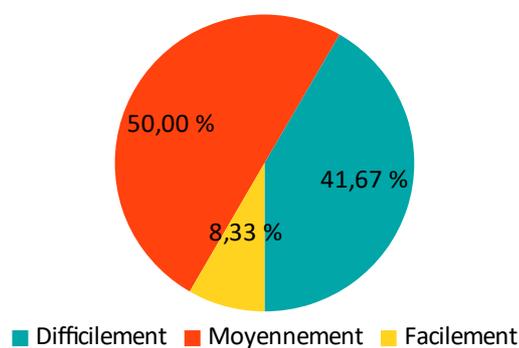
II. Regard croisé sur les données recueillies dans le premier carnet de suivi

Lors du rendu du carnet de suivi 1, avant la formation en communication bienveillante, nous étions curieuses du retour que pourraient en faire nos sujets. Trois d'entre eux, n'ont pas

réussi à écrire dans ce carnet par manque de temps ou par réticence à mettre par écrit leurs situations vécues comme stressantes. Afin d’y remédier, nous avons alors pensé qu’il pouvait être possible d’enregistrer oralement ces informations. Dans l’idée de les accompagner dans cette démarche, nous leur avons proposé un entretien individuel pour s’exprimer sur chaque aspect du tableau présenté dans le cadre méthodologique. Il semblerait que les individus nous aient partagé les situations les plus marquantes au vue des cotations d’intensité de celles-ci. Par ailleurs, le témoignage se faisant par entretien, nous avons pu remarquer que sur trois personnes, deux n’identifiaient pas leurs émotions de façon spontanée.

2.1. Les émotions ressenties

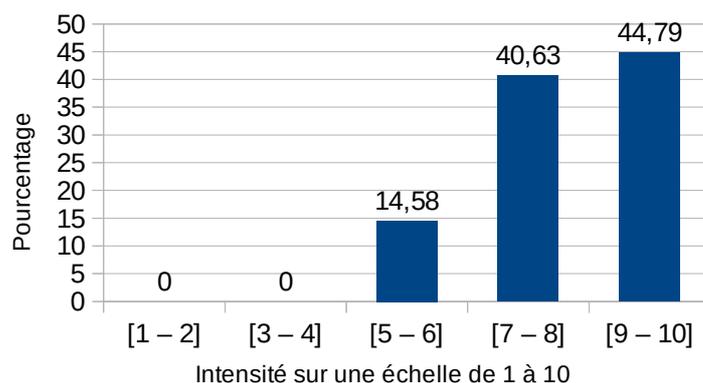
Diagramme 3 : capacité à identifier ses émotions



On remarque dans ce diagramme que presque la moitié de la population se dit éprouver des difficultés à identifier leurs émotions. Celles décrites dans le carnet de suivi 1 témoignent néanmoins de la finesse de leur évaluation. Un dixième de la population parle du stress comme étant une émotion. Or nous avons vu que le stress constitue la réponse physiologique de l’organisme. On s’attendait à plus de confusion dans l’emploi de ce terme mais finalement le vocabulaire employé présente une palette diversifiée des émotions de base.

En outre, les situations répertoriées dans le carnet sont vécues par les sujets de manière intense puisque sur une échelle de 1 à 10, l’intensité est supérieure ou égale à 5. Des émotions telles que la colère, la tristesse, la frustration, la fatigue, la peur ou encore le doute traversent les sujet à de nombreuses reprises.

Diagramme 4 : intensité des émotions vécues



En s'intéressant à ce diagramme, nous constatons qu'environ 45 % de ces émotions sont vécues à leur paroxysme et que 85,42 % sont évaluées de manière supérieure ou égale à 7.

Ainsi, nous nous interrogeons sur la nature des situations vécues au vu de ces résultats.

2.2. Catégorisation des situations stressantes

Dans les échanges avec nos camarades lors de nos semaines ESPE, l'occurrence du terme « stress » nous semblait importante. Nous avons souhaité recenser la propension et la nature des stressseurs à l'origine de leur discours. Nous avons, de ce fait, relevé et catégorisé ces situations par ordre de fréquence dans les tableaux ci-dessous. Nous les avons, par ailleurs, réparties par période et par domaine. Nous avons finalement ciblé trois sources comme étant à l'origine de ces stressseurs : l'école, la titularisation et le master.

En outre, l'écart entre le recensement des périodes 1 et 2 peut s'expliquer par la remise des carnets à chacun de nos sujets en novembre. Nos participants ont néanmoins pris l'initiative de témoigner de leurs situations vécues en amont suite à l'intérêt qu'ils portent à notre recherche. Nous pouvons dire que nos collègues sont sensibles au stress dès l'entrée dans le métier.

Les tableaux qui suivent prennent en compte les stressseurs vécus par au moins 5 des participants pour recenser les situations vécues comme les plus stressantes. L'ensemble des situations stressantes recensées sur l'année est présenté dans l'annexe n°11.

Tableau 6 : répertoire des stressseurs liés au Master

ESPE		ESPE		ESPE	
PÉRIODE 1		PÉRIODE 2		PÉRIODE 3	
occurrence	Description/ intitulé des situations	occurrence	Description/ intitulé des situations	occurrence	Description/ intitulé des situations
0	0	10	Validation B2 et enjeu sur la titularisation	11	Validation B2 et enjeu sur la titularisation
		9	Modification de l'échéance d'un rendu de travail plus tôt que prévu	10	Rédaction du mémoire

Nous remarquons qu'il y a peu de stressseurs provenant de l'ESPE. Nous avons relevé dans les dires de nos collègues, que les semaines à l'ESPE avaient un caractère « reposant » émotionnellement. Deux hypothèses émergent :

- L'ESPE étant un milieu connu des sujets, il peut être rassurant.
- Les formateurs prennent en compte la fatigabilité des étudiants et leur proposent une réflexion commune autour de modalités d'évaluations pertinentes.

Tableau 7 : répertoire des stresseurs liés à l'école

ÉCOLE		ÉCOLE		ÉCOLE	
PÉRIODE 1		PÉRIODE 2		PÉRIODE 3	
Occurrence	Description/ intitulé des situations	Occurrence	Description/ intitulé des situations	Occurrence	Description/ intitulé des situations
12	Confrontation à l'inconnu -> découvertes de l'école, de la communauté éducative, premières réunion	12	Agitation élèves- non respect des consignes- déficit de l'autorité	12	Agitation élèves- non respect des consignes- déficit de l'autorité
12	Charge travail de préparation en amont	12	Bruits de fonds incessant dans la classe	10	Sortie de l'école avec les élèves
12	Charge Préparation de la rentrée	10	crises des élèves (en situation de handicap ou pas)	9	Crises des élèves (en situation de handicap ou pas)
12	Se former au métier sur le terrain avec la responsabilité de la classe	8	Charge travail de préparation pendant les week end et les vacances	8	Reprise après une période d'absence (semaines ESPE ou vacances)
10	relation avec le binôme	8	Peur de ne pas faire progresser des élèves + avoir des repréaillles	8	Charge travail de préparation pendant les week end et les vacances
10	Rentrée des élèves	7	Association vie de famille et école (charge de travail)		
9	Agitation élèves- non respect des consignes- déficit de l'autorité	7	Charge travail de préparation en amont		
9	Capter l'attention des élèves	6	Relation avec le binôme		
8	Charge travail de préparation pendant les week end et les vacances	5	Absence d'ATSEM		

Nous percevons une diminution des stresseurs au cours de ces trois périodes. En période 1, il y avait beaucoup de situations spécifiques à la rentrée, liées à la découverte d'un milieu peu connu. Mais globalement, la majorité de la population étudiée éprouve un stress vis-à-vis de :

- la charge de travail occasionnée par la préparation que nécessite au préalable les semaines écoles (mobilisation des week-end et des vacances),
- la relation à établir avec le binôme,
- l'agitation au sein des classes.

L'amélioration dans les rapports avec le binôme semble perceptible au fur et à mesure que l'on avance dans l'année. En effet, moins d'individu sont concernés en période 2. Cela peut être dû à une meilleure répartition du travail et d'une meilleure connaissance de chacun.

Tableau 8 : répertoire des stresseurs liés à l'enjeu de la titularisation

TITULARISATION		TITULARISATION		TITULARISATION	
PÉRIODE 1		PÉRIODE 2		PÉRIODE 3	
occurrence	Description/ intitulé des situations	occurrence	Description/ intitulé des situations	occurrence	Description/ intitulé des situations
11	Première visite PEMF	12	Visites période : tuteurs ESPE et PEMF	12	Visites période : tuteurs ESPE, PEMF, CPC
10	Perfectionner ses écrits professionnels/ auto- exigences	12	Équipe de suivi	12	Réveil nocturne et réflexion sur la pertinence des séances
		11	Monter de l'appréhension des visites	11	Attente bulletin de visite
		9	Perfectionner ses écrits professionnels/ auto- exigences	9	Entretien tuteurs
		7	Critiques de la part des tuteurs et remise en question	9	Critiques de la part des tuteurs et remise en question
				8	Pense à la validation du stage

Nous constatons une augmentation majeure des stresseurs relatifs à la titularisation au cours de l'année. Les visites effectuées par tous les tuteurs confondus sont la principale source de stress. Pour les deux premières périodes, les étudiants semblent accorder une haute importance au perfectionnement de leurs écrits. Cette préoccupation est néanmoins absente en période 3.

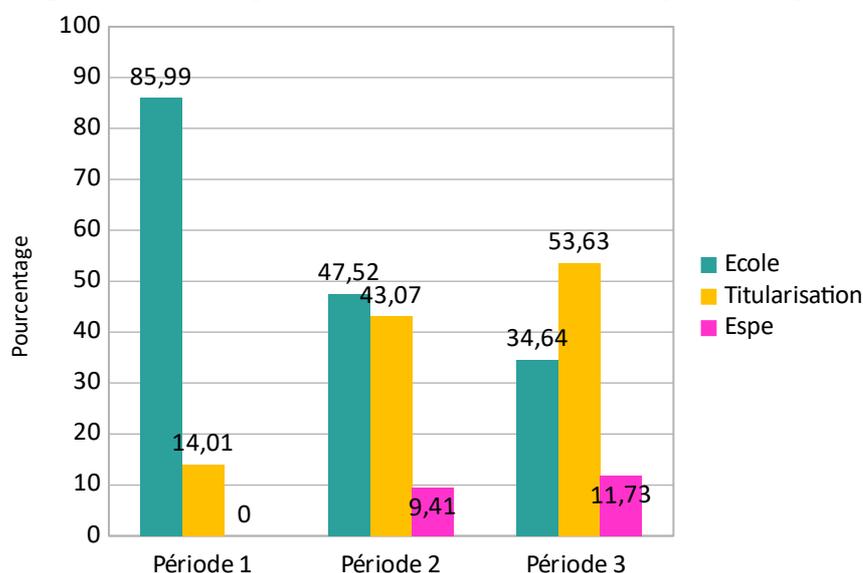
Par ailleurs, la population étudiée paraît sensible à partir de la deuxième période, aux critiques émises par leurs tuteurs induisant une forte remise en question. Ce phénomène se renforce au cours de la troisième période, marquée, pour la majorité des étudiants, par l'échéance finale des visites quant à la titularisation.

Au-delà de ces situations stressantes à forte fréquence, il nous importe de souligner les conséquences marquantes des Plans Personnalisés de Réussite (PPR) mis en place pour trois de nos collègues suivant les équipes de suivi de la première période.

2.3. Comparaison des stresseurs sur les trois périodes

En période 1, nous avons recensé 20 situations vécues comme stressantes. Pour la deuxième période, 40 ont été comptabilisées, soit le double. Lors de la troisième période, on revient à 23 situations dites stressantes. Certaines d'entre elles sont reconnues comme étant vécues par plusieurs étudiants voir la totalité de notre échantillon.

Diagramme 5 : comparaison des résultats des trois premières périodes



Nous remarquons qu'en période 1, les situations stressantes sont majoritairement liées à l'école. Ce phénomène peut être lié à l'immersion dans l'inconnu de cette nouvelle profession. On peut également se demander si le résultat concernant la titularisation ne serait pas témoin d'une inquiétude naissante.

En Période 2, le taux de stresseurs relatifs à l'école et à la titularisation semble s'équilibrer. La rentrée passée et la familiarisation avec le milieu n'atténueraient-elles pas le taux de stresseurs à l'école ? On peut également se demander si lors des visites effectuées, un apport méthodologique de la part des PEMF, améliorerait l'efficacité de la pratique des PES (organisation de travail, gestion de classe...) profitant à leur bien-être. Parallèlement le taux de stress relatif à la titularisation augmente de 29 %. La formulation explicite des attentes des tuteurs et le doute des PES en leurs capacités à y parvenir n'y participeraient-ils pas ?

Du point de vue de l'école, les résultats semblent confirmer un rapport au stress moins prégnant dans ce domaine en troisième période. L'enjeu de la titularisation prend une place prépondérante sur l'ensemble des stresseurs rencontrés par les PES. Cela peut s'expliquer par les trois dernières visites officielles de la période clôturant l'année.

On constate dans chacun des domaines une évolution des stresseurs. Au sein de l'école, nous remarquons une diminution générale des situations perçues comme stressantes. Cela pourrait s'expliquer par une éventuelle amélioration des pratiques professionnelles, d'une organisation de travail plus efficace avec les binômes et d'une meilleure connaissance des élèves. Ainsi les documents didactiques paraîtraient davantage pertinents. Cet aspect peut se rapprocher de la vision de Christophe André (2008) : l'accumulation de petites réussites aurait peut-être renforcé l'estime du PES tout comme son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003).

Par ailleurs, l'augmentation du taux de stress des étudiants en période 2 et 3 à propos du master correspond aux échéances des rendus pour la validation des Unités d'Enseignement (UE) et l'arrivée du mémoire, deux conditions nécessaires à la titularisation. Nous pouvons effectivement constater l'évolution considérable du stress ressenti vis-à-vis de la titularisation avec un taux qui augmente de 40 % entre la première et la troisième période. Aussi, nous pouvons nous demander si en période 1, la titularisation avait une place secondaire due à la mobilisation cognitive des sujets à la découverte d'un nouveau milieu. Au terme de ces résultats, nous constatons que la multiplicité de tâches simultanées relevée semble en grande partie à l'origine du stress éprouvé. Elle occasionnerait la charge mentale des PES (Lachaux, 2017). En effet, pour être titularisé, le PES doit valider son master et soutenir son mémoire, obtenir le niveau B2 en anglais et le C2i2e (compétences relatives à l'emploi des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Il doit également valider son stage tout en assumant son statut de professeur des écoles. Ces divers objectifs ne semblent pas respecter le rythme biologique de l'individu. L'appropriation des gestes professionnels condensée dans un temps restreint nous interroge sur les conditions de la

titudinalisation, conscientes des conséquences d'un stress chronique sur la santé physique et psychologique de l'être humain (Laborit, 1980).

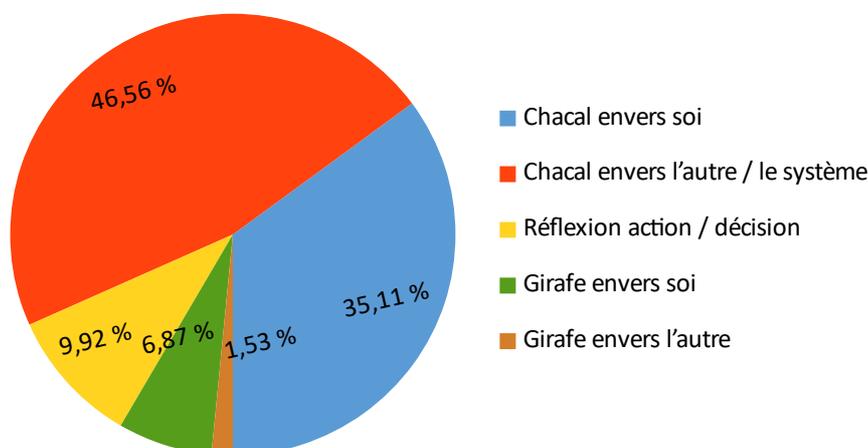
2.4 Impact des pensées sur les participants

En communication bienveillante, le premier point du processus est l'observation neutre. Elle consiste à décrire une situation sans l'alimenter d'appréciations ou de jugements superflus. Ce premier point du processus invite le sujet à recentrer son attention sur des faits concrets et observable limitant ainsi le flux de pensées. Lorsque l'émotion désagréable se transforme en sentiment, cela peut engendrer des ruminations de pensées obscures alimentant le stress de l'individu (Siaud-Facchin, 2014).

Dans le processus de Marshall Rosenberg, nous distinguons quatre moyens d'analyser le fonctionnement des pensées (2013, p.71-72) :

- Le « **chacal envers soi** » consiste à élaborer des pensées dévalorisantes envers soi-même. Nous avons pu retranscrire à partir des carnets de suivi 1 des pensées telles que « je suis vraiment nulle » ou encore « je n'y arriverais jamais ». Le degré de ces pensées varie d'un individu à l'autre.
- Le « **chacal envers l'autre** » a tendance à rejeter la faute sur l'autre ou sur un système externe à lui. Les messages qu'il délivre ont un caractère accusateur : « c'est encore la faute de mon binôme si... », « le système est vraiment mal fait »...
- La « **girafe envers soi** » prend le temps d'identifier son émotion pour se connecter à ses besoins. Elle effectue le processus de communication bienveillante envers elle-même.
- La « **girafe envers l'autre** » questionne son interlocuteur pour l'accompagner dans l'identification de ses émotions et de ses besoins.

Diagramme 6 : récurrence des schémas de pensées relatifs à la communication bienveillante



Les résultats de ce graphique témoignent que la majorité des pensées étudiées concoure vers le schéma du « chacal » envers soi ou envers l'autre. La difficulté à identifier ses besoins

influence-t-elle ces schémas de pensées ? Ou serait-ce la résultante de difficulté(s) à s'adapter à ce système ?

Par ailleurs, selon Jeanne Siaud-Facchin (2014) les pensées ruminées, qui s'apparenteraient au chacal envers soi amèneraient l'individu à entretenir son stress (annexe n°12). De plus, Christophe André et François Lelord (2008), insistent sur l'importance d'être bienveillant envers soi-même pour nourrir l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi puisque selon eux, ce sont les trois piliers nécessaires à une estime de soi saine.

2.5. Réaction et régulation du stress avant la formation

A la perception du stress vécu par les PES dans les analyses précédentes, nous avons souhaité nous intéresser à leurs réponses à la suite de ces situations.

Tableau 9 : réponse des individus suite à une situation stressante

	Type de réaction	Résultats obtenus	Pourcentage
Stratégie active	Action	111	81,02
	Lutte	8	5,84
Stratégie d'évitement	Fuite	6	4,38
Stratégie passive	Inhibition	12	8,76

Selon Richard Lazarus et Susann Folkman (1984), d'un point de vue cognitif, il existe deux façons d'évaluer les stresseurs : le « stress perçu » lié à l'enjeu de la tâche et le « contrôle perçu » lié aux stratégies mises en place. Ces auteurs recensent 3 stratégies possibles pour s'adapter : la stratégie active centrée sur la résolution du problème, la stratégie passive centrée sur la régulation des émotions et la stratégie d'évitement. Nous nous intéressons dans ce tableau au « contrôle perçu » des sujets vis à vis des principaux stresseurs qu'ils nous ont témoignés.

L'ensemble de nos collègues y ont répondu par l'action puisqu'ils témoignent tous d'au moins 6 actions dans leur carnet de suivi 1. 81,02 % de leurs réponses montrent que les sujets sont soit dans l'action, soit dans la réflexion d'une solution afin d'y remédier. Les réponses adaptatives de lutte, de fuite ou encore d'inhibition (Laborit, 1980) semblent minimales.

Nous n'avons néanmoins pas pensé à demander dans le premier carnet de suivi, le taux de satisfaction des stratégies mises en place.

Les résultats témoignent de la capacité des individus à transformer leur source de stress. Ils font donc preuve d'une certaine forme de résilience (Cyrlunik, 2001). Il faut tout de même nuancer ces propos, puisque même si les individus semblent majoritairement agir et rebondir

suite à une situation stressante, nous n'avons pas conscience de leurs ressentis interne. En cas d'estime de soi basse, ils auront peut-être tendance à avoir des pensées sombres pouvant susciter plus de stress.

Pour 58,33 % (7 étudiants sur 11) le carnet correspondait en lui-même à un outil de régulation émotionnelle qu'ils ont perçu comme aidant. Il s'agissait pour eux d'un moyen d'exprimer et de déposer par écrits les émotions qu'ils traversaient. Selon eux, cet outil leur permettait de prendre de la distance.

2.6. Apport et limites carnet de suivi

Il nous a semblé important de témoigner des apports comme des limites communément constatés avec nos collègues.

Tableau 10 : intérêts et limites du premier carnet de suivi

Apports « le carnet a permis de : »	Limites
<ul style="list-style-type: none"> - Conscientiser les situations stressantes ; - mettre en place des actions pour y remédier (roue des émotions / respirations / organisation / anticipation) ; - relativiser ces situations - identifier ses émotions et ses pensées plus facilement ; - quantifier l'intensité de ses émotions et les accepter ; - automatiser un processus cognitif et comportementale ; - se distancer de ses émotions une fois écrites dans le carnet ; - se recentrer sur soi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il n'est pas toujours utilisable sur le moment même ; - la description n'est pas aussi fidèle que l'émotion ressentie ; - Certains individus ont présenté des difficultés à relever à l'écrit leurs situations stressantes ; - Le manque de temps, selon Jasmine, ne lui a pas permis d'exploiter l'outil correctement ; - Il n'a pas été automatique de relever les situations vécues.

A la suite du premier carnet de suivi, nous avons souhaité nous réunir avec les sujets pour récolter les témoignages énoncés ci-dessus. Nous en avons également profité pour leur présenter l'organisation des modalités de formation introduisant l'outil de régulation du stress.

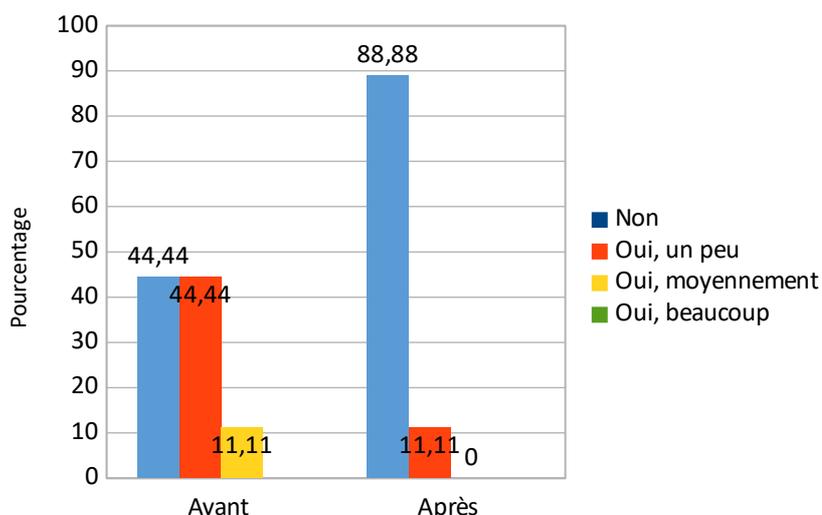
Mais, au cours de la recherche, trois de nos collègues ont rencontré des difficultés avec leur PEMF (Professeur des Écoles Maître Formateur). Deux étudiants étaient, par ailleurs, inquiets quant à la rédaction de leur mémoire et rencontraient aussi des difficultés dans leur vie

personnelle. Ils n'ont donc pas pu se libérer pour bénéficier de la formation en communication bienveillante. Charlotte a effectué la formation mais n'a pas pu poursuivre la suite de l'étude par manque de temps.

III. Appropriation de la communication bienveillante par nos collègues

Pour s'intéresser à l'appropriation de l'outil par les sujets, il nous a semblé intéressant de prendre en compte la vision qu'ils en avaient, avant même de commencer la formation puis de comparer ces résultats à la suite de la formation.

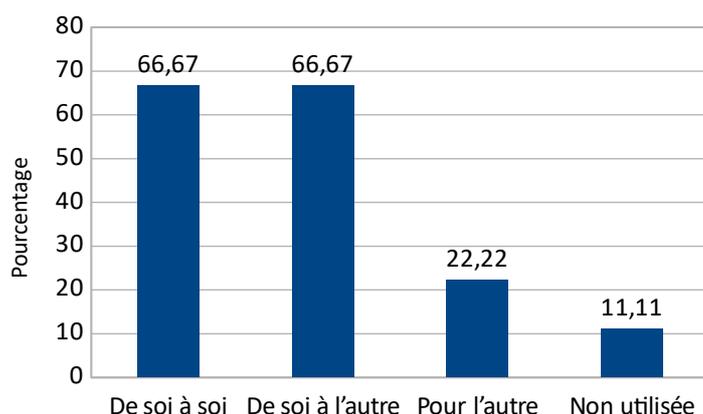
Diagramme 7 : taux de scepticisme lié à l'outil



Ces résultats montrent un avis partagé quant à la conviction qu'ils avaient sur la communication bienveillante. 44, 44 % (4 individus sur les 9) expriment leur confiance en l'outil avant même de commencer la formation. 44, 44 % sont légèrement sceptiques quant à son utilité lors d'une situation stressante. On peut nuancer ces propos s'appuyant sur les remarques de nos collègues, certains d'entre eux se disent ne pas encore connaître l'outil. Ils n'ont donc pas vraiment d'avis sur la question et se disent curieux de le découvrir.

Nous constatons qu'après la formation, 88, 88 % de notre population, soit 8 personnes sur 9, sont convaincus de l'utilité de l'outil en cas de stress

Diagramme 8 : appropriation du processus de communication bienveillante



66,67 % (6 personnes sur 9) affirment utiliser le processus pour lui-même. Il le fait intérieurement (de soi à soi) ou le partage à un tiers (de soi à l'autre). Cette forme de communication semble bien intégrée et mémorisée. En effet, lorsqu'on leur demande de nous rappeler les quatre étapes du processus, seul un individu dit ne plus s'en rappeler au moment du questionnaire.

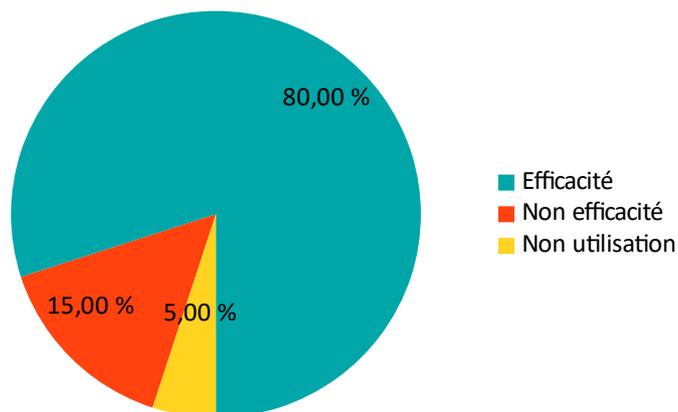
Les 22,22 % d'individus qui expriment utiliser le processus pour l'autre coïncide avec le fait qu'elles l'aient plus pratiquée. Constance et Louise disent s'entraîner dans leur quotidien et s'accompagnent dans l'appropriation de cet outil.

En conclusion, ces données témoignent d'une courbe cohérente d'apprentissage puisque le processus se fait d'abord pour lui-même. Lorsque la personne se sent suffisamment confiante, elle l'exprime à l'autre. Puis une fois le processus bien intégré, il est plus aisé d'aider l'autre à l'effectuer.

IV. Regard sur les données du carnet de suivi 2

4.1. Satisfaction de l'outil de régulation émotionnelle

Diagramme 9 : taux d'efficacité de l'outil



Ce diagramme témoigne de la satisfaction de nos collègues vis-à-vis de l'outil dans les situations stressantes. 80 % d'entre eux le juge efficace. Parallèlement cette efficacité semble révéler leur réussite à effectuer le processus et leur appropriation de cette nouvelle forme de communication.

4.2. Similitude des situations stressantes ?

Nous avons souhaité observer si les situations stressantes après la formation avaient des similitudes avec celles des trois premières périodes. Nous abrégons le terme de communication bienveillante sous l'acronyme « CB » dans le tableau qui suit.

Tableau 8 : situations stressantes rencontrées après la formation

Intitulé	Utilisation efficace de la CB	Utilisation non efficace de CB	Pas d'utilisation
ÉCOLE			
Charge de travail	1	0	0
Relation au binôme	4	0	0
Charge de travail pour la préparation de classe pendant les weekends	2	0	0
Crises des élèves (en situation de handicap ou non)	4	1	0
Relation aux parents (reproches faits au PES)	0	1	0
Relation (tendues) avec les collègue	3	0	0
TITULARISATION			
Lieu d'affectation (changement/déménagement)	0	1	0
ESPE			
Rédaction du mémoire et soutenance	1	0	0
Divers travaux à rendre pour la fac	1	0	0

Par le biais de ce tableau, nous remarquons que 4 situations stressantes (en gras dans celui-ci) semblent persister dans le domaine de l'école. Pour chacune d'entre elle : « charge de travail », « relation au binôme », « charge de travail pour la préparation de classe pendant les week-ends » et « crises des élèves », nos collègues ont utilisé la communication bienveillante et se disent satisfaits de l'efficacité du processus.

Par ailleurs, de nouvelles situations sont apparues. Certains ont rencontré des difficultés concernant la « relation avec les parents » et avec les « collègues ». Un des participants de l'étude a rencontré un aléa avec un parent. Il utilise la communication bienveillante mais dit ne pas avoir été satisfait de l'efficacité de l'outil dans cette situation. Nous pouvons nous interroger sur la manière dont il a procédé. On peut aussi se demander quel est le niveau d'attente du PES suite à la réponse énoncée. On rappelle qu'en communication bienveillante, il importe d'accepter une réponse négative de son interlocuteur. On peut donc s'interroger sur la nature de la réponse reçue et l'éventuelle confusion qu'il y aurait entre la satisfaction de l'outil et le souhait d'obtenir une réponse favorable à sa demande. Il serait pertinent d'accompagner ce PES à revivre cette situation de manière théâtralisée pour refaire avec lui le processus.

Concernant l'ESPE, nous recensons deux nouvelles situations. Celles-ci paraissent logiques au vu de l'échéancier de la formation. La réalisation du mémoire (rédaction et soutenance) ainsi que la validation du semestre sont deux des conditions nécessaires à la titularisation. Le stress perçu est donc probablement lié à cet enjeu (Lazarus & Folkman, 1984). Pour apaiser leur stress lors de ces situations, les sujets ont utilisé la communication bienveillante et en sont satisfaits.

De plus, il serait intéressant d'observer, en amont, la nature et la fréquence des stressors énoncés. S'agit-il d'un stress positif ou néfaste pour l'individu ? Depuis quand est-il présent ? Est-il lié à un manque de confiance en ses capacités à réussir ? Si tel est le cas, y aurait-il des facteurs antécédents à la formation qui les amèneraient à douter d'eux même ?

A propos de la titularisation, nos collègues expriment leur inquiétude quant au lieu, encore inconnu, où ils seront affectés à la rentrée suivante. Ernestine a pensé à utiliser la communication bienveillante en effectuant le processus pour elle-même. Cet apport n'a, selon elle, pas été efficace au regard de son niveau de stress après l'utilisation de l'outil. On peut se demander si ce n'est pas l'utilisation régulière de l'outil qui participe à la régulation du stress lorsqu'il est éprouvé de manière intense.

Nous constatons que cette situation est source d'inconfort pour les participants. Ils ne connaissent ni le lieu d'affectation ni le niveau dans lequel ils exerceront leur profession. La distance entre l'école et le lieu de résidence semblent être source de stress chez certains de nos collègues. Ils sont conscients de la fatigue que cela engendrait et des conséquences sur le temps effectif réservé à la préparation de classe. Pour d'autres, c'est l'organisation du déménagement qui les inquiètent.

Ces éclairages nous amènent à nous demander si un stress intense ne résulterait pas de plusieurs situations stressantes et par là même d'une surcharge émotionnelle. Dans ce cas, une connaissance approfondie de soi semblerait préférable pour être à l'écoute de l'ensemble des facteurs stressants pour amorcer sa réflexion quant aux solutions envisageables. Quelle(s) demande(s) le PES en surcharge émotionnelle peut-il se faire à lui-même pour réduire chacun des leviers de stress ? Ainsi la satisfaction vis-à-vis de l'outil évoluerait peut être.

De manière générale, ces résultats montrent que sur 19 utilisations de la communication bienveillante, seule 3 ne sont pas estimées comme concluantes. En peu de temps, les participants ont su s'approprier l'outil et en tirer les bénéfices. Nous sommes par ailleurs agréablement surprises par ces résultats puisque la formation s'est faite en seulement quatre heures alors que les formations classiques se déroulent sur la durée d'un week-end.

Le nombre de situations recensées par les participants utilisant le processus et leur satisfaction quant à l'efficacité de l'outil semblent témoigner de la rapidité avec laquelle ils se l'est approprié. On constate également leur motivation puisqu'ils n'ont eu qu'environ un mois pour nous partager leurs résultats.

V. Analyse des données avant et après l'outil de régulation émotionnelle

5.1. Apport de l'observation neutre

La première étape de la communication bienveillante sert à décrire les situations rencontrées par des faits réels, concrets et observables (Rosenberg, 2013).

Selon Jules, « l'observation neutre, c'est se détacher de ses fausses impressions pour rester sur des faits précis et observables ». Quatre étudiants s'accordent à constater la prise de recul qu'ils opèrent sur les situations en pratiquant l'observation neutre. Ana ajoute qu'elle permet de « prendre du recul sur les situations et évite de tout ramener à soi ». Cela se rapproche des propos d'Isabelle Filliozat (2013) : sortir de son égocentrisme pour développer son empathie. Finalement, la pratique de l'observation neutre permet également de développer la huitième compétence psycho-sociale (l'empathie) présentée dans le chapitre VI. En accord avec Ana, Lara constate que « les conflits naissent souvent d'un manque de compréhension de ses besoins et de ceux des autres ». Ainsi elle souligne l'intérêt de débiter la conversation par une observation neutre, de façon à trouver un consensus pour respecter les besoins de chacun. Selon Constance, elle permet « d'ouvrir le dialogue avec l'autre plus facilement » (compétence psycho-sociale 5 du tableau 2).

D'après Elsa, l'observation neutre lui permet de vivre ses émotions de manière moins intense. Cette première phase du processus a été pour elle bénéfique tant dans l'acceptation de ses émotions que leur régulation (compétence psycho-sociale 9 du tableau 2).

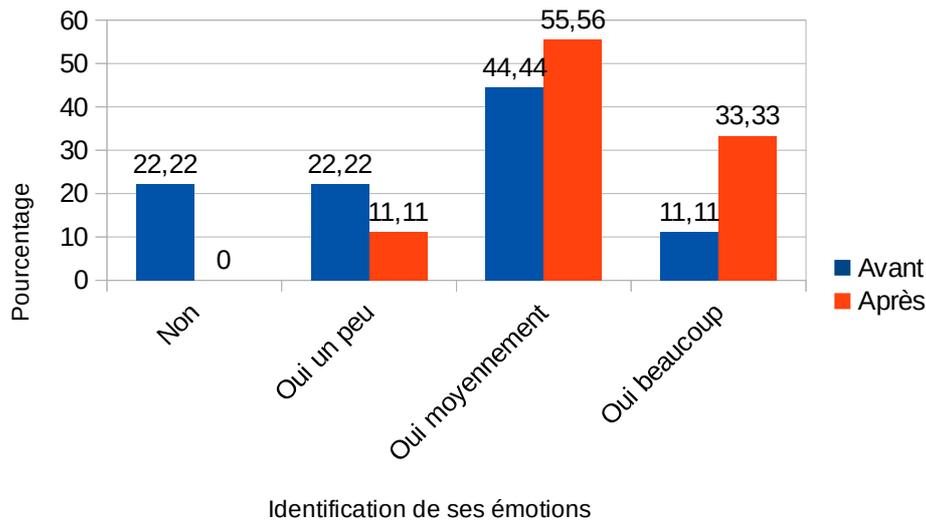
Caroline, 22 ans, déclare que cette première phase « n'est pas simple à effectuer » mais qu'elle « donne lieu à de nombreuses remises en questions » notamment « dans sa vie personnelle ».

Louise et Constance expriment leur diminution de pensées dévalorisantes envers elles-mêmes. Louise, 34 ans, précise que « son chacal » envers elle-même « et envers l'autre s'arrête plus vite ». Elle prête attention à ne plus mélanger ses interprétations aux observations neutres et constate une réduction flagrante de ses pensées. Elle se sent moins fatiguée et consacre aujourd'hui « son énergie à des choses qui » la « font avancer ».

Nous constatons que l'observation neutre semble apporter du confort à nos collègues et les soulage d'un « trop plein de pensées » qu'ils pourraient nourrir en « sur-analysant » les situations.

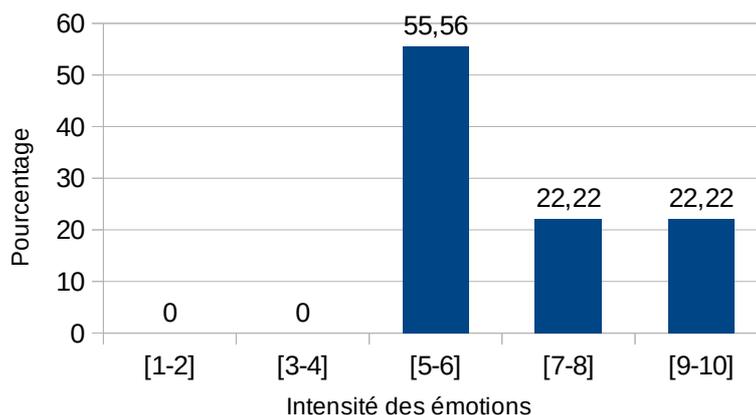
5.2. Identification de ses émotions

Diagramme 10 : identification des émotions avant et après formation



La deuxième étape du processus de communication bienveillante consiste à identifier ses émotions. Avant la formation, 44,44 % de la population prétendait identifier difficilement ses émotions et 55,56 % les identifiaient partiellement. Elsa exprime même « ignorer ses émotions » avant de participer à l'étude de ce mémoire. Elle ne savait pas qu'une émotion exprimait un besoin et avait donc tendance à les refouler. Suite à la formation, 55,56 % de la population exprime identifier ses émotions moyennement et 33,33 % disent savoir le faire. La variation de ces résultats témoigne de l'évolution de la population à identifier leurs émotions (compétence psycho-sociale 7 et 9 du tableau 2).

Diagramme 11 : identification de ses émotions sur une échelle de 1 à 10

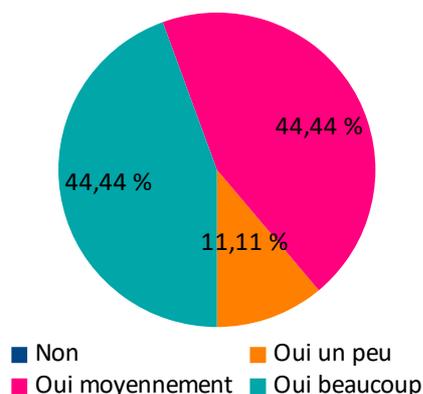


Pour affiner les résultats, il aurait été souhaitable de demander au PES de mesurer de la même manière leur taux d'identification des émotions avant la formation. Nous n'y avons néanmoins pas pensé au début de la recherche. Nous pouvons toutefois constater l'unanimité des participants à estimer leurs émotions à un taux supérieur ou égal à 5. Ces chiffres

témoignent d'une relativement bonne estimation de leurs émotions. Nous remarquons sur ce graphique que la capacité à reconnaître ses émotions sur une échelle de 1 à 10 est estimée majoritairement (55.56 %) à 5 ou 6. Le reste de la population (44, 44 %) s'estime être capable de le faire en s'accordant une note entre 7 et 10.

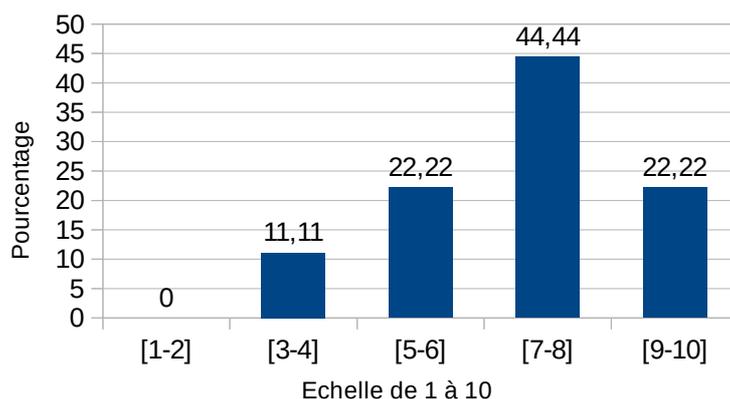
5.3. Identification de ses besoins

Diagramme 12 : identification de ses besoins après la formation



Au préalable de la formation, beaucoup de nos collègues n'avaient pas conscience de l'existence des besoins et surtout, ils ne savaient pas comment les repérer ni les identifier. C'est au cours de l'apprentissage de la 3^{ème} étape du processus de communication bienveillante qu'ils ont pris connaissance qu'à l'origine d'une émotion désagréable, il y avait en fait un besoin non satisfait. En ce sens, la formation a fait l'objet d'une réelle prise de conscience sur l'existence des besoins et sur l'enjeu d'y répondre pour favoriser son bien-être. Après la formation, 88, 88 % de la population étudiée (8 personne sur 9), témoigne de leur capacité à identifier leur besoin. 45 minutes du temps de formation ont été réservées à cet item. Il importe toutefois de nuancer ces résultats car parmi les 88,88 % la moitié exprime savoir les identifier moyennement. Pour affiner les résultats nous leur avons demandé d'estimer sur une échelle de 1 à 10 leur capacité à le faire. C'est ce que nous allons analyser au travers du diagramme suivant.

Diagramme 13 : identification de ses besoins sur une échelle de 1 à 10



A la lecture de ce diagramme, tous les sujets reconnaissent être capables d'identifier leurs besoins. Toutefois, la capacité à les identifier finement semble plus nuancée : 66,66 % de la population s'évalue comme sachant bien les identifier (de 7 à 10) et 22,22 % estime les reconnaître dans 50 à 60 % des cas.

5.4. Corrélation entre l'identification de ses émotions et de ses besoins

En demandant aux individus de préciser l'intensité à identifier leurs émotions et leurs besoins sur une échelle de 1 à 10, cela nous a permis d'établir des liens entre ces deux facultés. Les personnes qui se disent rencontrer des difficultés à identifier leurs émotions situent leur capacité à reconnaître leurs besoins dans seulement 50 à 60 % des cas. Cela semble logique puisqu'une émotion traduit la satisfaction d'un besoin (Filliozat, 2013 et Siaud-Facchin, 2014). Si l'individu rencontre des difficultés à identifier ses émotions, il aura de même des difficultés à reconnaître son besoin.

On peut alors émettre plusieurs hypothèses :

- Leur prise de conscience étant si grande lors de la partie sur les besoins au cours de la formation, ils ont intégré cet apport et, de ce fait, témoignent d'une évaluation satisfaisante de leurs besoins.

- Nous pourrions également émettre l'hypothèse que nos collègues, ayant intégré cela, ne chercheraient plus à nommer l'émotion mais consacraient plutôt leur attention à reconnaître le besoin non satisfait.

- On peut mettre en lien cette seconde hypothèse avec le manque de temps des PES au regard des conditions de cumul des années universitaire/scolaire. Veulent-ils accélérer le processus pour satisfaire leur besoin au plus vite ?

- Par ailleurs, on peut se questionner sur l'objectivité de leur évaluation quant à l'identification de leurs émotions. Sont-ils justes envers eux-mêmes ou ont-ils une vision plutôt sévère de leur capacité à le faire ? En revenant sur les résultats constatés lors de l'étude des situations stressantes avant la formation (point 2.1 de l'analyse), la majorité d'entre eux témoignait leur difficulté à le faire. Pourtant, lorsqu'on analyse les carnets de suivi 1, l'identification de leurs émotions semble au contraire relativement fine.

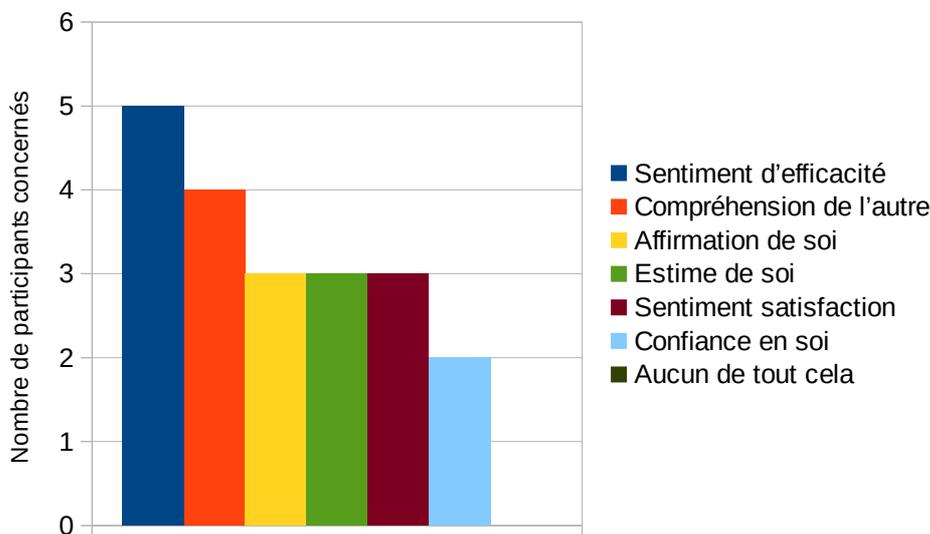
- Au regard des situations parfois complexes, nous imaginons que peut-être les émotions suscitées sont multiples et qu'il en deviendrait difficile de les nommer. Nous nous demandons aussi si les sujets ont intégré la confusion comme une émotion. Ne l'ayant sans doute pas bien assimilée, en cas de confusion, ils se disent ne pas savoir identifier leur émotion alors que cela en est une à part entière. Il serait en ce sens intéressant d'ouvrir des groupes d'échanges pour

s'entraîner à pratiquer les différentes étapes du processus, pour ceux qui seraient volontaires bien entendu.

Pour conclure cette partie, nous souhaitons remarquer la faculté de l'ensemble des étudiants à identifier leurs besoins en si peu de temps. Le temps dédié aux besoins lors de la formation était d'environ 45 minutes. On peut alors questionner l'intérêt de consacrer environ une heure aux étudiants de l'ESPE pour leur apprendre à identifier leurs émotions et leurs besoins. En effet, ceux-ci offrent de précieux indices sur le bien-être général de l'individu et leur permet d'en devenir pleinement acteurs.

5.5. Les effets de la demande

Diagramme 14 : les bénéfices de la demande



Ce graphique nous montre les bénéfices constatés par nos collègues suite à la formulation de leur demande. Elle se formule à la fin du processus et cherche une solution pour satisfaire les besoins (Rosenberg, 2013). Dans un premier temps, la demande semble majoritairement (5 étudiants parmi les 9) croître le sentiment d'efficacité des participants. Et selon Albert Bandura (2003), Christophe André, et François Lelord (2008), avoir le sentiment d'être efficace participe fortement à la satisfaction personnelle de l'individu qui elle même renforce l'estime de soi.

Nous nous demandons parallèlement si ce sentiment d'efficacité ne serait pas témoin de la mise en place d'une stratégie active à la suite d'un stress perçu.

Par ailleurs, les sujets de l'étude ont recensé d'autres bénéfices lors de cette quatrième étape du processus. Elle développerait :

- la compréhension de l'autre qui conduit par la suite au développement de l'empathie.
- l'affirmation de soi, le sentiment de satisfaction et l'estime de soi.

- Et, la confiance en soi.

Tous nos collègues pensent que la communication bienveillante présente des bénéfices après avoir effectué leur demande quelle que soit la réponse en retour.

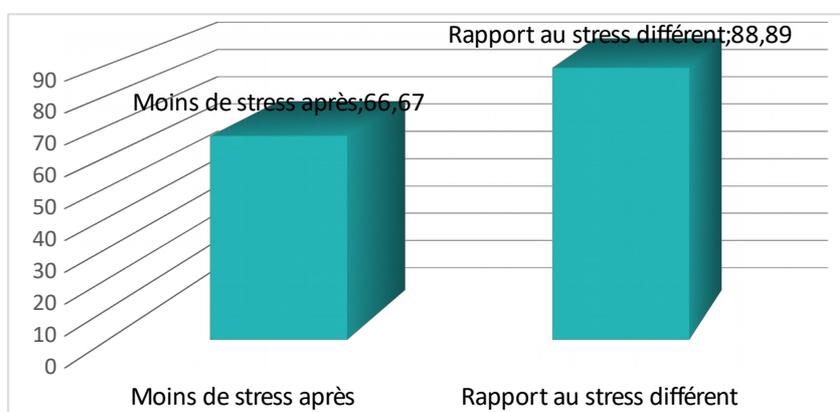
Nous remarquons que les deux premiers bénéfices présentés par nos collègues appartiennent aux compétences psycho-sociales (sentiment d'efficacité et empathie) participant au bien-être au travail.

Toutefois, nous tenons à préciser que lors de ce sondage, 6 personnes ne répondent qu'à 1 ou 2 items seulement. Pour continuer de nuancer cette analyse, nous précisons que 3 personnes constatent les bénéfices d'au moins 4 de ces items. Constance, Louise, Elsa et Jasmine affirment que formuler une demande en communication bienveillante leur a permis de s'affirmer et donc d'améliorer leur estime personnelle. Elles se sentent plus satisfaites d'elles-mêmes. Trois d'entre elles remarquent les diverses compétences développées lors de cette phase du processus. Elles ont, par ailleurs, eu l'occasion de pratiquer davantage la communication bienveillante. Nous nous demandons alors, si avec plus de temps de pratiques, les autres participants auraient perçu ces bénéfices ?

VI. Quels effets sur la régulation du stress ?

6.1. Perception de nos collègues

Diagramme 15 : niveau et rapport au stress après formation



Ce diagramme montre que 66,67 % de nos collègues disent se sentir moins stressés depuis qu'ils ont effectué la formation en communication bienveillante. Même si, à cette période de l'année, le mémoire constitue encore une source de stress pour la moitié de notre population étudiée, 88,89 % d'entre eux expriment un rapport au stress différent.

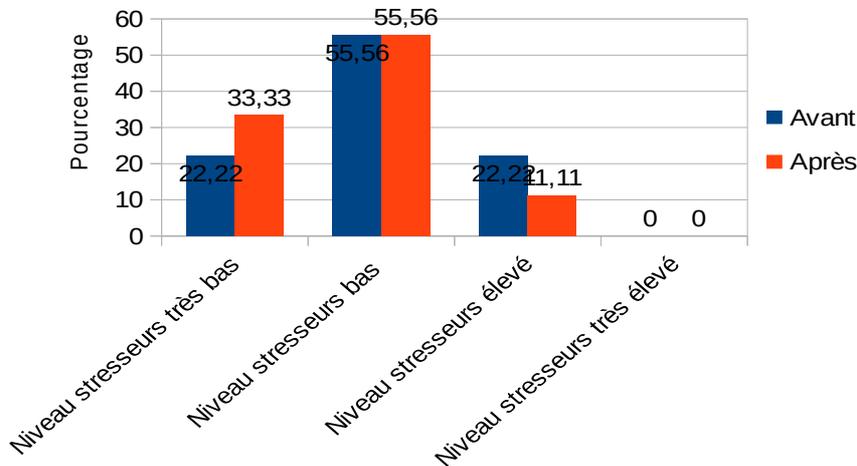
Nous nous interrogeons sur les effets de l'outil : est-ce dû au fait qu'ils savent mieux identifier leurs émotions et donc par la même occasion leurs besoins ? Est-ce le fait de savoir qu'ils disposent d'un outil dont ils ont expérimenté l'efficacité qui les amène à être plus

seriens ? Ou est-ce simplement l'effet de la fin d'année, après la titularisation qui réduit et change leur rapport au stress, indépendamment de la formation ?

6.2. Qu'en disent les questionnaires ?

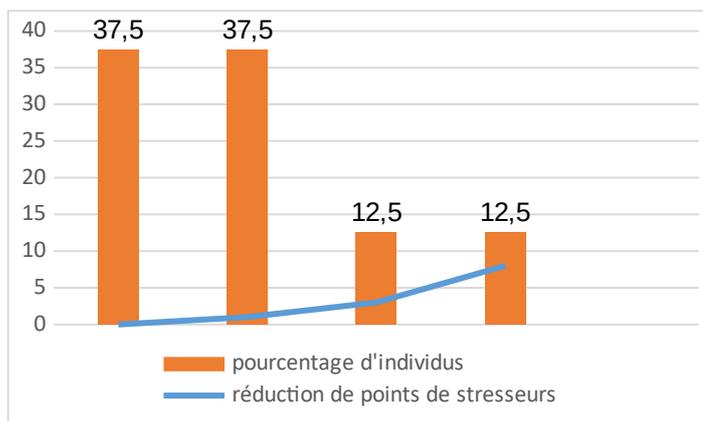
6.2.1. Niveau de stress

Diagramme 16 : niveau de stress avant et après formation



Par le biais de ce graphique, nous pouvons analyser le niveau de stress de nos collègues avant et après la formation afin d'en évaluer la progression et de vérifier les effets de la communication bienveillante. Nous remarquons que la majorité des sujets ont un niveau de stress moyennement élevé avant la formation et qu'après celle-ci, le niveau tend à diminuer.

Diagramme 17 : observations des micro-changements vis-à-vis du niveau de stress



Nous observons par ce diagramme que 75 % des individus n'ont pas réduit leur source de stress. L'un d'entre (12,5 %) a réduit de 3 points son niveau de stress et un autre l'a diminué de 8 points.

Le taux de stress se maintient pour 75 % de la population, nous pouvons alors formuler les hypothèses suivantes :

- Le stress est installé et fait partie intégrante du quotidien de ces personnes ;

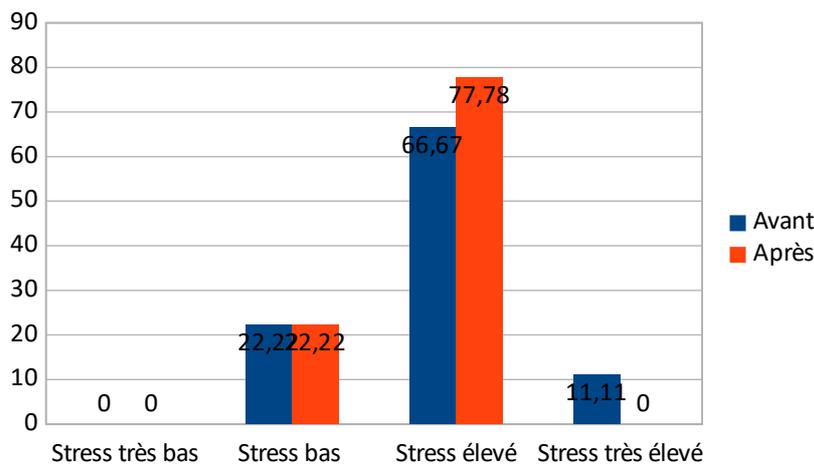
- en cas de basse estime de soi, les individus ont tendance à manquer de confiance en eux et sont donc plus sensibles à la peur de l'échec. Cela peut être une source de stress quasi constante chez eux ;

- de nouvelles sources de stress apparaissent au cours de cette fin d'année (rédaction et soutenance du mémoire, affectation 2018-2019...);

- les PES sensibles au stress conservent un taux de stress équivalent. L'enjeu pour eux serait alors de modifier leur rapport au stress (ce qui est chose faite pour 88,89 % d'entre eux)

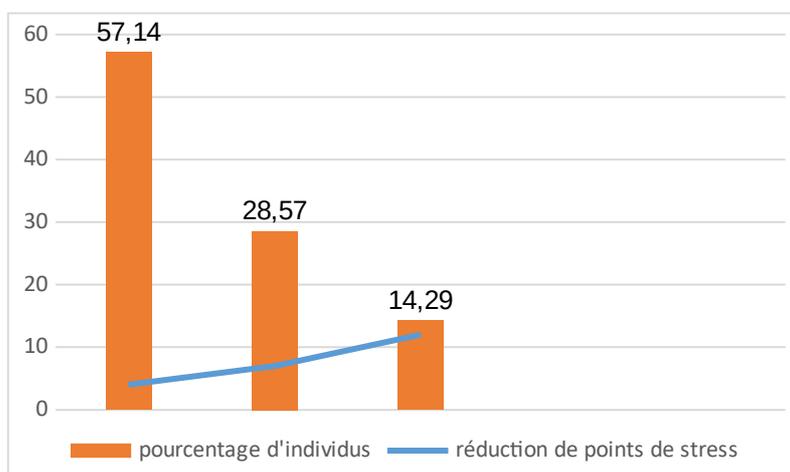
6.2.2. Niveau de stress

Diagramme 18 : niveau de stress avant et après la formation



Nous pouvons remarquer que la population étudiée révèle globalement un taux de stress élevé. Avant la formation, un des participants ressentait un stress très élevé. A la fin de celle-ci son taux de stress diminue, serait-ce les effets de la formation ? Néanmoins, de manière générale, le taux de stress semblent être le même chez les sujets avant et après la formation en communication bienveillante. Qu'en est-il quand on s'intéresse aux résultats obtenus avec plus de précision ?

Diagramme 19 : observations des micro- changements vis-à-vis du niveau de stress



Pour 57,14 % de la population étudiée, on observe une réduction de 4 points sur leur niveau de stress (le test étant basé sur 45 points), 28,57 % opère une réduction de 7 points et pour 14,29 % d'entre eux on recense 12 points en moins. Donc en observant les résultats de plus près on constate pour 7 individus sur 9 une réduction de leur niveau de stress.

Concernant les deux personnes ayant un niveau de stress augmentant de 4 points, l'une d'entre elle venait tout juste de terminer la rédaction de son mémoire avec une échéance de temps serrée. L'autre a fini son mémoire mais est préoccupée par les affectations. Elle doit planifier l'organisation de son déménagement du sud de l'île vers l'est.

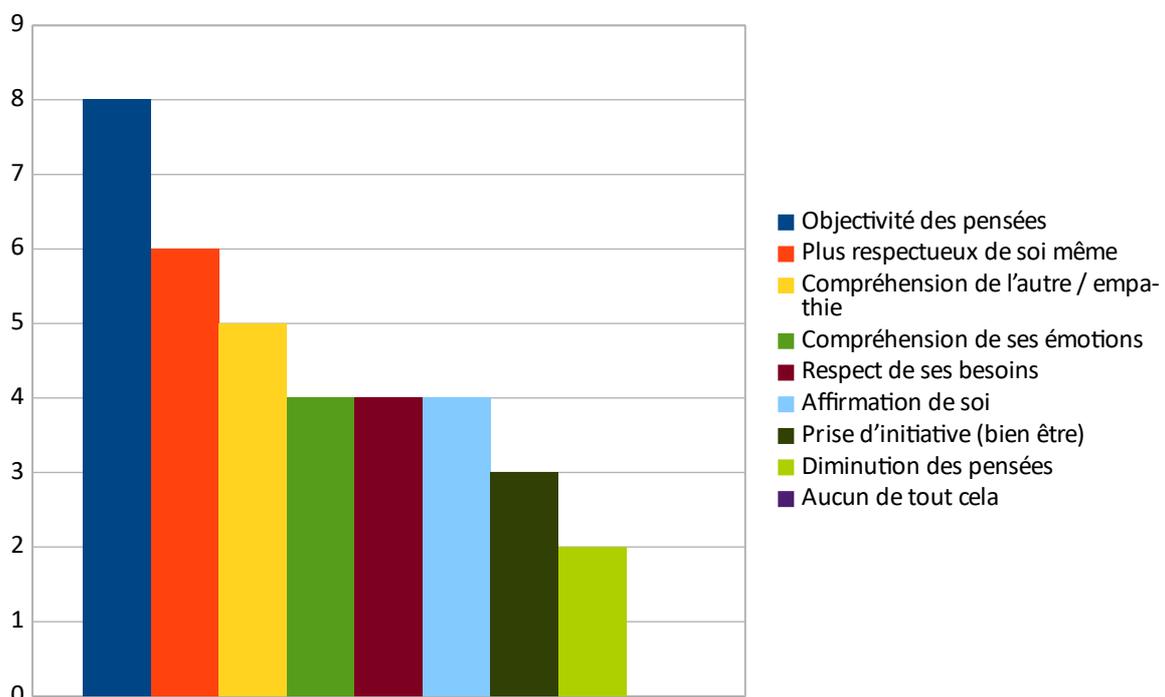
En observant les micro-changements des niveaux de stress et de stressés, on peut se demander si la pratique de l'outil sur un temps plus long aurait accentuer ces résultats. Quels effets pourrions nous recenser sur le long terme ?

Les résultats de notre recherche semblent aller dans le sens de notre hypothèse de départ qui stipulait que la communication bienveillante participait à la régulation du stress. En effet, les résultats montrent une légère baisse du taux de stress et de stressés. Il serait intéressant de poursuivre la recherche sur un plus long terme pour accompagner les participants à s'appropriier l'outil, et de ce fait voir si leur perception accentuerait les résultats déjà escomptés.

Si la communication bienveillante participe à la réduction du stress chez les PES, sur quels leviers agit-elle ?

6.3. En quoi la communication régule-t-elle le stress ressenti chez les PES ?

Diagramme 20 : Les effets de la communication bienveillante dans la régulation du stress



Nous avons demandé aux PES de l'échantillon si la communication bienveillante leur avait apporté un certain confort suite à la formation. Ils répondent tous favorablement et selon eux, cet outil régule leur stress car il leur permet :

- pour 88,89 % de ré-objectiver leurs pensées ;
- d'être plus respectueux de soi même (66,67%) ;
- de mieux comprendre l'autre et de développer son empathie (selon 5 individus sur les 9) ;
- s'identifier et comprendre leurs émotions pour agir sur leur stress ;
- de respecter leurs besoins ;
- de s'affirmer ;
- et de prendre des initiatives et des décisions (ce qui rejoint la latitude décisionnelle exprimé dans le modèle de Karasek sur les conditions de bien-être au travail).

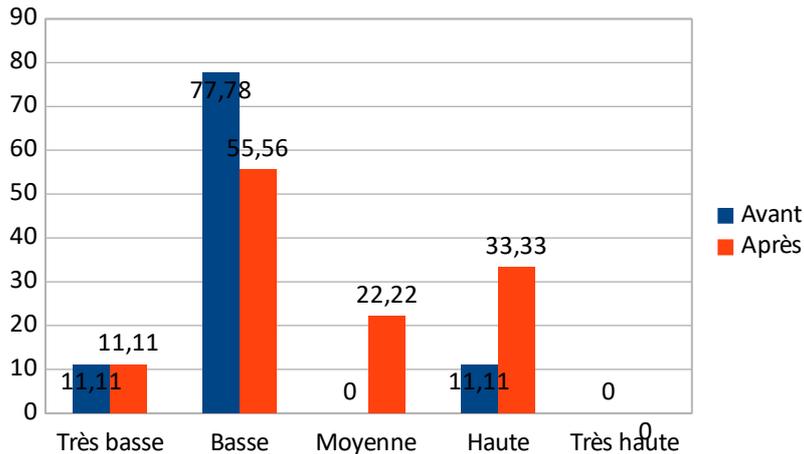
Selon les participants de notre expérience, la communication bienveillante semble développer de nombreuses compétences psycho-sociales. Nous pouvons finalement nous demander si ce n'est pas tout compte fait par ce biais que le stress des PES tend à se réguler ? Peut-on dissocier les compétences psycho-sociales des effets de la communication bienveillante sur la régulation du stress ?

Nous pouvons aussi nous demander si la communication bienveillante a un effet sur la charge mentale puisqu'elle tend à limiter les pensées, du moins celles qui semblent nous envahir (chacal envers soi ou envers l'autre).

Nous constatons par ailleurs clairement que cette forme de communication participe au développement des compétences psycho-sociales. Celles-ci contribuent au bien-être des individus tant dans leur vie personnelle que professionnelle. Nous pouvons alors se demander si rien que par leur présence, le stress au travail diminue. La communication bienveillante semble augmenter le potentiel décisionnel de l'individu et par la même occasion le rend acteur de sa vie. Les individus ont plus confiance en eux et leur estime de soi se voit améliorer.

6.4. Estime de soi et sentiment de satisfaction au travail

Diagramme 21 : Effet(s) sur l'estime de soi



Nous pouvons constater que la tendance majoritaire du niveau d'estime de soi était plus bas avant la formation et que ces taux ont varié à la hausse à la suite de celle-ci.

Nous pouvons nous demander si :

- cela est dû au fait que les sujets ne sont plus dans une situation inconnue ?
- L'apprentissage du métier a-t-il renforcé leur confiance en eux et donc leur estime d'eux-mêmes ?
- Cela était-il dû au fait d'avoir la possibilité de s'affirmer grâce au processus de communication que propose l'outil ?
- Cela témoigne-t-il d'une répétition de situations jugées satisfaisantes ?

Après la formation en communication bienveillante, nous avons constaté une légère baisse des niveaux de stress et de stressés.

Par ailleurs, en prenant en considération les pratiques discursives des individus, ils concluent à l'unanimité sur leur effet bénéfique quant à la régulation du stress. Ils témoignent de l'action de l'outil sur les compétences psycho-sociales. En effet, les témoignages de nos collègues montrent une réelle prise de conscience quant à : l'existence de leurs besoins, l'envie de les respecter et de les exprimer. Ils témoignent également de leur satisfaction personnelle quant à l'utilisation de l'outil. Ils constatent des effets bénéfiques sur leur confiance en eux et il arrivent davantage à s'affirmer. Ainsi l'estime de soi augmente et leur pensée ne sont pas sources de stress.

Toutefois pour affirmer de manière catégorique cette conclusion étant donné la taille de notre échantillon, ils nous faudrait ajouter des données, et leur offrir un temps beaucoup plus long d'appropriation de l'outil.

Aussi si nous devons nuancer nos propos, on pourrait dire que la communication bienveillante participe en partie à la régulation du stress en développant les compétences psycho-sociales.

6.5. Discussion

Au cours de ce mémoire, nous sommes parties du constat, en début d'année, que les PES se disaient « stressés ». Nous entendions leurs témoignages chaque semaine à l'ESPE. La mise en place des carnets de suivi, nous a permis d'en vérifier leur origine. De nombreuses situations stressantes ont été recensées et nous nous sommes demandées si ce n'était pas la charge mentale générée, qui participait à l'intensité du stress vécu par les PES. Il était pour nous primordial de transformer ce stress au profit du bien-être des étudiants en leur proposant un outil de régulation émotionnelle.

Par ailleurs, nous avons pris conscience de l'importante dimension relationnelle du métier. De ce fait nous avons souhaité concilier la présentation d'un outil facilitant à la fois la communication et la régulation du stress. C'est pourquoi nous avons souhaité présenter la communication bienveillante à nos collègues pour y remédier.

C'est ainsi que nous avons formulé la problématique suivante : **dans quelle mesure la communication bienveillante permet-elle de participer à la régulation du stress vécu par les PES ?** Pour y répondre nous avons émis les deux hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1** : la communication bienveillante permet de réguler le stress en leur permettant d'identifier leurs émotions et leurs besoins.
- **Hypothèse 2** : la communication bienveillante développe l'ensemble des compétences psycho-sociales dont une plus spécifique à la gestion du stress.

En mettant en lien les apports théoriques et les résultats de notre recherche nous avons pu remarquer l'importance d'identifier ses émotions et ses besoins pour permettre aux étudiants d'être pleinement acteur de leur bien-être. Ainsi, ils auront à leur effigie des potentiels d'action pour réguler efficacement leur stress. Nous avons pu constater que suite à la communication bienveillante, le taux d'identification de leurs émotions et de leurs besoins tendaient à s'améliorer. Nos collègues ont désormais une connaissance plus approfondie d'eux-mêmes et semblent mettre en place des actions plus pertinentes pour enrichir leur sentiment d'efficacité personnelle, leur estime d'eux-mêmes et paraissent s'affirmer davantage.

En s'intéressant plus précisément au processus de communication bienveillante, nous constatons que celui-ci développe de nombreuses compétences psycho-sociales nécessaires à l'exercice de la profession enseignante.

Or, selon l’OMS, ces mêmes compétences participent activement au bien-être des individus au sein de leur travail. Elles tendent alors à réguler le stress vécu par les PES. Effectivement, en questionnant nos collègues suite à la présentation de l’outil, ils témoignent du potentiel effet de celles-ci dans la régulation de leur stress.

Au terme de cette recherche, nous pouvons avancer le fait que les résultats contribuent à la validation de nos hypothèses. Néanmoins, nous devons nuancer ce propos. Notre échantillon ne recense que neuf individus, dont nous faisons parties. De plus, le temps entre la mise en place et l’appropriation du processus de communication bienveillante ne nous a pas permis de récolter suffisamment de données. Nous ne pouvons donc pas conclure de manière avérée sur ces faits.

En revanche, les nombreuses prises de conscience effectuées par nos collègues en un temps réduit témoignent des potentiels bénéfiques d’un tel outil au sein de la formation enseignante.

6.6. Limites et Perspectives

Avec l’organisation que la recherche a nécessité, et notre dépendance à l’humain tout au long du mémoire (aléas, temps d’attente plus long...), nos collègues ont pu s’exercer à cette forme de communication seulement pendant un mois. Il serait alors intéressant d’approfondir la recherche en effectuant la présentation de l’outil de régulation du stress avant l’entrée M1. Ainsi, ils auraient plus de temps pour se l’approprier et en tirer les bénéfices. Nos données seraient plus riches et nous pourrions conclure de manière plus affirmée.

Par ailleurs, nous précisons que dans l’analyse, nous n’avons pas fait paraître les données concernant le référentiel de compétences (cinquième étape du poster présenté dans le cadre méthodologique). Elle consistait à observer le différentiel entre auto-évaluation et évaluation du PEMF pour nous renseigner sur la valeur que le sujet s’attribuait et sur sa satisfaction personnelle au travail. Malheureusement, nous avons reçu un nombre de documents insuffisants pour analyser ces données (5 évaluations du PEMF manquantes).

Suite à l’engouement des participants vis-à-vis de cette formation, nous envisageons d’en effectuer d’autres à la suite de ce mémoire puisque certains collègues n’ont pu être présents à ces dates. Nous avons par ailleurs constaté que des personnes en M1, DU ou DU CRPE étaient également intéressées par cette formation.

Nous souhaiterions que ce mémoire puisse être poursuivi pour mettre en œuvre les perspectives que nous avons partagées tout au long de notre recherche. Un temps supplémentaire serait bénéfique pour affirmer la conclusion de nos résultats. Comme nous l’avons précisé en début de mémoire, nous le souhaitons évolutif et participatif. A l’issue de

ces résultats, nous sommes d'autant plus conscientes de la charge de travail des PES durant cette année. Il nous semble donc essentiel de leur offrir ces pistes de réflexions avant l'entrée dans le métier.

Au delà de ce mémoire, nous souhaiterions ouvrir la formation sur des pratiques qui régulent le stress et seraient idéalement comprises dans les unités d'enseignement. L'idée serait ainsi d'accompagner au mieux et en amont les futurs PES.

CONCLUSION

Au terme de notre recherche, nous constatons que les PES sont sujets à de nombreuses situations stressantes. Elles sont de nature diverses et tendent à solliciter la charge mentale des jeunes enseignants. Des compétences organisationnelles mais aussi humaines semblent être favorables au bien-être des PES dans leur entrée dans le métier. En prenant conscience de leurs émotions, les étudiants apprennent à identifier leurs besoins. Ils cherchent ensuite à imaginer des solutions pour y parvenir. En ce sens, la communication bienveillante paraît être un outil efficace pour contribuer au mieux être des PES. Elle accompagne l'individu à acquérir l'ensemble des compétences psycho-sociales. En procédant à l'observation neutre, le jeune enseignant développe son esprit critique. La conscience de soi et la gestion de ses émotions se perfectionnent au cours de la deuxième étape du processus. D'un point de vue plus général, la communication bienveillante offre la possibilité aux étudiants de développer leur créativité lorsqu'ils recherchent activement des solutions pour répondre à leurs besoins et à ceux des autres. Ainsi, leur empathie se voit augmentée et ils deviennent habiles dans leurs relations interpersonnelles. Ils apprennent à communiquer efficacement et développent leur capacité à résoudre des problèmes et à prendre des décisions. Par la même, ils deviennent pleinement acteurs de leur vie et prennent conscience de leurs nombreuses ressources pour réguler leur stress. En outre, nous notons l'aspect essentiel du travail d'équipe. Cette aptitude fait d'ailleurs l'objet d'au moins quatre des compétences du référentiel inhérentes au métier de l'enseignement. Cette compétence semble primordiale à transmettre aux étudiants, et ce dès le début de leur formation. Nous terminerons sur un bilan très optimiste puisqu'à elle seule, la communication bienveillante semble développer l'ensemble de ces compétences, intrinsèquement liées au bien-être au travail.

Nous concluons cette recherche riche et dense, en constatant les effets de la communication bienveillante sur la régulation du stress. Effectivement, suite à quatre heures de formation, nous avons constaté de multiples sources de changement dans le mois qui a suivi. En analysant plus finement, des micro-changements sont apparus chez les PES tant au niveau du stress que des stressés.

Il serait par ailleurs intéressant de débiter l'expérience avant même l'entrée dans le Master et de la prolonger au-delà afin de poursuivre la collecte de données pour compléter cette recherche. On peut se demander quelles seraient les retombées professionnelles si l'on incluait cet outil au sein même de la plaquette de formation, et ce dès l'entrée dans le Master. Au vu

de l'importante dimension relationnelle du métier (communauté enseignante, parents et élèves), très impliquant émotionnellement, la communication bienveillante participerait à l'harmonisation des échanges au sein de ce triptyque relationnel. Thierry Piot définit la profession enseignante comme entièrement adressée à autrui (2009).

Une fois l'outil intégré, on peut se questionner sur ses effets dans la profession :

- pourrait-il participer au développement du travail d'équipe ? Cela favoriserait-il la coopération quant à la préparation des séquences didactiques ? Cela participerait-il à l'allègement du ce temps accordé et aurait-il une action sur la réduction des tâches à effectuer ?
- augmenterait-il la latitude décisionnelle des enseignants ?
- participerait-il à l'équilibre entre efforts et récompenses ?
- offrirait-il un cadre bienveillant favorisant l'épanouissement au travail ?
- n'appréhenderait-il pas l'acquisition des compétences du référentiel de manière plus efficiente ?
- n'y aurait-il pas une diffusion des compétences psycho-sociales chez les élèves lorsqu'elles sont intégrées dans la pratique enseignante ? Cela ne favoriserait-il pas un climat propice aux apprentissages dans le respect et la bienveillance ?

Il nous a semblé humainement plus enrichissant d'alimenter le bien-être des enseignants qui nous entourent en centrant notre attention sur des solutions effectives quant à la régulation du stress chez les PES.

BIBLIOGRAPHIE

Andre, C. (2006). *Imparfais, libres et heureux : pratiques de l'estime de soi*. Paris : Odile Jacob.

André, C. & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi – S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* [tr. de Self-efficacy : The exercise of control, 1997]. Liège : De Boeck.

Bucheton, D & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.

Clarge, F. (2017). *Les conditions d'un bien-être au travail des enseignants* (Mémoire de maîtrise). Université, Languedoc-Roussillon.

Filloziat, I. (Janvier 2013). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Verviers : édition Marabout.

Filliozat, I. (2013). *L'intelligence du cœur. Confiance en soi, créativité, relations, autonomie*. Verviers : édition Marabout.

Fournier, J. (communication personnelle [polycopié formation], 30 Octobre 2017), *Les trois cerveaux (d'après Paul Maclean)*.

Goleman, D. (2008). *Surmonter les émotions destructrices*. La Flèche : CPI Brodard & Taupin.

Goyette, N (2009). *Le plaisir d'enseigner chez les enseignants du secondaire : quelle place pour les émotions ?* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec, Trois-Rivières.

- Gueguen, C. (2015). *Les neurosciences et le développement de l'enfant*. Communication présentée lors d'une conférence aux ateliers Canopé, Poitiers, France, mai.
- Harvey, Y (2002). *Le problème du stress et sa gestion chez les enseignants à l'ordre primaire : une exploration*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec, Chicoutimi.
- Lantheaume, F. & Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Leroux, N. (2018, Janvier). *Communication Non violente*. Communication présentée au Module 1 - Communication non violente - Introduction, Le Tampon.
- Mikolajczak, M ; Quoidbach, J ; Kotsou, I; Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Collection: Psycho Sup. Paris : Dunod.
- Pelletier, L. (communication personnelle [Présentation PowerPoint], 2015-16), *constructivisme piagetien*.
- Reynaud, L. (communication personnelle [Présentation PowerPoint], 2017), *la résilience*.
- Rosenberg, M. (2003). *La communication non violente au quotidien*. Espagne : Jouvence edition
- Siaud-Facchin, J. (2014). *Tout est là, juste là*. Paris : Odile Jacob.
- Simonet, G. (2009). Le concept d'adaptation : polysémie interdisciplinaire et implication pour les changements climatiques. *Natures Sciences Sociétés*, p.102.
- Tisseron, S. (2014). *Vérités et mensonges de nos émotions*. Paris : édition Librairie générale française
- Watrelot, P. (2012). Enseigner est un métier qui s'apprend. Collectivement. *Après demain*, n°21.

SITOGRAPHIE

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Repéré le 18.02.2018 à <https://journals.openedition.org/osp/741>

Bibollet, D., Bouhana, S., Cungi, C. et Degoul, G. 1997. *Deux échelles brèves d'auto-évaluation des stressseurs et du stress*. Repéré le 20.01.2018 à http://www.cercle-d-excellence-psy.org/fileadmin/Restreint/Stresseurs_Stress_echelle_Validation.pdf

Bon, A. & Meirieu, P. (n.d.). *Enseigner : un vrai métier qui exige une vraie formation*. Repérer le 28.04. 2018 à https://www.meirieu.com/ACTUALITE/Meirieu_Bon_Formation.pdf

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). Repéré le 10.03.2018 à <http://www.cnrtl.fr/definition/bienveillance>

Coppin, G. & Sander, D. (2010). *Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. Article universitaire*, [en ligne]. Repéré le 25.05.2018 à <http://cms.unige.ch/fapse/EmotionLab/pdf/Coppin%20&%20Sander%20%282010%29.pdf>

Cresson, E. (1991). La création d'un institut universitaire de formation des maîtres dans l'académie de la Réunion. Décret n° 91-540 du 7 juin 1991. Repéré le 18.11.2017 à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000719502>

Dictionnaire le Larousse. (2008). Repéré le 10.05.2018 à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bienveillance/9179>

Entrée consultée. (2008, Novembre). *Wikipédia l'encyclopédie libre*. Repéré le 10.05. 2018 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Marshall_Rosenberg

Entrée consultée. (2018, mai). Dans *Wikipédia l'encyclopédie libre*. Repéré le 25.05.2018 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Intelligence_%C3%A9motionnelle

Fageol, P-E. & Rivière, M. (2017). L'école normale de Bellepierre fête ses 60 ans. Repéré le 18.11.2017 à https://www.clicanoo.re/clicazot/Article/2017/12/14/LEcole-normale-de-Bellepierre-fete-ses-60-ans_505911

Filliozat, I. (2012). *Apprendre à gérer ses émotions* [Vidéo en ligne]. Repéré le 26.03.2017 à <https://www.youtube.com/watch?v=sSshv4OvqGo>

Fouchey, M. (2008). *Les émotions – Définition* [en ligne]. Repéré le 26.05.2018 à <http://psychologie-m-fouchey.psyblogs.net/?post//Les-emotions-Definition>

Histoire de l'académie - 30 ans de politique volontariste de scolarisation des jeunes 1984-2014. (2017). Repéré le 18.11.2017 à <https://www.ac-reunion.fr/academie/actualites-de-lacademie-de-la-reunion/nbsphistoire-de-lacademie.html>

Imbert, M. (2008). *Une brève histoire des neurosciences* [en ligne]. Repéré le 4.06.2018 à http://www.lscp.net/persons/dupoux/teaching/QUINZAINE_RENTREE_CogMaster_2008-09/Bloc7_neurosciences/Neurosciences-notes-2008-2009.pdf

Krazowsky, J. (2016). Trop de femmes à l'éducation nationale ? Repéré le 04.06.2018 à <https://infos.emploipublic.fr/article/trop-de-femmes-a-l-education-nationale-eea-6365>

La communication non violente. Repéré le 26.01.2018 à https://www.reseaucanope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/cdi_outil_pedagogique/conduire_projets/Charlie_et_compagnie/CNV1.pdf

Legendre, M-F. (2018). *La nature de la connaissance.* Repéré le 24.03.2018 à http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=304

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? Repéré le 16 juin 2018 à <http://journals.openedition.org/questionsvives/622>

Simonin, J. & Wolff, E. (2002). L'école à La Réunion. Article universitaire [en ligne]. Repéré le 28.12.2017 à <http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14365/?sequence=1>

Vidard, M. (2016). La tête au carré [podcast en ligne]. Repéré le 10.02.2018 à <https://www-franceinter.fr/emissions/la-tete-au-carre/la-tete-au-carre-02-mars-2016>

ANNEXES

Annexe n°1 : quelques stratégies de régulation émotionnelle

- Autour de la pensée

L'organisme biologique constitue le point de départ du sujet connaissant. La connaissance se conçoit telle une « adaptation cognitive qui prolonge, tout en la dépassant, l'adaptation biologique de l'organisme à son milieu. Les processus interactifs et adaptatifs, en jeu dans l'évolution des connaissances, s'accompagnent d'une modification graduelle de l'organisation cognitive » (Simonet, 2009). La connaissance n'est donc jamais « une copie de la réalité, mais une reconstruction active de celle-ci à partir de nos propres actions sur l'objet et de leurs résultats » (Simonet, 2009).

« En soulignant l'importance de la perception et de l'interprétation dans une situation vécue comme stressante, Lazarus et Folkman (1984) définissent les stratégies adaptatives, comme les efforts cognitifs et comportementaux pour gérer le stress et savoir disposer des ressources disponibles nécessaires pour le faire » (cité par Guillaume Simonet, 2009).

Notre capacité à résoudre des problèmes, emprunt de notre réflexion, nous permet d'orienter nos comportements de manière à résoudre les difficultés rencontrées. Pour cela, notre esprit créatif nous aide à envisager de nouvelles pistes pour envisager le problème.

Notre discernement, nous aide à relativiser quand cela est nécessaire. Il nous permet également de prendre des décisions et ainsi nous aider à avancer dans notre cheminement.

Nous avons pu constater qu'un conflit avec un élève peut être générateur de stress. Filliozat apporte des éléments de compréhension quant aux mécanismes de l'individu. Elle affirme que plus les formulations du sujet sont « critiques, voire injurieuses, plus elles signifient l'importance de la détresse, du malaise, du manque » (Mars 2013, p.298). Elle ajoute que tant que les sentiments de l'individu ne seront pas entendus, « la personne qui souffre continuera de les crier par des comportements inadaptés » (Mars 2013, p.298).

Lorsque l'interlocuteur réagit en se fermant, elle préconise de se centrer sur le vécu de l'individu (Filliozat, Mars 2013, p.299). Il est selon elle inutile de se répéter car cela risquerait d'augmenter le repli de l'enfant. Il arrive aussi que l'élève ait peur de ses propres émotions, qu'il se sente coupable ou ait envi de se venger... « De multiples réponses peuvent l'empêcher de nous répondre » (Filliozat, Mars 2013, p.299). Il importe selon elle de ne pas s'attacher de trop à son mécanisme de défense pour éviter de rentrer dans un jeu de pouvoir. Chercher à tout prix de sortir l'enfant « de son mutisme » n'aidera pas non plus à ré-orienter les comportements inappropriés. Elle envisage d'exprimer alternativement ce que l'on comprend de son attitude et ce que l'on ressent vis-à-vis de celle-ci. Puis elle propose d'y revenir plus tard lorsque la situation a décanter pour que chacun puisse partager à l'autre ce qu'il a ressenti.

« Que vivais tu pendant que tu ne disais rien ? Que te disais tu en toi ? Comment puis-je t'aider dans ces moments là ? » (Filliozat, Mars 2013, p.300). Ainsi, la réflexion est menée ensemble pour faire évoluer la situation.

2. Autour de la connaissance de soi

D'un point de vue didactique, il s'agit d'un moyen d'appréhender les forces et les faiblesses de tout un chacun. Ainsi, l'élève peut alors se centrer sur ses apprentissages à consolider. Il est important de remarquer la singularité de chacun. C'est en l'acceptant que nous cheminons, ensemble, vers la réussite éducative.

Des recherches menées à l'université de Genève montrent que les émotions modifient notre attention, notre mémoire et nos prises de décisions. Nous constatons, tout d'abord, que les émotions agréables élargissent le champ de nos pensées et de nos actions. Par exemple, la joie rend l'individu plus créatif et l'aide à s'ouvrir plus facilement aux autres. A l'inverse un stress récurrent peut bloquer la mémoire de travail de l'élève. Les émotions agréables permettent, de plus, de se sentir bien tout en développant ses ressources intellectuelles, physiques, sociales et psychologiques.

3. La pleine conscience

La mindfulness, méditation de pleine conscience, est une pratique « laïque, contemporaine, épurée de toute connotation spirituelle » (Siaud-Facchin, 2014, p.51). Il s'agit selon l'auteure d'une « pratique dynamique, accessible, adaptée à notre époque et à notre style de vie ». Cette approche permet de nous apaiser, de retrouver un calme mental, émotionnel, de mobiliser notre attention, notre concentration et notre mémoire. Elle développe aussi notre créativité et notre intelligence. Elle nous relie à nos ressources profondes (Siaud-Facchin, 2014, p.52).

Cette pratique contemporaine, validée par les recherches scientifiques, prend une place de plus en plus importante dans notre société occidentale. L'auteure annonce notre besoin d'établir une pause dans notre quotidien sur-stimulé, d'apaiser le stress qui nous anime. Selon elle, nous avons « besoin de vivre vraiment notre vie plutôt que nous épuiser à lui courir après » (Siaud-Facchin, 2014, p.52).

Contrairement aux idées reçues, la méditation ce n'est pas arrêter de penser, ni faire le vide ou encore se couper du monde. Il n'est pas nécessaire d'être d'un tempérament calme pour méditer (Siaud-Facchin, 2014, p.66).

La méditation c'est être là avec soi. Il s'agit de poser son attention sur nos ressentis internes. Être curieux de ce qui se passe en nous, dans notre corps, dans notre cœur, dans notre tête. Mindfulness signifie littéralement en français « être pleinement attentif ». On s'attache en

pleine conscience à l'expérience du moment présent, c'est à dire ce qu'il se passe, là, juste maintenant. Une attention où l'on ne juge pas. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise manière de faire. Tout est juste à ce moment donné (Siaud-Facchin, 2014, p.52).

« La méditation de pleine conscience crée un espace entre :

1. Le stimulus, qui peut être de toute nature, soit quelque chose qui se passe autour de moi, soit une pensée, une émotion qui surgit en moi, et..
2. la façon dont je vais réagir » (Siaud-Facchin, 2014, p.53).

Nos systèmes automatiques de fonctionnement nous conduisent le plus souvent sur un mode réactif. « Je perçois, je répons, selon des schémas préétablis et qui parfois me conduisent dans des voies qui me font souffrir, me causent des soucis avec les autres, m'éloignent de mes valeurs de vie » (Siaud-Facchin, 2014, p.53).

« Avec la pleine conscience, lorsque je saisis une information, à l'intérieur ou à l'extérieur, je m'y relie, je lui laisse de la place, puis, en conscience je m'ajuste et je répons. Par un mot, par un geste, par un comportement » (Siaud-Facchin, 2014, p.53).

Cette forme de méditation est le fruit du travail d'un docteur en médecine moléculaire, John Kabat-Zinn. Il s'est attelé à épurer la méditation bouddhiste de toute connotation religieuse pour la transposer à notre culture occidentale. Cette forme de méditation a d'abord été proposée dans les hôpitaux pour aider les personnels soignants à mieux gérer leur stress. Les résultats ont été spectaculaires. De ce fait John Kabat-Zinn élargit la pratique aux patients, « et là encore le stress, accélérateur de tous les symptômes de toutes les maladies, s'apaisa considérablement » (Siaud-Facchin, 2014, p.59). Cet homme poursuivit ses recherches pour donner par la suite lieu au programme MBSR, ce qui signifie en anglais Mindfulness Based Stress Therapy et qui se traduit en français par un programme de réduction du stress par la pleine conscience.

John Kabat-Zinn définit la mindfulness comme « la conscience qui émerge, instant après instant, quand on porte intentionnellement son attention sur le moment présent, de façon soutenue, sans filtre et sans jugement » (Siaud-Facchin, 2014, p.61).

Il convient également de définir trois concepts clefs intrinsèquement liés à la mindfulness (Siaud-Facchin, 2014, p.62). :

1. L'intention, c'est le pouvoir de décider d'être présent mais aussi de changer sa relation à soi-même, au monde qui nous entoure. Au départ, les changements sont subtiles mais si l'intention est maintenue, « les modifications seront profondes et durables ».
2. L'attention, qui est au cœur du processus. L'attention à ce que l'on vit, à nos pensées, nos émotions. « Être intimement connecté à nos mouvements intérieurs, même les plus désagréables » pour ne plus « subir nos automatismes de fonctionnement mais redevenir libres de nos choix ».
3. La bienveillance permet au processus de se dérouler avec respect. « Nous sommes souvent si durs et critiques » envers nous-même ou les autres, le jugement prend vite le dessus sans que nous en soyons conscients. La bienveillance nous réconcilie, nous fait relâcher les tensions. « Avec la bienveillance, à notre égard, à l'égard des autres, à l'égard des événements de la vie, on crée et on entretient une transformation profonde de notre façon d'être.

De nombreuses études scientifiques ont été effectuées à cet effet. Des évaluations cliniques sont faites avant et après un programme MBSR. Les chercheurs ont effectué une prise de sang chez les individus avant de commencer le programme à huit heures (moment où a lieu le pic de cortisol). « Au bout de huit semaines de programme, à raison d'une séance hebdomadaire en groupe, d'environ deux heures et d'une pratique quotidienne, le taux de cortisol a baissé de façon significative » (Siaud-Facchin, 2014, p.63). Les sensations du stress et ses manifestations semblent s'être éloignées. Grâce aux IRM, il devient désormais possible de voir fonctionner le cerveau en directe. Ces techniques d'imagerie cérébrale viennent conforter ces tests cliniques.

Par ailleurs, des recherches montrent aujourd'hui la plasticité cérébrale de notre cerveau. Il est désormais possible de réaménager « sa structure, son architecture, selon nos apprentissages et ce que nous vivons [...]. Il peut changer de forme et ainsi nous conduire à d'autres fonctionnements, d'autres façons de penser, d'autres manières de vivre les événements, de ressentir les émotions, de se comporter » (Siaud-Facchin, 2014, p.63). A chaque nouvel apprentissage, de nouvelles connexions neuronales se créent. Et plus nous reproduisons cet apprentissage et plus nous renforçons les connexions entre les cellules de notre cerveau. Ces nouveaux modes de fonctionnement participent par la suite à la création de canots principaux pour la circulation de nos neurones, au détriment des anciens réseaux.

Les effets bénéfiques de la méditation s'observe aussi bien sur (Siaud-Facchin, 2014, p.52, p. 65) :

- la régulation émotionnelle avec des effets incontestés sur le stress et l'anxiété
- une concentration plus stable qui permet de s'engager pleinement dans une tâche et qui facilite la mémorisation
- l'efficacité, la persévérance, l'intuition
- la créativité se libère
- la stabilité du système immunitaire, la régulation cardiaque montrent des résultats très optimistes
- les douleurs, même chroniques, se transforment et parfois même s'estompent
- les maladies du stress comme l'insomnie, les troubles alimentaires se dissipent tout comme la fatigue psychique et physique qui laisse la place à un regain d'énergie. « La méditation libère une énergie nouvelle, oxygène nos cellules et favorise la sécrétion d'hormones protectrices et positivement stimulantes (endorphine, dopamine, ocytocine...) ».
- le cerveau se régénère, ce qui évite aux maladies dégénératives de s'installer.

Annexe n°2 : le fonctionnement des émotions

La peur aiguise nos sens. « L'ouïe se fait plus fine, la vision plus nette [...] tout le corps est en alerte, le cerveau en état d'urgence... Tout est prêt, en place pour fuir ou vaincre le danger (Filliozat, 2013, p. 34). Selon Isabelle Filliozat, elle peut être « excessive ou déplacée » et c'est à ce moment qu'elle peut nous jouer des tours (Filliozat, 2013, p. 34).

La colère correspond à une réaction à la frustration et à l'injustice (Filliozat, 2013, p. 34). Elle permet de nous affirmer et nous alerte sur nos besoins physiques et psychiques. Elle nous permet de défendre nos valeurs tout en harmonisant nos relations aux autres. Selon Isabelle Filliozat, il importe de ne pas confondre la colère avec la violence et la prise de pouvoir sur l'autre (2013, p.34 ; Siaud-Facchin, 2014, p. 342).

La tristesse est suscitée par « une perte, par une séparation, elle nous invite à nous retirer du monde pour pleurer l'être cher. Elle souligne le vide et le manque » (Filliozat, 2013, p. 34). Elle permet le repli sur soi pour accueillir la douleur et libérer au fur et à mesure un nouvel espace (Siaud-Facchin, 2014, p342). Les pleurs d'une tristesse sont brefs et soulagent l'individu contrairement à ceux en cas de dépression.

La joie, libère une douce chaleur dans le corps, les battements de notre corps sont plus profonds, « le sang circule, irrigue le corps, libère les tensions » (Filliozat, 2013, p. 34). Envie de communion avec l'entourage et ce qui nous entoure.

Annexe n°3 : le mécanisme physiologique du stress

Deux systèmes réagissent sous l'effet d'un agent stressant : le premier, intervient dès les premières secondes, c'est le système adrénosympathique. Le second, dont le mécanisme est plus complexe, réagit au bout de quelques minutes, c'est le système neuroendocrinien (Nassé, 2018).

Le fonctionnement du système adrénosympathique :

en cas de situation stressante, les organes en sont informés par les ganglions du système nerveux périphérique et peuvent ainsi modifier leur fonctionnement.

Ce système englobe les ganglions de la chaîne ganglionnaire du système nerveux périphérique.

Grâce à la chaîne satellites des organes internes (le cœur, les vaisseaux, les poumons, le système digestif, l'appareil urogénital), les ganglions permettent d'envoyer les informations sous formes de catécholamines (adréline et noradréline) nécessaires au contrôle et à la modification de leur fonctionnement.

Ce processus correspond à la réponse nerveuse de l'organisme face à un agent stressant.

Les catécholamines sont sécrétées par les médullosurrénales, situées au cœur des glandes surrénales, et sont véhiculées par le sang vers les organes : c'est la réponse hormonale.

Le locus coeruleus, couplé au système nerveux périphérique, et situé au sein du système nerveux central, sécrète de la noradréline dans la phase d'alarme d'un stress.

Dans les premières secondes qui suivent la survenue d'un agent stressant, apparaissent les premières réactions adaptatives de l'organisme :

- au niveau organique : vasoconstriction des vaisseaux périphériques pour réserver le flux sanguin aux organes principaux (cœur, poumons, et cerveau) ; augmentation de la tension artérielle et accélération du cœur ; accélération de l'arrivée de l'oxygène dans les organes et les muscles et la vascularisation préférentielle des muscles.
- au niveau du système nerveux central : concentration de l'attention et augmentation de la vigilance.

Le fonctionnement du système neuroendocrinien :

Ce système est composé de trois étages communiquant de manière rétroactive entre eux.

Lorsqu'un stressant survient, le cortex préfrontal en informe l'hypothalamus.

Celui-ci libère ses hormones CRH (corticotropin releasing hormone) qui vont agir sur l'hypophyse antérieure qui libérera à son tour une hormone corticotrope appelée l'ACTH (AdrenoCorticoTrophic Hormone).

Le CRH agit pour coordonner les différentes réponses adaptatives aux stressseurs au niveau des différentes régions intracérébrales (le cortex, l'amygdale, l'hypothalamus, les divers noyaux de la formation réticulée dont le raphé et l'aire tegmentale ventrale).

Le CRH agit pour coordonner les différentes réponses adaptatives aux stressseurs au niveau des différentes régions intracérébrales (le cortex, l'amygdale, l'hypothalamus, les divers noyaux de la formation réticulée dont le raphé et l'aire tegmentale ventrale).

En régulant l'activation du système sympathique, il agit directement ou indirectement sur le fonctionnement des organes internes par l'action des glandes médullosurrénales qui libèrent des hormones d'adrénaline dans la circulation sanguine.

Le CRH agit également sur le système immunitaire via les corticostéroïdes, le système nerveux sympathique et le système nerveux central.

Le nombre de lymphocytes et d'anticorps diminue sous l'effet du stress et engendre une augmentation de l'inflammation et des infections.

De même, dans la région amygdalienne, le CRH participerait aux mémoires émotionnelles et aux manifestations d'anxiété. Koob, un neuroscientifique américain, a montré, en 1999, que les transmissions CRH jouent également un rôle dans l'hypervigilance, l'anxiété, les réponses et biologiques et comportementales.

L'ACTH, par l'intermédiaire du flux sanguin, va agir sur la glande endocrine corticosurrénale qui provoquera la libération des hormones corticostéroïdes, soit le cortisol.

Cette hormone joue un rôle essentiel dans le processus homéostatique de l'organisme. Elle maintient un taux de sel et un volume plasmatique favorable à une tension artérielle normale ainsi qu'une activité musculaire et intellectuelle.

L'ACTH a aussi une action sur le système nerveux central en facilitant la réponse locomotrice permettant d'activer le système de lutte ou fuite permettant la réaction physique face à l'agent stressseur.

Les recherches sur l'axe neurohormonal du stress appelé : axe hypothalamo- hypophyso-cortico- surrénales ont montré que le cortisol pouvait être l'agent délétère du stress.

Annexe n°4 : le stress au travail : suite sur les travaux de Robert Karasek et Johannes Siegrist

Ces deux modèles (le « job strain model » et le modèle effort- récompense) ont permis l'apparition de nouveaux concepts dans les années 2000 : la justice organisationnelle, la qualité du leadership, les violences au travail, l'insécurité et la précarité au travail, ou encore le temps de travail prolongé.

1. La justice organisationnel

La justice organisationnel revêt trois dimension : la justice distributive liée aux résultats, la justice procédurale liée à la méthode pour arriver aux résultats (plus importante actuellement que a précédente) et plus récemment, la justice relationnelle qui se définit par l'équité et la justice avec lesquelles sont traités les personnes sur le lieu de travail.

2.La qualité du leadership

La qualité du leadership est un autre concept, qui repose sur des comportements managériaux en termes d'intégrité (honnêteté, justesse, fiabilité, sincérité), de motivation (positif, optimiste, encourageant, mobilisateur, enthousiaste), d'intégration (information, communication, stimulant le travail en équipe), d'autocratie (autocratique, autoritaire, élitiste, dictatorial), et d'auto-centrage (égoïste, asocial, solitaire, non-participatif). Elle montre les effets protecteurs d'une bonne qualité du leadership sur l'incidence de l'apparition de pathologie.

3. Le concept de violence au travail

Le concept de violence au travail, porté par Heinz Leymann (1996) englobe : l'agression physique (y compris homicide) retrouvée essentiellement dans le secteur public, le harcèlement sexuel et, plus récemment, la violence psychologique.

Cette dernière induit un caractère répétitif sur la durée et recouvre une multitude de situations victimisantes : mise à l'écart, exclusion, attaque sur des aspects personnels et sur la vie privée, agression verbale et insulte, critique et/ou sanction dans son travail par une ou plusieurs personnes de son environnement de travail. Les facteurs de risque de la violence psychologique semblent être multifactorielle : l'environnement organisationnel et psychosocial au travail jouerait un rôle crucial (Leymann, 1996a ; Hauge et coll., 2007).

4.L'insécurité

L'insécurité au travail a fait l'objet de divers travaux ces dernières années et est considéré comme un facteur psychosocial important dans le domaine du travail. Ceci, est étroitement lié avec la nouvelle conjoncture économique engendrée par la mondialisation et s'imbrique dans une logique entrepreneuriale de rentabilité économique de plus en plus contraignante menant à de multiples restructurations plongeant les salariés dans un sentiment d'insécurité constant liée à l'éventuelle perte de leur emploi et la perception inquiétante du futur que cela suscite.

Ainsi, l'insécurité peut être quantitative (peur de perdre son emploi) ou qualitative (peur de perdre la qualité de son emploi, ses conditions de travail, son salaire, les perspectives d'évolution, etc.) les recherches de Stansfeld et Candy (2006) soulignent des effets prédictifs significatifs de l'insécurité de l'emploi sur les troubles de la santé mentale.

5. La précarité au travail

La précarité de l'emploi est corrélée à l'insécurité de l'emploi et se présente dans les situations de contrat précaire ou temporaire type CDD, intérim, contrats aidés, etc. Ce type de contrat sont croissant dans les pays industrialisés et expose les travailleurs à un risque accru de chômage les soumettant à de nombreux désavantages entraînant la rumination d'inquiétudes pour l'avenir les exposant plus directement aux effets sur la santé mentale (Virtanen et coll., 2008) voir à la mortalité (Kivimäki et coll., 2003b).

6. Le temps de travail prolongé

Le temps de travail prolongé est apparu initialement au Japon à la fin des années 70. Il se définit par des excès de travail (à partir de 45 à 50 heures par semaine) sous forme d'heures supplémentaires, payées ou non, dissociées de celles-ci toutefois puisque cela ne renvoie pas à la même intention de base. Le risque de ce phénomène est le décalage des cycles circadiens sur le long terme pouvant entraîner de graves effets sur la santé mentale.

Annexe n°5 : l'estime de soi

1. Historique de l'estime de soi

Selon les psychiatres Christophe André et François Lelord (2008), il y a confusion entre la notion d'humilité, issue des religions et l'estime de soi. Selon eux, « la plupart des religions ont encouragé leurs adeptes à faire preuve d'humilité », ce qui était « une forme de l'abaissement volontaire de l'estime de soi » (2008, p.54).

D'autre part, la modestie qui s'inspire de l'humilité de façon laïque est corrélée, selon les auteurs, à la mesure de cette estime de soi. Ils l'ont utilisée dans leurs études pour en établir deux niveaux : la haute estime de soi et la basse estime de soi. Ils distinguent également l'estime de soi moyenne de celle très basse qui concerne les individus en état de dépression avérée (p.54).

Or, dans nos sociétés, la modestie a toujours été considérée comme une vertu. Elle joue un rôle social poussant à la réserve et à l'altruisme et amène à « servir la collectivité plutôt que ses seuls intérêts » (p.54). On peut alors se demander si cette vision de la modestie n'a pas amené les individus à délaissier leurs propres besoins et émotions. La Rochefoucault nuançait néanmoins cette idée en exprimant que l'individu agit selon son « amour-propre » - au sens de l'amour que l'on se porte à soi-même (cité par André, 2008, p.54).

2. Les 4 profils de l'estime de soi

Selon Christophe André et François Lelord, il existe quatre types d'estime de soi basée sur son niveau de stabilité.

Tableau : quatre profils de l'estime de soi en fonction de la stabilité (André, 2008, 65)

	Haute	Basse
Stable	Haute estime de soi stable Haute estime de soi résistantes en toutes circonstances. Peu d'énergie consacrée à la fluctuation de l'estime de soi et à l'autopromotion. La personne ne cherche pas à se justifier. Il écoute les critiques de manière constructive.	Basse estime de soi stable (individu résigné) Peu de fluctuations d'estime de soi au quotidien. État émotionnel régulièrement défavorable. Pas d'effort pour augmenter son estime de soi. Impact émotionnel des feed-back mais peu de conséquences comportementales. Inutilité d'établir pour lui des objectifs personnels.
Instable	Haute estime de soi instable Haute estime de soi vulnérables en contexte de compétition ou déstabilisant. Fluctuation importante de l'estime de soi au quotidien. Veille émotionnelle des critiques. Beaucoup d'énergie consacrée à se défendre ou se justifier et/ou à	Basse estime de soi instable (motivation aux changements) État émotionnel mixte : favorable et défavorable. Effort pour augmenter l'estime de soi. Impact émotionnel des feed-back avec conséquences comportementales d'ajustement.

	l'autopromotion. Possibilité de réagir avec agressivité pour obtenir gain de cause. État d'hypervigilance vis-à-vis de leur environnement social. Les auteurs les caractérisent comme ressentant beaucoup d'émotions désagréables.	Se détourne de ses intérêts personnels pour favoriser ceux des autres.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

Selon les auteurs, les différences entre ses profils de haute de soi se révèlent en cas d'adversité. Les auteurs s'interrogent sur les sujets à estime de soi instable et se demande si l'on ne pourrait pas les qualifier comme des personnes ayant une basse estime de soi.

La satisfaction ou le succès permettent à une basse estime de soi de modifier sa vision de lui-même. Les personnes à basse estime de soi instable éprouve le besoin d'être acceptée et se montrent sensible au regard des autres. Elles sont relativement discrète et modeste face au succès.

En conclusion, les auteurs expliquent que « la stabilité de l'estime de soi peut varier selon les domaines » et qu'elle n'est pas la seule déterminante dans les comportements que nous adoptons. Il importe également de prendre en compte nos traits de caractère, notre part de fatigue, l'environnement dans lequel nous évoluons.

Annexe n°6 : questionnaire 1- caractérisation de la population

En amont de ce questionnaire, nous avons demandé aux étudiants de nous partager le numéro de leur carnet de suivi et la lettre figurant sur les questionnaires distribués avant la formation en communication bienveillante. Ceci afin d'en préserver leur anonymat et ne pas fausser nos interprétations dans l'analyse.

Questions posées :

1. Quel est mon âge ?
2. Suis je ? (2 réponses possibles : un homme, une femme)
3. De quelle formation ai-je bénéficié avant le Master MEEF ?
4. Ai-je déjà eu une expérience professionnelle dans l'éducation au préalable ? Si oui, auprès de quel public ?
(4 réponses possibles : auprès des jeunes de 3 à 6 ans ; auprès des jeunes de 6 à 12 ans ; auprès de jeunes de plus de 12 ans ; non ; autre)
5. Quelle est la nature de mon expérience auprès des jeunes ?
(6 réponses possibles : stage de 4 semaines dans le cadre du Master 1 MEEF ; animation ; emploi d'avenir au professorat ; AESH ; surveillant ; autre)
6. Quelle est la durée de mon expérience ?
7. Suis- je satisfait(e) de cette expérience ?
8. Quel est mon cycle d'affectation cette année (PES) ?
(3 réponses possibles : cycle 1 ; cycle 2 ; cycle 3)
9. Combien ai je d'enfant(s) ? (4 réponses possibles : aucun ; 1 ; 2 ; 3 ; 3 et +)
10. Quel âge a votre/ vos enfant(s) ?
11. Suis je en couple ? (2 réponses possibles : oui ; non)
12. Ai je le soutien de ma famille / mes amis ? (3 réponses possibles : oui ; non ; autre)
13. Ai je tendance à stresser facilement ? (3 réponses possibles : oui ; non ; autre)
14. Souhaitez vous nous transmettre toutes autres informations importantes sur votre profil ? (réponse libre)

Le rapport aux émotions de la population étudiée

Ce questionnaire a été distribué pour vérifier le rapport aux émotions des individus.

1. Arrivez vous à identifier vos émotions avant l'arrivée du carnet de suivi ?

(4 réponses possibles : facilement, moyennement, difficilement, autre)

2. Arrivez vous à les réguler ?

(4 réponses possibles : facilement, moyennement, difficilement, je n'arrive pas à les réguler)

3. Si oui, pouvez vous nous indiquer par quel biais svp ? *(réponse libre)*

4. Avez vous réussi à transcrire par écrit vos émotions dans votre carnet de suivi ?

(4 réponses possibles : oui, au moment même ; oui lorsque je trouvais un moment dans la journée ; oui, en rentrant chez moi le soir ; non)

5. Si non, avez vous pu enregistrer oralement les situations stressantes et émotions rencontrées ?

(2 réponses possibles : oui ; non)

6. Qu'avez vous pensé de ce premier dispositif (carnet de suivi) ? Cela vous a t-il aidé ? Si oui, pouvez vous nous indiquer en quoi svp ? *(réponse libre)*

Annexe n°7 : questionnaire 2- questionnaire pour évaluer l'estime de soi

Échelle de l'estime soi de M. ROSENBERG :

L'estime de soi est définie comme le jugement ou l'évaluation que l'on fait de soi-même, de sa valeur personnelle.

En répondant à ce test, vous pourrez ainsi obtenir une évaluation de votre estime de vous-même.

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en choisissant le chiffre approprié.

1 = tout à fait en désaccord ; **2** = plutôt en désaccord ; **3** = plutôt en accord ; **4** = tout à fait en accord

TEST : cocher la réponse qui vous convient le mieux.

	1	2	3	4
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre				
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités				
3. Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e).				
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.				
5. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi.				
6. J'ai une attitude positive vis à vis de moi-même.				
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi.				
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.				
9. Parfois, je me sens vraiment inutile				
10. Il m'arrive de penser que je suis nul(le).				

Annexe n°8 : questionnaire 3- test d'évaluation du stress

Ce questionnaire visait à vérifier le rapport au stress de chaque individu.

Échelle brève d'évaluation du stress

Ecrivez le chiffre correspondant pour chacune des questions :

1 = pas du tout	2 = faiblement	3 = un peu	4 = assez	5 = beaucoup	6 = extrêmement
-----------------	----------------	------------	-----------	--------------	-----------------

	1	2	3	4	5	6
1 - Suis-je émotif, sensible aux remarques, aux critiques d'autrui ?						
2 - Suis-je colérique ou rapidement irritable ?						
3 - Suis-je perfectionniste ? Ai-je tendance à ne pas être satisfait de ce que j'ai ou de ce que les autres ont fait ?						
4 - Ai-je le coeur qui bat vite, une transpiration élevée, des tremblements, des secousses musculaires, par ex au niveau du visage, des paupières ?						
5 - Est-ce que je me sens tendu au niveau des muscles, ai-je une sensation de crispation au niveau des mâchoires, du visage, du corps en général ?						
6 - Ai-je des problèmes de sommeil ?						
7 - Suis-je anxieux ? Est-ce que je me fais souvent du souci ?						
8 - Ai-je des manifestations corporelles comme des troubles digestifs, des douleurs, des maux de tête, des allergies, de l'eczéma ?						
9 - Est-ce que je suis fatigué ?						
10 - Ai-je des problèmes de santé plus importants comme un ulcère à l'estomac, une maladie de peau, un taux élevé de cholestérol, de l'hypertension artérielle, un trouble cardio-vasculaire ?						
11 - Est-ce que je fume ou bois de l'alcool pour me stimuler ou me calmer ? Est-ce que j'utilise d'autres produits ou des médicaments dans ce but ?						

Echelle brève d'évaluation du stress (C. Cungi 1997)

2. Échelle brève d'évaluation des stresseurs

Ecrivez le chiffre correspondant pour chacune des questions :

1 = pas du tout	2 = faiblement	3 = un peu	4 = assez	5 = beaucoup	6 = extrêmement
-----------------	----------------	------------	-----------	--------------	-----------------

	1	2	3	4	5	6
Ai-je subi, tout au long de ma vie, des situations traumatiques (Décès, perte d'emploi, déceptions amoureuses, etc.) ?						
Suis-je en train de vivre une situation traumatique (Décès, perte d'emploi, déceptions amoureuses, etc.) ?						
Est-ce que je subis une surcharge de travail fréquente ou permanente ? ou / et suis-je souvent pris dans l'urgence ou / et existe-t-il une ambiance très compétitive dans mon emploi ?						
Mon travail ne me convient pas, il ne correspond pas à ce que je souhaiterais faire ou/et est source d'insatisfaction, me donne l'impression de perdre mon temps. Au maximum me déprime.						
Ai-je des soucis familiaux importants (Couple, enfants, etc.) ? Est-ce que ma famille est plus un poids qu'un réconfort ?						
Suis-je endetté, ai-je un revenu trop faible par rapport à mon mode de vie; est-ce que cela me cause du souci ?						
Ai-je beaucoup d'activités extraprofessionnelles, et sont-elles source de fatigue ou de tension (Associations, sports, etc.) ?						
Ai-je une maladie ? Coter sa gravité ou l'importance de la gêne pour vous.						

Echelle brève d'évaluation des stresseurs (C. Cungi 1997)

Les évaluations sont terminées, vous pouvez additionner vos points pour chacune des échelles et vous reporter au tableau d'évaluation ci-dessous, afin de connaître vos niveaux de stress et stresseurs.

Échelle de stress

Score entre 11 et 19	Score entre 19 et 30	Score entre 30 et 45	Score > 45
Stress très bas	Stress bas	Stress élevé	Stress très élevé

Notez votre score niveau de stress :

Échelle des stresseurs

Score entre 8 et 14	Score entre 14 et 18	Score entre 18 et 28	Score > 28
Niveau de stresseurs très bas	Niveau de stresseurs bas	Niveau de stresseurs élevé	Niveau de stresseurs très élevé

Notez votre score niveau de stresseurs :

Selon vos niveaux, observez selon le tableau ci-dessous, dans quelle configuration vous vous situez d'après vos scores.

Score de stresseurs élevé Score de stress élevé	Score de stresseurs bas Score de stress bas
Score de stresseurs élevé Score de stress bas	Score de stresseurs bas Score de stress élevé

Interprétation des résultats :

Cas N° 1 : Vous avez un score de stresseurs élevé et un score de stress élevé.

Vous êtes un sujet tendu et fortement stressé. Les risques principaux sont l'état d'épuisement, les problèmes de santé dont les plus fréquents sont les maladies cardio-vasculaires ; plus le score de l'échelle de stress est élevé, plus les risques sont importants.

Cas N° 2 : Vous avez un score de stresseurs bas et un score de stress bas.

Vous êtes plutôt serein, peu stressé. Ce cas de figure est bénéfique sauf si des stressors trop importants apparaissent. Votre manque « d'entraînement » pour affronter une situation stressante risque d'aboutir à un état de crise émotionnelle et un manque d'efficacité.

Cas N°3 : Vous avez un score de stresseurs élevé et un score de stress bas.

Ce cas de figure est plutôt bénéfique et montre que malgré de nombreuses sollicitations, votre niveau de stress reste bas. Toutefois, attention de ne pas sous-évaluer votre état de stress, car dans ce cas les problèmes seront les mêmes que dans la situation du cas.

Cas N° 4 : Vous avez un score de stresseurs bas et un score de stress élevé.

Il est important d'apprendre à gérer son stress afin d'adapter au mieux la réponse aux stimulations extérieures. Si peu de stressors provoquent un stress élevé, votre réponse est inadaptée et votre état de santé n'est pas préservé.

Annexe n°9 : questionnaire 4- retours des sujets sur la formation en communication bienveillante

En amont de ce questionnaire, nous avons demandé aux étudiants de nous partager le numéro de leur carnet de suivi et la lettre figurant sur les questionnaires distribués avant et après la formation en communication bienveillante. Ceci afin d'en préserver leur anonymat et ne pas fausser nos interprétations dans l'analyse.

Par ailleurs ce questionnaire a eu pour objectif d'approfondir nos données sur les effets de la communication bienveillante pour réguler le stress.

1. Étiez vous sceptique quant à l'efficacité de l'outil sur le stress avant la formation ?
(5 réponses possibles : oui, un peu ; oui, moyennement ; oui, beaucoup ; non ; autre)
2. Êtes vous toujours sceptique sur l'efficacité de l'outil dans la régulation du stress après formation ? *(5 réponses possibles : oui, un peu ; oui, moyennement ; oui, beaucoup ; non ; autre)*
3. Comment avez vous utilisé le processus ?
(4 réponses possibles : de vous à vous ; de vous à l'autre ; pour l'autre ; je ne l'ai pas utilisé)
4. Pouvez vous nous rappeler les 4 grandes étapes de la CNV ?
5. La pratique de l'observation neutre vous a t-elle amené un confort ? Si oui, pouvez vous expliquer en quoi svp. *(réponse libre)*
6. Cette formation vous a t-elle aidé à mieux identifier vos émotions ?
(5 réponses possibles : oui, un peu ; oui, moyennement ; oui, beaucoup ; non ; autre)
7. Sur une échelle de 1 à 10, à quelle hauteur arrivez vous à identifier vos émotions ? *(réponse libre)*
8. Cette formation vous a t-elle aidé à mieux identifier vos besoins ?
(4 réponses possibles : oui, un peu ; oui, moyennement ; oui, beaucoup ; non)
9. Sur une échelle de 1 à 10, à quelle hauteur arrivez vous à identifier vos besoins ? Si non, en quoi est-ce encore difficile pour vous ? *(réponse libre)*
10. Que favorise la demande selon vous ? Vous pouvez donner plusieurs réponses si vous le souhaitez. *(7 réponses possibles : sentiment de satisfaction personnel ; sentiment d'efficacité ; augmentation de l'estime de soi ; augmentation de la confiance en soi ; compréhension de l'autre ; aucun de tout ça ; autre)*
11. Vous sentez vous moins stressé(e) depuis la formation en CNV ?
(2 réponses possibles : oui ; non)
12. Pensez vous que votre rapport au stress à évolué ?
(3 réponses possibles : oui ; non ; autre)
13. En quoi la CNV participe t-elle à la régulation de votre stress ?*(réponses possibles : objectivité des pensées ; diminution de celles ci ; compréhension de ses émotions ; respect de ses besoins ; affirmation de soi ; compréhension de l'autre / empathie ; prise d'initiative quant à nos bien-être ; être plus respectueux envers soi même , autre)*

Annexe n°10 : auto-évaluation et évaluation des PEMF- référentiel de compétences

Par le biais de ce document nous voulions nous rendre compte de l'estime de soi au travail de chaque sujet. Cela consistait à leur demander de s'auto-évaluer et ensuite d'un premier temps et ensuite, de nous remettre les notes de leur PEMF. Nous aurions procédé à un comparatif : est ce que le sujet a tendance à se dévaluer, s'évaluer ou se surévaluer au travail ?

Référentiel de compétences à compléter par les sujets.

Compétences	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4
CC1 - Faire partager les valeurs de la République				
CC2 - Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école				
CC3 - Connaître les élèves et les processus d'apprentissage				
CC4 - Prendre en compte la diversité des élèves				
CC5 - Accompagner les élèves dans leur parcours de formation				
CC6 - Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques				
CC7 - Maîtriser la langue française à des fins de communication				
CC8 - Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier				
CC9 - Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier (Cf compétence B3 du C2i2e)				
CC10 - Coopérer au sein d'une équipe				
CC11 - Contribuer à l'action de la communauté éducative				
CC12 - Coopérer avec les parents d'élèves				
CC13 - Coopérer avec les partenaires de l'école				
CC14 - S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel				
P1 - Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique				
P2 - Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement				
P3 - Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves				
P4 - Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves				
P5 - Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves				

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
La compétence n'est pas mise en œuvre ou le niveau de maîtrise de cette compétence est très insuffisant	La compétence n'est mise en œuvre que partiellement et son niveau de maîtrise n'est pas suffisant	La compétence est mise en œuvre et le niveau de maîtrise est satisfaisant à ce moment de l'année	La compétence est mise en œuvre et le niveau de maîtrise est très satisfaisant à ce moment de l'année

Annexe n°11 : catégorisation des situations stressantes

Ce tableau reprend toutes les situations stressantes recensées dans les carnets sur les trois premières périodes.

Description des situations	Période 1	Période 2	Période 3
ÉCOLE			
Préparation des supports didactiques	Préparation des séquences et progressions pendant les vacances	Préparation des séquences et progressions pendant les vacances	Préparation des séquences et progressions pendant les vacances
Mauvaise nuit allant jusqu'à l'insomnie			
Préparation de la rentrée	Exigence envers soi-même et son travail		
Associer l'école et la vie de famille			
Préparation de séance avec peu de temps	Charge mentale		
Premiers jours d'école			
Se former au métier sur le terrain avec la responsabilité de la classe			
Préparation semaine classe pendant le week-end			
Volet administratif		Documents relatifs à la photo de classe	
Relation avec le binôme et / ou l'équipe enseignante	Avances déplacées d'un collègue	Pression du binôme qui demande plus avec représailles	Avances déplacées d'un collègue
Découverte du binôme	Relation binôme qui ne tient pas ses engagements		
Relation binôme qui ne tient pas ses engagements	Contingent avec le binôme		
Découverte de l'école	Absence de réponse du binôme ayant pourtant une organisation commune de travail		
Découverte de l'équipe ensei-	Réalisation seul.e. des progressions		

gnante			
Conseil des maîtres / d'écoles	Organisation sans ATSEM en tant que novice		
Fermeture des écoles sur le temps du midi	Sensation de ne pas faire avancer les élèves sans ATSEM		
	Comportement directeur-trice		
Relation avec les parents	Réunion de rentrée avec les parents	Reproche des parents en disant que l'enfant n'apprend rien	Reproche des parents en disant que l'enfant n'apprend rien
	Peur des représailles des parents, de ne pas faire avancer correctement les élèves		
Réunion fin de période concernant l'évaluation des élèves			
Relation avec les élèves	Rentrée des élèves	Élève retrouvé seul sans la classe	Un élève frappe violemment un autre élève
Cris et pleurs des élèves	Crise d'un élève	Enfant en colère qui tape dans les murs et sors de la classe en courant	
Capter l'attention des élèves	Crise d'un élève en situation de handicap	Crise d'un élève en situation de handicap, 5min avant d'accueillir les parents pour la chorale	
	Bruit de fond dans la classe	Crise d'un élève en situation de handicap	
Agitation des élèves, non respect des consignes et défi de l'autorité	Élève qui enfreint les règles de la classe		
	Malade et peur de s'arrêter		
Reprise après une période d'absence à l'école			
Sortie des élèves lors du carnaval			
Sortie hors de l'école (visite, dojo, parc...)			
TITULARISATION			
	Perfectionner ses écrits professionnels	Visite du tuteur ESPE	Trois visites en P3
Première visite du	Visite du PEMF	Conservation du Plan Personnalisé de Réus-	

PEMF		site (PPR)	
Contradiction de la PEMF devant les élèves avec le PES	Équipe de suivi	Attente des bulletins de visites	
	Annonce par la directrice d'un dispositif renforcé	Réveil dans la nuit pour réfléchir à la pertinence de la séance	
Annonce d'une visite la veille pour le lendemain	Visite CPC		
Retour tardif du tuteur sur la séance	Deux visites dans la semaine + une autre d'un camarade en PPR accompagné de la CPC		
Visite simultanée des deux CPC	Entretien avec les tuteurs		
Critiques dévalorisantes du travail effectué	Visite tuteurs, critiques blessantes vécues comme une injustice		
Présentation d'une séance de réinvestissement et représentations du tuteur ESPE	Critiques très sombres de la CPC avec un entretien qui se fait sur la pause méridienne complète		
Week-end avant la visite du PEMF			
Deuxième visite du PEMF			
Critiques des tuteurs et remises en question			
Auto-exigence quant à ses réussites			
Trois visites en une semaine			
Défaillance clef usb comportant les supports didactiques. Perte des documents la veille de la visite.			
MASTER			
		Validation du niveau B2 en anglais et enjeu sur la titularisation	Validation du B2, attente des résultats
Erreur du formateur dans la date de rendu d'un travail	Rédaction du mémoire		

Annexe n°12 : le déroulé pédagogique de la formation en communication bienveillante

1/ Préparation du matériel pour la séance.

A chaque formation, trois documents étaient distribués par participants : un livret de formation, une feuille A4 plastifiée reprenant les qualités pour les émotions et les besoins et, une petite carte reprenant le processus de communication en entier.

Nous préparions également le matériel et l'accueil de nos participants : affichage des règles de l'intelligence collective ; présentation de la girafe en peluche qui fera office de bâton de parole ; Jeux de cartes imprimées et plastifiées pour travailler les étapes du processus. Et, bien sûr, thé, café, gâteaux pour la convivialité !

2/ Confidentialité : éthique et fil rouge

Nous avons commencé par présenter l'auteur et citer les personnes qui nous ont fait découvrir cet outil et sur lesquels nous nous sommes appuyées pour construire notre déroulement pédagogique.

S'en est suivie un brainstorming autour de la notion de Communication bienveillante afin de mettre en évidence les représentations initiales des participants pour pouvoir les confronter et les approfondir en fin de formation.

3/ Présentation de la mascotte

Afin de s'assurer que tous ait un temps de parole équitable, nous introduisons une mascotte sur les mêmes principes que le bâton de paroles. Nous abordons lors de cette formation d'autre modalité de parole où l'écoute, le respect et l'attention sont des notions primordiales. Nous avons choisi comme mascotte une girafe, symbole de la Communication Bienveillante (CB).

4/ Exercice d'écoute et de recentrage

Un exercice d'écoute et d'attention est proposé aux participants dans le but de les amener à prendre conscience de l'état dans lequel ils se trouvent au moment présent.

Ainsi leur concentration est optimale pour répondre aux questions suivantes :

5/ L'observation

Pour présenter la première étape de la CB (l'observation), nous avons débuté par une mise en scène théâtrale pour entrer directement dans le vif du sujet.

Partir d'une observation neutre permet d'établir un réel lien de connexion entre les deux protagonistes d'une situation. Ainsi la coopération entre ces deux membres sera plus forte pour trouver une solution à leur(s) besoin(s). Elle décrit un fait, une action, une parole, un souvenir sans donner son opinion ou son interprétation. La description de la situation est telle une caméra qui filmerait la scène.

Nous avons ensuite joué à un jeu de cartes pour distinguer l'observation neutre de l'évaluation (des situations étaient sur les cartes et il s'agissait de trier les observations neutres des observations subjectives)

6/ Les sentiments

Les participants ont reçu un répertoire des émotions simplifié.

Afin de s'entraîner à les identifier et à les partager, nous jouions à un petit jeu de carte proposé dans le manuel « Tout est là, juste là » (Siaud-Facchin, 2014, p.380). Il s'agissait de trier les émotions des jugements masqués que l'on confond parfois entre eux.

Nous abordions à la suite de ce jeu la notion de stress. Pour cela nous commençons par dessiner un bonhomme du stress. Flora leur posait la question suivante : « où ressentez vous le stress ? »

Nous remarquons alors que tout le monde ne le ressentait pas au même endroit mais qu'à nous tous, nous colorions le « bonhomme » que nous nommions « le bonhomme du stress ».

Nous présentions par la suite les deux types de stress :

- Celui qui nous génère de l'énergie et qui nous donne force, intelligence, courage et persévérance (cité par Siaud-Facchin, 2014, p.334). On appelle ce stress, le stress positif.

- Il se distingue de celui qui entraîne découragement, dévalorisation de soi ou encore fatigue lorsque l'individu se met une pression de temps ou de réussite, lorsque ses objectifs sont trop hauts et donc irréalistes. C'est avec ce stress que tout peut devenir sombre (cité par Siaud-Facchin, 2014, p.334).

Nous leur annonçons également le déroulement cognitif et comportemental suite à un stresser :

1/ Le stress se déclenche par une pensée, une sensation corporelle, une émotion ou encore suite à une situation (Siaud-Facchin, 2014, p.338). Il monte en flèche et atteint son paroxysme.

2/ Ensuite, il se stabilise et l'on parle du « plateau du stress » (Siaud-Facchin, 2014, p.338). C'est cette étape qui est dangereuse puisque c'est souvent à ce stade qu'une multitude de pensées naissent et que l'on risque de tomber dans « des ruminations »

3/ Enfin le stress finit par redescendre.

7/ Les besoins

Selon Marshall Rosenberg les besoins sont universels. Une fois nos propres besoins identifiés, il est alors plus aisé d'aider notre interlocuteur à identifier les siens. Cela offre alors un espace de compréhension mutuelle.

Pour aider nos participants à reconnaître leurs besoins, nous avons effectué un jeu intitulé « la ronde des besoins ». Nous formions avec chacun des participants un cercle et l'un d'entre eux se plaçait au centre de celui-ci. Il choisissait un besoin qu'il énonçait à voix haute et avec les autres participants nous proposions des situations qui seraient à même de nourrir ce besoin. Ensuite la personne du milieu choisissait la situation qui lui faisait le plus écho. L'individu l'ayant énoncé, se place au milieu et représentait cette situation et ainsi de suite.

De retour à l'intérieur, nous avons effectué un jeu pour différencier les besoins des stratégies d'action. Pour cela nous avons rappelé qu'un besoin est toujours rattaché à une notion abstraite tel que l'amour, le partage ou encore la solidarité.

8/ La demande

La demande est une connexion qui favorise la mise en lien avec l'autre.

La demande d'action nécessite, comme son nom l'indique, la mise en action.

Pour aider les participant à faire une demande, nous avons utilisé un jeu de cartes proposant des demandes écrites. Il s'agissait d'observer les demandes proposées et de se demander si elles répondaient à l'ensemble des critères émis et si elles étaient formulées de manière respectueuse.

9/ Appropriation du processus de la communication bienveillante et les 4 façons de recevoir un message.

Chaque participant a eu la possibilité de choisir une situation agréable ou désagréable afin d'effectuer le processus à voix haute.

En communication bienveillante, il existe quatre manières de recevoir un message :

Chacal contre soi	Chacal contre l'autre
<p>Cette communication se nourrit principalement de pensées négatives envers soi-même : <i>je suis nul.e, je n'y arrive jamais, tout est de ma faute, j'avais qu'à penser à prévenir les élèves...</i></p> <p>Cette forme de communication peut conduire à la dépression.</p>	<p>Cette façon de communiquer est davantage conduite par la colère : <i>non mais il se prend pour qui, je l'avais pourtant prévenu, c'est un incapable, il ne tient jamais ses promesses, on ne peut pas compter sur lui...</i></p> <p>Ce format de communication génère donc davantage de colère.</p>

Girafe envers soi	Girafe envers l'autre
<p>Pour cela, on effectue le processus de communication bienveillante envers soi-même :</p> <p style="text-align: center;">Observation Sentiment Besoin Demande</p> <p>En employant cette forme de communication, nous générons de l'auto-empathie.</p>	<p>Ici, on effectue le processus pour l'autre en émettant des hypothèses sur ce que la personne ressent. Nous pouvons être amené à lui formuler une demande d'action mais il importera avant tout de soigner la relation. Pour cela il est nécessaire de s'assurer de la connexion établie.</p> <p>Cette communication donne lieu à de l'empathie.</p>

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises façons de communiquer. Chacune d'entre elles peut être utile à un moment donné. Le tout est de le faire consciemment pour ne pas rester enfermé dans un schéma qui se répète pour en devenir acteur de sa vie et agir en toute responsabilité et connaissance de cause.

Pour s'approprier ces différentes formes de communication, Flora a disposé dans la pièce quatre chaises, chacune représentant un personnage. Les volontaires pouvaient choisir de vivre une situation en se plaçant en chacun de ces personnages.

1/ Chacal envers soi ; 2/ Chacal envers l'autre ; 3/ Girafe envers soi ; 4/ Girafe envers l'autre.

A la fin de chacun d'entre eux, Flora invitait la personne à prendre conscience de ses ressentis, sans jugement.

Pour clore cette formation, nous sommes revenue sur les représentations initiales des participants sur la CB et nous leur avons demandé si, pour chacun d'entre eux, elles avaient évolué. Quelles prises de conscience voudraient-ils partager et que comptaient-ils en faire par la suite ?

RÉSUMÉ

L'année vécue par les professeur stagiaires semble générer de multiples sources de stress. C'est à partir de ce constat qu'est née l'envie de favoriser leur bien-être dès l'entrée dans le métier. Celui-ci participe à l'acquisition des apprentissages dans la bienveillance et le respect des individus. Nous avons choisi la communication bienveillante pour réguler le stress que suscite cette année. La triangulation méthodologique nous a permis de croiser les données et de constater au cours de notre recherche, le développement des compétences psycho-sociales par le biais de cet outil. Il s'avère que les étudiants réduisent leur rapport au stress par ce biais. Les résultats de cette étude offrent finalement des perspectives pour accompagner les PES dans leur entrée dans le métier.

Mots clés : *stress, PES, communication bienveillante, respect, compétences psycho-sociales, bien-être.*

ABSTRACT

The year lived by student teacher seems to generate multiple sources of stress. It is from this report that was born the desire to favor their good to be from the entrance to the job. This one participates in the acquisition of the learnings in the benevolence and the respect for the individuals. We chose friendly communication to regulate the stress which arouses this year. The methodological triangulation allowed us to cross the data and to notice during our search, the development of the psychosocial skills by means of this tool. It turns out that the students reduce their report to the stress by this way. The results of this study offer finally perspectives to accompany in their entrance to the job.

Keywords: stress, Primary school teacher trainee , friendly communication, respect, psychosocial skills, well-being.