



HAL
open science

Compétences émotionnelles et résilience. Une enquête sur le bien-être des conseillers principaux d'éducation dans les établissements scolaires de la Martinique

Jean-Charles Martinon

► **To cite this version:**

Jean-Charles Martinon. Compétences émotionnelles et résilience. Une enquête sur le bien-être des conseillers principaux d'éducation dans les établissements scolaires de la Martinique. Education. 2020. dumas-03609590

HAL Id: dumas-03609590

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03609590>

Submitted on 15 Mar 2022

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.



MEMOIRE DE MASTER
MENTION METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION (MEEF)
ENCADREMENT ÉDUCATIF (EED)
PARCOURS CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION (CPE)

COMPETENCES EMOTIONNELLES
ET RESILIENCE

UNE ENQUETE SUR LE BIEN-ETRE DES CONSEILLERS PRINCIPAUX D'EDUCATION
DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES DE LA MARTINIQUE

Préparé et présenté publiquement par
Jean-Charles MARTINON

Réalisé sous la direction de
Maurizio ALI', Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université des Antilles.
Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation (CRREF - EA4538) - Université
des Antilles

Equipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO, EA 4241) -
Université de la Polynésie Française

Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA) - Université de Montréal

Année universitaire 2019-2020

Déclaration de non-plagiat

Je soussigné, Jean-Charles MARTINON, étudiant à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie de Martinique (Inspé), composante de l'université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que le mémoire de master MEEF que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel.

L'origine de tout emprunt de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiquée précisément dans le texte lui-même et dans la liste des références bibliographiques placée en fin du mémoire.

Fait en Martinique, le 18 mai 2020.
(Signature manuscrite de l'étudiant[e])

Résumé

La relation affective positive peine parfois à trouver sa place à l'école, bien que de nombreuses études suggèrent qu'elle puisse avoir un impact bénéfique sur la vie scolaire. Cette résistance au changement est particulièrement visible dans les périphéries de la nation, les outre-mers : là où le contexte colonial et post colonial a légitimé pendant des décades cette éducation dite « à l'ancienne », qui limitait le rôle de l'éducateur à l'instruction et à la discipline. Le cas des conseillers principaux d'éducation (CPE) est cependant particulier au vu de leur rôle multifacétique (d'éducateurs, d'animateurs de la vie scolaire et de conseillers de la direction) au sein de la communauté scolaire et des multiples sollicitations auxquelles ils sont exposés, notamment dans les contextes les plus défavorisés (comme dans les outre-mers). Notre hypothèse est que, exactement dans ces contextes, caractérisés par des conditions de travail parfois pénibles, les CPE ont la tendance à utiliser des stratégies basées sur le développement de relations affectives positives pour prévenir les tensions, gérer les conflits et accompagner les élèves. Pour confirmer notre hypothèse nous avons mené une enquête auprès des 105 conseillers principaux d'éducation de la Martinique et nous avons étudié leurs compétences émotionnelles (les niveaux d'empathie et d'amour compassionnel, évalués à partir de la sous-échelle du souci empathique de l'*Interpersonal Reactivity Index* et de la *Compassionate love scale*), les indicateurs de bien-être (les niveaux de résilience et de fatigue professionnelle) et leur vécu du contexte local.

Les résultats obtenus nous confirment la corrélation entre attitudes empathiques et bien-être sur le lieu de travail.

Mots clés : Compétences psychosociales, émotions, affectivité, résilience, vie scolaire, bien-être, Martinique.

Abstract

Many studies highlight the beneficial effects of the positive affective relationships in school life. However, positive affective relationships struggle to find a place in the school environment. This resistance to change is particularly visible in the peripheral zone of the nation, the overseas regions, where the colonial and post colonial context has legitimized for decades this so-called « old-style » education which limited the role of the educator to instruction and discipline. Nevertheless, the situation of the principal education advisers is particular because they embody several role such as educators, animators of school life and advisers of the administration within the school community. Moreover, they are facing and managing several situations, especially in the most disadvantaged environment like in the overseas regions.

The hypothesis is essentially that in hard working condition, the principal education advisers tend to use strategies based on the development of positive affective relationships to prevent tensions, manage conflicts and support students. To confirm this hypothesis, a survey of the 105 principal education advisers in Martinique was conducted. It studied the emotional skills of these educators (the levels of empathy and compassionate love based on the *Interpersonal Reactivity* and *Compassionate love scale*), well-being indicators (the levels of resilience and professional fatigue) and their experience in the local context. The results confirm a correlation between empathic attitudes and well-being in the work place.

Keywords: Psychosocial skills, emotions, affectivity, resilience, school life, well-being, Martinique.

Remerciements

Je remercie très sincèrement Madame Stella Edmond, conseillère principale d'éducation pour son soutien indéfectible pendant ma scolarité. C'est grâce à elle que je sais que l'affectivité, constitue une source d'énergie dans l'encadrement éducatif et qu'elle a un impact positif sur la réussite des personnes encadrées. Qu'elles soient des élèves, de jeunes marginaux ou des adultes en insertion professionnelle.

J'exprime toute ma gratitude au directeur de ce mémoire, Monsieur Maurizio Ali, enseignant chercheur à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) de Martinique, qui a chaleureusement accepté d'encadrer ma recherche. Sa simplicité et son approche empathique ont très largement soutenu mon engagement. Son regard d'ethnologue a contribué à l'approche anthropologique et humaniste de cette recherche. *Grazie mille !*

Je suis reconnaissant envers le Professeur Jean-Pierre POURTOIS et à Monsieur Maël VIRAT pour les échanges et leurs précieux conseils.

Je remercie de manière non exhaustive, toutes les personnes qui m'ont exprimé, témoigné leur affection, tout au long de mon parcours. Sans elles, je n'aurai pas fait preuve de résilience.

A la mémoire de ma mère et de mes grand-mères qui symbolisent le courage et la persévérance.

A Sophie LEVREL-GIRARDIN, une collègue étudiante qui a été d'un précieux soutien, je garde en mémoire, les discussions entamés et les réflexions partagées dans le cadre de notre participation au congrès de l'association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (qui s'est tenu en mars 2019 à Fort de France).

Que les camarades de la promotion de l'Inspé soient remerciés de la bonne cohésion instaurée entre nous.

Mesdames Emmanuelle-Emile et Berne je vous remercie de votre accueil toujours chaleureux au service administratif de l'Inspé.

Le soutien de Monsieur Thierry MONTANUS, conseiller principal d'éducation et formateur à l'Inspé a favorisé la collecte des données.

Je n'ai pas de mot, à la hauteur des remerciements que j'adresse, à mon épouse, à mes enfants pour leur amour, leurs encouragements et la motivation qu'ils m'ont donnés.

Enfin, à tous les enfants, ces élèves qui subissent des violences éducatives ordinaires, qui connaissent la privation affective, je vous souhaite de rêver et de persévérer.

Je témoigne toute ma reconnaissance à ceux qui m'ont aidé.

Sommaire

| | |
|---|------------|
| Déclaration de non-plagiat | 2 |
| Résumé | 3 |
| Remerciements | 4 |
| Introduction | 7 |
| PREMIERE PARTIE : LES COMPETENCES EMOTIONNELLES A L'ECOLE..... | 11 |
| 1.1 La place de la relation affective dans l'école..... | 12 |
| 1.1.1 Les prescriptions institutionnelles | 12 |
| 1.1.2 La dissonance émotionnelle..... | 14 |
| 1.1.3 Emotions, affectivité et vie scolaire..... | 17 |
| 1.2 L'empathie et l'amour compassionnel : de nouveaux écoliers..... | 20 |
| 1.2.1 Définitions et apports théoriques | 20 |
| 1.2.2 Le cerveau, les hormones, le regard | 26 |
| 1.2.3 La notion de care..... | 29 |
| 1.2.4 Les limites de l'empathie | 31 |
| 1.3 L'école de la résilience | 33 |
| 1.3.1 Définitions et apports théoriques | 34 |
| 1.3.2 La résilience scolaire commence par le bien-être des éducateurs.... | 36 |
| 1.3.3 Un concept innovant : « La puissance de vie », un facteur de résilience..... | 41 |
| 1.4 La dissonance Martiniquaise | 43 |
| 1.4.1 L'école à la sortie de l'esclavage | 43 |
| 1.4.2 Un traumatisme maintenu..... | 45 |
| 1.4.3 Un horizon ouvert mais douloureux | 50 |
| DEUXIEME PARTIE : LA RÉALITÉ DU TERRAIN | 53 |
| 2.1 Hypothèses..... | 54 |
| 2.2 Objectifs..... | 56 |
| 2.3 Le terrain d'étude et la méthodologie | 57 |
| 2.4 Les résultats | 68 |
| TROISIEME PARTIE : LES DISCUSSIONS | 90 |
| 3.1 Discussion des résultats..... | 91 |
| 3.2 Les compétences émotionnelles | 92 |
| 3.2.1 L'empathie..... | 92 |
| 3.2.2 L'amour compassionnel | 96 |
| 3.3 Le bien-être des conseillers principaux d'éducation..... | 100 |

| | |
|--|------------|
| 3.3.1 <i>Le burn-out</i> | 100 |
| 3.3.2 <i>Résilience</i> | 104 |
| 3.4 Le contexte local..... | 107 |
| 3.4.1 <i>La question du contexte post-esclavagiste</i> | 107 |
| 3.4.2 <i>La perception des étudiants sur leurs anciens CPE</i> | 110 |
| 3.5 Les perspectives | 112 |
| Conclusion | 115 |
| Bibliographie | 118 |
| Table des illustrations | 121 |

Introduction

Je fais le choix d'un thème au cœur du système éducatif français, qui demande à être promu. L'école de la confiance, voulue par Monsieur Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation Nationale, accorde à cette approche innovante une place centrale dans la relation éducateur-élève. J'irai plus loin, en tentant de démontrer, que cette approche est pertinente dans les rapports humains, donc au-delà même de l'école, dans les familles, dans le monde socio-professionnel. Aussi, ma démarche découle du constat, que peu ou pas assez selon moi, de membres des équipes éducatives, sont convaincus de la pertinence, de la force de « l'empathie », comme vecteur de bien-être, de résilience et de réussite chez des élèves.

A l'occasion d'un stage d'observation, au cours d'une médiation de conflit, une conseillère principale d'éducation disait à une élève « Être leader est bien, mais rayonner positivement est mieux ». Voilà une formule qui convient parfaitement à tous les éducateurs.

Ce « rayonnement positif » dont on parle n'est rien d'autre que de l'empathie, une notion qui est malheureusement fort peu connue ou sous employée par les équipes pédagogiques de l'Education Nationale, pour établir des interactions positives et équilibrées avec les étudiants. Carl Rogers définit la « relation d'aide » comme étant : « la relation dans laquelle l'une au moins des parties prenantes a pour objectif d'encourager l'autre (individu ou groupe) à s'épanouir, à se développer, à mûrir, à mieux se porter et à mieux faire face à la vie » (Rogers 2013 p.139). Comme il l'indique, cette définition s'applique à bien des domaines, notamment à celui des rapports élèves-enseignants ou élèves-éducateurs. D'ailleurs, dans son analyse, on perçoit que cette relation contribue au développement des compétences nécessaires pour « faire face à la vie ».

Ce travail de recherche ne cherche pas à faire le procès des parents ou encore des professionnels défaillants en la matière, mais de bien mettre en lumière un levier qui peut favoriser leur bien-être tout en garantissant la réussite des élèves (Virat 2018, p.11). En effet, on peut penser que la résilience des sujets s'inscrit dans une interaction où les uns ont un impact sur les autres (Hattie 2017, p.24-29).

Ma motivation à conduire cette étude découle du constat fait auprès d'élèves et surtout de mon expérience professionnelle. C'est ainsi que lors d'interventions dans les métiers de la sécurité publique, au cœur de la délinquance ou encore dans le milieu scolaire (collège, lycée), j'ai constaté qu'une approche empathique des situations et des personnes, permet une meilleure adhésion des parties et une résolution moins génératrice de stress chez ces dernières (les professionnels inclus). La relation affective, a toute sa place pour sa dimension éducative, y compris dans les affaires judiciaires.

Ces observations sont scientifiquement démontrées. Résolument marqué, par cette méthode d'accompagnement, l'empathie est au cœur de mon approche professionnelle. Aujourd'hui, dans un secteur où l'on pourrait croire qu'il n'a pas sa place, la sécurité publique. C'est un acte pédagogique qui constitue régulièrement une difficulté pour les professionnels. Le chercheur en psychologie à l'Ecole nationale de protection judiciaire de la jeunesse Maël VIRAT souligne « L'implication affective des professionnels comme une véritable compétence émotionnelle » (Virat 2018, p.4).

Alors, j'ai eu à entendre : « comment on le matérialise ? », « comment l'élève s'en rend-il compte ? ». Est-il nécessaire qu'il s'en rende compte ?

La notion de « tact » évoqué par Eirick Prairat m'amène à penser que l'action de l'adulte ne doit pas être perçue en tant que telle. Elle devrait surtout, en toute discrétion, générer de la motivation, de l'envie, un certain goût de l'effort chez l'apprenant. (Prairat 2017, p.11)

La conscience de la valeur de l'acte orienté, viendra plus tard, dans un éventuel travail d'introspection et d'analyse du parcours de vie. J'affirme tout de même que l'empathie est assez naturelle chez certaines personnes.

Les neurosciences constitueront donc, l'assise scientifique de ma démonstration. (Gueguen 2018). Cette dernière sera aussi étayée, de constations de terrain et d'apports théoriques. Nous ferons des incursions dans les sciences sociales, la psychanalyse, la psychologie cognitive et affective. Je m'éloignerai parfois de la démarche universitaire. Je rédige ce mémoire avec ce qu'il m'a été donné en expérience de vie, « Les éducateurs sont soumis à une norme d'authenticité, puisqu'ils doivent travailler avec ce qu'ils sont et ce qu'ils ressentent véritablement » (Dumont, 2010 ; Fortino et al., 2015 ; Lenzi & Pény, 2015 cités par Virat 2018, p.3).

Notre force empathique et d'amour compassionnel sont liées au parcours de chacun, de ce que son éducation lui a apporté en connaissances, en construction émotionnelle et affective. Elle serait en partie « innée » (Virat 2018).

Sans avoir la légitimité scientifique de Carl Rogers je me permets de le citer pour appuyer mon propos. En 1957 dans « Note sur la nature de l'homme » Carl Rogers disait : « Ce n'est pas par amour du style épistolaire que j'use d'une forme relativement personnelle dans cet article c'est parce qu'à mon avis cette écriture facilite la communication et nous évite de pontifier comme des oracles. Les « je pense qu'il est ainsi » tendent à remplacer les « il est ainsi ».

« Voilà ce que je tenais à vous dire, et la raison pour laquelle cet article est écrit de manière plus personnelle que ne le veulent les critères habituels de la bonne littérature scientifique » (Kirschenbaum & Land Henderson 2013, p.28).

En conséquence, tout en gardant la distance et l'objectivité utiles à toutes recherches scientifiques, ponctuellement j'illustre les éléments théoriques. Je souhaite surtout témoigner à tous ces enfants souffrant d'une carence affective, ayant connu un traumatisme ou évoluant dans un environnement difficile, qu'il faut rêver et que tous les espoirs sont permis. « Au travers de leurs récits de vie, il est possible de mesurer plusieurs caractéristiques qui se révèlent essentielles dans la gestion des traumatismes auxquels la vie les a confrontés » (Bouteyre 2008, p.12).

Ma recherche, a été conduite sur le territoire de la Martinique, un département français, marqué par son histoire coloniale : un passé à la fois source de motivation chez certains, mais encore pour d'autres une blessure causée par ce fait historique. Les 172 ans écoulés depuis l'abolition, font que l'esclavage est encore un marqueur psychologique de notre société. Il pourrait en découler comme une forme de résistance, aux programmes, aux décisions étatiques mais surtout une crainte que l'élève Martiniquais ne soit pas vu dans toute sa dimension notamment psycho-affective.

C'est dans ce contexte, que j'ai souhaité conduire mes recherches. L'empathie est pour moi l'un des leviers de la résilience et de la réussite des élèves. Lorsque les enfants, dans le cadre familial ne bénéficient pas forcément de l'empathie, d'autres personnes dites « ressources », peuvent le leur offrir (Gueguen 2018). Sur le territoire de la Martinique porteur des traditions fortes et marqué par un passé colonial, on peut se demander si le développement des compétences émotionnelles comme, l'empathie et l'amour compassionnel, participe à l'acquisition des domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ainsi que ceux définis dans le livret de scolarisation unique et décidé par l'Education nationale. Comme j'essaierai de le démontrer dans les pages qui suivent, on peut également penser que ces compétences émotionnelles soutiennent la résilience et le bien-être de la communauté scolaire. Chemin faisant, je comprends que dans ce travail de recherches j'examinerai le sujet sous un double angle, comme un effet miroir qui me conduit aux interrogations suivantes :

- Les équipes éducatives de Martinique et en particulier, les conseillers principaux d'éducation, font-ils preuve d'empathie, d'amour compassionnel pour favoriser la réussite et la résilience des élèves ?
- Les compétences émotionnelles améliorent-elles le bien-être du personnel de vie scolaire ?
- Le contexte socio-culturel joue-t-il un rôle en termes d'empathie et de résilience ?

Nous étudierons donc, comment les conseillers principaux d'éducation de Martinique construisent leur bien-être, leur pratique des compétences émotionnelles telles que l'empathie et l'amour compassionnel et leurs perceptions autour de l'éducation dite « à l'ancienne » et l'éducation dite bienveillante.

Le développement qui suit est structuré en trois parties. La première présente le cadre théorique de la relation affective positive basée sur l'empathie et l'amour compassionnel, facteur de résilience. Elle est aussi éclairée sur le contexte local marqué par une histoire coloniale.

La seconde partie développe mon étude auprès des 105 conseillers principaux d'éducation de mon terrain d'étude, la Martinique. L'objectif a été d'évaluer leurs compétences émotionnelles, en particulier leur empathie et leur amour compassionnel. Dans un second temps leur niveau de bien-être avec pour indicateur leur niveau de burn-out et de résilience.

Enfin, la troisième partie conclusive, propose une discussion des résultats, sur les fondements des données théoriques apportées, des échanges parfois informels avec eux, pour démontrer que l'exercice du métier de conseiller principal d'éducation présente des risques d'épuisement émotionnel et professionnel.

J'espère ainsi contribuer à la prise en compte de ces notions, à la fois comme leviers de l'accompagnement des élèves, mais aussi dans la formation des éducateurs qui devraient se soucier de leur bien-être pour une meilleure efficacité.

PREMIERE PARTIE : LES COMPETENCES EMOTIONNELLES A L'ECOLE

1.1 La place de la relation affective dans l'école.

Les récents apports des neurosciences consolident l'idée que le soutien affectif est de nature à favoriser l'engagement et la réussite des élèves.

1.1.1 Les prescriptions institutionnelles

La circulaire de rentrée de 2014 tisse la trame d'une école qui se veut plus humaniste en affirmant, dans son article IV, la promotion d'une école à la fois exigeante et bienveillante.

« Lieu d'enseignement et d'apprentissage, l'école est aussi un lieu de vie dans lequel chaque élève doit se sentir en confiance. L'action sur le climat scolaire est déterminante pour la réussite scolaire et le bien-être des élèves ».

Cette approche est récente, certes, mais il a eu son impact. En effet, la notion de bien-être scolaire sera largement développée aussi dans un rapport du conseil national d'évaluation du système scolaire de 2017 qui souligne la nécessité du développement des compétences psychosociales et l'amélioration du bien-être à l'école. (Cnesco, 2017).

Le modèle d'école de la bienveillance porté par le Ministre de l'éducation nationale Jean-Michel Blanquer, fait une belle part à la relation affective positive. Cette volonté d'une école plus empathique, légitime les partisans de cette forme éducative. Il est désormais demandé institutionnellement d'investir le champ des émotions, des pédagogies innovantes.

Ainsi de faire bénéficier à l'école, les innovations de la recherche, de resserrer les liens entre enseignement et celles-ci. Notamment grâce aux progrès des sciences cognitives qui éclairent sur le fonctionnement du cerveau et sur les mécanismes d'apprentissages. Conformément à la volonté du Ministre les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation sont déjà largement engagés dans la vulgarisation de ces pratiques.

La formation en ligne via le portail M@gistaire propose 138 formations en direction du secondaire.

Le projet école de la confiance, se décline à la fois dans les écoles mais aussi dans les établissements du secondaire, dans les actions éducatives, l'amélioration du climat scolaire, la transmission des valeurs de la République, l'amélioration du bien-être de tous les élèves.

C'est ainsi que la circulaire de rentrée 2019 définit trois objectifs :

1. Développer la sécurité affective à l'école maternelle.

« Par leurs attitudes et leurs paroles, les adultes qui participent à l'instruction et à l'éducation d'un enfant ont un impact affectif susceptible de l'inhiber ou de lui donner confiance en lui-même. C'est pourquoi il est crucial que les parents et la communauté éducative soient unis par les mêmes valeurs et se soutiennent mutuellement ».

2. Entretenir la qualité de l'accueil des parents et des responsables des élèves.

« La recherche et l'expérience des équipes pédagogiques montrent la nécessité de satisfaire le besoin de sécurité et d'attachement du jeune

enfant pour soutenir son développement et permettre son épanouissement ».

« La qualité de cet accueil est fondamentale : elle entretient les relations de confiance nécessaires entre les personnels de l'école et les responsables légaux, pour satisfaire les besoins des jeunes élèves et favoriser leur entrée dans les apprentissages ».

3. Transmettre la confiance en soi.

« Les professeurs ont un impact affectif déterminant sur les enfants et sur la qualité de leurs apprentissages. Un discours positif et ambitieux, valorisant les progrès, même modestes, structure en profondeur la personnalité des élèves. Derrière la réussite de chaque élève, il y a un discours bienveillant porté par un adulte attentionné et soucieux de le mener au meilleur de lui-même » (Circulaire de rentrée 2019).

En définitive, comme le prescrit le rapport de la Commission Nationale d'Evaluation du Système Scolaire de 2017 (Cnesco 2017), dans le concept de la « qualité de vie à l'école » il est avant tout question de « considérer l'enfant dans son intégration scolaire et sociale et son bien-être, en prenant en compte les dimensions psychosociales et physiologiques de sa vie à l'école ».

1.1.2 La dissonance émotionnelle

Quelles sont les préconisations institutionnelles en matière de relation affective ? Telle, est la question que se posent régulièrement certains enseignants ou éducateurs. En effet, ils se trouvent comme dans un doute, entre les attendus du Ministère et les postures empathiques, affectives, émotionnelles qu'ils pourraient développer. Très souvent, l'adulte au sein des établissements s'autocensure, dans sa relation affective aux élèves. Depuis le début des années 80, les divers scandales de pédophilie (Dutroux 1996 et Outreau 2000) font peser sur la communauté un soupçon de transgression de la loi pénale, mais aussi de la loi morale. Pourtant Catherine Gueguen invite les éducateurs à « être empathiques et bienveillants », ce qui plongent les enseignants dans un désarroi avant de rajouter que : « pour beaucoup d'enseignants, le continent des émotions et de l'empathie reste à découvrir » (Gueguen 2018 p. 69-70).

Nous sommes donc face à des professionnels, qui sont en capacité de construire une relation affective éducateur-élève positive mais qui, en raison des regards péjoratifs portés sur celle-ci, s'y refusent. Le mal est plus profond et le paradoxe majeur lorsque ces personnes sont convaincues du bien-fondé, des bénéfices certains du soutien affectif et que malgré tout, elles se contentent d'une relation verticale de transmission de savoir ou de gestion de la discipline.

Des générations entières d'élèves, se trouvent alors sacrifiées dans les cours d'écoles sous la guillotine du « je ne suis pas là pour être aimé, ni vous aimer ». Nous l'avons tous entendu des adultes dans l'école. « Il serait bénéfique que la norme de neutralité affective dans les institutions éducatives évolue » (Virat 2018, p.52). Ce phénomène est appelé dissonance émotionnelle qui « par définition, cette dissonance apparaît lorsque les émotions ressenties par l'employé au travail, discordent avec les normes de comportements organisationnelles, qu'il sait devoir suivre » (Hoorebeke 2003).

En effet, « une enseignante attentive et bienveillante ne peut pas s'occuper d'un élève qu'elle voit malheureux en classe au-delà de ses responsabilités professionnelles, même lorsqu'elle et tout le « système » savent pertinemment que cet enfant n'a personne dans sa famille qui s'intéresse à lui, qui l'aime et le protège » (Desmet & Pourtois 2005, p.76).

Cette dissonance génère chez les élèves de la frustration, un sentiment d'abandon des adultes. Ces derniers, ne sont pourtant pas en reste des effets négatifs de ce conflit affectif. En effet, les études de James Gross (1998) démontrent une augmentation du stress ainsi qu'une plus grande fatigue, des personnels en pareilles circonstances. En réalité, c'est la course à « la dépersonnalisation » des relations. Je parle d'une forme de conformisme aux attendus historiques de l'éducation nationale. Il s'agit de ne rien laisser paraître (Virat 2018).

L'impact de la dissonance émotionnelle sur l'épuisement professionnel a été mesuré par les travaux de Gail Kinnan, Siobhan Wray et Calista Strange (2011). Ils cherchaient à mesurer la fréquence des situations de dissonance émotionnelle.

Ces stratégies d'évitement, sont grandement consommatrices d'énergie cognitive et expliquent les moins bons résultats, dans une autre tâche cognitive réalisée concomitamment. Il en découle de l'épuisement émotionnel et une moins bonne relation avec les élèves (Virat 2018, p.51).

Je me souviens de cette fin de réunion dans un comité de vie lycéenne (CVL) que j'animais. Je dis aux élèves combien j'avais confiance en eux et que je les aimais en ces termes : « j'ai confiance en vous, j'aime la jeunesse et je vous souhaite le meilleur ». Je vous laisse imaginer le faciès de ces jeunes. J'ai compris qu'ils n'étaient pas habitués à ce genre discours en milieu scolaire. Pourtant, je puis vous assurer que les conseillers principaux de cet établissement s'investissaient pour les élèves. Il existerait donc un écart entre la perception des élèves et la posture des conseillers principaux d'éducation. Les élèves eux-mêmes auraient-ils intégré une forme d'interdit dans la relation affective aux adultes ?

Les chercheurs préconisent un « partage social » des émotions au sein des équipes. Cette collaboration offre un double avantage. Celui d'apporter du soutien au demandeur et un effet de décryptage du vécu (Nils & Rimé 2012, cité par Virat 2018 p. 49 ; Théorêt & Leroux 2014). En verbalisant, le professionnel accomplit un travail réflexif, de « réévaluation ». Certains diront prendre de la hauteur. Cette expression amène néanmoins une forme de verticalité dans les rapports.

L'approche partagée des émotions, dans un climat compréhensif favorise l'empathie. Le regard des collègues devient « soutien » et permet de voir les choses en « dézoomant » (Virat 2018, p.50). Il s'agit de prendre du recul et de ne pas être dans une posture de jugement. Cette pratique au sein des équipes médicales est courante lors de la phase dite de « transmissions ». On peut en effet, imaginer un passage de témoin, des émotions positives ou négatives. Autrement dit, dans un climat apaisé, bienveillant, l'expression des émotions peut être un exhausteur de satisfaction, de bien-être. La relation aux élèves, est plus vraie, plus chaleureuse et le climat de confiance au travail s'instaure. La dissonance émotionnelle est donc un frein au climat positif.

Dans l'environnement professionnel il est courant d'entendre : « il faut arrêter de travailler dans l'affect ». Nous n'avons pas la même approche des relations professionnelles. Voilà un exemple concret de dissonance qui peut découler de valeurs institutionnelles d'un autre temps et d'une ambition égocentrique. Dans une démarche de réflexion, d'analyse, il est possible de qualifier cette situation de « trahison affective ». Un concept qui prend corps dans la brutalité de l'immédiateté, de la souffrance qu'il faut tout aussi immédiatement « sublimer » (Cyrulnik 2002).

C'est ainsi que dans la sphère du travail, certains employés épousent une volonté institutionnelle jusqu'à éliminer toutes personnes qu'ils pensent leur faire de l'ombre (Tisseron 2010, p,185 ; Harvard Business 2018 p. 79 et Virat 2014, p.10).

La dissonance émotionnelle se présente aussi lorsque le professionnel, se force à éprouver des émotions, des affects contraires, à sa personnalité, à sa morale, « tout dépend surtout des émotions prescrites. Si elles sont congruentes avec les valeurs et l'identité de l'individu » (Virat 2019, p. 52).

En stage dans un collège, un neveu scolarisé dans cet établissement développe des stratégies d'évitement pour ne pas m'embrasser en public. A se demander si, un lien affectif familial, tout autant marque de respect, n'avait pas sa place dans l'école.

Je constate donc, une tendance en société à contenir les émotions, les marques affectives. Seraient-elles réservées au monde secret de l'intime, de l'intérieur des maisons barricadées ? Pourtant, il existe une grille des facteurs influençant le rendement scolaire des élèves qui place «la qualité de relation « maître-élèves » au rang de 12ème sur 145 (Hattie, 2017). Les professeurs les plus impliqués dans la relation affective avec les élèves sont aussi les plus motivés par leur travail. Ce point est important dans la mesure où la motivation des enseignants est également connue pour avoir un effet significatif sur la motivation de leurs élèves (Virat, Trouillet & Favre 2019, p 56). Finalement, la dissonance émotionnelle éprouvée par certains éducateurs est un frein à la construction d'une relation affective sécurisée, favorable au développement des compétences psychosociales.

1.1.3 Emotions, affectivité et vie scolaire

Le métier de surveillant général se focalisait sur la gestion de la discipline, à une époque où il n'était pas encore question de compétences émotionnelles. Pour comprendre la posture des conseillers principaux d'éducation d'aujourd'hui, il me semble opportun et pertinent de balayer l'évolution historique de cette corporation. Nous appuyant sur les travaux de Monsieur l'Inspecteur Général de l'Education Nationale Jean-Paul DELAHAYE (2016), il est possible d'établir la synthèse suivante :

| SYNTHESE DE L'EVOLUTION DU METIER | |
|---|--|
| Dénomination | Historique |
| Le surveillant général | <p>1819- il apparaît comme auxiliaire du censeur. Recruté parmi les maîtres d'études, il est soumis au célibat et à l'obligation de résider dans l'établissement. Il peut aspirer à une carrière de censeur.</p> <p>1847- La circulaire du ministre Salvandy précise que sous les ordres du censeur, ils sont chargés de diriger les maîtres d'études.</p> <p>1920- Le décret du 28 juillet de la même année situe le surveillant général dans « l'ordre administratif et distingue ceux des collèges de ceux des lycées. L'article 4 du décret associe les surveillants généraux à l'équipe de direction. La circulaire du 6 septembre 1920 clarifie la position du censeur et celle du surveillant général.</p> <p>1937- Le décret du 11 mai du Ministre Jean ZAY crée le statut du Maître d'internat.</p> <p>1938- La circulaire du 27 octobre 1938 crée le statut de Maître d'internat.</p> <p>La création de ces deux statuts conduit le surveillant général à moins de surveillance et d'avantage d'action éducative.</p> <p>1956- La circulaire n°2950-2 du 09 octobre 1956 précise les attributions et les libertés du surveillant général. C'est l'élargissement des responsabilités du surveillant général à l'action pédagogique et éducative.</p> <p>1958- La circulaire du 18 avril 1958 confirme cet élargissement au champ pédagogique et éducatif.</p> <p>1965- À la suite de la montée des problématiques d'éducation, la circulaire du 17 novembre 1965 confirme les préconisations de la circulaire de 1956 et annonce l'obligation de faire évoluer ce corps en raison de la massification.</p> <p>Le surveillant général : Organise la vie scolaire. Doit avoir une bonne connaissance des élèves. Est un cadre aux responsabilités élargies.</p> |
| Le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation. | <p>1970- Le décret du n°70-738 du 12 août 1970 crée le statut de conseiller principal d'éducation qui exerce ses fonctions dans les lycées et ceux des conseillers d'éducation dans les collèges.</p> <p>1972- Le décret 72-222 du 31 mai 1972 fixe la mission globale des CE et des CPE, « l'action éducative qui s'exerce dans notre enseignement est une fonction globale ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Héritier des surveillants généraux, « ils veillent à la sécurité physique et morale des élèves ». - Une fonction d'animation affirmée, « particulièrement dans le cadre des associations sociales éducatives ». - Reconnaissance de la fonction pédagogique des conseillers principaux d'éducation. <p>1982- Circulaire 82-482 du 28 octobre 1982 définit le rôle des conseillers principaux d'éducation.</p> <p>1989- Le décret n°89-730 du 11 octobre 1989 modifie le décret de 1970 et confirme l'accent mis sur le rôle pédagogique des conseiller principaux d'éducation en insistant sur la collaboration avec les enseignants.</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'avantage de collaboration entre enseignants et éducateurs. <p>2015- La circulaire n°2015-139 définit le rôle et les missions du CPE dans les établissements.</p> |

Figure 1 : Synthèse de l'évolution du métier

Le terme de conseiller d'éducation arrive dans le panorama de l'Education Nationale en 1970. C'est la continuité d'un travail amorcé par les surveillants généraux. L'article 4 du décret n°70-738 du 12 août 1970 en fixe les contours. Ce terme de «surveillant», se maintient encore aujourd'hui dans l'esprit du plus grand nombre (parents, élèves et enseignants), l'image d'un fonctionnaire autoritaire, uniquement chargé de la discipline et des punitions. Il est aussi à la source du clivage historique entre le corps enseignant et la vie scolaire. Pourtant, ce métier de conseiller arrive dans un contexte bien avant 1968 marqué par «la volonté d'une société plus humaniste et d'une école démocratique » (Rémy 2017). Ce corps a gagné sa place à la croisée de la direction et du corps enseignant. Les maîtres d'internats et les conseillers principaux participent alors à la construction des programmes éducatifs qui feront de leurs métiers une spécificité. Dès 1982, l'avènement des établissements publics locaux d'enseignements, offre alors au conseiller principal d'éducation, une nouvelle occasion d'investir d'avantage son expertise dans l'accompagnement des élèves. La circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982 désormais abrogée, aura régit toute l'activité et pratiques du conseiller principal d'éducation jusqu'en 2015.

En 1989, la loi dite Jospin, fixe définitivement le conseiller principal d'éducation dans le champ de la pédagogie. La prise en charge globale des élèves, l'engage davantage à s'intéresser à leur vie en extra-scolaire. Cela dans une attitude d'écoute de ses besoins. Ainsi, il n'a d'autre choix que de développer des compétences psychosociales, touchant notamment à la sphère émotionnelle. Le référentiel de compétences du 08 juillet 2013 et la circulaire de mission du 10 août 2015, font aujourd'hui autorité dans l'exercice des missions dévolues à ces fonctionnaires. Ces deux textes ont vocation, à favoriser la notion de bien-être des élèves. Le projet de l'école de la confiance de Jean-Michel Blanquer fait de « l'école de la bienveillance » l'un de ses piliers. En conséquence, le conseiller principal d'éducation est attendu sur ces compétences spécifiques, que sont l'empathie et la résilience. A la fois, en ce qui concerne les élèves mais également sur sa propre résilience.

Encore faut-il, qu'il ait une solide assise dans la compréhension de ces mécanismes, tant au bénéfice de l'élève en qualité de « personne ressource » comme « nourriture affective », « la personne qui accepte de tendre la main » (Cyrulnik 2002, p.90) que sur son propre vécu dans l'établissement. La formation initiale et continue tentent aujourd'hui de sensibiliser les éducateurs à ces notions devenues incontournables. Ainsi le conseiller principal d'éducation arrive-t-il à sortir de ce carcan disciplinaire, pour investir la sphère émotionnelle dans son action auprès des élèves ? Même si je crois résolument, que c'est un choix (éthique ou moral) qui se pose au conseiller principal d'éducation. Il peut décider, de porter et de matérialiser au quotidien, un regard bienveillant sur les élèves. L'un des leviers est une approche empathique.

Force est de constater que la circulaire de 1982 a donné au métier de conseiller principal d'éducation, une stature « polymorphe » en le plaçant au cœur de la vie scolaire. Ces fonctions sont plurielles, d'une complexité grandissante demandant un niveau de formation plus élevé (Condette 2013, p.111-112). Cette complexité « réside en partie, dans le fait qu'il s'intéresse aux relations humaines ». (Morin 1990 cité par Condette 2013). Dès lors, il est confronté aux difficultés des autres, tentant d'y répondre le plus favorablement possible. Sauf que, les sollicitations, toujours plus nombreuses de la communauté scolaire, l'amène à souvent se mettre en tension physique, intellectuelle mais sans aucun doute émotionnellement. C'est ainsi qu'il est

permis de lire dans le rapport de Caré remis au Ministère de l'éducation nationale en 1992 : « On finit par se demander comment un corps en bonne santé peut comporter autant d'individus mal portants » (Caré 1994, p. 6).

En effet, le conseiller principal d'éducation est constamment dans l'immédiateté, dans l'urgence. Son service est le centre névralgique de l'établissement. Pour garantir son bon fonctionnement, il se démultiplie au risque de connaître la fatigue professionnelle. Il est souvent compliqué de conduire une activité au bout sans être appelé à une autre tâche.

Autant de données, qui conduisent à interroger les pratiques des conseillers principaux d'éducation, s'agissant des compétences émotionnelles et leur niveau de bien-être.

1.2 L'empathie et l'amour compassionnel : de nouveaux écoliers

Ces deux émotions seraient cousines et tournées vers le soutien positif à autrui. L'empathie serait dans l'immédiateté tandis que l'amour compassionnel serait dans la permanence de la volonté du bien d'autrui.

1.2.1 Définitions et apports théoriques

Pour le psychanalyste américain Carl Rogers, « l'empathie est la démarche par laquelle le clinicien s'efforce d'utiliser tout le matériel apporté par son client, qu'il soit verbal ou, pour entrer dans l'univers de celui-ci, pour voir le monde comme lui », pour d'autres la perception empathique, « c'est percevoir le monde subjectif d'autrui « comme si » nous étions cette personne ». Il ne faut toutefois jamais perdre de vue que nous ne sommes pas cette personne. Que notre ressenti est forcément impacté par notre intérieur, par ce que nous sommes, notre « moi » (Rogers, Kirschenbaum & Land Henderson 2013, p.260).

L'empathie est nécessaire au niveau de l'établissement, pour la prise en charge globale de l'élève. Cela induit, de la part du maître, une forme de détachement de la volonté absolue de transmission des savoirs disciplinaires. Sauf à penser, que son rôle est également de servir le développement de l'enfant, dans des sphères plus larges que la transmission de la connaissance, mais aussi dans la transmission des valeurs de la République.

L'enseignant entre alors dans cette réalité émotionnelle qui se veut empreinte de trois dimensions selon Carl Rogers (1952) :

- Une dimension cognitive de compréhension de l'expérience vécue par l'élève et l'expression de cette compréhension.
- Le respect de l'enseignant envers l'élève dans sa singularité.
- L'authenticité du maître dans sa relation aux élèves. Un propos en pleine corrélation avec la réalité émotionnelle.

Sur la notion d'état empathique, dans une étude de 1975 Carl Rogers viendra à demander de ne plus employer le terme « d'état empathique » mais de « processus d'empathie ». L'état induirait d'investir de manière intrusive et permanente la vie d'autrui, ses émotions, sa vie. Ce qui pour lui constituerait une « grave menace ». Sans doute en cela que l'empathie conduit à l'épuisement au *burn-out*. On peut en conclure que, parallèlement au soutien affectif offert aux élèves, le conseiller principal d'éducation, devrait pouvoir, développer des stratégies de résilience. Comme pour naviguer sans difficulté entre le vécu de l'élève et son propre vécu. Pour Carl Rogers le processus d'empathie doit-être étayé par deux autres notions. La première étant « la congruence », c'est l'aise d'être soi, en paix avec soi. « Il soulignait l'importance de la congruence dans toutes les relations d'aide établies par les thérapeutes, les enseignants et les autres professionnels ». La seconde étant « la considération positive inconditionnelle » (Kirschenbaum & Land Henderson 2013, p.28). Dans l'altérité qu'offre ce regard, le caractère narcissique de l'empathie est contrebalancé et le biais professionnel se trouve limité.

A la lumière des découvertes des neurosciences, lorsqu'un enfant évolue dans un environnement empathique, il développe ses capacités cognitives et affectives.

Le professeur en psychologie et spécialiste en neuroscience de l'université de Chicago, Jean Decety (2004) différencie l'empathie cognitive, de l'empathie affective. La première signifie comprendre les intentions d'autrui, comprendre ses états mentaux. L'empathie affective désigne le fait de sentir, de partager les sentiments et les émotions d'autrui. Les émotions des interlocuteurs déclenchent chez eux des réactions émotionnelles dans une interaction (Decety 2004, p.54).

Pour Gérard Jorland (2004), l'empathie est une disposition psychique visant à se mettre à la place d'autrui. L'empathie est ainsi à double détente en se mettant à la place de l'autre. Elle intègre une interaction entre notre vision de l'autre, de ce qu'il vit et inversement de la perception de l'autre sur notre action envers lui. L'empathie est pour lui, une notion « nomade » faisant appel à des connaissances dans des champs pluridisciplinaires tels que la psychologie, la philosophie ou encore la théologie (Jorland 2004, p. 19).

La pédiatre Catherine Gueguen (2014), le rejoint parfaitement sur ce point, quand elle explique la nécessité d'accueillir son propre vécu dans toutes ses dimensions. En ce qui concerne le conseiller principal d'éducation c'est en cela que son action devrait s'inscrire dans un choix éthique porté sur l'éducation bienveillante dont l'empathie est sans nul doute un des piliers. Selon les travaux de James House (1981), il existe quatre formes de soutien social : le soutien informatif, le soutien matériel, le soutien d'estime et le soutien émotionnel (House 1981 cité par Virat 2018, p.67).

Mael VIRAT précisant sa pensée sur le soutien émotionnel déclare :

« Ce dernier qui parfois a été décrit comme le type de soutien le plus bénéfique sur la santé et le bien-être de l'individu, consiste à manifester des affects positifs (confiance, empathie, amour) et à fournir protection et réconfort à autrui » (Virat 2018, p.67). Il semble se dégager un consensus dans la définition de l'empathie que font les chercheurs, pour dire qu'elle est « une cheminée à plusieurs étages ». A savoir à minima, avec une chambre émotionnelle et une chambre cognitive. Serge Tisseron (2010) en distingue trois :

- L'identification : elle consiste à comprendre le point de vue de l'autre. C'est l'empathie cognitive.
- La reconnaissance mutuelle : Elle est une forme de réciprocité, d'effet miroir, dans lequel je reconnais à l'autre les mêmes droits et influences que moi.
- L'intersubjectivité : Reconnaître à l'autre la possibilité de m'éclairer sur certains aspects de moi-même que j'ignore.

Dans chacun de ces espaces intimistes, le rapport à l'autre résonne, interagit. Les points de vue sont moins convergents, quand il s'agit de définir l'empathie comme étant la capacité à se mettre à la place de l'autre. En effet, Jean Decety nuance cette aptitude en précisant que bien qu'il y ait un partage affectif, l'empathie repose sur une « distinction entre soi et l'autre ». C'est aussi pour lui une « simulation mentale de la subjectivité d'autrui ». D'autres chercheurs comme Serge Tisseron y voient une impossibilité, qu'il explique comme étant en réalité « une représentation mentale ». Nous ne sommes pas l'autre (Tisseron cité par Laurent 2018).

J'en déduis que Tisseron et Decety me semblent partager le même point de vue en exposant des obstacles à la possibilité de se mettre à la place de l'autre dans une situation empathique.

Sur un plan philosophique, le philosophe Edmund Husserl, dans *les méditations cartésiennes* la définit comme étant «la faculté d'inclure dans son propre environnement celui d'autrui, ce qui a pour effet d'élargir son champ d'expérience aux dimensions d'un monde ». Il introduit cette notion d'empathie transcendante. L'expérience de chaque personne est subjective pour elle-même. Lorsque cette subjectivité vient à interagir avec celle d'autrui dans une certaine altérité, il parle alors d'une esthétique intersubjective (voir aussi Berthoz & Jorland, 2004, p.11).

C'est aussi dans cette posture que le conseiller principal d'éducation peut écouter, analyser, soutenir et être force de proposition. Il se construit alors un raisonnement allant de son monde, à celui de l'élève, aux directives de ses chefs hiérarchiques, pour enfin se conformer aux directives institutionnelles sans jamais s'écarter du droit. Répéter plusieurs fois par jour, le professionnel devrait être à sa propre écoute pour éviter la fatigue émotionnelle que nous aborderons plus loin.

C'est également dans une démarche réflexive que la notion d'auto-empathie exprime une rétroaction de l'empathie qui est tournée vers soi-même. Elle consiste selon Catherine Gueguen, à « accueillir sereinement tout l'éventail de notre vie intérieure, qu'elle nous plaise ou non avec ces émotions, ces souhaits quels qu'ils soient, à en avoir pleinement conscience, à les écouter, à les comprendre sans jugement, sans culpabilisation » (Gueguen 2014, p.41).

L'empathie commence donc par soi-même. C'est aussi le début d'une forme d'affection narcissique. Elle demeure toutefois essentielle dans l'acceptation de ma personne, dans la sérénité intérieure. Alors, je peux faire le don de mon empathie aux autres. Selon Marshall B. Rosenberg (2017), l'empathie est une façon de comprendre avec respect ce que les autres vivent. L'empathie est dépourvue de préjugé et de jugement. Dans le contexte professionnel, la relation bienveillante, empathique entre collègues est génératrice de bien-être et d'un sentiment d'efficacité plus grand. Les espaces d'analyse de pratiques, sans jugement ou seule la recherche d'axes d'améliorations sont de rigueur, sont de nature à favoriser cette dynamique de bien-être.

L'effet « miroir » que j'évoque dans la relation entre les conseillers principaux d'éducation et les élèves, se trouve confirmé par les travaux de recherches de Virat, Trouillet, Favre (2018). Ils démontrent que : « Les enseignants les plus impliqués affectivement dans les relations avec les élèves, sont aussi les enseignants les plus motivés par leur travail. Ce point est important dans la mesure où la motivation des enseignants, est également connue pour avoir un effet significatif sur la motivation de leurs élèves » (Virat 2018, p.68).

Ce dernier fonde son point de vue, sur les travaux de d'autres chercheurs pour affirmer que : «la motivation des enseignants déteint sur les élèves » (Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007 cités par Virat 2018, p.68). Faut-il encore démontrer que la sphère émotionnelle est à investir pleinement par les éducateurs. En effet, comme l'affirme Boris Cyrulnik « les enseignants ont bien plus de pouvoirs que ce qu'ils croient, mais ils n'ont pas le pouvoir qu'ils croient » (Cyrulnik 2003, p.77).

Neuropsychiatre, éthologue et psychiatre, il consacre son travail à comprendre les mécanismes des processus de résilience.

Mais nous croyons que cette considération peut s'élargir aussi aux autres personnels avec fonctions éducatives, comme les conseillers principaux d'éducation et, en général, les personnels exerçant à la vie scolaire ou dans des fonctions éducatives.

Le philosophe chinois Tchouang-Tseu, explique que l'empathie véritable exige l'écoute de tout son être. « L'écoute exclusivement auditive est autre chose. L'écoute intellectuelle en est une autre. Mais l'écoute de l'esprit ne se limite pas à une seule faculté – l'audition ou la compréhension intellectuelle. Elle requiert un état de vacuité de toutes les facultés. Lorsque cet état est atteint, l'être tout entier est atteint. On parvient alors à saisir directement ce qui est là, devant soi, ce qui ne peut jamais être entendu par l'oreille ou compris par l'esprit ». L'empathie impose donc d'être ancré dans la réalité du moment. Cette vision semble dépasser les frontières culturelles, comme nous le rappelle cet ancien précepte bouddhiste qui récite : « ne te contente pas d'agir, soit là ». Selon Ellen Langer, « la pleine conscience est un processus qui consiste à remarquer activement les choses nouvelles ». Nous sommes alors attentifs à la réalité que nous vivons, à notre environnement, dans une démarche attentive aux autres, « c'est l'essence même de l'engagement » (Laurent 2018, p.12).

C'est ce que d'un point vue personnel j'appelle « la rencontre ». Nous devons dans une attitude de respect de l'autre, essayer de réussir chacune d'elle. Être dans le vrai, dans la sincérité de la relation humaine. Cette forme d'empathie appelle selon moi à un renoncement à ses propres préoccupations, de ses priorités avec un sens prononcé de l'honneur et de la loyauté. Toutefois, dans le don on éprouve de la satisfaction d'aider, de favoriser le bien-être de l'autre. C'est l'aspect narcissique de l'empathie.

A la lumière des apports offerts par la littérature scientifique il est donc possible d'imaginer une définition plus « opérationnelle » de l'empathie, en tant que possibilité offerte à autrui de partager en confiance une perception de la réalité. Cet octroi n'est pas ici une marque d'autorité mais bien d'une liberté laissée à autrui qui la saisira ou pas, en fonction de cette confiance. Laquelle induit forcément un lien construit dans une dimension émotionnelle, affective et cognitive. La relation de confiance est un préalable. Natalie Depraz, dans une analyse et une pensée bouddhiste place au-delà de l'empathie husserlienne, une identité affective schélérienne, celle de « la compassion comme souffrance en partage » (Depraz citée par Berthoz & Jorland 2004, p.13). Cette compassion va plus loin que l'empathie et entraîne une acquisition propre de la souffrance d'autrui. Il ne s'agit plus seulement de comprendre l'autre, mais de souffrir avec lui.

Au sujet de l'empathie, le chercheur Mael Virat dit qu'elle n'est pas suffisante dans l'accompagnement. Il préconise le concept de « l'amour compassionnel », « plus global et plus durable que l'empathie » (Virat 2018, p.10). Alain Berthoz, professeur au collège de France apporte un éclairage pertinent sur le va et vient entre les points de vue dans un schéma empathique. Selon sa théorie le sujet passe d'une position « égocentriste » à une posture « allocentrée » résolument tournée vers autrui, « se mettre à la place de l'autre, adopter son point de vue, se transposer à son point zéro d'orientation » (Berthoz et Jorland 2004, p.14).

C'est exactement ce que j'ai appelé « abaisser le centre de gravité émotionnel » au niveau des personnes que j'auditionnais dans le cadre de mon métier d'enquêteur. Mon empathie se manifestait physiquement par la « chair de poule ». Je restais toutefois, dans une démarche cognitive motivée à la fois par la volonté de comprendre la réalité de vie de mon interlocuteur, mais aussi par les nécessités de l'enquête et le respect du droit, notamment celui des victimes.

Alors dans l'école, en tout cas dans le second degré, l'autrui est souvent le conseiller principal d'éducation. Ce professionnel n'a pas l'exclusivité des confidences mais il travaille, conformément au rôle qui lui est assigné par la norme, dans la construction de relations privilégiées avec les élèves. En effet, entre ses missions, il se doit de :

- « Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif ;
- Savoir mener un entretien d'écoute dans le cadre du suivi individuel des élèves et de la médiation ;
- Œuvrer à la continuité de la relation avec les parents et collaborer avec tous les personnels de l'établissement en échangeant avec eux des informations sur le comportement et l'activité de l'élève - ses résultats, ses conditions de travail, son assiduité - afin de contribuer à l'élaboration de réponses collectives pour aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent ;
- Contribuer au suivi de la vie de la classe, notamment en prenant part aux réunions d'équipes pédagogiques et éducatives ainsi qu'au conseil des professeurs et au conseil de classe et en collaborant à la mise en œuvre des projets ;
- Participer aux travaux du conseil pédagogique, notamment en contribuant aux projets transversaux discutés et préparés dans ce conseil ;
- Connaître les compétences des différents intervenants dans la prévention du décrochage » (Circulaire de mission du CPE du 08/07/2013).
- Construire et élaborer le projet de vie scolaire.

Le conseiller principal d'éducation est donc dans l'écoute, le suivi, l'aide aux élèves. Il est légitime qu'il ait connaissance des schémas de la relation empathique. De même en qualité de « leader scolaire », ne devrait-il pas avoir conscience de son impact sur la vie de l'élève ? Le chercheur John Hattie (2009) invite tous les éducateurs à connaître leur « impact ». Il rajoute que « les enseignants experts adaptatifs » font preuve d'une grande empathie et sont capables de « voir l'apprentissage du point de vue des élèves ». Je comprends que ces enseignants sont dans une posture de « réalité émotionnelle » et refusent de s'inscrire dans les pratiques machinales (Hattie 2017, p. 144). Les conseillers principaux d'éducation sont dans une démarche « adaptative » quand ils accompagnent un élève et que sa prise en charge est globale. Il y a nécessairement un caractère particulier.

Ainsi l'enseignement et l'encadrement éducatif centrés sur l'apprenant repose sur quatre critères transposables à l'encadrement éducatif :

- « Une relation chaleureuse » : Bien que fondamentale, il existe souvent une distorsion entre la perception des élèves et celles des leaders scolaires. D'où le caractère impératif pour l'adulte « de poser de manière observable et par des gestes concrets » la relation chaleureuse.
- « La confiance » : Optimisme et attentes élevées.

- « L'empathie » : L'enseignant est-il capable de se mettre à la place de l'élève.
- « Les relations positives » : la réunion de tous les facteurs. Il est essentiel que l'élève comprenne, matérialise concrètement l'intérêt que lui porte l'éducateur (Hattie 2017 p. 204-205).

Les équipes éducatives qui construisent un climat fondé sur la chaleur, la confiance et l'empathie, mettent à l'aise les élèves et leur reconnaissent un droit à l'erreur dans les apprentissages (Hattie 2017 p. 243). Les regards accusateurs des pairs deviennent bienveillants face à l'erreur. Cette empathie se prolonge également dans la salle des professeurs, permettant ainsi à chaque professionnel d'échanger sur ses pratiques pédagogiques, sans risquer le jugement de ses pairs, « le sentiment de recevoir du soutien social de la part de ses collègues ou de la hiérarchie » (Virat 2018, p11).

En résumé l'empathie est une émotion faisant appel à une dimension cognitive permettant de comprendre ce que vit l'autre, notamment l'élève. Elle est également fonction de l'empreinte émotionnelle de chacun en raison de son vécu. Enfin, dans la relation empathique on reconnaît à l'autre la capacité de nous éclairer sur nous même, c'est l'altérité, cet « effet miroir » bénéfique aux parties. L'empathie est donc différente de l'amour compassionnel, un concept plus récent, définit comme « L'amour bienveillant est une attitude vis-à-vis des autres, soit proche des autres, soit des étrangers ou toute l'humanité; contenant des sentiments, des cognitions et des comportements qui sont axés sur la sollicitude, la tendresse et une orientation vers soutenir, aider et comprendre le (s) autre (s), en particulier lorsque le autre (s) est (sont) perçu (s) comme souffrant ou dans le besoin » (Sprecher et Fehr 2005).

Se référant aux travaux de Lazarus (1991), Sprecher et Fehr constatent que « l'empathie est centrée sur le partage de l'état émotionnel d'un autre, tandis que la compassion est une émotion dirigée par un autre en soi. Basé en partie sur Lazarus (1991), nous suggérons que l'amour compatissant est la construction la plus englobante, car il inclut la tendresse, la sollicitude et d'autres aspects empathie, mais aussi des prédispositions comportementales telles que le sacrifice de soi » (Sprecher et Fehr 2005). C'est en cela que l'amour compassionnel serait plus durable, une orientation de travail plus profonde, sans toutefois nier que sa cousine l'empathie participe à répondre à la détresse d'autrui.

En définitive, que nous nous basions sur les récents travaux de neurosciences, sur les recherches de Boris Cyrulnik concernant les processus de résilience ou sur les méta-analyses de John Hattie, tous convergent vers l'idée que les relations affectives positives basée sur l'empathie ou l'amour compassionnel sont favorables au bien-être et à la réussite.

1.2.2 Le cerveau, les hormones, le regard

Selon la pédopsychiatre Catherine Gueguen (2014, p.66-70) « Le cerveau est la tour de contrôle du corps humain », il gère effectivement toutes les données reçues et émises et quel que soit l'action dans laquelle nous nous trouvons. Chacune de ses parties remplit des fonctions complexes et selon elle il existe trois cerveaux en un seul :

1. Le cerveau archaïque : C'est la partie la plus ancienne du cerveau humain. Sa fonction primaire est liée à la physiologie de base (respiration, rythme cardiaque, sommeil, équilibre). Dans un second temps il déclenche face au danger des comportements instinctifs de survie.
2. Le cerveau émotionnel : Il est aussi appelé le système limbique. Ce cerveau fait ressentir tout ce qui relève de l'agréable, le désirable. Il permet en outre de réguler les actions du cerveau primitif. Le système limbique est impliqué dans l'olfaction, l'apprentissage et la mémoire.
3. Le néocortex : Nommé également le « cerveau supérieur », il représente 85% de la masse cérébrale totale et enveloppe le cerveau archaïque et le cerveau émotionnel. Il est impliqué dans les fonctions cognitives dites supérieures, comme la conscience, le langage, les perceptions sensorielles, les commandes motrices volontaires, la présence dans l'espace. « Le néocortex est l'origine de la réflexion, du raisonnement, de la créativité de l'imagination, de la résolution des problèmes, de la planification, de la conscience de soi et de l'empathie ».

Catherine Gueguen pose la question de savoir « que se passe-t-il dans notre cerveau quand nous éprouvons de l'empathie ? » (2018, p.64). Dès la naissance, l'enfant est doté d'une empathie affective, puis cognitive qui vont croître à la faveur de l'empathie et de la bienveillance de l'entourage. Les mécanismes biologiques de l'empathie sont aujourd'hui connus grâce aux neurosciences. Pour cette auteure, le regard joue un rôle de décryptage des émotions de l'autre. J'y vois l'une des motivations de la demande explicite : « regardez-moi quand je vous parle ». C'est la base de l'empathie. Les yeux laissent transparaître très souvent de manière involontaire, inconsciente nos émotions, nos sentiments. C'est une fenêtre ouverte sur notre intérieur. Lorsque nous éprouvons de l'empathie, nous sécrétons de l'ocytocine.

Contrairement aux idées reçues, l'ocytocine n'est pas une hormone réservée à la femme. Bien que, surtout connue pour son rôle joué dans la lutte contre la douleur au cours des accouchements, elle est mesurée dans des comportements maternels observés chez l'homme (Saive, A. & Guédeney, N. 2010). La mise en relation de la mère et de son enfant augmente sensiblement son taux dans le sang de cette dernière. Sa présence favorise le lien, l'attachement et l'interaction entre l'enfant et le parent (Lane, A., Luminet, O. & Mikolajczak, M. 2013).

Le cerveau de l'enfant et de l'adolescent, présente la caractéristique exceptionnelle, d'être immature, d'être perméable, malléable, c'est la neuroplasticité du cerveau. L'empathie a valeur de soin. Ainsi, dans un environnement empathique le cerveau se répare, se développe. Le dictionnaire des concepts en sciences infirmières, précise que « la bienveillance est une technique de soin ou attitude formée à l'écoute de l'autre, elle est aussi un objectif institutionnel visant la qualité relationnelle pour faciliter un soin ».

Certaines blessures marquent à vie, laissent des empreintes négatives, traumatiques (syndrome post-traumatique). Le stress empêche de penser et d'apprendre.

Il nous paraît donc opportun de comprendre le fonctionnement du cerveau et l'interaction entre l'empathie et son développement.

Le regard :

Les indicateurs des émotions sont multiples et nous pouvons citer, l'attitude, le langage, les gestes. L'un de ceux-ci constituerait une véritable « fenêtre sur l'âme », s'agissant du regard. Les yeux fournissent de précieuses indications sur nos émotions, notre réflexion (Gueguen 2018, p.64).

Comme préalablement indiqué, lorsqu'un enfant évolue dans un environnement favorable, son développement est maximal.

La neurobiologie, les neurosciences permettent de comprendre les mécanismes qui se mettent en place au niveau du cerveau de l'élève.

Selon Catherine Gueguen (2018, p. 68) plusieurs hormones sont libérées et elle apporte les éléments suivants :

- « L'ocytocine, molécule « de l'attachement », associée à un sentiment de confiance. Elle favorise l'empathie émotionnelle, cognitive et la coopération de groupe. Son rôle social, contribue au sens de l'altruisme.
- « La dopamine, molécule de l'élan, qui est associée aux mécanismes de motivation et de récompense ». Sécrétée grâce à l'ocytocine, elle active le plaisir et la créativité. En situation d'intimité, de proximité elle est en plus grande quantité. Certaines situations quotidiennes comme la maltraitance, les violences éducatives ordinaires, sont autant de frein à l'élan, « la puissance de vie » des enfants que nous aborderons plus loin. « La sérotonine qui joue un rôle majeur dans la stabilisation de l'humeur ». Associée aux autres hormones dites du plaisir et de l'attachement, elle favorise le sentiment de bien-être.
- « Des endorphines endogènes : Ces molécules de la famille des endomorphines ont la propriété d'imiter les effets de la morphine et sont associées à un sentiment de bien-être ».

En revanche, lorsque l'enfant est exposé au stress d'autres hormones se révèlent toxiques pour lui (Gueguen 2018, p.236) :

- L'adrénaline et la noradrénaline : En quantité trop élevée, elles génèrent de l'angoisse, de la colère et une hypervigilance autant favorable à la fuite qu'à l'affrontement colérique.
- Le cortisol : Un taux élevé entraîne chez l'enfant de nombreux troubles de l'humeur. Il altère les neurones et la myéline. Cette hormone très caractéristique du stress peut être mesurée dans la salive ou dans le sang. Sa présence est de nature à favoriser des maladies chroniques telles que le diabète. En raison de l'immaturité du cerveau de l'enfant, elle altérerait certaines parties du cerveau comme le cortex préfrontal.

De manière générale, le stress est un facteur faisant obstacle au bon développement de l'enfant. Aujourd'hui, les travaux scientifiques, notamment ceux de la neuroscience, permettent mieux comprendre, les mécanismes qui se mettent en branle dans la relation empathique.

C'est ainsi qu'il est expliqué que grâce à la plasticité du cerveau, l'empathie permet la réparation de certains traumatismes. Tout comme, les hormones dites du plaisir qui favoriseraient le sentiment de confiance et le bien-être. Ce sont là des éléments favorables aux mécanismes d'apprentissages.

1.2.3 La notion de care.

L'empathie est l'un des éléments de la construction d'une relation thérapeutique. La notion de *care* est souvent traduite en français par les termes de « sollicitude » ou « souci d'autrui » (Mikaïloff 2018, p.93-95). Cette auteure cite également la définition de Gausse (2013) qui définit cette notion comme : « une combinaison de sentiments d'affection et de responsabilité, accompagnés d'actions qui subviennent aux besoins ou au bien être d'un individu dans une interaction en face à face ».

La construction d'une attitude bienveillante n'est pas en contradiction avec le sens des responsabilités et l'encadrement éducatif. Le conseiller principal d'éducation dans son action quotidienne démontre le postulat d'un accompagnement fondé sur la bienveillance. Ramenée au monde de l'éducation, Nel Noddings explique que la relation éducative débute par une posture d'écoute. Se priver de cette étape serait prendre le risque de fonder son constat et son analyse professionnelle sur des fondations peu solides, alors que ce préalable reste indispensable à une prise en compte de l'élève dans sa globalité. Cette écoute interactive enclenchée, permet le conseil, l'analyse, la prise de responsabilité des parties. La philosophe Nel Noddings précise également qu'une relation ne peut être qualifiée de *care* que si ce soutien est reconnu, du bénéficiaire, du soutenu (Noddings 2007. Voir aussi Virat 2019). L'adhésion de l'élève vient accréditer le soutien apporté par le conseiller principal d'éducation.

Il place également le bonheur au centre de la pédagogie de la réussite. Chaque instant de transmission pour être un moment de bienveillance placé sous le signe de l'encouragement une fois les besoins clairement identifiés.

Le chemin emprunté est celui du bien-être et du développement harmonieux de l'élève. Il répond à la question de la visibilité de la bienveillance comme étant une nécessité de nature à soutenir l'engagement des élèves. L'éducateur et l'élève construisent un rapport sincère, d'authenticité où chacun apporte à la relation sa contribution. Nous sommes alors dans une notion d'altérité, dans cet effet miroir de la relation affective éducateur-élève où « la relation constitue en elle-même la figure centrale, comme un visage à deux faces ».

Ce point de vue est conforme à la pensée de Carl Rogers qui analyse la construction de la relation d'aide en affirmant « le thérapeute doit comprendre avec acuité et empathie ce que pense et ce que vit son client. Pénétrer l'univers intime de ce dernier comme s'il s'agissait du sien, mais sans jamais perdre de vue le « comme si » : telle est l'empathie, élément essentiel de la thérapie » (Rogers 2013, p.261). Le thérapeute est réceptif des sentiments (colère, tristesse, joie) du client tout en parvenant à garder une certaine distance favorable à son éclairage, à son analyse critique. Il s'élève ainsi et apporte lors de ses interventions des éclairages, des pistes de réflexions, ouvre des portes.

L'éducateur n'est pas un soignant au sens médical du terme. Néanmoins il contribue à la construction du sentiment de bien-être, par son soutien. Au quotidien, dans sa pratique professionnelle, le conseiller principal d'éducation, semble repousser les limites du temps, en dégagant de la disponibilité pour écouter l'élève et donner du sens à la formule « je suis là pour toi » (Virat 2019 p.84). Le soutien affectif apporté à

l'élève par l'éducateur est sous l'influence des facteurs environnementaux, du contexte. Ce soutien intervient effectivement plus souvent, dans un environnement où cette attitude est une véritable orientation de travail, une politique volontariste en faveur des relations humaines apaisées.

Il en va de même pour le soutien social reçu des collègues et de la hiérarchie. C'est ainsi que le propre sentiment de sécurité chez le professionnel le conduirait à s'engager et à activer son système de *caregiving* en faveur des élèves. L'idée d'une proportionnalité entre le soutien reçu par le professionnel et celui apporté aux élèves pourrait être émise. En somme la qualité du soutien affectif consenti par l'éducateur pourrait être au niveau du soutien qu'il a pu lui-même recevoir en d'autres circonstances, dans son parcours. On peut ainsi imaginer, qu'un éducateur qui a bénéficié dans son propre parcours de ce type de soutien, serait plus enclin à reproduire cette même pratique dont il connaît le bénéfice.

Ce qu'on pourrait appeler « l'effet miroir », cette altérité, cet enrichissement mutuel dans la relation affective éducateur-élève se retrouve également ici. Il serait alors constaté un rapport bénéfique aux deux parties, pouvant se caractériser par le soutien offert à l'élève et par sa reconnaissance qui en retour renforce le sentiment de bien-être, d'efficacité du professionnel et son engagement. L'empathie est au cœur de la relation d'aide. Les éducateurs au travers de cette accompagnement des élèves, occupent un rôle de tuteur sur lesquels les élèves peuvent trouver du réconfort. Il s'instaure alors, un cercle vertueux favorable au bien être des éducateurs qui finit par dépeindre sur les élèves.

En somme, l'éducateur dans ses pratiques professionnelles fondées sur la relation affective positive, à l'image des métiers de soignants, participe au bien-être des élèves. Toutefois, tout comme ces mêmes métiers, cette relation d'aide n'est pas sans danger pour l'éducateur car l'expose à un véritable risque de fatigue émotionnelle.

1.2.4 Les limites de l'empathie

L'empathie n'est pourtant pas la solution à toutes les problématiques d'apprentissage. Elle est parfois confrontée à des formes de résistance. Certains sujets peuvent ne pas être accessibles à l'empathie, ni faire preuve d'empathie. En effet, les lésions cérébrales, notamment celles du cortex préfrontal, peuvent impacter négativement la capacité à être empathique. C'est aussi le cas des psychopathes ou des autistes (Decety 2004, p.84-85).

Dans les travaux de Jean-Michel Meyre (2013), l'empathie n'est pas considérée comme le seul facteur favorisant la réussite des élèves. La capacité d'écoute de l'éducateur, l'importance du sentiment de justice, d'équité, et l'honnêteté participent cette réussite. Dans sa liste des facteurs influençant la réussite des élèves, John Hattie ne place la relation affective avec les élèves qu'au douzième rang de cent quarante-cinq déterminants positifs.

Bien que très influençant, le soutien affectif ne peut expliquer à lui tout seul, la réussite d'un élève. C'est bien combiné à d'autres facteurs, comme l'exigence, l'exemplarité de l'adulte, des pédagogies respectant le rythme propre de l'élève, qu'il impacte de manière bénéfique le parcours de l'enfant.

L'empathie expose celui qui la pratique, à une dépense d'énergie pouvant aller jusqu'au *burn-out*. Le syndrome d'épuisement professionnel est une maladie psychosociale, de la relation d'aide (Zaweja, 2015).

Dans le manuel de référence de diagnostic et de statistique des troubles mentaux (DSM-5) permettant au clinicien de rechercher rapidement des informations de diagnostic, le *burn-out* n'est pas mentionné comme maladie mentale propre. Il se rapporte néanmoins comme un trouble lié à des traumatismes ou à l'exposition prolongée à des facteurs de stress. Ces derniers sont tout autant impactant dans le développement de l'enfant, que dans sa construction d'une relation affective sécurisée et pour sa résilience (Mini DSM-5 p. 131-142).

L'empathie sollicite grandement nos facultés mentales. Les professionnels des métiers de l'humain, notamment de soins souffrent souvent de cette fatigue compassionnelle allant au *burn-out*.

Cet épisode intervient parfois dans le phénomène d'absorption décrit comme une acquisition propre de la souffrance de l'autre (Rogers 2013). Boris Cyrulnik (2012), identifie également des limites à la résilience sur le plan linguistique, biologique, sensoriel, affectif, psychologique, institutionnel et socioculturel. Sur ce dernier point, notre étude étant conduite en Martinique on peut s'interroger sur l'influence jouée par le passé esclavagiste et son rôle dans le modèle éducatif.

Par ailleurs, ceux dont le sentiment compatissant est trop fort peuvent souffrir. La compassion sur un plan purement sémantique est « souffrir avec » (Laurent 2018). Un dicton antillais récite : « l'excès en tout nuit ». Effectivement, l'empathie serait une ressource en quantité limitée. En conséquence, l'empathie excessive, qui conduit à sacrifier ses propres besoins au profit de ceux d'autrui crée finalement un déséquilibre.

Prenons l'exemple des métiers dans la sécurité publique qui conduisent à gérer, des conflits, les problèmes d'autrui. Il n'est pas rare qu'une fois de retour dans leurs foyers, ces professionnels ne soient plus dans l'écoute, l'empathie pour leur famille.

Ils expriment souvent le besoin d'une distanciation avec leur fonction professionnelle dans leur vie privée. Leur fatigue émotionnelle les empêchant même de voir des scènes criminelles, de violences à la télé, alors qu'elles sont supportées au travail. Ces dernières se révèlent en réalité grandes consommatrices d'énergie, d'émotions chez eux.

Ainsi considérant que le métier conseiller principal d'éducation est de ceux de la relation d'aide, des métiers de l'humain, il n'est pas dénué de sens que ces éducateurs écoutent leurs propres émotions.

Face à l'épuisement émotionnel qui guette tous les éducateurs l'auteur, français, généticien de formation et ordonné moine bouddhiste depuis 1978, Matthieu Ricard, préconise de traiter la fatigue d'empathie par le développement de la compassion. L'empathie est donc différente de la compassion mais l'une peut soigner l'autre (Laurent 2018).

Pour Serge Tisseron l'empathie serait la clé du bonheur dans cette dimension d'altérité, la découverte de soi dans le regard de l'autre.

L'empathie peut aussi conduire à des travers partant initialement d'une bonne intention, celle d'aider autrui. Sans contrôle et discernement vous pouvez céder au « biais de familiarité » décrit par Mathieu Offman. En somme votre empathie est toujours orientée vers ceux de votre cercle, ceux qui répondent à vos attentes. Dès lors vous êtes accusé du délit de favoritisme, de déloyauté. De tels agissements peuvent initier une spirale négative sur le plan du climat scolaire.

C'est une atteinte à la dimension morale de l'empathie, dont ne saurait être accusé le conseiller principal d'éducation.

Dès lors, une empathie maîtrisée est orientée vers les élèves mais aussi vers le professionnel lui-même. C'est l'auto-empathie préconisée par Catherine Guéguen (2018).

Il convient toutefois, pour un professionnel comme le conseiller principal d'éducation, d'être équitable dans la distribution de son empathie dans un souci de ne pas commettre un « biais de familiarité ».

Nous référant au *dictionnaire des risques psychosociaux*, L'empathie présente des risques, car elle peut exposer ceux qui en font preuve, à une fatigue émotionnelle pouvant aboutir au burn-out. L'éducateur ne pourra jamais offrir plus que ce qu'il possède comme ressource empathique. Dans le cas contraire, il s'expose à des décompensations émotionnelles. Le développement de stratégies, de processus de résilience serait donc de nature à protéger et garantir le bon équilibre de la relation affective.

1.3 L'école de la résilience

La notion de résilience semble aujourd'hui pertinente dans l'école de la République qui, malheureusement d'après les travaux de Marie Duru-Bellat & Agnès Van Zanten (2018) ou encore les derniers chiffres de l'étude Pisa (2019), ne parvient toujours pas à réduire les inégalités sociales.

Toutefois la notion de résilience ne concerne que les élèves qui répondent aux critères de traumatisme à surmonter ou qui font face à un parcours d'adversité.

La réussite de certains élèves ne répond pas aux critères de la résilience, qui nécessite préalablement un traumatisme ou un parcours d'adversité. C'est souvent le cas, des enfants issus des catégories socio-professionnelles les plus basses.

1.3.1 Définitions et apports théoriques

Selon la pédopsychiatre Catherine GUEGEN « La résilience est la capacité à mener une vie « normale » et heureuse, malgré des expériences traumatisantes. Cette possibilité de transformation s'effectue grâce à la malléabilité du cerveau, la plasticité du celui-ci. Le facteur de résilience le plus important est la rencontre de personnes bienveillantes, soutenantes, aimantes, aussi bien dans la vie familiale, que sociale » (Guéguen 2018, p.23).

Dès lors, la rencontre d'une personne ressource peut s'opérer en famille, mais dans tous les secteurs de la vie et tout particulièrement dans l'école. Pour Boris Cyrulnik, la résilience est la reprise d'un développement normal après un traumatisme. Il distingue le traumatisme, des épreuves de la vie courante. Selon sa perception, le traumatisme fixe une empreinte faisant souffrir et qui conditionne certaines de nos réactions. Il dit que le sujet est « hébété » par le traumatisme (Cyrulnik 2007, p. 170).

Par ailleurs, il existe pour lui un certain nombre de facteurs de protection, qui rendent l'enfant plus résistant face aux aléas de la vie. « La relation sécurisée » du bébé avec sa mère, est une première empreinte des apports positifs d'un contexte affectif et bienveillant. Cette relation est nommée « niche sensorielle » par le scientifique. Quant aux enfants n'ayant pas eu cette chance dans le cocon familial, ils pourront plus tard bénéficier du soutien de « tuteurs de résilience ». Ce sont ces mêmes personnes, que Catherine Guéguen (2015), nomme « personnes ressources ». Le psychiatre et psychanalyste John Bowlby dès 1958 met en lumière la théorie de l'attachement entre l'enfant et sa mère.

Le « rêve » une notion développée plus loin, est également un facteur de résilience. Il ne s'agit pas d'un écran de fumée, d'un mirage dans la vie d'un enfant. Mais bien de ce projet pour lequel des énergies positives, de combattant, de conquérant vont être décuplées pour pouvoir le concrétiser, le réaliser. C'est en ce sens que Boris Cyrulnik (2002, p.180) écrit « rêver ou mourir » et il dira aussi « j'ai le plaisir de me rêver » (2019, p. 251).

L'éducateur participe à la concrétisation de ce projet de vie et aide l'enfant à le déterminer. Le rôle de l'adulte bienveillant, accompagnateur, éducateur, favorise alors la résilience. L'enfant surmonte les difficultés pour lui, mais aussi pour honorer votre confiance en lui. C'est déjà une forme de reconnaissance.

L'environnement culturel est aussi un facteur de résilience. J'entends ainsi parler de notre propre expérience de la vie et des récits qui nous ont été donnés d'entendre, dans notre plus jeune âge. A l'âge où les apports extérieurs font écho en nous. L'enfant qui baigne dans un discours, prônant face à la difficulté, l'adaptation, le courage, le dépassement de soi, a de bonnes chances d'être éduqué à la résilience.

Au moment même où j'écris ces mots, je sais que ceux de mes aïeux ont été facteurs de résilience chez moi. C'est en ce sens que je dis que l'enfant peut être éduqué à la résilience. La situation sociale très précaire de certains enfants, laisse difficilement entrevoir le chemin de la réussite. Combien d'élèves ont été humiliés par les enseignants, les conseillers principaux d'éducation ou adultes exprimant sans complexe, cette pensée d'un échec inéluctable, « Nombreux sont encore les

professionnels qui n'ont pour seuls points de repère que les difficultés des enfants dont ils ont la charge » (Bouteyre 2008, p. 6).

Heureusement la nature humaine, offre cet optimisme, parfois innocent, qui donne l'envie de tenter sa chance et de croire en un lendemain meilleur. Sans démagogie, ni fausse hypocrisie, l'adulte accompagnant ou pourquoi pas le pair formé, facilite l'identification et la construction du projet.

Le psychologue Albert Bandura conseille de cultiver l'auto-efficacité. Il s'agit de croire en soi pour réussir. Il fait le postulat simple de dire : « plus on croit en ses capacités à réussir une tâche, plus on aura de chances d'aller au bout de celle-ci ». Quant à Serge Tisseron, il définit la résilience psychologique -qu'il distingue des autres formes de résilience, comme l'écologique, la politique ou la financière- comme : « la capacité à surmonter un traumatisme et/ou de continuer à se construire dans un environnement défavorable » (Tisseron 2017, p.5). Dans la contextualisation de la résilience, il introduit la notion « d'environnement défavorable » au contraire de Boris Cyrulnik qui n'admet que la notion de traumatisme. Je partage d'autant la définition de Serge Tisseron qui considère que le maintien dans une évolution spatio-temporelle défavorable, n'est jamais sans incidence et de nature à fixer dans votre « moi » des blessures. Ces empreintes constituent bien des traumatismes. Les problèmes de comportement des élèves et l'épuisement professionnel des leaders scolaires seraient intimement liés à la qualité de la relation affective. L'indiscipline est par exemple source d'épuisement chez les professionnels (Virat 2019, p. 56).

La résilience tout comme l'empathie présente des limites. Parfois même les deux notions s'opposent. En définitive, la résilience est un concept emprunté à la physique qui traduit bien une forme de résistance de l'être humain face aux épreuves qui l'impactent. Il existe aujourd'hui un consensus autour de deux grandes stratégies de résilience. Celle qui consiste à reprendre un développement normal à la suite d'un traumatisme après lequel le sujet se retrouve « hébété » comme le suggère Boris Cyrulnik. Seront qualifié également de résilients ceux qui malgré un parcours d'adversité parviendront à poursuivre un développement normal. La résilience dépend du rapport de force entre les facteurs de protection et les facteurs de risques.

1.3.2 La résilience scolaire commence par le bien-être des éducateurs

Le bien-être des équipes éducatives est devenu un thème de discussion majeur et non seulement en France, comme le montre le dernier rapport de PISA 2018 mais aussi d'autres sources comme « Viac, C. and P. Fraser (2020), Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. OECD Education Working Papers, No. 213, OECD Publishing, Paris ».

Deux facteurs semblent avoir un impact plus important que d'autres :

- 1- Le manque de formation du personnel scolaire.
- 2- L'abandon professionnel caractérisé par les démissions et le *turnover* de personnel d'une école à l'autre.

Malgré ce constat, peu de formations des équipes intègrent des modules sur la santé, la prévention du stress, et la promotion du bien-être professionnel (Leroux & Théorêt 2014, p.7).

La résilience des éducateurs est un préalable au mieux-être et le bon développement des élèves. Les sollicitations de plus importantes sur le métier invitent les éducateurs à se pencher sur leur besoin de santé. Dès lors, c'est un devoir éthique pour l'institution, d'offrir aux professionnels des outils de contrôle du stress, d'amélioration du bien-être. La prise en compte de la psychopédagogie est de nature à améliorer le bien-être de toute la communauté sur le plan des relations affectives, motivationnelles, comportementales (Théorêt & Leroux 2014, p.69-84).

Des études internationales de structures institutionnelles ou d'indépendants ont cherché à évaluer le coût économique généré par le stress au travail. Il en ressortirait un coût allant de 0.07% à 3.3% du produit intérieur brut selon les études (Lassagne et al. 2013, voir aussi eurofound 2009). Cette disparité ou difficulté à évaluer son coût, tient aussi de la difficulté à définir avec précision les conséquences qui lui sont imputables.

Comme le montre les travaux de Patrick LEGERON (2008, p.809-820), les troubles de l'adaptation au travail relèvent de stressés à la fois personnels, qu'organisationnels. Agir sur ces leviers, comme en améliorant les conditions de travail contribue donc à améliorer le bien-être.

Les éducateurs peuvent surmonter les difficultés, les demandes de concours excessives, en développant leurs compétences et en rayonnant dans leur milieu.

- L'impact du bien-être du professionnel dépasse sa personne. Il devient un acteur des relations sociales positives.
- Le sentiment d'efficacité de l'enseignant, de l'éducateur passe par son impact, son influence sur les élèves, leurs réussites et les témoignages de satisfaction en retour.

La résilience des professionnels est en réalité intimement liée au bien-être des élèves. La recherche d'une relation affective positive, instaure un cercle vertueux bénéfique autant aux éducateurs qu'aux élèves. Cette problématique ne peut donc pas être abordée sur un seul penchant. L'effet miroir évoqué en propos liminaires trouve ses fondements dans l'altérité des relations. Nous l'avons dit les compétences émotionnelles étudiées et donc les relations qui en découlent ont une dimension

individuelle mais aussi sociale. C'est en ce que les travaux de Manon Théorêt et de Mylène Leroux (2014), proposent des interventions « proximales » donc portées sur le professionnel lui-même et des interventions « distales », donc sur l'organisation scolaire et éducative. Comme le souligne aussi Evelyne Bouteyre (2008, p.20) le processus de résilience intervient dans un contre balancement des facteurs de protection contre des facteurs de risque. Le rôle des premiers serait d'autant plus important que « La résilience psychologique serait davantage expliquée par la rencontre de facteurs de protection que par la résistance aux facteurs de risque » (Gu & Day 2006, cité par Théorêt & Leroux 2014, p. 20).

Toujours selon cette même référence, à la question du « Pourquoi s'intéresser à la résilience des enseignants ? » ces chercheurs fondent leur réponse sur trois arguments que nous considérons complètement transposables au métier de conseiller principal d'éducation :

- « Les élèves ne peuvent se montrer résilients si, les enseignants, des modèles prédominants pour eux, ne font pas preuve d'une telle caractéristique ». Nous y voyons une nouvelle fois cette altérité dans la construction du bien-être des éducateurs et des élèves.
- Le travail éducatif de plus en plus exigeant, provoque du stress et conduit certains enseignants à l'épuisement professionnel et à l'abandon de la profession. Il devient alors primordial de comprendre comment garantir le bien-être et la satisfaction professionnelle des équipes.
- La résilience est un impondérable du niveau d'engagement et de satisfaction au travail.

La résilience en éducation est un concept qui aujourd'hui interroge la communauté éducative. Elle s'inscrit dans une recherche de démarches innovantes, pouvant concourir à la réussite des élèves, notamment ceux issus de milieux socioculturels défavorisés ou aux parcours traumatiques.

Il est de la mission des éducateurs dans ces multiples fonctions d'offrir aux élèves en situations traumatiques ou d'adversité, des outils susceptibles d'étayer leur résilience et qui « fait écho sur le plan pédagogique à une sorte de protection du sujet contre l'adversité du milieu ou contre les effets nocifs d'un contexte socioculturel plongé dans la précarité » (Cyrulnik & Pourtois 2012, p.13).

L'action de l'éducateur est de nature à promouvoir un développement équilibré de l'élève. Dans certains cas, son impact ira plus loin, encouragera un dépassement de soi, venant contredire les prédictions d'échecs de l'élève au parcours traumatique ou évoluant dans un contexte défavorable. L'éducateur peut-être « le déclic à un développement aussi surprenant qu'inattendu chez le sujet en formation » (Cyrulnik & Pourtois 2012, p.14).

En effet, on ne peut parler de résilience que pour un parcours hors norme, résultant d'un défi surmonté. La résilience doit être contextualisée car « ce qui rend si caractéristique la résilience c'est qu'on ne peut l'invoquer sans la présence de l'adversité » (Théorêt et Leroux 2014, p. 20). Il me semble opportun de préciser tout de suite, qu'il n'existe pas d'éducateur « super héros ». Bien entendu certains d'entre eux, impactent plus ou moins positivement le parcours de l'élève.

En effet, dès 1979, Jean-Pierre Pourtois, démontrait que le facteur prédominant était celui du contexte dans lequel évolue l'enfant. Je veux parler notamment de la famille qui représente près de 85% de la variance de l'adaptation scolaire.

La société a changé et l'impact de l'école est sans aucun doute allé en grandissant dans la vie de l'élève. Cette étude permet tout de même de comprendre que l'école n'est qu'un facteur de la résilience. De même, elle ne le sera que par des politiques éducatives, volontaristes, désireuses d'impacter positivement la vie de l'élève, en établissant une « paix durable » entre l'éducation traditionnelle et ces nouvelles formes (Blais, Gauchet & Ottavi 2014, p.251). La relation école famille aujourd'hui appelée la coéducation prenait la forme d'une alliance dans laquelle le rôle de la famille restait prépondérante et où « L'école ne faisait que concrétiser ce que la famille avait mis en place bien avant elle chez l'enfant » (B. Bloom 1967, cité par Pourtois & Desmet 2012, p.87). C'est ici, l'occasion avant de revenir de manière plus centrée dans l'école, de distinguer les cinq profils de familles mis en évidence sur un échantillon de jeunes adultes âgés de 25 ans. Cette étude porte sur la logique de ces familles en termes d'insertion sociale et professionnelle (Ninal, Lahaye & Pourtois 2000, p. 89-92) et distingue :

- 1- Les *familialistes* : se caractérisent par un projet de vie centré sur l'espace familial. Ce profil est principalement constitué de familles ouvrières. Il existe un fossé entre le schéma de ces familles et les attendus de l'école.
- 2- Les *fonctionnalistes* sont des familles qui fondent l'idéal de vie de l'enfant sur l'insertion professionnelle. Elles considèrent que c'est par le travail que le jeune peut s'insérer et réussir sa vie.
- 3- Les *héritants* sont des familles de petits commerçants ou entrepreneurs. Elles finissent par connaître la déception scolaire ne parvenant pas à franchir le cap des études supérieures. L'enfant réintègre finalement l'entreprise familiale.
- 4- Les *contractualistes* sont celles où le plus souvent la femme est insérée professionnellement. La culture scolaire est connue et ne cause pas de problème d'adaptation. Toutefois les jeunes traversent plus ou moins bien les études supérieures et font le choix de carrières humanitaires et s'instaure une confrontation à l'autoritarisme familial.
- 5- Les *prothésistes* organisent la vie familiale autour « de l'éducation et de la formation scolaire de l'enfant ». Ce sont des familles de classe moyenne et supérieure.

Comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, l'influence de l'école est allée grandissante dans la vie de l'élève, ne serait-ce que dans sa durée mais cela n'a pas été sans conséquence pour les professionnels de l'éducation. Dès lors, la résilience des éducateurs devient une préoccupation centrale motivée par trois arguments (Gu et Day 2006 cité par Théorêt et Leroux 2014, p. 21) :

- Les élèves ne peuvent devenir résilients si les leaders scolaires ne le sont pas.
- En raison des changements et de l'exigence grandissante de plus en plus d'enseignants connaissent la fatigue professionnelle et abandonnent la profession.
- La résilience est nécessaire à l'efficacité, à l'engagement et à la motivation au travail.

On peut légitimement se demander qui est résilient et comment devient-on résilient.

La résilience est le résultat d'un rapport de force, entre les facteurs de protection et les facteurs de risques auxquels sont confrontés les sujets. L'un comme l'autre peut être liés aux qualités intrinsèques, à l'environnement et ce, toujours dans un contexte particulier (Cyrulnik 2004, p.167) Il est à noter, qu'en dépit de la proportion trop grande des professionnels qui connaissent la fatigue et qui se réorientent, la plupart des enseignants et des éducateurs développent des stratégies résilientes. Ils font preuve d'une grande adaptabilité face à l'adversité. Trois dimensions seraient en confrontation dans cette posture résiliente. La dimension individuelle, la dimension contextuelle et la dimension professionnelle. Ainsi sont en interaction « les exigences du curriculum et les valeurs individuelles » (Théorêt et Leroux 2014, p. 24).

En revanche, des enquêtes conduites à Montréal il y a une quinzaine d'années, démontrent que les enseignants résilients vivent autant de stress que ceux qui sont vulnérables, sauf que les premiers « se montrent mieux sur le plan de la santé psychologique et de la résistance cognitive » (Théorêt *et al.* 2006).

La contextualisation du processus de résilience nous conduit à évoquer, la notion climat scolaire. Multifactoriel, il influe sur la résilience d'autant plus, lorsqu'il est synonyme d'une conjoncture en tension et permet de dire comme le souligne les travaux de Mike Henderson & Nan Milstein, (2003) « L'école est comme un milieu où des personnes sont soumises à un environnement de travail difficile, rendu structurellement vulnérable par la pauvreté, par la violence ou l'intimidation, par l'imposition de changements importants ou par le stress vécu de manière récurrente et qui :

- Atteste de la bonne santé psychique et physique du personnel.
- S'appuie sur le plan interpersonnel d'une cohésion de ses membres (eux-mêmes bénéficie d'un cadre protecteur en dehors).
- Bénéficie sur le plan social de réseaux professionnels de soutien, de formation continue et d'offres diverses d'activités sociales ou culturelles appréciées »

Une enquête auprès des élèves issus d'un milieu ouvrier pourtant parvenus à polytechnique, montre que ces parcours résilients reposent surtout sur une « intrication d'éléments socio-historiques, familiaux et individuels et parfois d'un affranchissement personnel par rapport à l'appartenance sociale première ». L'école aura tout de même été un partenaire (Pourtois & Desmet 2012, p.95). Bien souvent, l'école ne met pas en place des stratégies pédagogiques particulières en direction des enfants issus de la pauvreté. Il appartient aux élèves, aux familles de s'adapter à l'école, d'intégrer les codes scolaires. Lorsque ces derniers y parviennent, ils bénéficient de manière insidieuse et continue du soutien scolaire des éducateurs. Une éducation dite « implicite » (Pourtois & Desmet 2004). Ainsi se conformant aux codes scolaires, l'élève attire la sympathie des équipes.

Les instituteurs et enseignants chercheurs belges Charles Pépinster, Léonard Guillaume et Jean-François Manil (2018) ont introduit la notion de pédagogie du chef-d'œuvre pour décrire une pédagogie, qui permettrait à chaque élève de cultiver son talent pour atteindre un plein épanouissement. A l'image de la méthode des compagnons de France, ils permettent à chaque enfant de réaliser un chef d'œuvre au cours de sa scolarité. L'école dans une démarche innovante s'adapte à chacun. Les parcours sont tous dignes d'intérêt. Il existe une bienveillance scolaire favorable à la résilience.

Cette forme de pédagogie est également celle, voulue par l'école de la confiance qui

exprime que « chaque enfant à un talent qu'il doit cultiver pour atteindre l'excellence » (Blanquer, 2017). Pour être l'école de la résilience, l'institution devrait pouvoir faire sens chez l'élève et qu'il est intégré dans son esprit, qu'elle est un partenaire privilégié pour sa réussite (Pourtois & Desmet 2012, p.98). Gardons tout de même à l'esprit que l'école n'est qu'un maillon de la chaîne de construction de la résilience. Comme le dit Bourdieu la famille est un lieu de « socialisation primaire ». C'est à la faveur d'une bonne relation école-famille que la résilience se construit. L'école est lieu de « socialisation secondaire » qui serait surtout favorable à ceux qui ont intégré ses codes et qui la perçoivent comme « l'autoroute de la réussite ».

Grâce à ces pédagogies innovantes, comme celle du chef-d'œuvre, chaque enfant bénéficie d'une attention particulière, « le point central est tout de même le sujet soumis à l'adversité et qui dans un combat constant, une analyse interprétative du vécu, doit sans cesse se rééquilibrer, faire des choix qui lui permettent de « tricoter » sa résilience (Cyrulnik 2002, p.13).

Comme nous venons de le voir, la résilience scolaire dépend à la fois de facteurs intrinsèques des individus mais aussi structurelles. Les premiers résilients devant être les éducateurs, pour favoriser celle des élèves, le contexte de travail et le soutien social sont aussi fondamentaux (Cyrulnik & Pourtois 2007, p.47-83 voir aussi Debard et Sarnin (2008).

1.3.3 Un concept innovant : « La puissance de vie », un facteur de résilience.

Lors des travaux du 17^{ème} congrès de l'Association Internationale de Formation et de Recherches en éducation Familiale (AIFREF) à Prague 2017, sur la thématique de « la qualité de vie des enfants », un concept innovant a fait son entrée dans le discours des sciences de l'éducation : celui de « la puissance de vie » (Pourtois & Desmet 2017). Les chercheurs qui l'ont présenté parlaient de la considération que la notion de qualité de vie, largement liée à l'environnement dans lequel, le sujet évolue ne prendrait pas suffisamment en compte le volet éducatif, pourtant traité par la communauté scientifique au travers de « la bienveillance, de la résilience, de l'émancipation ». Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet approfondissent le travail initié par C. Freinet dans son *Essai de psychologie sensible* (1950). Dans ses travaux, Freinet considérait que « la puissance de vie » est « poussée vers la lumière » qui sera jonchée d'obstacles constructifs pour certains et pour d'autres susceptibles d'anéantir le développement de l'enfant. C'est dans ces difficultés, qu'il soutient que l'éducateur devra accompagner l'enfant pour soutenir et garantir « sa puissance de vie », « l'ouvrir sur l'infini des possibilités » (Freinet 1950).

Quand on rêve de bâtir des cathédrales, n'a-t-on pas en nous cette puissance de vie ? Certains contextes, notamment ceux de la grande pauvreté, limite l'impact de la « puissance de vie ». Les récentes découvertes de l'épigénétique montrent combien l'environnement influe favorablement ou défavorablement sur la perception du bien-être et la perception de la qualité de vie (Giacobino 2018, p.11). Selon Pourtois & Desmet (2017), après un traumatisme psychique ou un parcours chaotique, la qualité de la vie de l'enfant peut être impactée négativement et sa motivation au plus bas. Parfois, l'enfant a la chance d'engager à nouveau un processus de développement. Il se montre alors résilient.

Selon eux, l'amélioration de la qualité de vie repose sur quatre critères indispensables :

- La vie est de qualité quand elle crée du lien.
- Quand elle fait sens.
- Quand elle donne du pouvoir.
- Quand elle active des valeurs humaines.

Ils démontrent également qu'il demeure une corrélation évidente entre la qualité de vie, la réussite et l'échec scolaire. La perception de bien-être de l'enfant est fortement liée à la réussite ou l'échec scolaire.

Ainsi la construction d'une affectivité sécurisée est liée à la capacité du sujet à croire en lui mais aussi et surtout à l'empathie des regards portés sur lui. Le soutien affectif positif est de nature à influencer positivement le parcours de l'élève. Les pédagogies innovantes, favorisent la dimension affective qui augmente la puissance de vie.

Voilà donc, un concept qui semble non éloigné de la résilience, en réalité qui la sous-tend. Les éducateurs ne pourraient-ils donc pas aborder les élèves, en étant convaincus d'ignorer tout de leurs réalités intimes, mais qu'ils sont le terreau pour la graine de rêve dont ils seront les tuteurs. Au travers de toutes ces approches, nous prenons toute l'importance de la dimension humaine de ces notions et de l'interaction avec le milieu socio-culturel. Les théories de l'attachement ont souvent mis en évidence le rôle

prépondérant des mères. Evoquant la fonction de celle-ci dans le processus de résilience, Boris Cyrulnik soulignait la place qu'elles occupent encore dans certains milieux, « A partir du XII^e siècle, des équipages de femmes, des sortes de familles polymaternelles, comme on peut en voir aujourd'hui en Afrique ou à la Martinique, entouraient les enfants et suffisaient à leur développement » (Cyrulnik 2012, p. 72).

Au terme de l'analyse la puissance de vie pourrait être définie comme une volonté farouche, à toute épreuve de s'en sortir, d'atteindre un accomplissement personnel. C'est en quelque sorte, la capacité sans faille à remonter des abîmes vers la lumière de la surface. L'action de l'éducateur peut être celle qui donne l'espoir de continuer jusqu'à la lumière du jour.

1.4 La dissonance Martiniquaise

La France en raison de son histoire coloniale et de sa constitution administrative et territoriale, est une mosaïque culturelle. Pourtant, une frange de sa population semble vouloir imposer à tous, un mode culturel et de pensée.

Cette attitude place notamment les originaires d'outremer, dans une relation affective avec l'état qui présente souvent quelques « faux accords », une forme de dissonance, « français mais martiniquais ».

1.4.1 L'école à la sortie de l'esclavage

Les travaux de Schmidt Nelly (1984), tendent de démontrer que l'école a joué un rôle que je qualifie de « cheval de Troyes » au sein de la société Martiniquaise naissante. De son état d'embryon car sortant de l'esclavage en 1848, jusqu'à nos jours avec un « récit national » dans une « fabrique scolaire de l'histoire ». Deux notions que j'emprunte aux travaux de Laurence de Cock (2017 et 2018).

C'est aussi, cette même école qui a permis aux frères religieux de Ploërmel de dispenser une instruction servant à contenir la révolte, puis à répandre un schéma de pensée venu de la métropole. Ainsi, « Au lendemain de la suppression de l'esclavage aux Antilles en 1848, l'enseignement devait intervenir en tant que composante fondamentale du processus de réorganisation des sociétés post-esclavagistes et dans la mise en place d'un nouveau système de contrôle social » (Schmidt 1984).

Les religieux ont été au service d'une métropole cherchant à faire émerger une nouvelle forme de société où la servitude n'offrait pas à tous les mêmes droits.

« Il est particulièrement intéressant d'étudier le rôle des Frères de Ploërmel, chargés par le gouvernement de l'éducation des jeunes garçons en Guadeloupe et en Martinique, dans l'émergence du nouveau système d'instruction publique » (Schmidt 1984).

Victor Schoelcher portera le verbe haut contre l'action des Ministres du culte Catholique dans les îles Françaises :

« Les colonies [sont] assurément le pays de la terre où les prêtres font le plus d'efforts pour dénaturer la morale du Christ, et se montrent les plus de l'esprit évangélique. Loin de se donner aux faibles et aux opprimés, loin de se sacrifier pour eux, ils sont au contraire les séides des colons et ne craignent pas de souiller leur caractère sacré en possédant eux-mêmes des esclaves ».

Dès 1840, les premières écoles des frères Ploërmel sortaient de terre en Martinique.

L'empathie pouvait-elle prendre place dans une société encore régie à cette époque par des rapports de domination ?

Bien sûr que non. Les hommes nouvellement « libres » devaient cependant faire preuve de résilience, en se relevant du traumatisme de l'esclavage et essayant de trouver leur place dans une société nouvelle et encore largement inégalitaire.

Le passage par l'instruction primaire est le moyen de diffuser la pensée étatique. Dès 1831 l'inspecteur de l'enseignement public aux colonies Françaises Ballin évoquant la mission dont il avait la charge déclarait de celle-ci :

« Devenue nécessaire depuis que l'instruction primaire est exigée comme condition indispensable pour la jouissance des droits politiques qu'on a le projet d'accorder aux hommes de couleur libres »

Dans ce même rapport, il précise que « le curé de chaque paroisse aurait la surveillance de l'école sous le rapport de la capacité et de la moralité du maître et de l'instruction religieuse ».

A cette époque les frères Ploërmel répondaient aux ordres de l'administration civile qui leur offrait une rémunération et la prise en charge complète de leurs besoins. De fait l'administration plaçait l'instruction sous l'emprise des religieux.

En 1846, après la promulgation de l'ordonnance prescrivant l'admission des jeunes esclaves de huit à quatorze ans dans les écoles des frères, Jules Billecoq, Directeur de l'Intérieur de la Guadeloupe, recommandait à Thébaut, Frère Paulin, qui dirigeait la mission de Guadeloupe :

« Quant à l'enseignement de ces enfants (esclaves), il doit, vous l'avez compris être restreint à un programme extrêmement simple, tant à cause du peu de temps affecté aux leçons qui leur seront données que de leur condition qui les destine au travail matériel »

Comme le témoigne ce propos l'école n'avait pas le souci de l'égalité. L'instruction était déjà dans un rapport biaisé aux afro-descendants. Le déterminisme social programmé résonne sans doute encore aujourd'hui.

L'école était au service d'une continuité de la domination du colon en prônant « la soumission du chrétien à son destin donc à son maître ».

Pourtant les colons eux-mêmes, finissent par craindre que la morale religieuse l'emporte sur le maintien de la soumission que prônait jusqu'alors les religieux.

Le travail conduit par Madame Schmidt Nelly est trop important pour être résumé en quelques lignes. Toutefois, il nous offre quelques éléments pertinents sur les fondements de l'école à la sortie de l'esclavage. Soit l'assise, les racines de l'école d'aujourd'hui. Alors l'école s'est-elle finalement mise au service de tous ?

1.4.2 Un traumatisme maintenu

Pourquoi le traumatisme de l'esclavage est-il maintenu ?

Au travers de ma recherche, il s'agit notamment pour moi de resituer l'école dans le contexte de l'environnement où elle se trouve implantée. Cela passe nécessairement par un rappel des faits historiques constitutifs des fondements de ladite société. Mais également par le constat de comment un fait historique majeur « l'esclavage transatlantique », résonne et impacte la société martiniquaise et tout particulièrement son école.

Mon travail repose sur des apports historiques, scientifiques et notamment ceux de chercheurs, professeurs des universités des Antilles (Jean Bernabé (2015), Maurizio Ali (2017), le professeur Aimé Charles-Nicolas (2018) ou encore ceux du docteur en science de l'éducation et agrégée d'histoire à l'université de Paris-Diderot Laurence De Cock).

La traite négrière débute en 1441 par la déportation de captifs africains vers la péninsule ibérique. Au 16ème siècle, les Portugais déportent des esclaves vers la caraïbe et l'Amérique du sud.

La Martinique est une ancienne colonie de la République Française, devenue département par la loi 46-451 du 19 mars 1946. Cette loi en son article 1er, rappelle que jusque-là, cette terre de la zone caraïbes était encore colonie.

« Les colonies de la Guadeloupe, de la Martinique, de la Réunion et la Guyane française sont érigées en départements français ».

Alors, admettons volontiers, qu'à l'échelle de l'histoire, c'était hier. Tout comme l'abolition de l'esclavage, intervenue 22 mai 1848 en ce qui concerne la Martinique. La traite aura duré 400 ans.

La loi 2001-434 du 21 mai 2001 dite loi « Taubira », reconnaîtra l'esclavage comme crime contre l'humanité. Je vous cite son article 2 :

« Les programmes scolaires et les programmes de recherches en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent. La coopération qui permettra de mettre en articulation les archives écrites disponibles en Europe avec les sources orales et les connaissances archéologiques accumulées en Afrique, dans les Amériques, aux Caraïbes et dans tous les autres territoires ayant connu l'esclavage sera encouragée et favorisée ».

Notez que le parlement, admet ici, qu'un drame de cette ampleur est jusque-là sous représenté dans les programmes scolaires. Ceux-ci n'auront fait l'objet d'une adaptation qu'à partir de la publication du bulletin officiel de l'éducation nationale, n°8 du 24 février 2000.

Le hasard fait qu'à l'heure où j'écris ces mots, il est rendu hommage à titre posthume,

à un grand homme de la langue créole, Jean Bernabé, dans le cadre de la cérémonie de remise des prix du parc naturel régional de Martinique (PNRM 2019). Je vous rapporte son propos : « la langue créole est en danger, car en confrontation, sous l'influence de la langue Française ».

La diversité culturelle est à maintenir également au niveau linguiste, « la préservation du patrimoine de l'univers permet de corriger les excès de valeurs marchandes des langues qui rappellent que ceux qui ont le pouvoir ne sont pas prêts à rompre le rapport dominant/dominé (Durizot Jno-Baptiste 2010, p.110).

Je prends la balle au bond, car ces propos illustrent bien, cette tension qui peut exister entre une école française, prônant un « récit national » et des élèves issus d'une société marquée par son histoire coloniale. Certains politiques de tous bords, croient en « l'effet perfusion du récit national, comme vecteur d'un amour patriotique » (De Cock 2017, p.34).

Le récit national est cette idéologie voulant uniformiser le peuple dans une pensée unique, des valeurs communes, ne laissant plus place à la diversité. « Ce credo a d'ailleurs été celui des républicains au début de la IIIème République, à savoir l'assimilation des colonies à la mère Patrie la France » (Farraudière, S. 2007).

Quoi qu'on en dise le débat de l'enseignement du fait colonial a toujours pris ses racines sur le plan politique et d'ailleurs elle ne saurait se faire sans cette volonté validée par le parlement. C'est ainsi qu'aujourd'hui encore et au sommet de l'état, nous constatons combien, il est régulièrement manifesté des opinions en complète opposition du respect de la diversité.

En 2015, Jean Bernabé adressait à Nadine Morano une lettre ouverte à son propos « La France est un pays de race blanche ». L'écrivain porteur d'une pensée universelle y regrette l'offensive assimilationniste du français sur le créole. Dans ce même ouvrage, il écrit « l'ouverture à l'autre est assurément un impératif au regard de la survie de l'humanité ». (Bernabé 2015, p.38).

En 2016, en pleine élection le candidat Fillon qui affirmait « Non la France n'est pas coupable d'avoir voulu faire partager sa culture aux peuples d'Afrique, d'Asie et d'Amérique du nord ». Le syndicaliste Elie Domota lui donnait la réplique.

La récente visite de Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'éducation nationale, à la Réunion (août 2019) a été pour lui l'occasion de rappeler que « la langue de la République est le Français mais que le créole ne doit pas être marginalisé ». C'était en réponse à tous ceux qui défendent le développement de l'usage du créole dans l'école.

Voilà un exemple concret, du grand écart que l'école doit être capable dans un contexte en tension.

La réalité est dans le fait que les élèves se trouvent distants dans leurs cultures, du discours institutionnel souvent décalé de leurs réalités environnementales, de ce qu'ils sont. En partant d'une approche anthropologique, Maurizio Ali n'hésite pas à affirmer que « dans des contextes post-coloniaux, les dynamiques éducatives autochtones peuvent être fragilisées par certains choix politiques faits d'en haut » dans le but de préserver l'unité de la nation ou de développer le potentiel économique des « cultures locales » (Ali 2017).

Dans une lettre adressée à Maurice Thorez datée du 24 octobre 1956 (Cité par Jno Baptiste 2010, p.191), Aimé Césaire lui déclinait sa conception de l'universel en disant elle est « celle de l'universel riche de tout le particulier, riche de tous les particuliers, approfondissement et coexistence de tous les particuliers ».

Nous imaginons que dans sa pensée, cette rencontre implique du dialogue, notamment dans l'établissement des règles communes qui s'imposent finalement à tous. Or, nous constatons bien, ne serait-ce que dans la construction des programmes et des manuels scolaires, de la verticalité. C'est contre cette attitude et pour faire sens dans l'esprit des élèves que Monsieur Robert Saé, enseignant martiniquais a édité des manuels très représentatifs de la vie des élèves créoles. Ces ouvrages, porteurs d'une connaissance universelle, permettent toutefois aux élèves de visualiser des personnes, des illustrations issues de leurs environnements propres et non uniquement celles aux services d'une suprématie blanche. Cette démarche pédagogique et éducative fait sens pour les élèves de culture différentes de celle de la métropole et soutien leur engagement.

Le professeur Aimé Charles-Nicolas, dans son ouvrage, *L'esclavage : quel impact sur la psychologie des populations ?* apporte des éléments de réponse, montrant l'incidence de ce parcours traumatique, sur le plan de la relation affective et de la résilience (Charles-Nicolas 2018, p. 51).

Malheureusement, depuis l'abolition de l'esclavage d'autres événements majeurs sont venus creuser le sillon entre la France hexagonale et la France d'outremer. Je pense tout particulièrement à la seconde guerre mondiale. A cette période des centaines de martiniquais et plus largement des Antillo-Guyanais au péril de leur vie, rejoignaient « la dissidence » pour combattre au côté du Général De Gaulle. Dans le même temps le gouvernement de Vichy, représenté par l'Amiral Robert et soutenu par des Officiers de la Marine, creusait une fracture entre le peuple martiniquais et l'état français. Certains de ces hauts fonctionnaires nourrissaient le souhait d'un retour à l'esclavage, à la servitude. Les cultures pillées, le peuple affamé, la torture est pratique courante. Les Marins des navires au mouillage dans la baie de Fort de France une fois à terre s'en prennent aux femmes. Les soldats des troupes coloniales, feront face à la campagne de stérilisation lancée en Allemagne, pour empêcher toute reproduction avec les allemandes (Bilé 2005).

Certains combattants Antillo-Guyanais, ne recevront la reconnaissance de la République Française par la remise de la Légion d'honneur, qu'en 2005 lors de la venue du Président Sarkozy à Fort de France. Les révoltes agricoles, notamment pour parler de la plus proche de nous, celle de février 1974 sur l'habitation Chalvet à Basse pointe, marque encore les esprits en raison de la mort de deux manifestants tombés les balles de la gendarmerie (Delépine 2014). Sur le plan scolaire c'était « l'école des blancs instruits ». Alors je me répète c'était hier. Comment imaginer que de tels actes de cruautés si proche de nous, ne résonnent pas encore dans nos sociétés. L'école n'est en aucune manière imperméable à la société qu'elle compte instruire. Dans son ouvrage *l'école aux Antilles françaises, le rendez-vous manqué de la démocratie*, l'ancien inspecteur de l'éducation nationale Sylvère Farraudière (2007) rapporte que l'école pour tous les élèves en âge de la fréquenter, ne sera devenue une réalité en Martinique et en Guadeloupe qu'au début des années 1980 soit un siècle après la loi de Jules Ferry. C'est aussi dans cette école que depuis toujours, cohabitent

un courant d'enseignants favorables, à l'exclusivité de la transmission des savoirs disciplinaires et celui défendant le développement personnel de l'élève. Ce dernier courant porte une plus grande attention à la relation affective (adulte-élève) pas toujours voulue par les directives institutionnelles (Virat 2019, p. 25-26), ni par l'éducation traditionnelle bien présente à cette époque.

Alors l'empathie, l'amour compassionnel, en somme la relation affective comment peut-elle prendre place dans l'école martiniquaise, pour favoriser le vivre ensemble ?

Nous soulignons ici, un peu par obligation et surtout pour rassurer notamment les instances institutionnelles, qu'il s'agit dans la prise en compte du contexte culturel, d'identifier les freins au respect de la diversité et du caractère universel de l'humanité. « Si dans le passé, l'école était un facteur d'ascension sociale et constituait «la terre des gens sans terre » il n'y va plus de même dans la société martiniquaise d'aujourd'hui qui vit des mutations importantes » (Sabin 2017, p.95). Dans cette même idée, certains travaux de recherches permettent de constater que « l'ascenseur social est en panne» (Ali 2017). Par ailleurs, bien que « l'impact psychosocial de l'esclavage sur les sociétés » ne soit plus à démontrer, les travaux épigénétiques, notamment sur ceux du professeur Giacobino ouvrent heureusement une fenêtre d'espoir. Parlant des gènes, elle déclare qu'ils « sont marqués par l'histoire, ils peuvent tout aussi bien « remonter le temps moléculaire » et s'en libérer » (Giacobino 2018).

Depuis janvier 2015, début d'une nouvelle vague d'attentat en France, la question identitaire est exacerbée dans la société Française. L'école est donc devenue un lieu de focalisations des attentions (De Cook 2018, p.7). L'enseignement du fait historique, notamment colonial est un point de tension. L'enseignement de l'empathie, au service du « vivre ensemble » est au cœur d'un programme éducatif porté par l'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) : « Apprendre pour l'empathie : programme d'échange et de soutien pour enseignants » parrainé par le gouvernement japonais. Le projet cible les enseignants en tant qu'influenceurs clés dans la transformation sociale liée aux objectifs de développement durable, en particulier à l'Objectif de Développement Durable 4.7 (ODD 4,7), qui met en avant l'appréciation de la diversité culturelle et la promotion d'une culture de paix et de non-violence ».

Comme démontré, l'école de la République implantée dans tous les territoires, se trouve régulièrement en tension avec ces environnements marqués par des vécus traumatiques, des influences culturelles diverses. Ainsi, les écoles martiniquaises, offrent encore le tableau d'élèves séparés dans les cours, en raison de leur couleur de peau ou en raison de la caste auxquelles ils appartiennent. Constatant déjà les « erreurs » historiques des écoles coloniales, le poète Aimé Césaire (1995) soulignait que « le multiculturalisme est un vrai défi pour l'universalisme et certainement pour le monde actuel » (Durizot Jno-Baptiste 2010, p.12).

L'évolution du métier de conseiller principal d'éducation a conduit peu à peu ces professionnels à quitter l'exclusivité du champ disciplinaire, pour investir le champ de l'accompagnement éducatif, la prise en compte globale de la vie de l'élève. Cette dernière ne saurait faire abstraction de son milieu de vie (familial, culturel), (Delahaye 2018, p. 255). Sur ce terrain propre de l'accompagnement éducatif, je soutiens l'investissement de la sphère émotionnelle « face à une éducation familial défailante

ou un milieu social défavorisé, l'école démocratique et humaniste prend en compte la force spirituelle de l'amour qui n'agresse ni les corps, ni les esprits » (Durizot Jno-Baptiste 2010). Notons également que le socle commun de connaissances, de compétences instaurées par la loi du 23 avril 2005, évolue avec la loi du 08 juillet 2013 pour désormais intégrer la notion de « culture ». Il réaffirme la nécessaire utilité de « la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles ». C'est au travers de ses multiples casquettes et de la transdisciplinarité de son action que le conseil principal d'éducation participe à l'acquisition de ces fondamentaux.

Je crois résolument en une école au service de tous les enfants, dans toutes leurs diversités, « l'universel se bâtit à partir de cultures particulières » (Césaire 1956).

1.4.3 Un horizon ouvert mais douloureux

En quoi le contexte Martiniquais est-il particulier ?

Partant de mes observations propres et des nombreux récits que j'ai eu à entendre, il semblerait que lorsque vous grandissez de l'autre côté de l'Atlantique, en France hexagonale, que l'éducation reçue ne soit pas la même.

J'admets que, lorsque les communément appelés par un terme barbare « négropolitains » « débarquaient » pour les « grandes vacances », nous constatons une certaine permissivité, liberté d'agir par rapport à nous autochtones. Les codes vestimentaires, la linguistique n'étaient pas les mêmes. Ces influences extérieures finissent toujours par pénétrer et impacter la société martiniquaise. Jusqu'à clairement réduire aujourd'hui les singularités socio-culturelles (alimentation, musique, la langue). Il circulait alors une pensée laissant croire que l'éducation en France hexagonale était plus permissive, face au devoir de respect, aux codes qu'un enfant dit « bien élevé » devait absolument intégrer. L'éducation est-elle plus permissive ou plutôt bienveillante en France hexagonale ?

Ce n'est pas le constat que j'ai fait lors d'un long séjour. Je crois en fait, que les parents font avec ce qu'ils ont eux-mêmes reçu comme modèle éducatif et l'interprétation qu'ils en font. J'en suis pourtant revenu changé. Je vous donne l'exemple significatif de l'usage de la langue française, qui avait pris place dans la maison familiale. Comme souvent à cette époque la langue créole ne trouvait pas toujours les faveurs des parents. Ils pensaient en effet que la réussite des enfants était attachée à la maîtrise de la langue française. Il s'agissait, d'un changement à la fois brutal car imposé de manière autoritaire, subite mais aussi fondamental. Le modèle à la française venait de se substituer à notre éducation créole, pour visiblement dans l'esprit de nos parents, nous faire coller aux attendus, de notamment l'institution école.

Bien que son influence soit minime au regard de certaines études, je dois aussi reconnaître que, je garde un souvenir impérissable de l'école ouverte, ces après-midis passés dans un parc. Cela me changeait de l'école de mon île où l'éducation était encore empreinte de sévérité et ce, avec toute la légitimité accordée par nos parents, qui prônaient l'éducation à l'ancienne. La soumission, la honte, les violences, au final l'héritage esclavagiste. L'arrivée des directives interdisant toutes formes de violences ont finalement pris place dans les écoles. Et si finalement tout ce changement arrivait par l'école ?

Les travaux de l'Association Internationale de Formation et de Recherches en Éducation Familiale (AIFREF) rapporte un constat alarmant sur la qualité de vie de l'enfant en Martinique. Je cite : « L'enfant vit actuellement dans une société martiniquaise qui a subi de mutations profondes, a mis en cause ses fondements mêmes, ses attaches avec le passé, son identité culturelle qui se cherche entre la culture Française et Créole » (Sabin 2017, p.95)

Pour en finir avec cette démonstration de la barbarie de certains, qui impacte encore aujourd'hui la société et l'école, je cite une nouvelle fois Jean Bernabé (2015) qui disait dans un esprit humaniste « Ma singularité ethnoculturelle martiniquaise, parce que soumise à évolution, ne m'interdit donc pas de participer à ou de la culture d'autres pays, caribéens ou autres, en fonction de mes appétences culturelles ».

Depuis une trentaine d'années la population de la Martinique est en déclin pour devenir l'un des départements le plus vieux de France. Les chiffres de l'institut national de la statistique et des études économiques (Insee) publiés en 2017 établissent le taux de natalité à 1,73 enfant par femme en 2017. L'un des facteurs aggravant de cette situation, est l'exode programmé de la jeunesse en raison d'un « horizon fermé » sur le plan de la scolarité et sans doute à ouvrir sur le plan économique. Selon les chiffres de l'Insee au 1^{er} janvier 2020, la Martinique comptait en 2016, 41.8% de familles monoparentales. Par ailleurs avec un taux d'inactifs de 28,8%, dont 18, 2 % de chômeurs (Insee 2015), nombres d'enfants grandissent dans des environnements familiaux précaires, pas toujours propices à la bienveillance (Pourtois & Desmet 2017). Les préoccupations des familles sont souvent primaires. Avant de se préoccuper de l'éducation des enfants, elles se soucient de les nourrir, de leur offrir un toit et de payer les factures. Elles résument parfaitement les travaux de Maslow (1954) qui hiérarchisaient les besoins. Depuis, les critiques ont toutefois reconnu que la priorisation des celles-ci, était propre à chacun.

C'est dans ces situations de précarité, parfois de pauvreté, que j'ai souvent entendu de parents ou de professeurs la notion « d'éducation à l'ancienne ». Bien que voulant dans un premier temps, évoquer honorablement, la transmission de valeurs morales, des traditions culturelles, ces propos sous-tendent malheureusement, bien des formes de violences, à la fois psychologiques et physiques (Pourtois & Desmet 2005 ; Dumas, 61-76). Cette nostalgie, jusqu'où souhaite-t-elle nous faire remonter le temps ? Serait-ce jusqu'au fouet des maîtres esclavagistes ? « Or nous savons que de nombreux parents martiniquais et d'une façon générale dans les communautés ayant connu l'esclavage utilisent la honte, encore aujourd'hui (parfois publiquement dans la cour de l'école) » (Charles-Nicolas & Bowser 2018, p. 33). Aujourd'hui, ces actes encore subis par un grand nombre d'enfants, sont regroupés sous la notion de « violences éducatives ordinaires ». L'école elle-même est source de violences dites institutionnelles qui sont inscrites dans une dynamique historique et post-coloniale où les injonctions de l'autorité centrale doivent composer avec les particularités locales (Ali, 2016, p. 296-325).

Alors comment « un leader scolaire » comme le conseiller principal d'éducation, peut-il et au travers de quels dispositifs concourir à la résilience des élèves martiniquais. Le déclin de la société martiniquaise est marqué par son vieillissement mais aussi par l'horizon de nos enfants parfois synonyme de douleurs. Celles des plus ambitieux, contraints de s'arracher à la terre natale, pour espérer se former dans des établissements de pointe ou de hauts niveaux. Ou encore, la douleur de ceux qui choisissent par dépit de rester, sous la pression d'un déterminisme qui s'impose à eux, avec une estime de soi annihilée. Alors faut-il pour autant fuir l'école ?

Non, je crois résolument qu'elle peut élargir l'horizon. Déjà dans sa fonction de transmission des savoirs, elle apporte une ouverture sur l'universalité, pour peu qu'elle tienne compte de toutes les composantes. Elle permet aux élèves d'avoir conscience que l'avenir n'est pas forcément au bout de la rue du quartier, mais pourquoi pas « en haut de l'affiche ». Pour se faire, les éducateurs fonctionnaires de l'état français ne peuvent ignorer la nécessaire intégration de données interculturelles, « L'enseignant confronté à une classe multiculturelle ne peut faire l'impasse sur la connaissance d'un minimum d'histoire et de références socioculturelles de ses élèves. Il doit connaître quelques éléments de l'histoire coloniale de la France » (Hervieu 2019, p. 76).

Enfin, l'école peut s'inscrire dans une démarche environnementale, écologique, dans le sens où elle facilite aux élèves, une meilleure appréhension de leur environnement naturel pour mieux s'insérer. Il est grand temps de fermer la pompe amorcée par le bureau pour le développement des migrations dans les départements d'outremer en 1963. La fuite des cerveaux est encore une réalité.

DEUXIEME PARTIE : LA RÉALITÉ DU TERRAIN

2.1 Hypothèses

La question de comment faire réussir les élèves, s'impose à toute la communauté scolaire, notamment aux conseillers principaux d'éducation qui, conformément aux référentiels de compétences, au socle commun de compétences, de connaissance et de culture qui leur est propre participent à la construction de leurs parcours.

Pour atteindre cet objectif, la littérature scientifique propose de nombreuses pédagogies pas toujours convergentes d'ailleurs. Comme nous l'avons exposé, depuis une bonne dizaine d'années, une d'entre elles est en vogue. Elle est le passage d'une éducation dite traditionnelle, dirigiste, vers une éducation plus humaine, plus respectueuse des rythmes de chaque élève.

C'est à la lumière des apports des neurosciences, que cette nouvelle forme d'éducation continue de prendre place dans la conscience collective des éducateurs. Elle est fondée sur les théories de l'attachement, du soutien affectif. Les compétences émotionnelles comme l'empathie, l'amour compassionnel, seraient des piliers de ces stratégies éducatives.

Ces dernières soutiennent l'engagement des élèves mais aussi la notion de bien-être à la fois chez les élèves mais aussi chez les éducateurs comme les conseillers principaux d'éducation.

Nous avons donc souhaité évaluer ces compétences émotionnelles et le niveau de bien-être des 105 conseillers principaux d'éducation de la Martinique.

L'empathie et l'amour compassionnel sont encore à promouvoir dans le système éducatif français. Au regard, des données théoriques exposées, ils sont des leviers de la construction d'une relation affective positive, entre les conseillers principaux d'éducation et les élèves.

La recherche scientifique consacrée aux conseillers principaux d'éducation est peu documentée. Cela relève, en partie du fait que ce métier, est une spécificité de l'école française. C'est pourtant un leader scolaire, dont l'impact s'avère déterminant dans la construction du parcours des élèves. Dès lors, cette recherche, présente un intérêt certain pour cette population, mais aussi pour tous ceux qui s'investissent dans des relations d'aide ou d'encadrement éducatif. Les données scientifiques jusque-là collectées, sont souvent à croiser avec ceux des métiers du professorat.

Les élèves ne peuvent se montrer résilients et éprouver du bien-être si les adultes qui les encadrent ne témoignent pas de telles qualités. Je soutiens donc, que le développement des compétences émotionnelles est de nature à améliorer le niveau de bien-être des CPE et des élèves.

Cette recherche a également cherché à révéler si le contexte poste-esclavagiste mettait en tension la vie scolaire en Martinique.

Notre hypothèse, loin de tout imaginaire exotique, plus exactement dans ces contextes ultramarins, caractérisés par des conditions de travail parfois pénibles, les conseillers principaux d'éducation ont la tendance à utiliser des stratégies professionnelles basées sur le développement de relations affectives positives pour prévenir les tensions, gérer les conflits, faciliter l'accompagnement des élèves et améliorer leur bien-être.

Une hypothèse qui nous conduira à répondre à des questionnements secondaires :

- 1- La construction d'une relation affective positive fondée sur l'empathie et l'amour compassionnel, favorise la résilience et le bien-être des conseillers principaux d'éducation (CPE) ?
- 2- Comment les CPE de Martinique démontrent-ils aux élèves, leur attachement, quand la perception de ces derniers resterait majoritairement négative attaché à celle du surveillant général ?
- 3- Le sentiment de bien-être des CPE serait-il lié à des données structurelles (la charge de travail, l'organisation), aux compétences psychosociales (la relation avec les collègues, l'isolement du CPE) et la réussite des élèves.
- 4- Les formations autour de la résilience pourraient-elles améliorer le bien-être des conseillers principaux d'éducation
- 5- Le contexte post-esclavagiste de Martinique influe-t-il sur la vie scolaire ?

Nos investigations pour vérifier notre hypothèse, nous conduiront dans les établissements du secondaire de la Martinique pour tenter d'évaluer les compétences émotionnelles et le bien-être des conseillers principaux d'éducation dans ce contexte particulier post-esclavagiste. Nous tenterons ainsi de déterminer la place que joue la relation affective positive dans leurs pratiques quotidiennes et dans leur bien-être.

2.2 Objectifs

L'enquête menée dans les établissements du secondaire de Martinique entendait déterminer la place occupée par les compétences émotionnelles des conseillers principaux d'éducation dans leurs pratiques professionnelles. Elle visait également à établir si le contexte historique de cette île influait sur les facteurs étudiés.

Mon projet de mémoire initialement tourné vers le bien-être des élèves, a finalement interrogé le bien-être des éducateurs, dont dépend fortement celui des élèves.

C'est donc dans ce rapport que j'ai nommé « l'effet miroir » que les deux parties tireraient bénéfice, de la relation affective positive. En réalité le bien-être des adultes, est un préalable au bien-être des élèves qui dans une forme d'altérité, l'un bénéficie de l'affection et de l'autre. En conséquence, nous n'avons finalement pas mesuré la résilience des enfants, qui ne peut être évaluée qu'au terme de recherches de longues durées comme celles dirigées par Madame Werner 1953. Elle est aussi sous l'emprise de l'obtention des diplômes.

Nos investigations sont centrées, sur le niveau d'empathie, d'amour compassionnel et de bien-être des conseillers principaux d'éducation de la Martinique, dans un contexte scolaire que nous considérons d'adversité.

Cette étude s'articule autour de cinq grands objectifs :

Premièrement, mesurer le niveau des compétences émotionnelles des 105 conseillers principaux d'éducation de la Martinique en particulier :

- L'empathie
- L'amour compassionnel

Dans un second temps, déterminer leur niveau de bien-être en nous basant sur deux indicateurs que nous avons considérés comme pertinents :

- Le niveau de burn-out
- Le niveau de résilience

Troisièmement, quelques questions libres, interrogent le contexte éducatif martiniquais en raison de son histoire coloniale, pour comprendre dans quelles mesures, il pouvait être particulier et influencer la vie scolaire.

Quatrièmement en recueillant la perception des étudiants de Master 1 et de Master 2 de la filière des métiers de l'éducation et de la formation (MEEF), option encadrement éducatif (EED), parcours conseiller principal d'éducation (CPE) de l'Inspé de Martinique. L'objectif visé étant de vérifier si, le choix de carrière fait par ces étudiants découle d'un soutien affectif trouvé auprès de leurs anciens conseillers principaux d'éducation. C'est aussi une opportunité de vérifier l'évolution des pratiques professionnelles de ce corps.

Enfin une discussion des résultats est organisée avec quelques-uns des conseillers principaux ayant participé à notre étude, avec l'objectif de mieux comprendre les résultats constatés.

Ainsi, pour vérifier mon hypothèse, j'ai fait le choix d'une démarche à la fois descriptive, quantitative et qualitative.

2.3 Le terrain d'étude et la méthodologie

Cette recherche a été conduite sur le département de la Martinique auprès des 105 conseillers principaux d'éducation exerçant dans les établissements du secondaire.

Les données ont été recueillies entre le 1er octobre 2019 et 12 décembre 2019 à l'aide de questionnaires en ligne sur la plate-forme « google forms ». Chacun des questionnaires a été relié à une feuille de calculs intégrant les réponses. L'intégralité des questionnaires ont été soumis de la sorte.

Les liens vers les questionnaires ont été envoyés aux conseillers principaux d'éducation par mails sur leur liste de diffusion et sur leur groupe WhatsApp. Un conseiller principal d'éducation formateur à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation, a régulièrement relancé ses pairs pour les inciter à participer.

Les trois premières enquêtes ont été en direction des conseillers principaux d'éducation de la Martinique et la quatrième vers les étudiants de Master 1 et 2 de métiers de l'enseignements, de l'éducation et de la formation, option encadrement éducatif. En début de questionnaire, les conseillers principaux d'éducation participant ont donné : leur genre, leur âge, leur ancienneté, le type d'établissement où ils exercent, le milieu rural ou urbain.

Pour confirmer notre hypothèse nous avons mené une enquête auprès des 105 conseillers principaux d'éducation de la Martinique avec l'objectif d'étudier :

- Les compétences émotionnelles,
- Le niveau de bien-être
- Leur vécu du contexte local.
- La perception des étudiants sur les compétences émotionnelles de leurs anciens conseillers principaux d'éducation.

Pour déterminer les compétences émotionnelles nous nous sommes basés sur deux indicateurs :

1. Le niveau d'empathie, mesuré par l'*Interpersonal Reactivity Index* (IRI, développé par Davis 1980) dans sa version française (mise au point par Anne-Laure Gilet et al. 2013) ;
2. Le niveau d'amour compassionnel, mesuré par la *Compassionate love scale* de Sprecher et Fehr (2005) dans sa version française (mise au point par Virat, Trouillet et Favre 2018).

Pour déterminer le niveau de bien-être nous nous sommes basés sur deux indicateurs:

1. Le niveau de résilience, mesuré par l'échelle de résilience de Wagnild et Young (1993) ;
2. Le niveau de fatigue professionnelle, mesuré par le test de burnout développé par Christine Maslach (*Maslach burnout inventory* ou MBI. Maslach et Jackson 1981 ; Maslach, Jackson et Leiter 1986. Pour son application aux professionnels de l'éducation, voir Byrne, 1993).

Pour mieux interpréter nos données, nous avons souhaité connaître leur vécu du contexte local et leur perception des dynamiques post-coloniales à partir d'un questionnaire en ligne composée de quatre questions. Deux questions concernent le contexte post-colonial et deux autres cherchent à identifier les facteurs de leur bien-être.

Une phase de discussion des résultats est également organisée avec quelques conseillers principaux d'éducation ayant participé à notre étude.

Les objectifs et la méthodologie de cette étude sont déclinés sous la forme du tableau suivant. Il détaille les sous dimensions de chacun d'eux et les dispositifs mis en place pour le recueil de données.

| La conception de la recherche. | | | |
|---|--|---|---|
| Le concept | Les dimensions | Les indicateurs | Le dispositif de recueil des données |
| La relation affective positive (Cpe- élèves) améliore le bien-être des conseillers principaux d'éducation | | | D1- Echelle empathie – Validation Françaises IRI |
| | D1- Le niveau d'empathie | I1- Score total | Totalité des 28 facteurs |
| | | I2- La fantaisie | 7 items numérotés : 1-5-7-12-16-23-26 |
| | | I3- Facteur diminuant le stress | 7 items numérotés : 6-10-13-17-19-24-27 |
| | | I4- La capacité à se projeter | 7 items numérotés : 3-8-11-15-21-25 |
| | | I5- Le souci empathique | 7 items numérotés : 2-4-9-14-18-20-22 |
| | | | D2- Echelle d'amour compassionnel- Virat 2014 |
| | D2- Le niveau d'amour compassionnel | I1- Le score total d'amour compassionnel | Totalité des 21 Items |
| | | I2- La sensibilité | 11 items numérotés : 1-2-3-4-5-6-9-12-13-15-17 |
| | | I3- Le sacrifice (dévouement) | 6 items numérotés : 7-8-10-11-19-20 |
| | | I4- Corrélation empathie (sous échelle du souci empathique). | 7 items numérotés : Non déterminés à ce stade. |
| | | | D3- Questionnaire libre 1 |
| | D3- Les facteurs de bien-être | I1- Les facteurs déclarés d'épuisement | Quels sont les facteurs causant de la fatigue professionnelle chez vous ? (QCM) |
| | | I4- Les facteurs déclarés de bien-être | Quelles sont vos plus grandes sources de bien-être au travail ? |
| | | | D4- Le test d'inventaire de « Burn-out » de Malslach |
| | D4- Le niveau de burnout | I1- Score d'épuisement émotionnel | 9 items numérotés : 01.02.03.06.08.13.14.16.20 |
| | | I2- Score de dépersonnalisation / Perte d'empathie | 5 items numérotés : 05.10.11.15.22 |
| | | I3- Score d'accomplissement personnel | 8 items numérotés : 04.07.09.12.17.18.19.21 |
| | | | D5- Echelle de résilience (Wagnild & Young, 1993) |
| | D5- La résilience | I1- Score total de résilience | 25 items |
| | | I2- Compétences personnelles | 17 items numérotés :1-2-3-4-5-6-9-10-13-14-15-17-18-19-20-23-24 |
| | | I3- Acceptation de soi et de la vie | 8 items numérotés : 7-8-11-12-16-21-22-22-25 |
| | Déterminer les corrélations « r » entre le les compétences émotionnelles et la résilience (Un des facteurs de la résilience) | | |
| | | | Questionnaire libre 2 |
| D6- Le contexte martiniquais | I1- Vie scolaire Martinique / vie scolaire métropole | La vie scolaire en Martinique est-elle différente de la vie scolaire en France hexagonale ? Merci de préciser votre réponse | |
| | I2- La situation post-esclavagiste (vie scolaire) | Pensez-vous que l'esclavage et l'héritage post-colonial a un impact sur l'autorité scolaire et la perception des normes de vie collective ? | |
| | | | Questionnaire libre 3 |
| D7- La perception des étudiants MEEF EED | I1- Le souvenir des CPE. | Quels souvenirs gardez-vous des Conseillers Principaux d'Education (CPE) ? (Séparer pour chacun, Ex CPE du collège) | |
| | I2- L'empathie des CPE | Les CPE ont-ils été empathiques ? Si oui expliquez, si non quel(s) adjectif(s)utiliseriez-vous ? | |
| | I3- L'impact des CPE sur leur scolarité | Ces CPE ont-ils eu un impact sur votre parcours scolaire ? | |
| | I4- L'impact des CPE sur leur parcours de vie | Ces CPE ont-ils eu un impact sur votre parcours de vie ? | |
| D8- Discussion des résultats | Une discussion des résultats est organisée avec les conseillers principaux d'éducation. | | |

Figure 2 : Synthèse de l'étude

Nous obtenons au final la participation de 82 conseillers principaux d'éducation sur les 105 en poste sur l'île dont 67 femmes et 16 hommes. Soit un taux de pénétration 78,10%. Leur âge est compris entre 26 et 64 pour une moyenne d'âge de 46 ans et une ancienneté moyenne de 14 ans.

2.3.1 L'évaluation de l'empathie

Notre hypothèse est d'avancer que les compétences émotionnelles notamment l'empathie intervient dans les pratiques professionnelles des conseillers principaux d'éducation et participent à leur bien-être. C'est donc légitimement que nous leur avons proposé de se soumettre à l'évaluation du niveau de cette compétence.

C'est donc à l'aide de la sous-échelle du souci empathique de l'*Interpersonal Reactivity Index* (IRI) résultant des travaux de Davis en 1980 que nous y avons procédé.

Son outil de 28 items mesure l'empathie de manière multidimensionnelle, précisément en 4 sous-échelles de 7 items, toutes indépendantes l'une de l'autre :

- La fantaisie (*fantasy factor*)
- La détresse personnelle (*distress factor*)
- L'adaptation contextuelle (*perspective-taking*)
- Le souci empathique (*empathic concern factor*)

Notre étude utilise uniquement la sous-échelle du souci empathique.

Cette échelle a fait l'objet d'une traduction française que nous utilisons ici (Gilet 2013).

Les sujets évaluent leur niveau d'empathie sur échelle de Likert allant de :

- 1- Ne me décrit pas du tout.
- 6- Me décrit très bien.

2.3.2 L'évaluation du niveau d'amour compassionnel

Pour évaluer cette compétence émotionnelle nous avons utilisé la Compassionate love scale de Sprecher et fehr 2005 traduit en français par les travaux de Mael Virat, Raphaël Trouillet & Daniel Favre 2018. Elle a été soumise en ligne dans les conditions citées précédemment.

La version utilisée ici comporte 21 items mesurés sur une échelle de Likert en 7 points
1= pas du tout vrai pour moi.

7= tout à fait vrai pour moi.

Trois scores sont calculés :

- Le score total d'amour compassionnel avec la totalité des 21 items.
- La dimension de la sous échelle de sensibilité (11 items numérotés: 1-2-3-4-5-6-9-12-13-15-17).
- La dimension du sacrifice par une sous-échelle de (6 items numérotés : 7-8-10-11-19-20).

Cette échelle de mesure de l'amour compassionnel est traduite spécifiquement pour le monde de l'éducation et a été validée avec un public d'enseignants.

Comme le souligne, Sprecher et Fehr, 2005, auteur de la version initiale, elle est peu utilisée à ce jour et demande à être évaluée auprès de d'autres échantillons. En conséquence, nous espérons ici, apporter à la connaissance et renforcer ainsi le caractère scientifique de notre démarche. Nous la soumettons à une nouvelle mesure de corrélation, en l'espèce avec la notion de résilience.

2.3.3 Les facteurs de protection et de risque en matière de bien-être.

Les sujets de notre étude ont été interrogés en deux temps sur les facteurs agissant sur leur bien-être.

Une première question ciblait spécifiquement les facteurs d'épuisement. Cette question de type « choix multiples » offrait 6 possibilités :

1. L'isolement du CPE
2. La charge de travail
3. Les relations entre collègues
4. Les sollicitations directement liées aux élèves
5. La vie personnelle interférant avec le travail
6. La dissonance émotionnelle

La seconde question ouverte cette fois, interrogeait sur les facteurs de protection à partir de la question :

- « Quelles sont vos plus grandes sources de bien-être au travail ? ».

Il s'agit d'identifier, de répertorier et de classer par les facteurs considérés comme protecteurs aux yeux de ces professionnels.

2.3.4 L'évaluation du niveau de burn-out

Cette troisième enquête était également en ligne sur la plate-forme « google forms ». Reliée à une feuille de calculs elle a été lancée en direction des conseillers principaux d'éducation de Martinique pour l'évaluation de leur degré de fatigue professionnelle. Pour évaluer le niveau de burn-out nous avons utilisé l'échelle mise au point par Maslach et Jackson *Maslach burnout inventory* ou MBI Maslach et Jackson 1981

La cotation des items est sur une échelle de likert en six points :

- 0= Jamais
- 1= Quelques fois par an au moins
- 2= Une fois par mois au moins
- 3= Quelques fois par mois
- 4= Une fois par semaine
- 5= Quelques fois par semaine
- 6= Chaque jour

Ce test présente l'avantage d'évaluer le *burn-out* sur trois dimensions.

- Le score d'épuisement professionnel (SEP) mais en réalité mesure le score d'épuisement émotionnel : Celui-ci est lié à un environnement professionnel, chargé d'adversité, de stress, épuisant. Il serait moins présent en période de vacances selon Maslach.

Il se mesure en additionnant le score des questions numérotées sur l'échelle: 01- 02- 03- 06- 08- 13- 14- 16- 20.

| | | | |
|--------------------------|--------------|---------------|-------------|
| Épuisement professionnel | SEP < 17 | 18 < SEP < 29 | 30 < SEP |
| | Degré faible | Degré modéré | Degré élevé |

Figure 3 : Grille d'épuisement émotionnel

En réalité conformément aux travaux de référence il faut parler de score d'épuisement émotionnel pour cette dimension.

- Le score de dépersonnalisation : La dépersonnalisation ou perte d'empathie se caractérise par une baisse de considération positive à l'égard des autres (clients, collègues) c'est une attitude ou la distance émotionnelle est importante, observables par des discours cyniques, dépréciatifs voire même par de l'indifférence.

Cette dimension se mesure en additionnant sur le score des items numérotées 05- 10- 11- 15- 22 sur l'échelle.

| | | | |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|
| Dépersonnalisation | SD < 5 | 6 < SD < 11 | 6 < SD < 11 |
| | Degré faible | Degré modéré | Degré modéré |

Figure 4 : Grille de dépersonnalisation

- L'accomplissement personnel est un sentiment « soupape de sécurité qui assurerait un équilibre en cas d'épuisement professionnel et de dépersonnalisation. Il assure un épanouissement au travail, un regard positif sur les réalisations professionnelles.

Ce score est obtenu par l'addition des scores des questions numérotées : 04 - 07- 09- 12- 17- 18- 19- 21 sur l'échelle.

| | | | |
|---------------------------|--------------|---------------|-------------|
| Accomplissement personnel | SAP < 33 | 34 < SAP < 39 | 40 < SAP |
| | Degré faible | Degré modéré | Degré élevé |

Figure 5 : Grille de l'accomplissement personnel

2.3.5 L'évaluation du niveau de résilience

Pour mesurer la résilience nous avons selon la méthodologie préalablement indiquée soumis les conseillers principaux d'éducation à l'échelle de résilience (Wagnild & Young, 1993)

Cet instrument est basé sur 25 énoncés à coter sur une échelle de type Likert en sept points.

- 1= En très désaccord
- 2= Pas d'accord
- 3= Plutôt pas d'accord
- 4= Indifférent
- 5= Plutôt d'accord
- 6= D'accord
- 7= Totalement en accord

« Cet outil a été développé à partir d'une étude qualitative effectuée en 1990 auprès de 25 femmes âgées de 53 à 95 ans s'étant adaptées favorablement à un événement majeur au cours de leur vie. En 1993, une étude plus approfondie a été menée auprès de 782 adultes. Cette étude a permis de statuer des normes en termes de moyenne et d'écart type associés à l'addition de toutes les réponses obtenues.

Cette échelle rend compte de deux dimensions. Celle du sentiment de compétence personnelle et celle de l'acceptation de soi et de la vie. Cette échelle a aussi été validée auprès d'autres tranches d'âge, telles que les adolescents » (Hunter & Chandler, 1999).

Selon Wagnild (1993) l'évaluation peut se faire selon la grille suivante :

| | |
|--|-------------------|
| Résilience faible | Score <121 |
| Résilience moyenne | 121 < score < 145 |
| Résilience modérément élevée ou élevée | 146 < score |

Figure 6 : Grille d'évaluation de la résilience

Le questionnaire socio-démographique, l'échelle d'amour compassionnel, l'échelle de résilience et les deux questions sur le contexte Martiniquais ont fait l'objet de la même enquête en ligne.

2.3.6 La perception des étudiants sur le soutien affectif de leurs anciens conseillers principaux d'éducation.

Une quatrième enquête a cherché à affiner notre étude et à matérialiser la perception qu'ont les étudiants de la relation affective établie par leurs anciens conseillers principaux de Martinique. Pour cela, j'ai demandé aux étudiants de Master 1 et de Master 2 des métiers de l'enseignement, de l'éducation et la formation, option encadrement éducatif (MEEF EED) de l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) de Martinique de répondre aux questions suivantes :

1. Quels souvenirs gardez-vous des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) ? (Séparer pour chacun)
2. Les CPE ont-ils été empathiques ? Si oui expliquez, si non quel(s) adjectif(s) utiliseriez-vous ?
3. Ces CPE ont-ils eu un impact sur votre parcours scolaire ?
4. Ces CPE ont-ils eu un impact sur votre parcours de vie ?

Cette action présente un intérêt car, nous pouvions de prime abord imaginer que des étudiants qui souhaitent embrasser cette carrière de conseiller principal d'éducation, auraient bénéficié d'une relation affective positive avec ces professionnels. Or l'enquête apporte des résultats surprenants.

C'est donc un indicateur de nature à démontrer une distorsion entre la perception des conseillers principaux d'éducation et celle des élèves.

2.3.7 Le contexte martiniquais

Pour pouvoir mieux interpréter leur vécu du contexte post-esclavagiste, nous les avons interrogés à partir des deux questions ouvertes :

La vie scolaire en Martinique est-elle différente de la vie scolaire en France hexagonale ? Merci de préciser votre réponse.

Il s'agissait pour nous, de déterminer si les deux contextes étaient réellement singuliers ou si la réponse est plus nuancée. La seconde question posait clairement le problème du contexte post-esclavagiste.

Pensez-vous que l'esclavage et l'héritage post-colonial a un impact sur l'autorité scolaire et la perception des normes de vie collective ?

Au-delà d'une réponse tranchée, ce questionnement visait l'obtention d'éléments caractéristiques d'une éventuelle influence du passé esclavagistes sur la manière de vivre l'école en Martinique.

Ce questionnaire leur est parvenu toujours par la plateforme « google forms ». La collecte de données alimentait également une feuille de calcul.

Notre étude concerne donc deux populations. Celle des conseillers principaux d'éducation de la Martinique et celle des étudiants de l'inspé de Martinique suivant le cursus conseiller principal d'éducation.

2.4 Les résultats

2.4.1 Les échantillons

L'amour compassionnel et la résilience

- ▶ La participation est de 82 conseillers principaux d'éducation (CPE) sur un total de 105 en fonction sur le département de la Martinique. Soit un taux de pénétration de 78.10%

L'empathie

- ▶ La participation est de 73 conseillers principaux d'éducation sur un total de 105 soit un taux de pénétration de 69,52%

Le niveau de *burn-out*

- ▶ La participation est de 65 conseillers principaux d'éducation sur un total de 105 soit un taux de pénétration de 61,90 %

Le niveau de résilience

La participation est de 82 conseillers principaux d'éducation sur un total de 105 CPE soit un taux de pénétration de 78.10 %

Nos échantillons sont donc représentatifs de la population des CPE de la Martinique.

L'âge moyen de ces derniers sur l'enquête obtenant la plus grande participation est de 46 ans avec une ancienneté moyenne de 14 ans de service.

| Votre statut | AVERAGE de Votre âge |
|----------------------|----------------------|
| CPE contractuel | 39,66666667 |
| CPE stagiaire | 39,8 |
| CPE titulaire | 46,7027027 |
| Total général | 46,02 |

Figure 7 : tableau moyenne d'âge par catégorie

| Type d'établissement | AVERAGE de Votre ancienneté |
|---|-----------------------------|
| Collège | 12,6 |
| Collège en éducation prioritaire | 8,68 |
| Lycée d'enseignement général et technologique | 22,4 |
| Lycée polyvalent | 16 |
| Lycée professionnel | 18,54 |
| Total général | 14,31 |

Figure 8 : Tableau d'ancienneté par type d'établissement

Nous constatons aussi que ce corps en Martinique est à l'image de ce qu'il est sur le plan national, c'est-à-dire très largement féminisé.

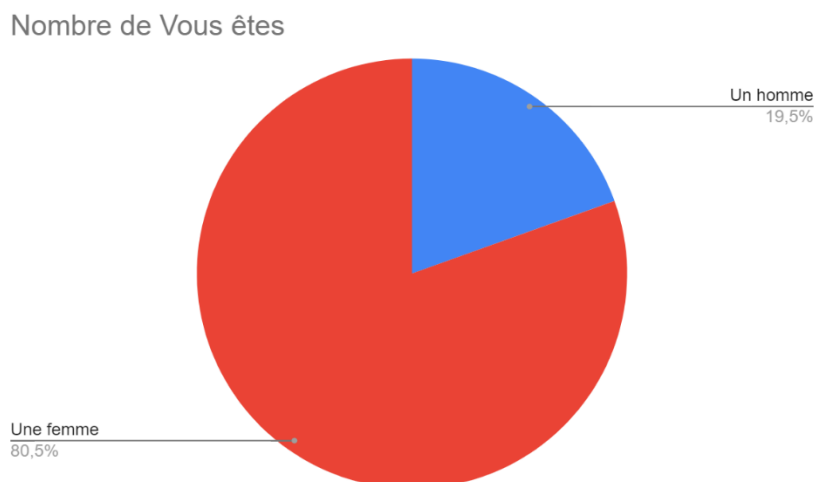


Figure 9 : Répartition par genre

La répartition par type d'établissement est la suivante :

| Type d'établissement | COUNTA de Adresse e-mail |
|---|--------------------------|
| Collège | 20 |
| Collège en éducation prioritaire | 22 |
| Lycée d'enseignement général et technologique | 11 |
| Lycée polyvalent | 18 |
| Lycée professionnel | 11 |
| Total général | 82 |

Figure 10 : Répartition par type d'établissement

Les CPE déclarent majoritairement travailler en zone urbaine. Une tendance pas si évidente à dégager au regard de la typologie des communes de la Martinique. Le centre-ville d'une commune du nord-atlantique reste en milieu rural. Le graphique suivant rend compte des réponses faites :

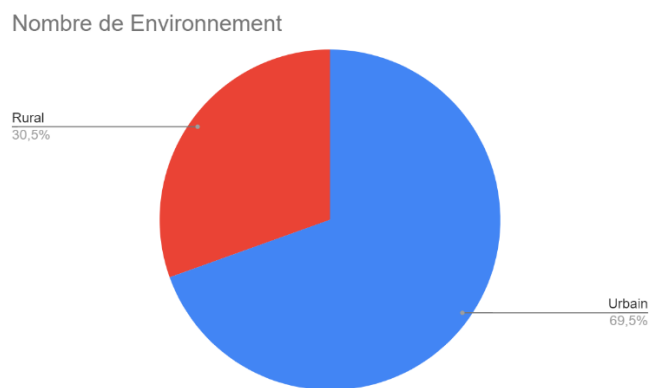


Figure 11 : Répartition selon environnement

Moyenne souci empathique

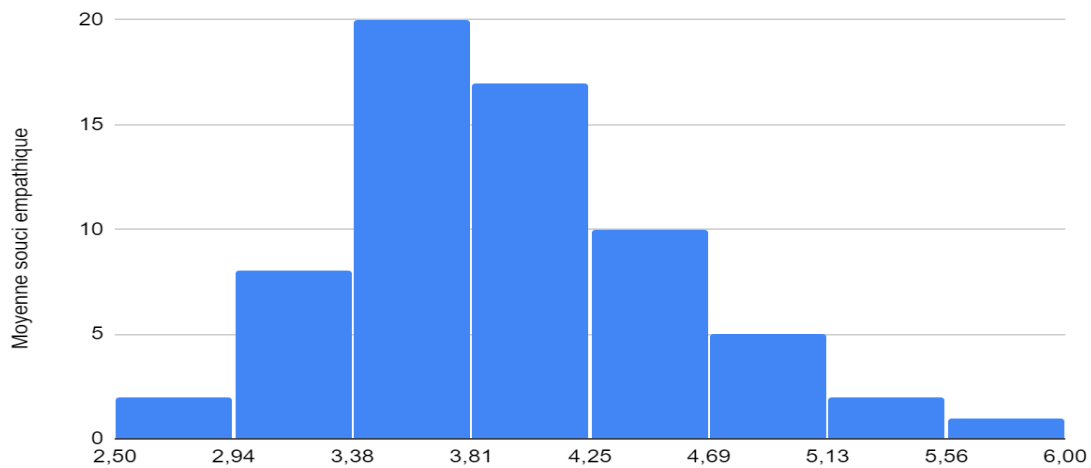


Figure 13 : Histogramme du souci empathique

Nous constatons qu'une majorité des CPE présentent un résultat compris entre 3.50 et 4.50 pour un taux moyen de 3.90.

Cette moyenne est à rapprocher de l'étude initiale ayant validé la traduction française de la sous échelle IRI du souci empathique (Gilet et al, 2013). Les CPE de Martinique sont donc en deçà de la population de validation de l'échelle qui présentait un résultat de 5.38.

Lors de cette recherche son échantillon présentait une moyenne de 5,38 en premier test, nous pouvons légitimement dire que les conseiller principaux d'éducation de Martinique présentent un niveau d'empathie plutôt faible.

2.4.3 Le niveau d'amour compassionnel

Le niveau d'amour compassionnel, mesuré par la *Compassionate love scale* de Sprecher et Fehr (2005) dans sa version française (mise au point par Virat, Trouillet et Favre 2018).

Concernant cette évaluation, 82 conseillers principaux d'éducation sur un total de 105 conseillers principaux d'éducation se sont soumis au test.

Conformément aux travaux de Mael VIRAT l'analyse de l'amour compassionnel est bidimensionnelle.

- La sensibilité : mesurée par 11 items est évaluée à 3.72

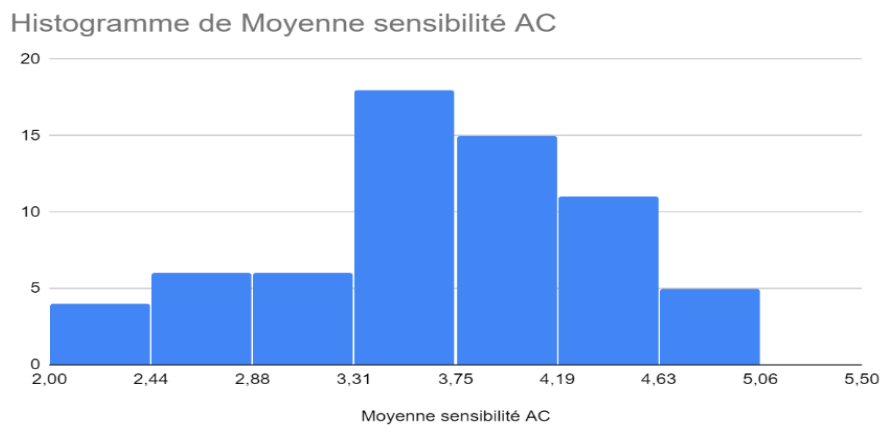


Figure 14 : Histogramme de sous-dimension : sensibilité

- Le sacrifice évalué par 6 items à 3.70.

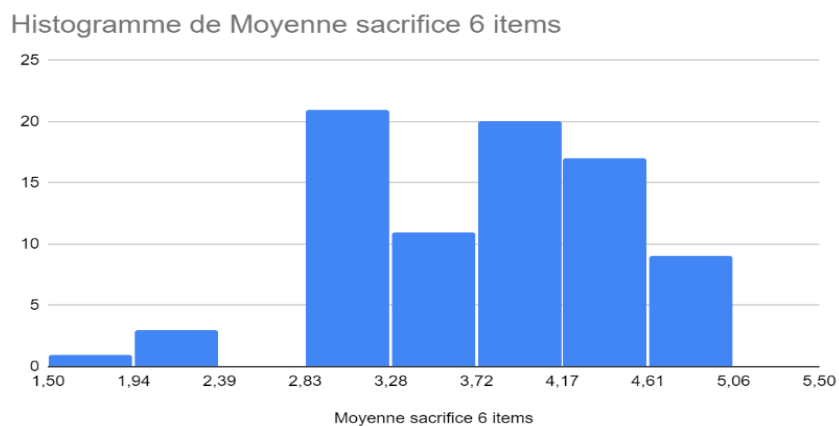


Figure 15 : Histogramme de la sous-dimension sacrifice

Ici également, ces deux moyennes placent les CPE de Martinique en deçà de la population d'enseignants ayant participé à la validation de ladite échelle, soit à un niveau faible. Son échantillon faisait respectivement 4.55 et 4.13.

2.4.4 Le niveau de burn-out

Conformément aux travaux de Christine Maslach et Jackson 1981 l'analyse du burn-out est tridimensionnelle :

- La fatigue émotionnelle

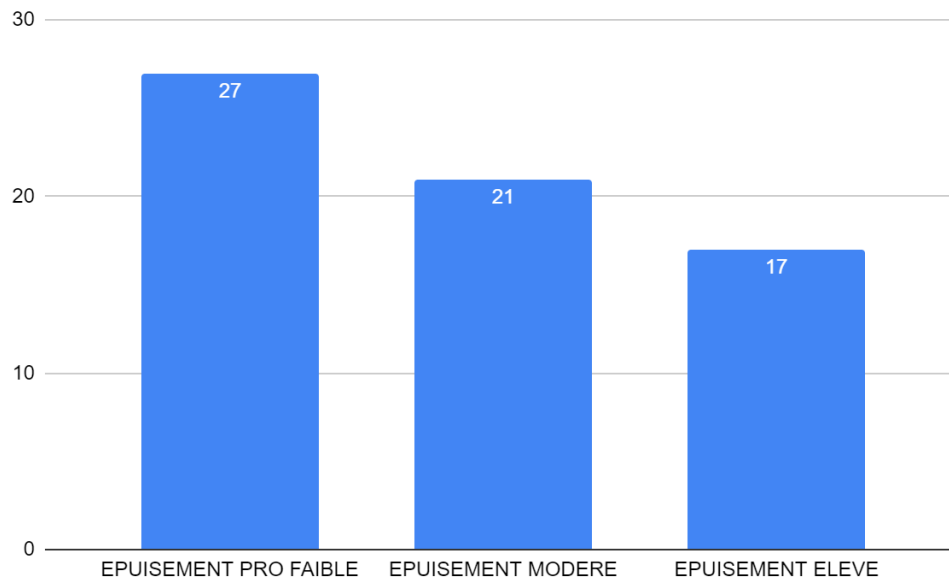


Figure 16 : Evaluation de la fatigue émotionnelle

Nous constatons chez une majorité d'entre eux, un niveau relativement élevé de fatigue émotionnelle.

En effet, 27 présentent un épuisement émotionnel faible, 21 un épuisement modéré et 17 un épuisement fort.

Bien que l'indice le plus élevé soit en épuisement faible, conformément à la recherche initiale, des scores modérés ou élevés sont le signe d'un épuisement latent ou en train de s'installer.

Nous pouvons donc conclure que la majorité CPE sont dans un état d'épuisement relativement important.

- La dépersonnalisation

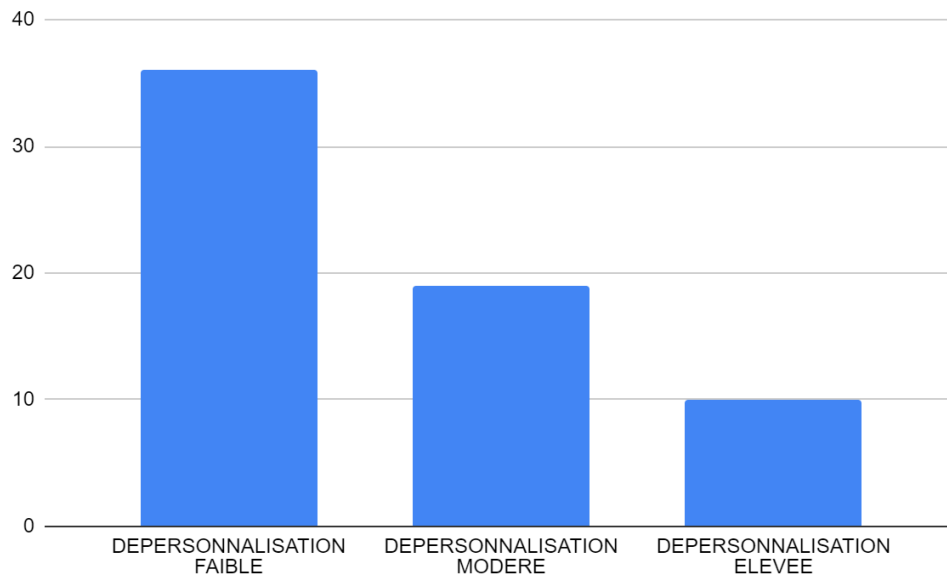


Figure 17 : Evaluation de la dépersonnalisation

La dépersonnalisation ou perte d'empathie se caractérise par une baisse de considération positive envers autrui. C'est une attitude où la distance émotionnelle est importante.

Or nous constatons que 44,62% des CPE sont déjà dans un processus de dépersonnalisation.

- Le sentiment d'accomplissement personnel

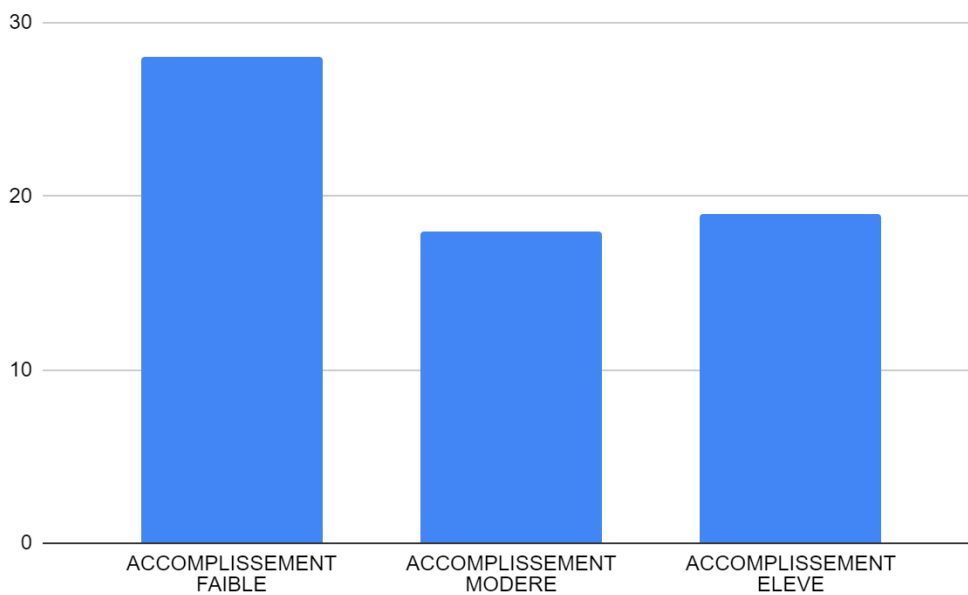


Figure 18 : évaluation du sentiment d'accomplissement

Le sentiment d'accomplissement personnel est une soupape de sécurité qui assure un équilibre en cas d'épuisement professionnel et de dépersonnalisation. Si les deux premiers indicateurs appelaient déjà à la vigilance, nous constatons que la majorité des CPE présente un sentiment d'accomplissement faible ou modéré. Nous pouvons donc conclure que la majorité CPE sont dans un état d'épuisement relativement important.

2.4.5 La résilience

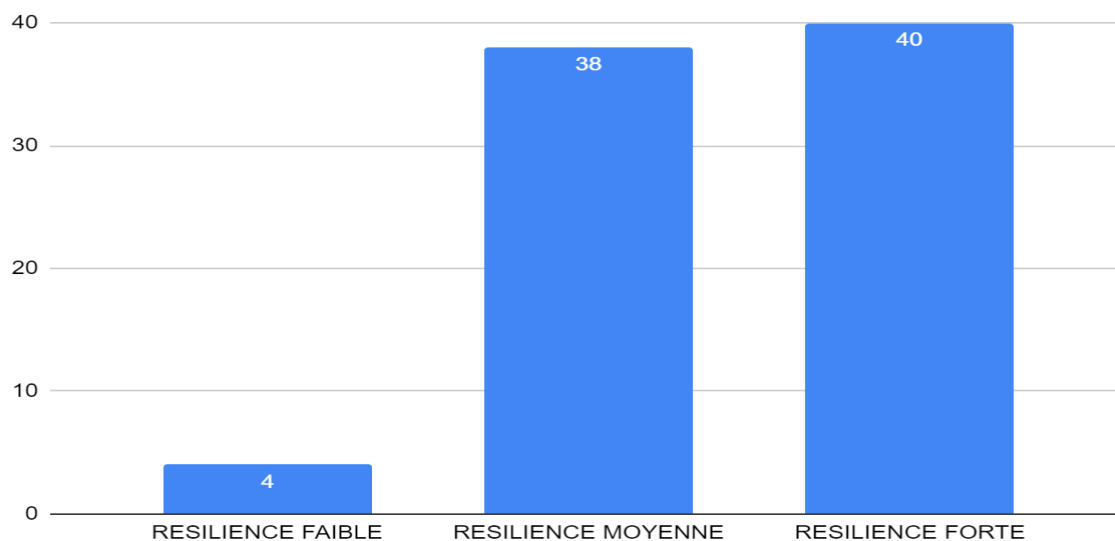


Figure 19 : évaluation de la résilience

En revanche, sur le plan de la résilience, cette évaluation montre chez les CPE un niveau élevé. Ils sont très majoritairement dans une résilience moyenne (38) ou forte (40). Seulement 4 CPE sont en difficulté sur ce point.

Nous concluons donc à une bonne adaptabilité des CPE face à l'adversité qu'ils rencontrent.

2.4.6 Les corrélations

Les résultats obtenus montrent une corrélation importante entre les quatre indicateurs étudiés, l'empathie, l'amour compassionnel agissant de manière évidente sur le bien-être en particulier la résilience.

La corrélation entre l'empathie et la résilience est évaluée à $r=0.30$

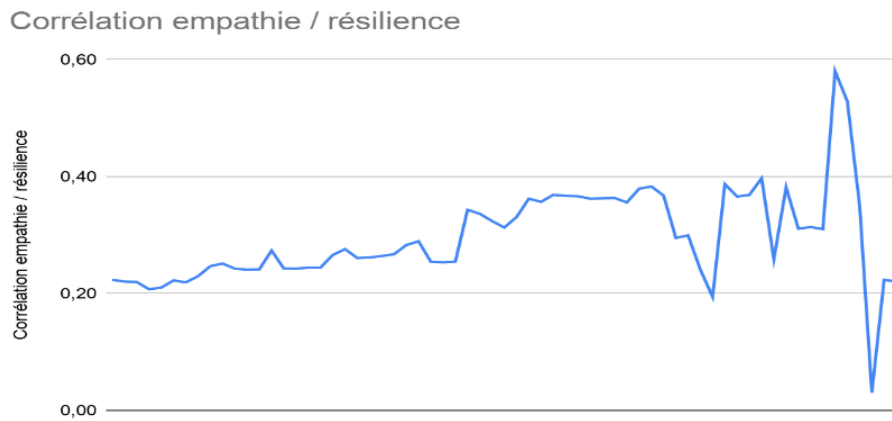


Figure 20: Corrélation souci empathique / résilience

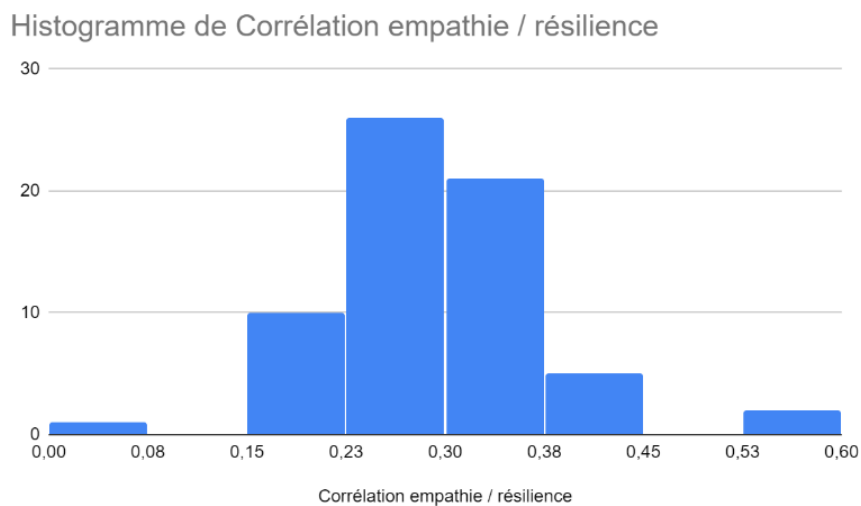


Figure 21 : Histogramme corrélation / empathie 1

La corrélation entre l'amour compassionnel et la résilience elle est de $r=0.33$.

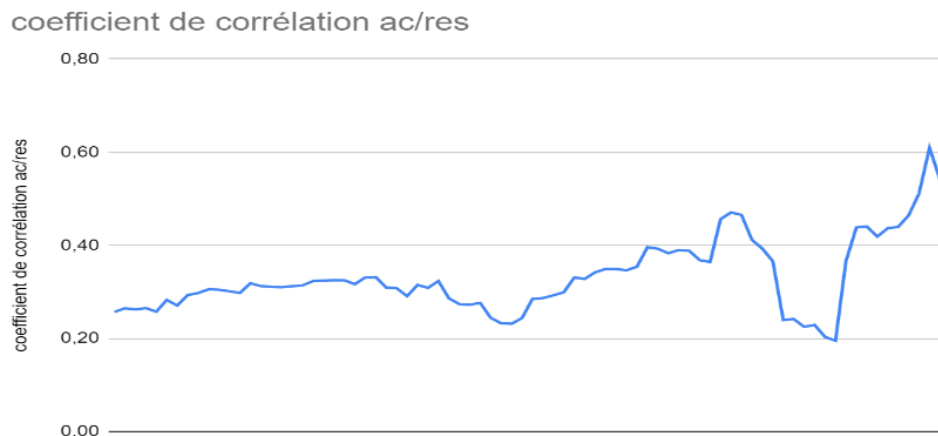


Figure 22 : Corrélation amour compassionnel / résilience

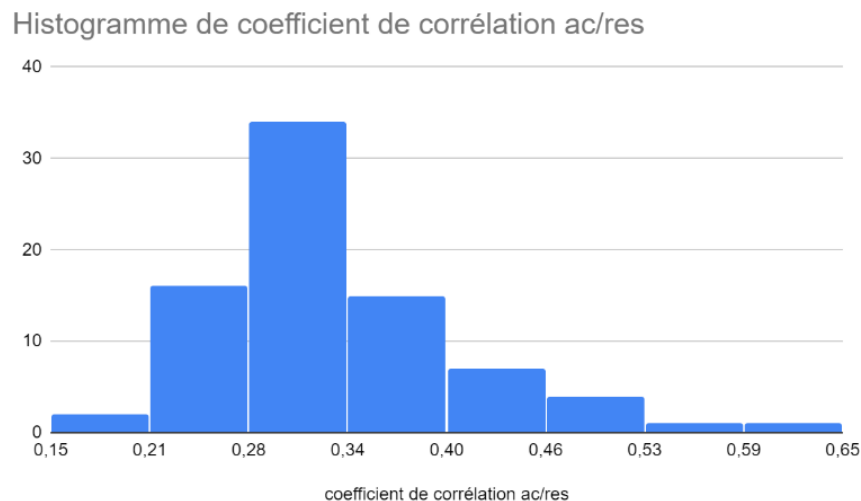


Figure 23 : Histogramme corrélation amour compassionnel /résilience

L'empathie étant la cousine de l'amour compassionnel, la proximité des valeurs nous semblent cohérente ($r=0.30$ et $r=0.33$).

Le processus de résilience étant multifactoriel, nous considérons que les corrélations positives constatées ici sont malgré tout fortes. Nous en déduisons donc que les relations affectives positives participent à la résilience des CPE de Martinique.

A notre connaissance l'amour compassionnel n'a pas été corrélée à la résilience.

- La corrélation du souci empathie et amour compassionnel

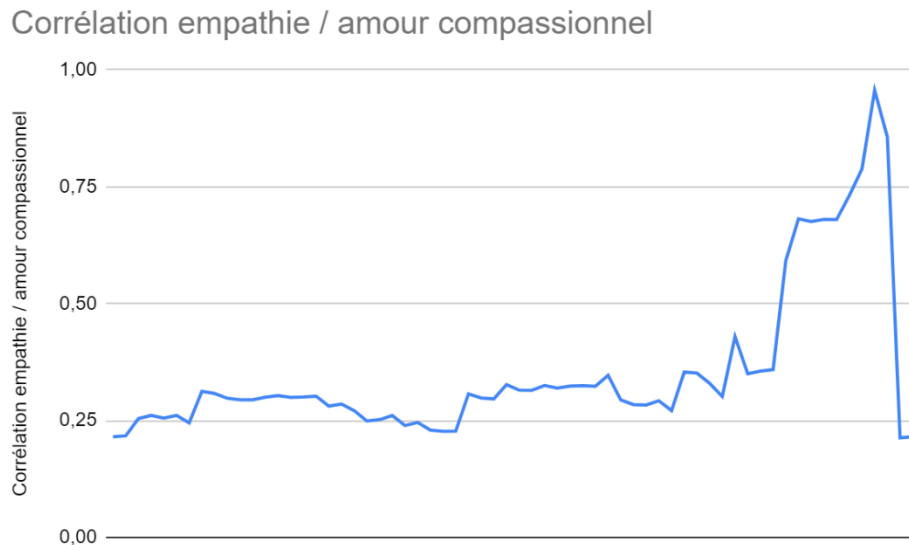


Figure 24: Corrélation du souci empathique / amour compassionnel

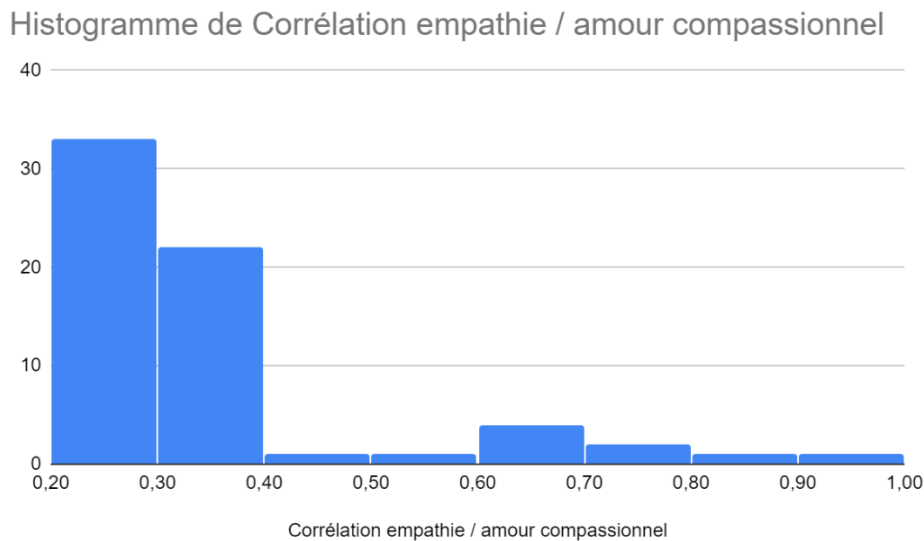


Figure 25 : corrélation du souci empathique / amour compassionnel

Les valeurs vont de $r=.21$ à $r=.96$ mais 80 % d'entre elles sont inférieures ou égales à $r= .35$.

Nous ne mesurons pas les corrélations plus significatives que constataient les travaux suivants cités par VIRAT (2014) :

« La corrélation entre amour compassionnel et empathie doit donc être positive, significative et forte (0,50/0,60 ; Hemphill, 2003). Sprecher et Fehr (2005) trouvent des coefficients r entre 0,45 et 0,68 ; Hwang, Plante et Lackey (2008) un coefficient $r=.65$; indiquant que les mesures sont proches mais peuvent être distinguées » (Virat 2014).

Lors d'une première étude Susan Sprecher (2005) mesurait toujours entre la compassionate love scale et deux autres échelles d'empathie $r=.50$ à $r=.68$. Elle jugeait déjà ces résultats insuffisamment corrélés et caractéristiques de la distinction entre les deux notions.

Les travaux de Penner et al. (1995) cités par Sprecher (2005) démontraient une corrélation de $r=.23$ et de $r=.32$ sensiblement similaires à celle que nous mesurons entre l'échelle d'amour compassionnelle mise au point par Virat, Trouillet et Favre 2018 et la sous-échelle du souci empathique mise au point par Gilet et al, 2013 ».

Conformément à l'analyse bidimensionnelle nous corrélons la sous-échelle du souci empathique aux deux sous-échelles de sensibilité et de sacrifice.



Figure 26: Corrélation sensibilité / souci empathique

Les valeurs vont de 0,19 à 0,95, mais 80 % d'entre elles sont inférieures ou égales à 0,35 soit $r=0.34$.



Figure 27 corrélation sacrifice / souci empathique

Les valeurs vont de $r=0.12$ à $r=0.95$ et la plupart d'entre elles sont proches de la valeur minimale. La valeur médiane est $r=0.24$.

Conformément à l'analyse bidimensionnelle nous corrélons l'évaluation de la résilience aux deux sous-échelles de sensibilité et de sacrifice.



Figure 28 : corrélation sensibilité / résilience

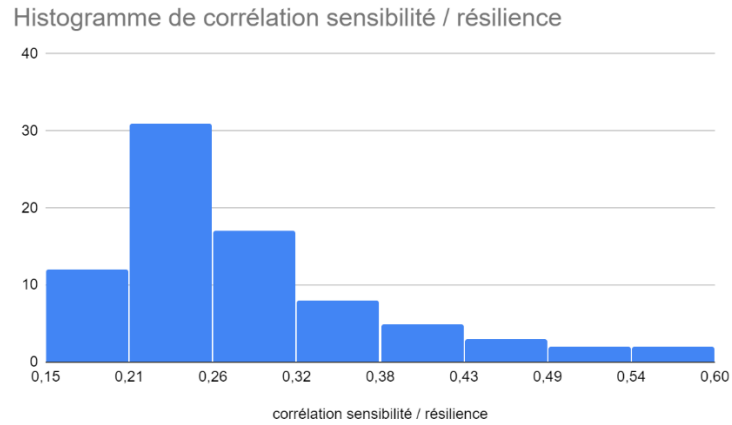


Figure 29: Corrélation sensibilité et résilience

Les valeurs vont de $r=0.16$ à 0.60 et la plupart d'entre elles sont proches de la valeur minimale. La valeur médiane est 0.26 .



Figure 30 : Corrélation sacrifice / résilience

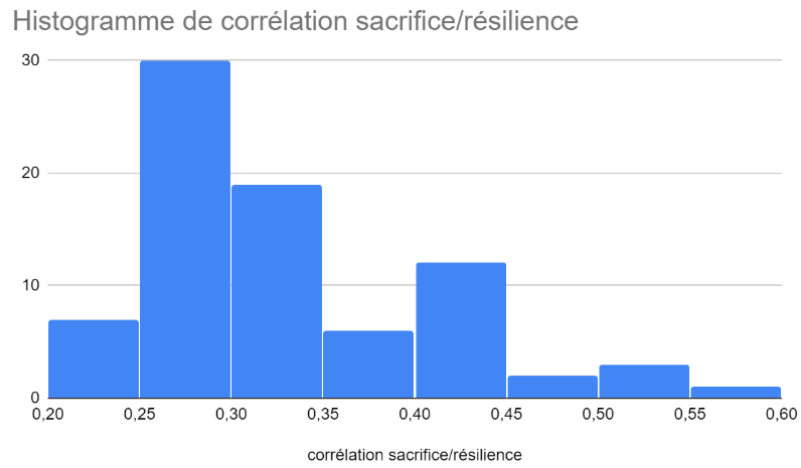


Figure 31: Corrélation sacrifice / résilience

Les valeurs vont de $r=0.23$ à $r=0.57$ et la plupart d'entre elles sont proches de la valeur minimale. La valeur médiane est $r=0.31$.

2.4.7 Le contexte martiniquais

Aussi, les données collectées nous suggèrent, que la qualité des relations humaines au sein de la vie scolaire et le cadre de vie locale restent au centre des préoccupations, tant en qualité de facteurs d'épuisement que de bien-être.

En effet, ils déclarent comme facteurs d'épuisement les suivants :

- ▶ La charge de travail arrivant en tête avec 86.2% des avis.
- ▶ Les relations entre collègues au second rang des facteurs d'épuisement avec 50.8%.
- ▶ Les sollicitations directement liées aux élèves 44.6%
- ▶ L'isolement du CPE avec 27.7%.

Quant aux facteurs favorisant leur bien-être ils déclarent :

- ▶ La réussite des élèves
- ▶ Des rapports humains apaisés dans l'établissement
- ▶ Les rapports de confiance
- ▶ Le sentiment d'utilité

Le constat de la prédominance des rapports humains est flagrant. En effet, qu'il s'agisse de facteurs de protection ou de facteurs de risque, les conseillers principaux d'éducation de la Martinique placent les rapports humains comme déterminants pour leur bien-être.

Comme indicateurs favorables, ils parlent de « rapports humains apaisés dans l'établissement, « de rapports de confiance » et « de sentiment d'utilité ». Dans le même temps pour les indicateurs les impactant négativement, ils évoquent « les mauvais rapports entre collègues », « leur isolement ».

La vie scolaire en Martinique est-elle différente de la vie scolaire en France Hexagonale ?
Merci de préciser votre réponse

OUI : 42 CPE déclarent que la vie scolaire est différente en Martinique. Sa différence serait principalement liée à la population des usagers en raison de leur environnement socioculturel.

NON : 9 CPE Considèrent que les problématiques sont les mêmes.

SANS AVIS : 19 CPE car n'ayant pas connu le contexte de la France Hexagonale.

Il manque 12 réponses sur la feuille de calculs mais la tendance reste majoritairement oui.

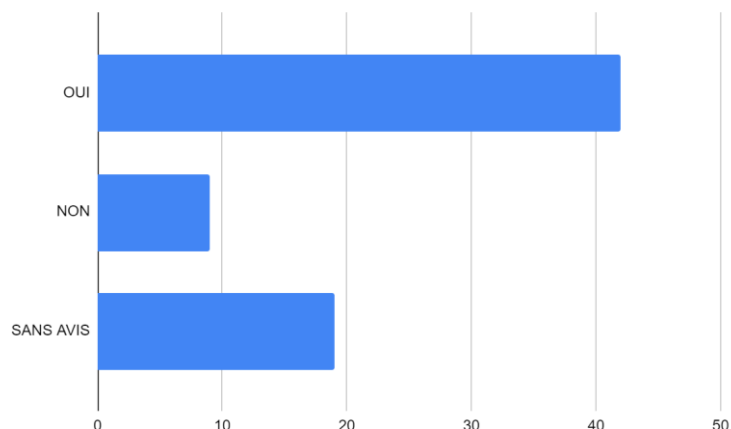


Figure 32: Avis sur la différence vie scolaire France - Martinique

Pensez-vous que l'esclavage et l'héritage post-colonial a un impact sur l'autorité scolaire et la perception des normes de vie collective ?

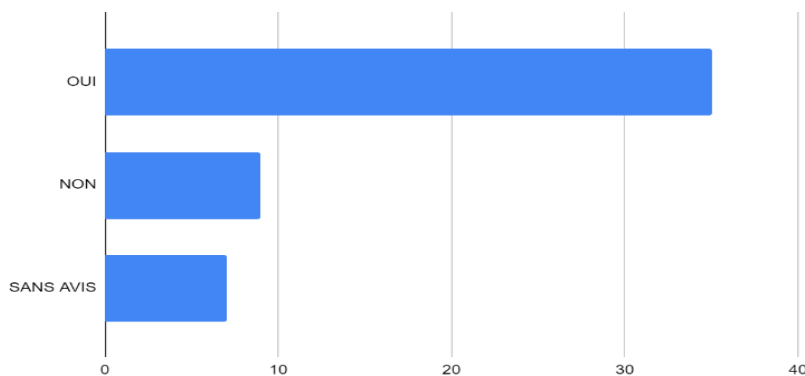


Figure 33: Avis sur l'influence contexte post-esclavagiste

Le présent graphique est une tendance également. La feuille de calcul ne rendant pas compte de toutes les réponses.

La perception des étudiants sur leurs anciens conseillers principaux d'éducation.

13 étudiants sur 31 inscrits soit 41,9% ont contribué à notre étude en donnant la perception des CPE qu'ils ont eu au cours de leurs parcours scolaires.

Compte tenu du faible nombre de participants nous repreneons ci-dessous de manière exhaustive leurs réponses aux quatre questions posées.

Première question :

| |
|--|
| <i>Quels souvenirs gardez-vous des Conseillers Principaux d'Education (CPE) ? (Séparez pour chacun, Ex CPE du collège)</i> |
| C'était un CPE de collège qui était un vrai surveillant général qui rentrait en criant "Sauvages de la montagne !" dès qu'on parlait trop fort au CDI ou en permanence et ça calmait tout le monde instantanément. |
| Que ça soit la CPE du collège ou lycée j'en garde de très bons souvenirs. Elles étaient assez gentilles mais par contre les CPE de collège sont plus proches des élèves qu'au lycée. |
| Autoritaire, sérieuse |
| De bon conseil. |
| CPE du collège de Basse-Pointe : rigoureux et calme |
| Aucun |
| CPE lycée : un très bon suivi, quelqu'un qui se souciait du devenir de chacun d'entre nous |
| Très peu, excepté de ceux qui était sévère et réprimandaient sans arrêt. (Lycée) |
| Je ne me rappelle aucun souvenir du CPE au collège, par contre pour ce qui concerne du lycée, le seul rapport était une relation de punitions, de sanctions, je dois dire que c'était un CPE un peu âgé, assez froid et distant. |
| Une image répressive |
| Assez bons au collège / Lycée : ils avaient l'air inaccessibles |
| Bon |
| Collège : Proche des élèves, Lycée : Quasiment invisibles (Bellevue) |

Deuxième question :

| |
|---|
| <i>Les CPE ont-ils été empathiques ? si oui expliquez, si non quel(s) adjectif(s) utiliseriez-vous ?</i> |
| Je passais plutôt "inaperçu", n'ayant pas de problème particulier lors de ma scolarité. Ils n'ont donc pas été non empathiques, mais plutôt "négligeant" / "neutre" |
| Non, il gardait une distance avec les élèves et avait un regard dur. |
| Me concernant. Elles n'ont pas eu l'occasion de l'être |
| Oui à l'écoute mais autoritaire lors des différentes situations rencontrées |
| Sentiment d'être écouté et orienté |
| Oui compte tenu de mes nombreuses absences et de mes bons résultats |
| Absent |
| Je ne dirais pas empathiques, davantage soucieux de notre réussite |
| Assez rigide, tout était une question de règles à respecter et de sanctions que l'on pouvait encourir en cas de manquements |
| Distants et principalement intéressés par les élèves faisant partis de l'élite |
| Pour ce qui est de mon expérience, à aucun moment ils ne l'ont paru. |
| Oui |
| A l'écoute au collège, mais moins disponibles au lycée (grand établissement) |

Troisième question :

| |
|--|
| <i>Ces CPE ont-ils eut un impact sur votre parcours scolaire ?</i> |
| Non |
| Non |
| Non mais il accourait dès qu'il y avait un risque pour notre sécurité (Explosion en cours de chimie fréquente. |
| Elles m'ont donné envie de faire ce métier. |
| Non je ne pense pas |
| Très peu vu que j'étais une bonne élève qui ne présentait aucun problème de comportement |
| Oui et non : A force de répétition, ça finit juste par marquer au bout d'un certain temps. Mais pas plus qu'un professeur ou autre, parents par exemple. |
| Il s'agissait de l'éviter au maximum, le rencontrer était synonyme de problèmes. |
| Non |
| Oui |
| Pas spécialement |

Quatrième question :

| |
|---|
| <i>Ces CPE ont-ils eu un impact sur votre parcours de vie ?</i> |
| Non |
| Non, il m'a dit qu'il se souvenait plus des élèves perturbateurs que des élèves sages comme moi et m'a souhaité bonne chance pour l'avenir. |
| Même réponse que la précédente. |
| Oui |
| Nullement |
| Pas vraiment |
| Non. Plus au niveau de la scolarité. |
| Non |
| Aucun |
| Non |
| Pas spécialement, je n'étais pas amené franchement à les rencontrer pendant ma scolarité. |

TROISIEME PARTIE : LES DISCUSSIONS

3.1 Discussion des résultats

Au terme de nos analyses statistiques, nos résultats témoignent d'un niveau de compétences émotionnelles relativement bas chez les conseillers principaux ayant participé à notre étude. A cela s'ajoute un niveau de burn-out qui appelle à la vigilance. En dépit de ces facteurs de risques, nous constatons malgré tout chez eux, un bon niveau de résilience, synonyme d'une bonne adaptabilité face à l'adversité qu'ils rencontrent. Les corrélations positives mesurées entre l'empathie, l'amour compassionnel et la résilience, laissent penser que ces compétences émotionnelles participent tout de même très favorablement à cette résilience.

Pour discuter ces résultats, nous avons souhaité associer une dizaine de conseillers principaux d'éducation « pour en faire des sujets de cette étude et non des objets de celle-ci » (Pourtois & al 2001, p.11). Ils auront été finalement trois présents. C'est dans un contexte de grève massive, en ce début d'année 2020 où la quasi-totalité des établissements du secondaire sont fermés que cette discussion est amorcée. Bien que non représentatifs de leur corporation, la qualité et la pertinence des propos tenus a assurément permis de préciser les données collectées, de dégager et de révéler une lecture de cette recherche.

Les conseillères principales d'éducation présentes ont répondu à un protocole qui leur avait été précisé préalablement. A savoir, elles ont signé une autorisation d'enregistrement audio et de publication de manière anonyme des éléments pertinents issus de la rencontre de discussion.

Cette réunion n'est qu'un des éléments de cette discussion des résultats, qui repose également sur les travaux précédemment exposés, mais également une série d'échanges informels avec ces professionnels rencontrés sur les lieux de stage ou encore lors du parcours universitaire, qu'ils soient formateurs ou participants aux ateliers de formation. En ce qui concerne la réunion spécifiquement organisée à cet effet, nos échanges ont été enregistrés grâce au concours du réseau Canopé de Martinique.

Les résultats seront ci-après abordés dans l'ordre des compétences émotionnelles évaluées, des indicateurs de bien-être puis nous discuterons du contexte. Il sera fait le pont entre les différentes notions chaque fois que nécessaire. Enfin, cette phase vise aussi à mettre en tension, les notions et les données collectées par rapport au métier de conseiller principal d'éducation et plus largement les métiers de l'encadrement éducatif.

3.2 Les compétences émotionnelles

L'évaluation des compétences émotionnelles des conseillers principaux d'éducation ayant participé à notre recherche révèle un niveau en deçà de celui des populations ayant participé à la validation des échelles respectives.

3.2.1 L'empathie

Le niveau du souci empathique, mesuré par la sous-échelle de l'*Interpersonal Reactivity Index* (IRI, développé par Davis 1980) dans sa version française (mise au point par Anne-Laure Gilet et al. 2013), est l'une des échelles les plus utilisées pour mesurer l'empathie. Sont également référencée pour mesurer l'empathie les échelles de :

- Simon Baron de Cohen, largement connu pour son expertise de la prise en charge des problématiques autistiques.

Nous pouvons également citer la *Jefferson scale empathie* plus souvent utilisée pour les métiers de soignants.

Celle que nous avons retenue est composée de quatre sous-échelles indépendantes mais dans notre enquête nous n'étudions que les résultats apportés par la sous-échelle du souci empathique. Elle mesure la tendance à ressentir des sentiments de préoccupation ou de compassion pour les autres.

Les CPE de Martinique au regard de nos résultats présentent un niveau compris entre 3.50 et 4.50. Le résultat moyen du souci empathique est de 3.94.

Ils sont donc en deçà de la population de validation de l'échelle qui présentait un résultat de 5.38

Doit-on interroger ce résultat sur le plan de la personnalité du CPE ou sur le plan des fonctions exercées par ce dernier ?

Il est peu probable sauf à sélectionner au moment du recrutement des personnes dépourvues d'empathie, que les CPE soient dotés de peu d'empathie. Nous pensons qu'elles sont sans doute dans la moyenne de la population.

Alors pourquoi l'évaluation faite auprès des CPE de Martinique révèlent-elle un niveau plutôt faible que la population des enseignants qui avaient été sondés ?

Nous suggérons l'hypothèse d'un métier marqué par son passé de surveillant général notamment par la gestion au quotidien de la discipline et de faire respecter le règlement intérieur qui limite fortement les compétences émotionnelles des éducateurs.

Cette hypothèse de travail est tout aussi valable pour la seconde compétence émotionnelle évaluée dans le cadre de la présente recherche, l'amour compassionnel. La notion de bienveillance dont l'empathie en est l'un des piliers de plus en plus présents dans le système éducatif français. La circulaire 82-482 du 28 octobre 1982 abrogée, demandait déjà au CPE de « placer l'élève dans les meilleures conditions de

vie individuelle et collective ». La loi de programmation et de refondation de l'école de la République du 08 juillet 2013 formalise toute la restructuration et le déploiement de moyens pour le système éducatif qui se veut depuis la loi Jospin de 1989 résolument centré sur l'élève. C'est dans ce contexte que le référentiel de compétence du 1^{er} juillet 2013 reprend les éléments de la circulaire de 1982. Il n'est à aucun moment mentionné le caractère empathique de l'action du conseiller principal d'éducation. Néanmoins, comment imaginer que l'empathie ne soit pas l'un des leviers quand, dès la première compétence, il lui est spécifiquement demandé de contribuer « au bien-être de l'élève » et « à son suivi individuel ».

La compétence numéro 5, vient renforcer selon moi le point central de l'activité des conseillers principaux d'éducation :

« Accompagner le parcours de l'élève sur le plan pédagogique et éducatif ».

Sa déclinaison précise « mener un entretien d'écoute » pour suivre individuellement et faire de la médiation mais également « afin de contribuer à l'élaboration de réponses collectives pour aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent ».

Le conseiller principal est ici placé dans une fonction « d'aidant » qui lui fait courir des risques psychosociaux. Autant d'actions où l'empathie trouve une place prépondérante. Nous avons souligné que celle-ci était en quantité limitée et que la répétition des actes d'assistance fatigue, épuise émotionnellement et conduit au *burn-out*.

Dans ce même arrêté du 1^{er} juillet 2013, dans le volet des compétences communes aux métiers du professorat et de l'éducation, la compétence numéro 03 nous semble fort à propos pour être citée en son intégralité ici :

« Connaître les élèves et les processus d'apprentissage »

« Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ».

« Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche. Tenir compte des dimensions, cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative ».

Nous savons aujourd'hui notamment à la lumière des travaux de neurosciences combien l'empathie participe à ces schémas d'apprentissage. Aussi, la circulaire de rentrée de 2014 promeut une école à la fois « exigeante et bienveillante ». Même si, ici également la notion d'empathie est induite par celle de la bienveillance et qu'on ne peut toujours pas la lire.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture fixé par décret du 31 mars 2015, en son domaine 5, fixe comme objectif l'apprentissage des « représentations du monde et l'activité humaine », ce qui consacre sur le plan scolaire la nécessité des apprentissages de la compréhension des interactions entre les êtres

humains, notamment en soulignant « il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité ». Ce constat se répète sur la circulaire de mission 2015-139 du 10 août 2015.

On peut donc se demander, si au travers de cette invitation sous entendue mais jamais claire en matière d'empathie, l'institution elle-même n'a pas entretenu cette dissonance affective, facteur de risques en matière de bien-être des conseillers principaux. Pourtant comme démontré, les orientations pédagogiques et les apports innovants induisent une empathie de plus en plus présente. D'ailleurs « l'école de la confiance » portée par le Ministre Jean-Michel BLANQUER préconise très largement les notions de bienveillance et de bien-être qui, sans aucun doute fait place belle à l'empathie et aux sciences cognitives et affectives.

En raison de ces indications le conseiller principal d'éducation et d'une manière générale, les éducateurs sont face à la question de la posture professionnelle à adopter. Conformément au référentiel de compétences, celle des CPE intègre trois champs de compétences que sont :

- Le management : Conformément au référentiel de compétences puisqu'il assume la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire. Il conseille l'ensemble de la communauté éducative.
- L'accompagnement des élèves : Il s'investit dans la construction de parcours des élèves de manière collective et individualisée.
- Le travail collaboratif : Il travaille dans une équipe pédagogique.

Au-delà de ces cloisonnements du référentiel, ce positionnement intervient dans un environnement qui semble vouloir basculer d'une forme d'éducation traditionnelle vers une éducation dite bienveillante. Dans le contexte martiniquais où l'éducation « à l'ancienne » est encore bien présente, l'une des CPE nous soulignait qu'il est encore fréquent, d'avoir un parent qui déclare en parlant de son enfant « je vous le confie ».

Ce transfert de responsabilités, est bien quelquefois un appel à la sévérité, à une forme de rigidité contraire à un accompagnement empathique. Là aussi, par le métier de CPE, l'école est amenée à investir de plus en plus un champ autrefois dévolu aux parents, celui de l'éducation. Nous constatons donc bien, que cette posture présente une dimension fonctionnelle dans la manière de vivre l'établissement mais aussi une dimension éthique par rapport au modèle éducatif qu'il veut servir.

Pour expliquer leur niveau d'empathie relativement faible nous privilégions trois facteurs :

- La fonction de gendarme qui fait appliquer le règlement intérieur et gère la discipline.
- La fonction d'aidant qui le fragilise émotionnellement et l'épuise.
- L'éducation basée sur les relations affectives positives qui peinent à prendre place dans les stratégies éducatives où les parents légitiment encore le mode « à l'ancienne ».

Les conseillers principaux d'éducation considèrent pourtant que ces compétences émotionnelles objet de notre étude « ne disparaissent pas ». L'une d'entre elles, explique que la logique de travail est bien orientée vers l'accompagnement, l'aide.

Ces émotions contribuent à l'individualisation de leurs interventions auprès des élèves. Notamment dans la procédure disciplinaire, favorisant à ce niveau le principe d'individualisation de la sanction, qui tient compte de la personnalité de l'élève. Toutefois, ils ne seraient pas plus empathique envers « les bons » élèves. La personnalité et le parcours personnel de l'élève seraient des facteurs plus influant sur leur niveau d'empathie. En somme, ils seraient plus sensibles à la vie de l'enfant qu'aux résultats scolaires. Il s'est aussi dégagé l'idée que, dans les situations les plus complexe « il faut s'éloigner de l'empathie », et que « c'est la règle qui s'impose ». Dans ces situations dites « les plus compliquées, ces émotions ne m'aident pas » disait une conseillère principale d'éducation. Ces émotions, sont même sources de dissonance chez eux, lorsqu'ils en font usage pour faire admettre ou accepter des décisions avec lesquelles, ils ne sont pas en phase et qu'ils doivent pourtant mettre à exécution.

En définitive, l'empathie est bien dans les pratiques professionnelles des conseillers principaux d'éducation. Toutefois, ils considèrent cette compétence comme un « des outils » à leur disposition. Le niveau plutôt bas ayant été évalué serait la résultante de certaines de leurs missions comme la gestion de la discipline et de faire respecter le règlement intérieur. Selon eux, dans les situations les plus complexes l'application de la règle est incontournable et leur posture s'y fixerait.

3.2.2 L'amour compassionnel

Dans les discussions de ses travaux, Mael Virat indiquait ne pas avoir discuter les siens par rapport au travail des enseignants, sur le plan des connaissances, de la pédagogie, de la didactique et de la discipline (Virat 2019, p.191). Je crois que nous trouvons ici, une belle opportunité de confronter la notion d'amour compassionnel à la notion de discipline, de la corrélér à la résilience et de faire avancer ainsi la recherche.

En effet sur cette sphère émotionnelle, tout comme pour l'empathie, mon hypothèse que le métier de conseiller principal d'éducation est négativement impacté, par la mission de gestion de la discipline et de faire respecter le règlement intérieur. Conformément à la circulaire de missions et le référentiel des compétences spécifiques à cette profession, la gestion de la discipline est au cœur des missions qui lui sont propres.

L'impact peut-être encore plus négatif, si dans la communauté scolaire concernée, il n'existe de pas de partage de la responsabilité de la discipline. En d'autres termes, le service de vie scolaire et bien entendu sa figure emblématique, le conseiller principal d'éducation peut-être vite diabolisé par les élèves et incarner « l'empêcheur de tourner en rond ». C'est là, toute la dimension de l'impact social, de la dynamique de groupe. Bien que relevant de prime abord de qualités individuelles, le contexte de l'établissement, d'adversité influe sur le niveau d'empathie et d'amour compassionnel. De même, les clivages de chargés de transmission de savoirs (enseignants) opposés à ceux de l'éducatifs (conseillers principaux d'éducation) sont d'un autre temps. L'élève est avant tout un enfant avec toutes ses dimensions cognitives, affectives et développementales qui s'imbriquent et nécessitent une prise en charge globale par une équipe pluridisciplinaire.

Peut-on éduquer à l'empathie et à l'amour compassionnel ?

La connaissance scientifique actuelle permet d'affirmer que la problématique relève en premier lieu de l'intimité de chaque éducateur, de ce qu'il est, du choix éthique et morale qu'il a fait pour l'exercice de son métier, mais aussi de sa capacité à durer sur ce chemin. Il en ressort également que ces compétences relèvent d'un niveau individuel mais aussi social. Pour autant, devant les enjeux de la réussite de nos élèves, la formation peut à mon sens apporter, des points d'appuis pour une réorientation des pratiques et faire grandir dans l'école la bienveillance et tout particulièrement ces compétences émotionnelles. Qu'ils s'agissent d'empathie ou d'amour compassionnel, facteur de bien-être, aux mêmes maux les mêmes remèdes, le développement des compétences psychosociales est un levier qui nous semble pertinent.

C'est aussi en tenant compte de la réalité du contexte historique, que nous prendrons la mesure du chemin à parcourir. En effet, il s'agit non pas de quitter l'éducation dite « à l'ancienne » qui présente assurément des bénéfices, notamment en matière de transmissions intergénérationnelles, mais de la faire évoluer vers une meilleure prise en compte de la chaleur humaine, d'aplanir la verticalité quelle présente. La moyenne d'âge des CPE en poste est de 46 ans. Ils ont donc pour la plupart connu cette éducation traditionnelle. A la fois dans leur milieu familial, que nous croyons

bienveillant, mais sans doute avec des codes différents de ceux d'aujourd'hui en termes de compétences émotionnelles. Tout comme dans l'école où les pratiques rigides des années 1970-1980 qui les a formés.

Alors, aujourd'hui qu'ils sont acteurs de l'école ont-ils rompu avec ces méthodes très dirigistes ?

Il est courant d'entendre dire « que la jeunesse, en tout cas celle désœuvrée dans la rue, est le fruit d'une éducation laxiste, trop souple, trop dans la bienveillance ». Alors que les maux de cette jeunesse sont multifactoriels, le maintien malheureusement encore dans certains établissements, voir la marche arrière vers cette éducation dite « à l'ancienne », guette les conseillers principaux d'éducation de la Martinique. C'est me semble-t-il par la formation et au travers d'ateliers de pratiques réflexives sur leurs actions éducatives qu'ils peuvent maintenir ce cap vers une éducation toujours plus humaine. C'est en tout cas le chemin entrepris me semble-t-il. A les écouter les compétences émotionnelles ne constituent en rien un tabou et « l'empathie ne disparaît surtout pas ». Malgré tout, un peu à contre-courant, alors que les neurosciences soutiennent, que la relation affective positive, fondée sur l'empathie et l'amour compassionnel sont de nature à influencer positivement la réussite des élèves, nous ne pouvons passer sous silence le constat que nous délivre notre étude.

Sans contredire ses très nombreuses recherches éprouvées, la nôtre apporte un éclairage nouveau, nous oriente vers une nouvelle hypothèse qui soutient que le métier de CPE est à risque. Nous l'avons dit les compétences émotionnelles mesurées chez ces professionnels montre un niveau bas. De prime abord, nous l'avons attribué à la gestion de la discipline et à la mission de faire respecter le règlement intérieur. Sans renier cette première orientation ne voilà-t-il pas que nous pouvons soutenir l'hypothèse, que l'accompagnement des élèves fondé sur cette relation affective positive, peut également être un facteur de risques pour la résilience des CPE. Sans une bonne formation offrant la connaissance des outils d'aide à la gestion des compétences émotionnelles, le CPE peut très vite s'inscrire dans une spirale infernale de dépersonnalisation de perte d'empathie. Même si bien souvent, la gestion de la discipline et de faire respecter le règlement intérieur, font de lui le gendarme de l'établissement, il est aussi celui qui se dresse en rempart pour garantir une relative sérénité, une forme de confort, au sein de ces établissements publics locaux d'enseignements. Sans minimiser la responsabilité des autres acteurs, rendons au CPE sa couronne d'épines. En effet, conformément au référentiel de compétences « aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent » l'expose aux risques psychosociaux.

Dans notre démonstration l'empathie sous-tend l'amour compassionnel sa cousine. Cette empathie est la ressource sollicitée par le CPE exposé à la souffrance d'autrui pour la comprendre et y répondre. Mais comme indiqué préalablement, l'empathie est une ressource en quantité limitée. Dans une continuité de stress, d'adversité, la pyramide émotionnelle s'effrite pour donner place à une fatigue compassionnelle. C'est exactement ce qu'exprime l'une de ces éducatrices qui déclare en propos liminaire de notre échange, « nous puisons dans nos capacités énergétiques ».

Selon les travaux de Stamm (2005) cette dernière résulte en partie d'un burn out et « parce qu'il fragilise le soignant (ou le CPE selon nous), il peut le rendre plus sensible aux traumatismes vicariants ». La relation d'aide ne figure nullement dans les facteurs de risques cités par les CPE de Martinique puisque ce choix ne leur était pas proposé.

Là aussi cette recherche visant à mettre en exergue à la fois les facteurs de risque et les facteurs de protection se justifie tant la relation d'aide a été citée dans la phase de discussion.

Nous venons de démontrer comment un facteur de protection (l'écoute, l'accompagnement, le suivi individualisé) pour les élèves peut-être un facteur de risques pour les CPE s'il ne repose pas sur une approche éclairée. Il est admis que c'est le cœur de métier des CPE et qu'ils doivent continuer. C'est donc à cette fin, que nous défendons que la formation doive devenir à son tour un facteur de protection pour ces éducateurs, dont l'activité intense les met en tension et les épuise. Nous pensons à une formation continue très descriptive et proche de la réalité du métier. Mais aussi d'une formation continue offrant aux éducateurs un espace d'écoute et d'apport d'outils d'aide à la gestion des compétences émotionnelles. Gardons à l'esprit qu'ils font des relations sociales apaisées, tout comme la réussite des élèves des facteurs de protection pour leur bien-être. Ils sont résolument engagés aux services des élèves et le revendiquent.

Un article paru il y a quelques mois seulement, dans le prestigieux Monde diplomatique a été publié avec un titre fort évocateur, *La bienveillance : le cache-misère de la sélection sociale à l'école* (Clothilde Dozier & Samuel Dumoulin, 2019). Ce titre résume bien la tension qui pèse sur la communauté éducative tout entière. Selon les chiffres de l'institut national de la statistique économique publiés en janvier 2020, la Martinique présente bien un contexte socioéconomique défavorable, caractérisé par 51% de familles monoparentales, 28% d'inactifs. C'est aussi dans cet environnement, que l'action de l'école, des éducateurs comme les conseillers principaux d'éducation doit apporter des réponses, pour compenser les inégalités sociales certaines carences, parfois affectives et soutenir la motivation des élèves.

Cette compétence émotionnelle d'amour compassionnel, n'était pas connue de la plupart des conseillers principaux d'éducation avec lesquelles nous avons échangé. Néanmoins, ils classifient bien leur métier dans ceux de la relation d'aide ou la compassion trouve sa place parlant de CPE « infirmier, assistante sociale ». Ils vont d'ailleurs plus loin, en évoquant les multiples casquettes du métier en indiquant jouer le rôle « de maman, de marraine, de tatie ». En investiguant le vocable familial, ils donnent l'occasion de comprendre combien le champ affectif est dans leurs pratiques professionnelles.

Pourtant, ils conscientisent leurs compétences émotionnelles. Les plaçant surtout à un niveau cognitif, en disant qu'il s'agit « d'outils » à leur disposition. Ils en feraient usage au besoin. Ils prennent dès lors, une forme de distance avec la dimension émotionnelle, qui les expose et les implique humainement. L'un des témoignages qui nous a été donné d'entendre, est qu'il « a fallu que je me forge une carapace ». Cette dernière prend deux formes. Une première directement liée à la posture et au positionnement du CPE et une seconde en la mise en place « de process ».

Nous avons émis l'hypothèse que l'usage des compétences émotionnelles par eux se heurtent à certains freins comme la gestion de la discipline, la responsabilité de faire appliquer le règlement intérieur. Ils confirment cet impact négatif car il serait selon certains la « norme de rigueur » dans l'établissement. Néanmoins, d'autres refusent d'endosser seuls cette responsabilité qui serait en réalité, « à partager » avec l'ensemble des adultes de la communauté.

Il en ressort donc que ces éducateurs souffrent à tort, d'une image autoritaire. Il existerait ainsi une distorsion entre leurs pratiques professionnelles voulues empathiques et la perception des élèves. Ils confortent par ailleurs, l'idée de compétences émotionnelles liées à des facteurs intrinsèques et du positionnement de chacun et déclarent « tout dépend des choix éthiques et moraux du CPE », mais aussi de son environnement professionnel, du « cap » donné par le chef d'établissement ramenant de nouveau la problématique à un niveau social, comme pour dire que leur posture est intimement liée aux collaborateurs.

Très spécifiquement sur cette dénomination « d'amour compassionnel », la plupart des conseillers principaux d'éducation ne la connaissaient pas. Néanmoins, comme nous l'avons démontré, la volonté d'aider et de ne pas nuire, est depuis longtemps dans leurs habitudes et leurs pratiques. Au même titre que l'empathie, ils font donc de cette compétence un outil de gestion des situations qu'ils rencontrent. En revanche, cette implication dans l'accompagnement les expose à une fatigue émotionnelle et à un risque de burn out qui n'est pas toujours intégré en début de carrière.

3.3 Le bien-être des conseillers principaux d'éducation

Nous avons considéré l'évaluation du burn out et de la résilience comme prédictifs du niveau de bien-être des conseillers principaux de la Martinique.

3.3.1 Le burn out

A ce stade de notre analyse des résultats, il nous paraît essentiel de rappeler, que nous n'avons aucune formation médicale et en aucune manière notre analyse ne constitue un diagnostic, pour les conseillers principaux d'éducation ayant participé à notre étude. Notre exploitation est parfaitement anonyme et à aucun moment nous n'aurons fait un retour individuel sur les résultats. Le burn out étant lié à la santé mentale, il convenait de s'entourer de la discrétion qui s'impose. Notre approche est basée sur les préconisations et la grille d'évaluation du niveau de fatigue professionnelle, mesuré par le test de burn out développé par Christine Maslach (*Maslach burnout inventory* ou MBI. Maslach et Jackson 1981 ; Maslach, Jackson et Leiter 1986. Pour son application aux professionnels de l'éducation, voir Byrne, 1993). C'est aussi le vécu d'une carrière professionnelle d'un peu plus de deux décennies dans un contexte d'adversité, qui facilite ma vision des pratiques professionnelles éducatives et de la nécessité de la prise en compte du bien-être des professionnels. Notre recherche vise surtout à conduire à une prise de conscience sur une notion caractéristique du niveau de bien-être des conseillers principaux d'éducation. Il appartient à chaque CPE de se rapprocher des professionnels de santé lorsqu'ils sont en capacité de le faire. Dans les cas contraires, il est de la responsabilité d'un membre de la famille, d'un collègue ou d'un supérieur hiérarchique d'initier un parcours d'assistance et de prise en charge dans le cadre du secours dû à chacun.

Ce rappel étant fait, nous cherchons à comprendre les résultats constatés. Selon Zawieja (2017), la définition la plus consensuelle du burn out est « un syndrome associant un épuisement émotionnel et physique, la déshumanisation de la relation aux êtres et aux activités humaines, et une baisse, voire une disparition, du sentiment d'accomplissement personnel, en réponse à une situation chronique stressante ». Cette définition est souvent à adapter au secteur d'activité particulier et tout comme la résilience est à contextualiser. Par ailleurs, la complexité de cette problématique aux causes et aux manifestations si variées, demande de la rigueur scientifique et un niveau de formation dont nous ne pouvons, nous prévaloir. Les travaux du Docteur Philippe Zawieja et du chercheur Franck GUARNIERI (2015, p. 9-31) nous éclaire toutefois pour dire :

- Au contraire de la dépression le burn out bénéficie d'une certaine bienveillance du regard de la société. Le travailleur serait ainsi victime de son emploi et non pas d'une défaillance intrinsèque, il n'est pas la cause de ce mal.
- Le burn out n'est pas à ce jour reconnu comme maladie professionnelle.
- Elle est dite professionnelle mais aurait de nombreuses sources et les manifestations sont multiples (Plus 130 recensées) d'où la difficulté de poser le diagnostic.

Tout comme les compétences émotionnelles et la résilience le burn out présente une dimension individuelle, personnelle et une dimension sociale. Il est sous influence du milieu.

Ainsi, « Les manifestations sont donc d'ordre affectif, cognitif, physique, comportemental ou motivationnel et tendent toujours à s'exprimer à un niveau à la fois individuel, relationnel et organisationnel »(Schaufeli et Enzmann,1998 cité par Zawieja & Guarnieri 2015, p.15).

Conformément à la recherche de Christine Malasch trois sous-échelles du burnout sont évaluées :

- Le score d'épuisement professionnel (SEP), en réalité le score d'épuisement émotionnel.
- Le score de dépersonnalisation / Perte d'empathie (SD)
- Le score d'accomplissement personnel (SAP)

Chacune de ses dimensions est évaluée en trois catégories :

- Degré faible
- Degré modéré
- Degré élevé

Nous constatons chez une majorité d'entre eux, un niveau relativement élevé de fatigue émotionnelle. En effet, 27 présentent un épuisement émotionnel faible, 21 un épuisement modéré et 17 un épuisement fort. Bien que l'indice le plus élevé soit en épuisement faible, conformément à la recherche initiale, des scores modérés ou élevés sont le signe d'un épuisement latent ou en train de s'installer. Nous pouvons donc conclure que la majorité des CPE sont dans un état d'épuisement relativement important.

Concernant la dépersonnalisation et la perte d'empathie 36 CPE présentent un score de dépersonnalisation faible, 19 un score modéré et 10 un score élevé.

La dépersonnalisation et la perte d'empathie conduit à un désinvestissement des relations et activités humaines. Même si l'indice le plus élevé est dans la catégorie faible, nous constatons que 44.62 % présentent un score marquant des difficultés et sont déjà dans un processus de dépersonnalisation.

S'agissant du sentiment d'accomplissement, 28 d'entre eux présentent un niveau faible,18 un sentiment modéré et 19 un sentiment élevé.

Nous constatons donc que la majorité des participants ne trouve pas un épanouissement au travail. C'est pourtant cette dimension des trois qui permet l'équilibre avec les deux premières. En d'autres termes, si vous êtes épuisé professionnellement, que vous avez une dépersonnalisation forte, le fait de porter un regard positif sur votre travail et les éventuelles sources de satisfactions qu'il vous procure permet un équilibre en faveur du bien-être. Ainsi les CPE de Martinique seraient peu heureux au travail. Une donnée sans doute à corrélérer aux résultats des compétences émotionnelles montrant un niveau plutôt faible. Nous soulignons toutefois, que les travaux scientifiques actuels tendent à ne plus inclure cette dimension dans l'étude du burn out car en raison sa faible corrélation avec les deux autres dimensions qui du coup deviennent centrales dans l'évaluation du burn out (Zawieja, P., Guarnieri F. 2014, p.273)

L'analyse des chiffres montre un public CPE qui à hauteur de quasi 50%, éprouve des difficultés dans son travail sur toutes les dimensions. Toutefois, la seule vie au travail ne saurait être considérée comme l'unique cause de ce niveau de burn out. Cette dernière est cependant, assurément influente sur la posture professionnelle. Nos travaux tendent à confirmer les constatations faites par Laurence Bergugnat qui dans *le dictionnaire des risques psychosociaux* (2014, p.257) écrivait au sujet des enseignants : « l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel serait une stratégie de survie fréquemment utilisée par les enseignants débutants. De façon générale, l'enseignement traditionnel est lié à l'épuisement émotionnel : plus on est épuisé, plus on utilise ce style pour se protéger et pérenniser son engagement dans le métier ». Le niveau des compétences émotionnelles évaluées est donc bien en lien et à corrélérer avec le niveau de burn out de ces éducateurs.

Plus loin, elle souligne un aspect directement lié au métier de conseiller principal d'éducation en écrivant « les enseignants qui savent donner du sens aux apprentissages à l'école, notamment par une évaluation positive de leurs élèves mais aussi par un traitement juste, équitable et éducatif de l'indiscipline ceux-là éprouvent du plaisir dans leur travail au regard de la réussite des élèves ».

En définitive, nous voyons bien que le maintien dans une éducation dite à « l'ancienne » amorce une spirale de rigidité qui, fragilise, bloque les interactions éducateurs-élèves, mais aussi la coopération au sein même de la communauté scolaire. Cette dynamique finit par augmenter l'adversité du CPE et le maintien dans un isolement préjudiciable à son bien-être. Rappelons que cet isolement est cité comme facteur de risque comptabilise 27.7% des avis. Le CPE est isolé du fait du caractère unique de son métier et mais aussi par le nombre qu'il représente dans un établissement. Il peut l'être doublement par une rupture des relations sociales avec son environnement professionnel. En revanche, une approche fondée sur les compétences émotionnelles comme l'empathie et l'amour compassionnel soutient le sentiment de bien-être de l'adulte qui s'investi mieux auprès des élèves et du coup améliore sa motivation et leur bien-être à eux aussi. In fine, il est bien question que le bien-être des éducateurs profite aux élèves.

Les conseillers principaux avec lesquels nous nous sommes entretenus considèrent que le bien-être est avant tout « une affaire personnelle ». Il relèverait de capacités intrinsèques mais aussi « de stratégies » mises en place pour vivre le contexte avec plus ou moins de bien-être. Il en serait même question de survie dans le métier. Une de leurs voix s'élève pour dire « qu'à être au service de l'autre au bout d'un moment on en peut plus, car nous ne sommes pas assez épaulés ». C'est encore une fois une dimension sociale qui est exprimée ici. Le manque d'énergie est de nouveau souligné quand un autre professionnel dit « on a les idées mais pas le pétrole, à beaucoup de moments on en peut plus ». Ils considèrent leurs actions d'accompagnement de longues haleines donc forcément grandes consommatrices d'énergie. Le CPE est impliqué selon eux dans la politique éducative et le bien-être des élèves. La réussite de ces derniers serait mesurée de façon différente en fonction des statuts des personnels. Ces éducateurs font du développement de l'enfant, de son intégration sociale, un indicateur de cette réussite quand d'autres corps ne penseraient qu'en terme de notation.

Pour aider ces élèves à réussir, les conseillers d'éducation déclarent endosser les multiples casquettes évoquées précédemment mais aussi le rôle de « coach ». C'est la nouvelle casquette, le nouveau métier en plein essor chez les CPE. Elle est la résultante de l'adversité rencontrée par une frange grandissante d'élèves, qu'il convient d'accompagner, de soutenir la motivation. Dans notre étude, les relations humaines font offices, à la fois de facteurs de risque que de facteurs de protection. D'ailleurs, nos échanges auront permis d'identifier l'une des figures influentes de ces relations. Les conseillers principaux d'éducation font du chef d'établissement un acteur de leur bien-être. Il est celui qui définit « le cap » dans la politique éducative, dans climat relationnel. Quand il est dans « la verticalité » des rapports, il impacte négativement le bien-être des éducateurs. Lorsqu'il est au contraire empathique, impulseur de relations sociales apaisées dans son établissement, le bien-être du CPE s'en trouve amélioré.

Enfin, ils soulignent que la notion de bien-être n'est pas intégrée au parcours de formation initiale, ni dans la feuille de route d'un débutant dans la profession. Il entrerait en professionnalité, en se laissant rapidement happer par les urgences du métier. Cette réalité serait encore plus caractéristique dans les collèges où la jeunesse des élèves demande une présence physique plus grande. Le développement de stratégies de résilience n'est pas dénué d'intérêt quand une CPE déclare « il faut que j'y pense car à ce rythme dans dix ans je serai en burn out ».

3.3.2 Résilience

Nous rappelons pour mémoire que « l'on peut dire que la résilience est un tricot qui noue une laine développementale avec une laine affective et sociale » (Cyrulnik cité par Beata 2012, p. 37).

Par ailleurs, selon Marie Anaut professeure en psychologie clinique et en sciences de l'éducation à l'université Lyon II : « Le processus de résilience est un construit multifactoriel qui résulte du maillage complexe entre des aptitudes individuelles (psychiques, cognitives, comportementales) et des compétences psychoaffectives familiales. Ces dernières peuvent éventuellement suppléées, par des ressources issues de l'environnement social », sans oublier que « les liens affectifs participent pour une grande part à ce terreau sur lequel va se construire la résilience » (Anaut 2012, p. 65-80).

Il s'agit donc d'une colonne à deux niveaux :

- Intrinsèque car liée à des facteurs propres à chacun.
- Sociale car repose aussi sur ce maillage de relations familiales, professionnelles, amicales qui offre du soutien, de l'échange et qui interagit.

Si l'on s'en tient aux faits, les CPE de Martinique présentent selon notre recherche, un niveau de résilience plutôt fort. Ils sont 78 sur les 82 participant à notre étude présenter une résilience moyenne ou forte. Sans doute des aptitudes intrinsèques mais aussi un processus construit sur les relations aux autres plébiscitées qu'ils plébiscitent. En effet, ils accordent aux la relations sociales une place prépondérante, aussi bien comme facteurs de risque que comme facteurs de protection. Parlant pour certains « d'un manque de reconnaissance » ou plus favorablement de « relations apaisées dans l'établissement ». Ils témoignent ainsi de combien le métier de conseiller principal d'éducation est résolument un métier dit de « l'humain » où la dimension sociale prime. Ce réseau relationnel, professionnel, est de manière prédominante selon nous, au sein de chaque établissement et sous influences de ses composantes. Nous qualifions ce rapport « extra corporatif » dans le sens, en dehors de la corporation des CPE. Toutes les composantes de la communauté éducative y contribuent. Bien que la notion de résilience n'y apparaisse pas, la notion de pratique collaborative est largement soutenue et institutionnalisée, à la fois par la circulaire de missions mais aussi par les référentiels de compétences, commun aux métiers de l'éducation et spécifique aux CPE. Il peut toutefois exister un micro-réseau dans les établissements qui comptent plusieurs CPE.

Une amorce du processus de la résilience est possible dans le regard des autres. Dans le cadre de nos entretiens certains des CPE ont répété à maintes reprises la nécessité d'éprouver « un sentiment d'utilité ». Le CPE au service des autres attend que la communauté et l'institution lui témoignent de la reconnaissance. Ils entendent selon eux obtenir ainsi un légitime « retour sur investissement ». Selon les travaux de Godard et al. (2000) ce sentiment d'efficacité repose sur quatre aspects, cognitifs, interactifs, sociaux et affectifs. Le réseau sans doute le plus chers aux CPE, présentent une forme narcissique tournée vers eux-mêmes et donc « in corporatif ». Il est constitué uniquement des conseillers principaux. Dans ce réseau, la cause est

acquise, le soutien motivé par un partage des pratiques et surtout par un partage des difficultés propres à leur corporation. L'une d'entre elle a d'ailleurs souligné qu'ils devraient être plus « corporatistes » pour être plus forts. La voie syndicale rapporteuse devant les instances administratives des difficultés rencontrées ne saurait être ignorée dans ce processus. N'est-elle pas l'interlocutrice qui fait pencher la balance, vers des mesures des plus sociales et marquées par une recherche de mieux-être au travail, dans une dynamique d'écologie humaine. La considération d'une CPE était que « dans le travail quotidien, le syndicat ne peut être garant de notre bien-être. Il appartient à chacun de mettre en place des stratégies en ce sens ».

Comme l'ont préconisé d'autres chercheurs (Leroux et Théorêt 2014), nous voyons bien que le développement des compétences psychosociales est de nature à favoriser le processus de résilience chez les CPE. L'investissement du champ émotionnel est l'un des leviers de cette stratégie. La formation académique à son tour favorise ce processus, en y apportant des éléments théoriques parfois ignorés et en sortant les CPE de leur quotidien. La formation est effective l'outil de l'éducation à toutes formes de compétences. Elle place en chaque professionnel, une graine de conscience qu'il convient de « cultiver pour atteindre l'excellence », formule empruntée à Jean-Michel Blanquer (2017) parlant des élèves. La résilience n'existant qu'en contexte d'adversité ou traumatique, l'environnement socioculturel d'exercice est bien évidemment un des éléments qu'il convient de prendre en compte. Le passé historique, la linguistique, les programmes scolaires marqués par une « idéologie importée » (Rocher 1968) sont autant de graviers imbriqués dans cette notion de contexte particulier et singulier.

Le caractère multifactoriel de la résilience invite donc à qualifier le niveau de corrélation positif entre la résilience avec l'empathie ($r=0.30$) et l'amour compassionnel ($r=0.33$) comme fortes. Dans ce processus de résilience les relations affectives positives contribuent au bien-être des CPE. Comme l'indique nos résultats la qualité des relations humaines entre les différents partenaires du réseau impacte la résilience des CPE. En définitive toute la communauté bénéficie du rayonnement résilient des CPE impulseurs de la dynamique des relations affectives positives. Nous pensons en premier lieu aux élèves, notamment ceux issus des milieux défavorisés. Ce n'est pas faire peser sur ces professionnels une responsabilité trop lourde, ils y sont déjà largement investis, en l'occurrence dans leur mission d'accompagnement. Néanmoins nos échanges permettent de souligner qu'à leurs yeux, cette fonction d'impulseur serait surtout dévolue au chef d'établissement qui définit toujours selon eux « le cap ». Il serait sans doute opportun que le CPE se place dans une posture de « praticien-chercheur » (Naud 2015, p.60). Dans un va et vient permanent entre sa pratique de terrain et l'étude qu'il en fait dans une démarche réflexive, mais aussi scientifique en vue de produire des savoirs, utiles à la promotion de techniques d'interventions et managériales. Toutes ses dimensions interviennent pour faire progresser les pratiques professionnelles susceptibles d'améliorer le bien-être des CPE. Mieux les appréhender présente des bénéfices certains, d'autant que la charge de travail est le premier facteur de risques, indiqué par ces derniers.

A entendre l'une des réflexions faites par une conseillère principale d'éducation « le métier n'est pas abouti ». En conséquence, poursuivre la recherche de scientificité des pratiques, participerait à la valorisation et à la résilience du métier lui-même qui

par son caractère social ne sera jamais abouti. Qui en cette année 2020, pourrait soutenir le contraire, face aux remises en question profondes, qui s'imposent au monde globalisé qui prend conscience face à la crise du COVID-19, de la nécessité d'un retour à la proximité, à la solidarité, au bien-être.

Notre étude présente tout de même certaines limites. Les données comme les enquêtes de victimation, le nombre d'élèves dans l'établissement, le nombre de CPE, l'étude de catégories socioprofessionnelles des usagers, n'ont malheureusement pas été collectées. Ces données auraient pourtant été de nature à apporter un éclairage sur l'adversité vécue par ces derniers.

En conclusion, les conseillers principaux de la Martinique présentent une bonne résilience synonyme d'une bonne adaptabilité. Néanmoins les évaluations faites de leurs compétences émotionnelles et de leur niveau de burn out appellent à la vigilance et sont de bons marqueurs des tensions et de l'adversité qu'ils rencontrent. Ils confirment que le bien-être dans cette profession est intimement lié à des facteurs intrinsèques propres à chacun, à des stratégies mise en place en faveur de ce bien-être, mais aussi et surtout à une dimension sociale dans l'établissement, où le chef d'établissement est la figure de proue.

3.4 Le contexte local

3.4.1 La question du contexte post-esclavagiste

La résilience étant contextualisée, l'étude du contexte local s'avère pertinente, notamment sous l'angle post-esclavagiste. Au regard des réponses qui nous ont été rendues, le sujet constitue visiblement une gêne, chez des fonctionnaires qui me semble-t-il, se sentent en infraction de parler des méthodes de l'Education Nationale et des rapports hiérarchiques. Comme si, la loyauté imposait une forme de silence sur ce contexte. C'est ainsi qu'il nous a été donné d'entendre au cours d'un échange informel, « le sujet est tellement sensible que je préfère ne pas en parler ». Ce propos à lui tout seul, renvoie à la privation de paroles de la sortie de l'esclavage. Ne pas en parler pour oublier ? pour permettre la paix entre les différentes composantes de la société ? Identifier les mécanismes liés à ce sujet dans la vie scolaire de Martinique était l'une des ambitions de cette étude.

En tout cas, à entendre le témoignage d'une CPE, l'impact est encore bien présent quand elle rapporte les propos d'une mère, qui s'étonnait que « son fils martiniquais, handicapé, avait pour meilleur ami un blanc, d'une classe socio-professionnelle favorisée ». Le propos, légitime une infériorité intégrée chez cette mère par rapport à un type de population. Peut-être aussi pensait-elle, que le handicap de son fils, en faisait un être inférieur.

Cette anecdote illustre malheureusement, combien l'impact psychologique de l'esclavage est encore bien présent dans cette société. Elle se manifeste, au travers d'une hiérarchisation, d'une verticalité entre les composantes d'une société créole dont l'une des richesses est pourtant dans la diversité. Cette position d'infériorité intégrée, découle de ce passé esclavagiste et sans doute de l'insularité, de la petitesse géographique. Elle n'est pourtant pas en adéquation, avec l'universalité de notre humanité immensément grande, comme celle des autres et qui appelle à l'égalité de traitement, de considération. Alors l'un des enjeux de l'éducation est la non-transmission de ces schémas de pensées ou plutôt de faire tomber les barrières préétablies entre les composantes de malgré tout, une même société. L'amitié de ces deux élèves, témoigne que l'humanité simple est en devenir, face à toutes les pensées suprémacistes.

La majorité des participants auront considéré notre questionnement comme fermé, en n'apportant pas de précisions à leurs prises de position. Quelques-uns des interrogés ont également souligné, que la question était mal formulée ou induisait la réponse. Toutefois certaines des réponses apportées méritent d'être mises en valeur car elles exposent des problématiques récurrentes dans la société martiniquaise :

- Les programmes scolaires : Plusieurs réponses reprochent un biais aux programmes scolaires dans le sens qu'ils n'intègrent pas la diversité. Ils ont répondu « c'est le système éducatif colonial qui aliène fortement », aussi « oui dans la modification des traditions ». L'enseignement de l'histoire et de la géographie ont été évoqués dans les termes « nous avons plus de connaissances sur l'autre. Les gens de ma génération ont commencé à

connaître leur propre histoire qu'à partir de la vie étudiante ». Des remarques directement liées au « récit national » que nous avons rappelé. Il serait à la base d'une uniformisation des individus dans leurs modes de penser et leurs pratiques.

- La perception de l'autorité : selon certains de nos sondés « les régions anciennement colonisées ont un rapport conflictuel avec l'autorité ». Une autre réponse disait « La transmission même de l'autorité serait différente en raison du caractère matrifocale dominant et des pères présents que pour corriger », ou encore « certains rejettent toutes formes d'autorité qui entravent leur liberté ». A cette image de l'autorité, une réponse a considéré que depuis fort longtemps, « l'organisation hiérarchique académique instaurée sur le territoire n'était pas représentative de la population ».

La problématique de l'autorité est également attachée à la fonction de conseiller principal d'éducation. Il peut d'ailleurs y avoir une vraie mise en tension de l'autorité et la bienveillance. Les conseillers principaux d'éducation d'ailleurs ont lors de nos discussions abordé la question de la posture professionnelle et de leur positionnement.

- La couleur de la peau était également notée comme un facteur de tension quand une réponse était formulée ainsi qu'il suit : « il suffit que le professeur ou le chef d'établissement soit de type « caucasien » et qu'il prenne une décision qui donne l'impression de faire du favoritisme pro-caucasien (ou de rabaisser les noirs) pour que cet héritage refasse surface dans les propos de certains élèves, parents et personnels ». La simple formulation de cette remarque montre bien la précaution dont certaines personnes s'entourent pour évoquer le sujet.
- L'usage de la langue créole notamment chez les élèves ne serait pas dans les moments dit de réflexion, les moments sérieux. Il arriverait souvent dans les moments de colères, dans l'agitation comme s'il était associé à quelque chose de négatif. Il a pourtant toute sa place dans nos partages d'idées. De même, selon eux parler en créole à un enfant serait mal vu.

Quant aux éléments matérialisant la différence avec la vie scolaire de France hexagonale, les conseillers principaux attirent notre attention sur les points suivants :

- L'affectivité : Le propos est de dire « on se place plus souvent dans une position affective à l'élève, du fait d'une culture profondément ancrée dans des rapports affectifs », que « nos familles sont très protectrices » et enfin « je trouve plus de bienveillance aux Antilles ».
- Les moyens financiers et logistiques sont moins importants pour certains. Ils déplorent aussi un manque de structures externes d'accompagnement comme les centres médico-psychologiques qui font un travail considérable.
- L'organisation du travail et la déclinaison faites des directives nationales singularisent la vie scolaire en Martinique.

En définitive, au terme de notre étude, la question de l'influence du contexte post-esclavagiste sur la vie scolaire en Martinique, est encore à explorer pour déterminer s'il crée véritablement un univers singulier et qu'il met en tension. C'est une des limites de notre travail qui nous permet tout de même de dire qu'il existe bien encore des résonances de l'esclavage dans la communauté scolaire. A la fois dans l'usage de la linguistique créole, dans les rapports entre les différentes franges ethniques de la société martiniquaise.

3.4.2 La perception des étudiants sur leurs anciens CPE

Il s'agissait par cette enquête de matérialiser la perception que les étudiants de l'inspé (M1 et M2 MEEF EED) pouvaient avoir des compétences émotionnelles des conseillers principaux d'éducation connus pendant leur scolarité.

Ici, se sont d'anciens élèves et plus particulièrement les étudiants inscrits à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Martinique, suivant le parcours conseiller principal d'éducation.

Leur consultation pouvait avoir un deuxième intérêt, en pensant que des étudiants se destinant à la profession, auraient été marqués positivement par cette corporation. Or, il n'en n'est rien. Les mots sont très majoritairement durs à leurs égards, parlant de conseiller principaux d'éducation « rigide », « à éviter car sa rencontre était synonyme de problèmes », « rigoureux », « répressive », « inaccessible », « rapport de sanctions ».

Dans une plus petite proportion, certains étudiants ont tout de même souligné une perception plus positive en retenant « de bons souvenirs, elles étaient gentilles », « de bons conseils », « quelqu'un qui se souciait de chacun de nous ». Ma perception va plus loin en parlant d'une tutrice de résilience.

Concernant l'impact de ces éducateurs sur leur parcours scolaire et la résonance éventuelle sur le parcours de vie, l'évaluation démontre un impact quasi nul. Cependant, nous ne serions pas sincères sans souligner les limites de ces évaluations :

- L'âge moyen élevé des étudiants participants, est significatif d'un abandon des établissements du secondaire, depuis plus d'une dizaine d'années voir vingt ans pour certains. En conséquence, cette perception est sans doute plus représentative de l'éducation dite « à l'ancienne » encore très répandue à cette époque. Aujourd'hui le soutien affectif, les compétences émotionnelles sont largement intégrées dans les pratiques des conseillers principaux d'éducation. On peut donc légitimement supposer, que l'évaluation qu'ils en font aujourd'hui est largement éclairée par leur connaissance actuelle, des schémas éducatifs et pédagogiques. Une autre limite de cette consultation, est de ne pas leur avoir demandé si au cours des stages, s'ils avaient constaté des postures professionnelles désormais bienveillantes.
- Seule une évaluation actuelle et avec un échantillon représentatif de la masse des élèves, pourrait révéler la vraie perception de ces derniers sur les pratiques professionnelles des conseillers principaux d'éducation de la Martinique.

Nous savons que depuis et notamment en raison de nos observations personnelles auprès de ceux côtoyer en stage ou lors de nos échanges, les conseillers principaux d'éducation ont intégré les apports innovants comme ceux des neurosciences dans leurs pratiques professionnelles.

A lire les étudiants, l'impact de ces professionnels dans leur scolarité et leurs parcours de vie est quasi nul. Comme nous l'avons indiqué les conseillers principaux considèrent que leur métier a toujours souffert d'une distorsion entre leurs postures voulues empathiques et la perception des élèves. On peut se demander, si ce résultat s'inscrit dans ce schéma de pensée. D'ailleurs l'exigence éducative portée par les CPE n'est-elle pas trop souvent diabolisée par les élèves.

Lorsqu'il y a distorsion, la problématique de la communication est sans doute à interroger. Comment communiquent les CPE ? Leurs actes traduisent-ils leurs pensées et leurs postures voulues empathiques ?

Certains travaux comme ceux de Marshal Rosenberg, une éminence en la matière (2012, p.63) prônent une forme de communication dite non-violente (CNV) et il explique « que le meilleur moyen de se faire comprendre par une personne est de la comprendre d'abord. Plus j'ai de l'empathie pour le comportement de l'autre et son déclencheur, plus j'ai une chance d'obtenir une réciprocité ».

3.5 Les perspectives

Pour soutenir la résilience des éducateurs ou prévenir les risques psychosociaux nous retenons ici quelques données issues de notre revue de la littérature :

Trois orientations pourraient être privilégiées selon Janot-Bergugnat L. & Rasclé N. (2008) qui ont contribué au *dictionnaire des risques psychosociaux (2014)*, dirigée par Philippe Zaweja & Franck Guarnieri (2014, p.256-257).

Ces préconisations pour les enseignants sont parfaitement transposables en la circonstance aux conseillers principaux d'éducation :

- Le recrutement : « la santé psychologique et la personnalité ont une influence sur le burn-out, soulignant le rôle de vulnérabilité individuelle dans un métier qui demande des aptitudes et des dispositions particulières, alors que de tout temps les modes de sélections n'ont reposé que sur des capacités intellectuelles ». En d'autres termes, on peut penser que le concours très sélectif pour devenir conseiller principal d'éducation, tient plus compte des capacités intellectuelles, ne serait-ce que dans ses épreuves d'admissibilité, que la capacité à occuper la fonction et à se montrer résilient dans la durée. Sans doute aussi que dans ces métiers de l'éducation, le parcours de vie de certaines personnes, leur offre des outils pertinents pour faire face à l'adversité du métier.
- La formation : Elle rappelle qu'une enquête de 2004 de Patrick Rayrou et Agnès Van Zanten sur les enseignants débutants, a posé le problème de l'inadéquation de la formation initiale aux réalités scolaires. « Les savoirs seraient trop théoriques, une sorte d'acharnement académiques ». Ceux qui entrent dans le métier avec une vision de « souffrance et d'impuissance » ou avec un costume de super héros, auraient plus de risques de connaître le burn out. Les conseillers principaux d'éducation avec lesquels nous nous sommes entretenus, soulignent eux-mêmes, l'aspect très théorique de la formation. Ils réclament plus de professionnalité.
- Une approche écologique : Issue de recherches appliquées, elle visent à instaurer une gestion plus humaine de l'emploi en « créant une synergie entre le management, la gestion des ressources humaines, la formation, l'accompagnement, l'analyse des pratiques, le diagnostic et la prise en charge rapide d'un enseignant (ou un CPE selon nous) souffrant d'un burn out ou d'un stress chronique ». Cette approche met une nouvelle fois en lumière la dimension sociale de cet emploi et l'interaction entre les membres de la communauté.

La psychopédagogue, psychologue Manon Théoret et Mylène Leroux professeure, chercheuse, dans un chapitre entier dans leur ouvrage étudie « *comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* » (2014), à la formation de ces derniers pour améliorer leur bien-être et leur résilience. Elles soulignent l'impact de certains facteurs :

- La sensibilisation à la charge de travail. Rappelons que c'est le premier facteur de risque déclaré par les conseillers principaux d'éducation de la Martinique.
- Réfléchir sur les pratiques professionnelles.
- Intégrer la réflexion sur les pratiques. Nous avons parlé de « patricien-chercheur ».
- Promouvoir le développement des compétences émotionnelles.
- Prévenir les difficultés de l'insertion professionnelle.
- Valorisation du travail des enseignants. Notre échantillon réclame aussi cette valorisation et une reconnaissance de leur engagement.
- Améliorer le programme de formation initiale pour favoriser le développement de la résilience.

A cours de l'année scolaire 2019/2020 le plan académique de formation de la Martinique proposait, des formations allant dans le sens de notre démonstration. Citons pour exemple :

- Module 25090 Compétences psychosociales.
- Module 25091 Communiquer avec bienveillance.
- Module 24875 Inclusion scolaire des élèves à besoin particulier.
- Module 24828 Psychologie de l'adolescent.
- Module 29940 Mieux communiquer dans son métier 1 et 2.
- Module 25100 Analyse de pratiques professionnelles.
- Module 25101 Analyse de pratiques professionnelles avancées.
- Module 25357 Gestion des performances humaines.

En action transversale, le plan académique de formation prévoyait aussi, une formation de formateurs en développement des compétences psychosociales.

Nous avons par ailleurs, évoqué la nécessité pour les conseillers principaux d'éducation de développer la scientificité de leurs pratiques. Cette dimension semble avoir été intégrée au plan académique de formation qui très spécifiquement pour eux propose :

- Module 25106 Groupe de recherches et formation des CPE.

Je cite : « Groupe de réflexion sur l'évolution du métier, création d'outils, de dispositifs de formation d'accompagnement des personnels ».

En tenant compte des considérations des conseillers principaux d'éducation ayant participé à notre enquête, ces professionnels réclament :

- Une plus grande reconnaissance de la part de l'institution. Le chef d'établissement est cité comme la figure pouvant incarner ce soutien et impulser la dynamique de relations apaisées. Cette reconnaissance de leur engagement, ne leur serait aujourd'hui témoignée régulièrement que par les élèves et leur famille.
- La formation initiale et continue, sont invitées à prendre en considération la réalité de terrain du métier, pour développer des outils et des stratégies d'amélioration du bien-être. Leur offrir notamment du temps d'analyse réflexive peut concourir à cet effort.

- Sur le plan académique, ils pensent exercer un métier « non abouti », réclamant au passage la création d'un CAPES propre à l'éducation, à l'image de ce qui se fait pour le corps des enseignants.
- Ils réclament aussi un inspecteur dédié à leur fonction. La double responsabilité de ce cadre, à la fois en ce qui concerne les personnels de direction et les conseillers principaux d'éducation, participerait à une forme de confusion sur le positionnement du CPE.

Mon expérience m'a amené à constater l'absence d'une médecine professionnelle de la santé mentale. Il est effectif, qu'il est toujours possible d'aller frapper à la porte, d'un professionnel spécialisé, mais si souvent perché dans les bureaux des instances dirigeantes. Tant qu'il s'agira pour les conseillers principaux d'éducation ou tout autre membre de la communauté, d'aller dans un acte isolé et exceptionnel parler de son mal-être, ils continueront à faire comme si tout allait bien, jusqu'à l'épreuve qu'ils n'auront finalement pas eu la force d'affronter. La démocratisation du soutien médical pour ces métiers de l'humain, d'aidant est attendue. Pourquoi ne pas imaginer, une consultation annuelle obligatoire. Se serait toujours l'occasion de faire le point et d'évoquer son bien-être.

Tenant compte de leurs remarques, un axe de travail sur la communication pourrait sans doute participer aux mieux-être des conseillers principaux d'éducation. A la fois pour valoriser leur travail, en donner une visibilité interne et externe à l'établissement. La consultation des étudiants et les dires des CPE, avaient mis en exergue la distorsion qui pouvait exister entre les intentions des uns et la perception des autres. Des lors, communiquer mieux est sans doute un levier d'amélioration de la qualité de leur travail, ce qui sans nul doute apportera, la reconnaissance et améliorera leur sentiment d'utilité.

Enfin, une notion me semble fondamentale à cultiver, d'une part chez les conseillers principaux d'éducation, tous les éducateurs et d'autre part chez toutes les personnes en souffrance, singulièrement ces enfants qui connaissent l'adversité. Je veux parler de la notion de « rêve ». Il ne s'agit pas d'un écran de fumée, mais de cette énergie qui vous transcende, qui vous anime, qui vous permet de garder la tête hors de l'eau pour enfin être résilient. Dans sa mission d'accompagnement, le conseiller principal d'éducation, offre aux élèves de l'écoute pour mieux soutenir, encourager leurs rêves et ainsi entrer dans sa mission de tuteur de résilience.

Conclusion

Les découvertes des neurosciences sont venues conforter que, lorsqu'un enfant évolue dans un environnement bienveillant, empathique, ses capacités à apprendre et à se développer normalement sont nettement améliorées. Malheureusement, nombre d'enfants grandissent dans l'adversité ou encore doivent se relever de traumatismes. En pareilles circonstances, lorsque la famille est défaillante, c'est souvent dans la vie scolaire qu'il construit un processus de résilience. La motivation dite extrinsèque de l'élève est soutenue par l'action des équipes éducatives et par les dispositifs offerts par l'institution scolaire. Désormais, le soutien affectif basé sur les compétences émotionnelles vit dans les établissements à la faveur d'une plus grande connaissance des mécanismes d'apprentissages, qu'ils soient pédagogiques, cognitifs, affectifs émotionnels.

L'une de ces émotions, l'empathie touche également au champ cognitif et suppose une écoute attentive et la compréhension des ressentis de l'autre. La revue de la littérature scientifique nous a permis de comprendre comment elle contribue à la résilience. Un processus qui se construit à partir de facteurs de protection plus impactant, que les facteurs de risque. L'amour compassionnel quant à lui, est une autre compétence émotionnelle, moins connue des éducateurs mais qui répond à cette même logique cognitive et affective. Il serait toutefois ancré dans un choix éthique, résolument tourné vers le bien-être de l'élève, une vraie volonté de ne pas lui nuire.

Dans les établissements du secondaire de Martinique et ailleurs en France, le conseiller principal d'éducation est régulièrement la personne ressource pour l'élève, celui qui peut amorcer et étayer son processus de résilience. Cette relation d'aide est conforme au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ainsi qu'aux programmes visant à faire acquérir aux élèves une pleine autonomie et une citoyenneté. Ce sont également les prérogatives fixées par la circulaire de mission de 2015 et les référentiels de 2013 des métiers du professorat et de l'éducation. Savoir « Aider », est l'une des compétences des référentiels qui désormais est effective dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes. A l'image des métiers des soignants, le conseiller principal d'éducation dans sa fonction « d'accompagnant », « de coach », « de parents de substitution », multiplie les gestes empathiques, d'amour compassionnel, qui finissent parfois par l'épuiser émotionnellement et qui dans des cas le conduisent au burn out. Il s'agit en effet, de professionnels chargés de l'encadrement éducatif, de l'animation de la vie scolaire, du conseil technique à la direction mais surtout de l'accompagnement des élèves. Une multiple casquette qui, associée au manque de moyens dont souffre la plupart des établissements ultramarins, contribue à leur épuisement professionnel.

Si dans une première réflexion, mon projet de recherches concernait le bien-être des élèves, j'ai rapidement compris qu'ils ne pouvaient l'être, si les adultes en charge de leur accompagnement, n'étaient pas eux-mêmes, en bonne santé et résilients. C'est dans ce rapport que j'ai nommé « l'effet miroir », que le bien-être des éducateurs, finit par dépendre sur les élèves, notamment en raison d'un meilleur engagement. En dépit

de cette réalité du bénéfice du soutien affectif, cette recherche a pourtant révélé une conclusion insoupçonnée au départ.

Les compétences émotionnelles, sont perçues par les conseillers principaux d'éducation, comme « un outil » d'aide à l'accompagnement. Il semble qu'avec le temps, ils finissent par fixer leur posture professionnelle, sur ce que je nomme « le rail de l'application de la règle ». Toutefois, à les écouter, ces compétences ne disparaissent pas pour autant, car elles participent à créer du lien, à mieux tenir compte des spécificités des élèves pour mieux les accompagner et respecter le principe d'individualisation des parcours et des procédures disciplinaires. Cette rupture, ou plutôt cette distanciation avec les compétences émotionnelles, viendrait concomitamment à un « trop plein », une fatigue professionnelle ou « l'application de la règle » semble le seul rempart qui ne vacille pas « quand ils n'en peuvent plus ».

En effet dans leurs nombreux métiers, il est fréquent qu'une urgence en débusque une autre. La population des conseillers principaux d'éducation de la Martinique, présente un niveau de burn out qui appelle à la vigilance. Malgré tout, face à cette adversité, elle fait preuve d'une bonne adaptabilité avec une évaluation très positive de sa résilience. La corrélation positive mesurée entre les deux compétences émotionnelles de notre étude et la résilience, conforte la prédominance des relations humaines comme facteurs de protection. L'un des participants à notre enquête déclare tout de même : « Quand vient l'heure des plébiscites, nous travaillons comme des fantômes et on nous vole notre travail ». Ainsi, la profession réclame une juste reconnaissance de son investissement et la valorisation de cet engagement très fort et permanent aux côtés des élèves. Leur réussite ne saurait être mesurée, que sous l'angle des notes. Bien souvent, le « coaching » d'un conseiller principal d'éducation ou de son équipe, sous-tend le processus de résilience des élèves, notamment de ceux les plus fragiles.

Reconnaître le rôle des relations humaines en tant que facteur de protection du bien-être des métiers de l'éducation, signifie aussi, reconnaître le besoin de développer les compétences psychosociales. En d'autres termes, la formation initiale et continue sont invitées à faire de l'éducation au bien-être, des leviers de la réussite des conseillers principaux d'éducation. Deux réseaux peuvent étayer selon nous, la résilience de ces derniers. En premier lieu, celui que nous avons nommé « in corporatif ». Il est constitué uniquement de leurs pairs, en raison des spécificités de leur métier et des analyses réflexives qu'ils s'offrent entre eux. Le second, « extra corporatif » est le réseau collaboratif plus large du niveau méso-système. Selon certains de ces éducateurs, leur métier n'est « pas abouti » et la recherche de scientificité s'avère nécessaire.

Sur le contexte socio-culturel, une grande majorité des conseillers principaux d'éducation, déclarent que la vie scolaire est différente en Martinique, de celle de la France hexagonale et serait impactée par ce contexte post-esclavagiste. L'analyse de certains événements rapportés ne laisse pas de doute quant à l'existence insidieuse des effets de ce passé en définitif encore si proche. Ils considèrent aussi, l'histoire du département comme influant sur la vie scolaire. Néanmoins, nous constatons un manque d'explications, de détails malgré la liberté de parole laissée. C'est à se demander si d'évoquer ce fait historique, n'a pas généré chez ces professionnels une

gêne. Le statut de fonctionnaire d'état, interdit-il de parler de l'esclavage et de son impact sur la société actuelle ? Ce sujet est une limite de notre recherche.

La présente étude, a surtout éclairé sur les pratiques professionnelles des conseillers d'éducation, dans leurs fonctions d'accompagnant, notamment sur le plan du soutien affectif qu'ils apportent aux élèves. Même si la dimension sociale, de leur bien-être a été évoquée, notre étude n'a pas interrogé sa posture de manager qui est également complexe.

En définitive, tout est possible dans l'imaginaire théorique. Même animé par une éthique de la relation affective positive, l'exercice du métier de conseiller principal d'éducation fait comprendre, toute la dimension exigeante d'être au front, face à sa propre individualité, pour ne pas dire solitude, dans un rôle pourtant éminemment social au sein des établissements. Les élèves, comme les conseillers principaux d'éducation, améliorent leur bien-être, dans la construction de relations affectives positives, désormais institutionnellement reconnues. Ces éducateurs l'ont souligné, les facteurs de protection sont à la fois intrinsèques, mais dépendent aussi et pour beaucoup, de l'environnement professionnel et institutionnel apportant du soutien et de la reconnaissance. Dans cette réflexion, une figure est apparue comme très influente sur leur bien-être : le chef d'établissement.

Finalement, l'un des défis qui s'offrent aux conseillers principaux d'éducation et plus largement à tous les éducateurs, est de trouver le point d'équilibre, entre cette éducation dite « à l'ancienne » et celle désormais plus humaniste, synonyme d'un soutien réciproque, favorable au mieux-être de toute la communauté.

J'ai débuté cet écrit, en précisant qu'il sortait parfois des codes universitaires, pour rendre mieux compte d'une pensée plus personnelle.

Alors, je vais conclure ici, en soulignant ce que Madame Stella EDMOND, conseillère principale d'éducation, aura été pour moi, en citant Jane FONDA :

« Pendant mon enfance, j'aurais pu me laisser happer par un trou noir mais je ne l'ai pas fait. Ma résilience agissait comme un radar qui scannait constamment l'horizon et qui captait la chaleur de n'importe quel être humain qui pouvait me donner de l'amour et m'enseigner quelque chose. Lorsqu'une telle présence était là, je m'y accrochais ».

C'est pour moi le plus bel exemple du soutien affectif apporté par une conseillère principale d'éducation. Pourvu que ma reconnaissance, ait contribué à son bien-être.

Bibliographie

- Ali, Maurizio. (2016). De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française [thèse de doctorat, de l'université de Polynésie française]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01344379/document>
- Ali, Maurizio. (2017). De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française. *Revue Interdisciplinaire de Travaux sur les Amériques - RITA*, 10 (été). [En ligne] : <http://www.revue-rita.com/>
- Charles-Nicolas, A. J. et Bowser, B. P. (2018). L'esclavage : quel impact sur la psychologie des populations ? France : Idem.
- Barbier, C., Durand, F., Machuré, N., Véran, J. P., et Delahaye, J. P. (2016). Le conseiller principal d'éducation : De la vie scolaire à la politique éducative. Boulogne Billancourt : Berger-Levrault.
- Bernabé, J. (2015). La France, pays de race blanche. Réponse à madame Nadine Morano. Paris : L'Harmattan.
- Bilé, S. (2015). Noirs dans les camps nazis. Monaco : Editions du rocher.
- Blais M.B., Gauchet M. et Ottavi D. (2014) Transmettre, apprendre. Paris : Stock
- Berthoz, A. et Jorland, G. (2004b). L'empathie. Paris : Odile Jacob.
- Boutheyre, E. (2008). La résilience scolaire. De la maternelle à l'université. Lassay-les-Chateaux: Belin.
- Catheline, N. (2016). Souffrances à l'école : les repérer, les soulager, les prévenir. Paris : Albin Michel.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105-131. doi:10.3917/cdle.035.0105.
- Crocq, M. A., American Psychiatric Association, Guelfi, J. D., Boyer, P., Pull-Erpelding, M. C., et Pull, C. B. (2016). Mini DSM-5® : critères diagnostiques. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Cyrulnik, B. et Jorland, G. (2012). Résilience : connaissances de bases. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2007). Parler d'amour au bord du gouffre. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2019). La nuit j'écrirai des soleils. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. et Pourtois, J. P. (2007). École et résilience. Paris : Odile Jacob.
- Debarbieux, E. (2017). Ne tirez pas sur l'école ! Malakoff : Armand Colin.
- De Cock, L. (2018). Dans la classe de l'homme blanc : l'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Desmet, H., Cyrulnik, B. et Pourtois, J. P. (2005). Culture et bienveillance. Bruxelles : De Boeck.
- De Waal, F. (2010). L'âge de l'empathie : Leçons de la nature pour une société solidaire. Lonrai : Actes Sud.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. & van Zanten, A. (2018). Introduction. Dans ;, M. Duru-Bellat, G. Farges & A. van Zanten (Dir), *Sociologie de l'école: 5^e édition* (pp. 3-8). Paris: Armand Colin.
- Farraudière, S. (2007). L'école aux Antilles françaises : le rendez-vous manqué de la démocratie. Paris : L'Harmattan.
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire. *Revue de littérature de recherche*. Lyon : Institut français de l'éducation – Ecole nationale supérieure de Lyon.
- Giacobino, A. (2018). Peut-on se libérer de ses gènes ? L'épigénétique. Paris : Stock.
- Gilet, A.-L., & al. (2013). Assessing dispositional empathy in adults : a french validation of the interpersonal reactivity index (IRI). *Canadian journal of behavioural science*, 45(1), 42-48.
- Gilet, A.-L., Grünh, D., Studer, J. et Labouvie-Vief, G. (2012). Valence, arousal, and imagery ratings for 835 French attributes by young, middle-aged, and older adults: The French Emotional Evaluation List (FEEL). *European Review of Applied Psychology*, 62(3), 173-181.

- Gueguen, C. (2018). Heureux d'apprendre à l'école : Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation. Paris : Les arènes - Robert Laffont.
- Gueguen, C. et Ansembourg, T. (2015). Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau. Paris : Pocket.
- Guéno, J.P. (2012). Mémoire de Maîtres, Paroles d'élèves. Paris : Libro.
- Hattie, J. (2017). L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hervieu, F. (2019). Guide du jeune enseignant. Auxerre : Editions sciences humaines.
- Janot-Bergugnat L. , Rasclé, N. (2008). Le stress des enseignants. Paris : Armand Colin.
- Kirschenbaum, H., Rogers, C. R., Henderson, V. L. et Richon, H. G. (2013). L'approche centrée sur la personne. Genève : Ambre.
- Laurent, C. (2018) (coord.). Le Must de l'intelligence émotionnelle. Harvard Business Review (octobre, Hors série). Paris : HBR France.
- Katamu, D. I. et Jno-Baptiste, P. D. (2013). La diversité culturelle. À l'école en outre-mer : les leçons post-coloniales de l'humanisme. Paris : Harmattan.
- Lane, A., Luminet, O. & Mikolajczak, M. (2013). Psychoendocrinologie sociale de l'ocytocine : revue d'une littérature en pleine expansion. *L'Année psychologique*, vol. 113(2), 255-285. doi:10.4074/S0003503313002066.
- Leroux, M. et Théorêt, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? Des ressources pour la résilience éducationnelle. Paris : De Boeck Supérieur.
- Maslach, C., Jackson, S. (1981). Maslach burnout inventory. Palo alto : Research edition.
- Maslach, C. & al. (2006). burn-out : l'épuisement professionnel. Presse du belvédère.
- Meyre, J. (2013). Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : l'assertivité socio-conative comme concept explicatif. *Staps*, 100(2), 77-87.
- Ministère de l'éducation nationale. (2013). Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 01-07-2013 J.O du 18-07-2013. MEN DGESCO A3-3. [En ligne] <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2014). Préparation de la rentrée 2014 circulaire n°2014-068 du 20-05-2014. MENESR DEGESCO A. [En ligne] <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo21/MENE1411580C.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2015). Mission des conseillers principaux d'éducation circulaire 2015-139 du 10-08-2015 MENESR DGRH B1-3. [En ligne] <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENH1517711C.htm>
- Poirel, E. (2015). Récension de Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? *Revue de psychoéducation*, 44, (2), 477-481.
- Obin, J. (2005). Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi. Vanves : Hachette Education.
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2016). Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives. Paris : OCDE.
- Perrenoud P. (2012). Développer la pratique réflexive : dans le métier d'enseignant. Paris : Esf Sciences humaines.
- Pinel-Jacquemin, S. (2016). Bien-être des élèves à l'école et promotion de leur santé. Rapport commandé par le Conseil national d'évaluation du système scolaire. Paris : CNECSCO.
- Remy, R. (2017). Conseiller principal d'éducation : Repères pour une histoire : 1945-1993 acteurs et événements. Paris : L'Harmatan.
- Rosenberg, M. B. (2017). Enseigner avec bienveillance : Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants. Saint-Julien-en-Genevois : Jouvence.
- Rosenberg, M. B. (2016). Les mots sont des fenêtres : ou bien sont des murs. Paris : La découverte.

- Saé, R. (2003). Progression pour l'étude de l'histoire et de la géographie. Coup de main aux collégiens. Paris : Nouvelle Afrique.
- Saé, R. (2003). Progression pour l'étude du français. Coup de main aux collégiens. Paris : Nouvelle Afrique.
- Saive, A. & Guédeney, N. (2010). Le rôle de l'ocytocine dans les comportements maternels de caregiving auprès de très jeunes enfants. *Devenir*, vol. 22(4), 321-338. doi:10.3917/dev.104.0321.
- Sprecher, s., Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of social and personal relationships*, 22(5), 629-651.
- Sulová, L., Pourtois, J. P., Desmet, H. et Kalubi, J. C. (2018). La qualité de vie de l'enfant aujourd'hui. Dans R. Jardin Kocourek (coord.). Actes du XVIIIe congrès international de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (AIFREF), Prague, 18-20 mai 2017.
- Tisseron, S. (2010). L'empathie au cœur du jeu social. Paris : Albin Michel.
- Tisseron, S. (2017). La résilience. Paris : Presse Universitaire de France.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). Manuel de recherche en sciences sociales. Malakoff : Dunod.
- Virat, M. (2014). Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants [thèse de doctorat de l'université Montpellier 3]. <https://ged.biumontpellier.fr/florabium/jsp/nnt.jsp?nnt=2014MON30048>.
- Virat, M. (2018). Amour, relation éducative et délinquance. L'amour compassionnel des éducateurs accompagnant les adolescents par la Protection judiciaire de la jeunesse. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 20 (Printemps). [En ligne] <http://journals.openedition.org/seged/8840>
- Virat, M., Trouillet R., Favre, D. (2018). Traduction et validation de l'échelle d'amour compassionnel auprès d'une population d'enseignants et corrélation avec l'automotivation professionnelle. *Société française de psychologie* : Elsevier. [En ligne] Doi : 10.1016/j.psfr.2018.03.003
- Virat, M. (2019). Quand les profs aiment les élèves : psychologie de la relation éducative. Paris : Odile Jacob.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Zawieja, P. (2015). *Le burn-out*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zawieja, P., & Guarnieri, F. (2014). *Dictionnaire des risques psychosociaux*. Paris : Seuil.
- Zawieja, P., & Guarnieri, F. (2015). L'épuisement professionnel, Diagnostic, analyse, prévention. Paris : Armand Colin.

Table des illustrations

| | |
|---|----|
| • Figure 1 : Synthèse de l'évolution du métier | 17 |
| • Figure 2 : Synthèse de l'étude | 59 |
| • Figure 3 : Grille de l'épuisement émotionnel | 63 |
| • Figure 4 : Grille de la dépersonnalisation..... | 63 |
| • Figure 5 : Grille de l'accomplissement personnel | 64 |
| • Figure 6 : Grille de résilience | 65 |
| • Figure 7 : Tableau des moyennes d'âge par catégorie..... | 68 |
| • Figure 8 : Tableau d'ancienneté par type d'établissement..... | 68 |
| • Figure 9 : Répartition par genre | 69 |
| • Figure 10 : Répartition par type d'établissement | 69 |
| • Figure 11 : Répartition selon environnement | 70 |
| • Figure 12 : Moyenne du souci empathique..... | 71 |
| • Figure 13 : Histogramme du souci empathique | 72 |
| • Figure 14 : Histogramme de la sous-dimension sensibilité..... | 73 |
| • Figure 15 : Histogramme de la sous-dimension sacrifice..... | 73 |
| • Figure 16 : Evaluation de la fatigue émotionnelle | 74 |
| • Figure 17: Evaluation de la dépersonnalisation | 75 |
| • Figure 18 :Evaluation du sentiment d'accomplissement | 75 |
| • Figure 19 :Evaluation de la résilience..... | 77 |
| • Figure 20 :Corrélation su souci empathique et de la résilience | 78 |
| • Figure 21 : Histogramme de la corrélation du souci empathique et de la résilience | 78 |
| • Figure 22 : Corrélation de l'amour compassionnel et de la résilience..... | 79 |
| • Figure 23 : Histogramme de l'amour compassionnel et de la résilience | 79 |
| • Figure 24 : Corrélation du souci empathique et de l'amour compassionnel | 80 |

- Figure 25 : Histogramme corrélation du souci empathique et de l'amour compassionnel..... 80
- Figure 26 : Corrélation sous-dimension sensibilité et du souci empathique 81
- Figure 27 : Corrélation sous-dimension sacrife et du souci empathique..... 82
- Figure 28 :Correlation de la sous-dimension sensibilité et de la résilience 82
- Figure 29 : Histogramme de la sous-dimension sensibilité et de la résilience..... 83
- Figure 30 : Corrélation de la sous-dimension sacrifice et et de la résilience 83
- Figure 31 : Histogramme de la corrélation du sacrifice et de la résilience 84
- Figure 32 : Avis sir la difference de la vie scolaire France - Martinique..... 86
- Figure 33 : Avis sur l'influence du contexte post-esclavagiste..... 86