

Michel Claeys Bouuaert

Le défi émotionnel

comment comprendre
et mettre en oeuvre

le nouveau projet pédagogique

À paraître aux éditions du Souffle d'Or, fin 2017

Autres livres du même auteur :

- *Éducation émotionnelle, de la maternelle au lycée* (Souffle d'Or, 2014)
- *Pratique de l'éducation émotionnelle* (Ed. Souffle d'Or, 2004-2008).
- *Éducation émotionnelle : guide de l'animateur* (Ed. Souffle d'Or, 2008).
- *Thérapeute à cœur ouvert – le paradigme transpersonnel en psychothérapie* (Ed. Souffle d'Or, 2008).
- *L'appel du rêve - à l'écoute du miroir intérieur : interprétation et thérapie.*
- *L'accès aux ressources intérieures - fondements et pratique de la guérison essentielle.*

Le défi émotionnel

Comment comprendre et mettre en oeuvre
le nouveau projet pédagogique

Copyright : Michel Claeys Bouuaert, 2017.

TABLE DES MATIERES

Introduction

1 L'émotion : au cœur du fonctionnement humain

La dimension émotionnelle de l'être humain
 L'énergie émotionnelle
 Le corps tridimensionnel
 Einstein et la gravitation émotionnelle
 Émotion et amour
 Les prises de conscience
 Combien d'émotions y a-t-il ?
 - L'état émotionnel décentré
 - L'état émotionnel centré
 - L'état émotionnel stimulé
 Nos espaces blessés et comment les transformer

2 Comment se développe l'intelligence émotionnelle ?

Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle ?
 Le bouquet des qualités essentielles
 Lorsque l'enfant naît
 Intelligence émotionnelle et comportements
 Intelligence émotionnelle et typologies psychologiques
 Les étapes du développement de l'intelligence émotionnelle
 - Les six stades du développement émotionnel humain
 Le développement émotionnel de la société humaine
 - Les six stades du développement émotionnel collectif
 Le coût exorbitant de l'immaturité émotionnelle
 Le changement de paradigme

3 Vers une science de l'éducation émotionnelle et sociale (EES)

Qu'est-ce que l'éducation émotionnelle et sociale ?
 Les leviers de l'apprentissage émotionnel
 Les stratégies pédagogiques
 Les compétences psychosociales et les thèmes de l'EES
 Des apprentissages progressifs
 Les étapes d'une séance d'EES
 Les différents niveaux d'apprentissage
 Les outils de l'EES
 La formation des éducateurs
 Un diplôme universitaire en EES
 La recherche en EES
 Les bénéfices observés de l'EES
 Petit tour du monde de l'éducation émotionnelle et sociale

Conclusion : Pourquoi maintenant ? Pourquoi moi ?

Annexes : testez votre intelligence émotionnelle

Les clés de l'éducation émotionnelle
Programme de formation

Éléments de bibliographie

L'auteur

INTRODUCTION

Il se passe quelque chose. Personne ne l'ignore. L'humanité terrestre est prise de convulsions. Beaucoup s'affolent, se désolent. La planète elle-même, la nature, semble se dérégler. Le bon vieux monde auquel nous étions habitués semble sérieusement se fissurer, comme prêt à s'effondrer. Où sont les repères ? À quoi se tenir pour éviter de sombrer corps et biens ? Les équilibres vacillent, les valeurs sont remises en question, l'insécurité règne dans tous les domaines. Quels que soient les efforts déployés, en politique comme en affaires, à l'est comme à l'ouest, l'avenir semble incertain.

Il ne se passe pas un jour sans que les médias ne nous annoncent l'une ou l'autre catastrophe, sans que l'on assiste à des vies effondrées, des élans de solidarité ou des réactions de peur, des replis, des revendications, des expressions plus ou moins virulentes d'insatisfaction.

L'émotionnel est ce qui nous fait vibrer. De larges secteurs de l'économie fonctionnent essentiellement en répondant à ce besoin fondamental de nous amuser, de nous détendre, de nous rassurer ou de nous procurer quelques frissons, de quoi nous donner le sentiment d'exister, de quoi nous sortir quelques instants de l'ennui ou de l'angoisse d'une existence abrutissante.

Et pourtant, dans ce grand marché des émotions, de nouvelles valeurs émergent. Nombreux sont ceux qui restent confiants. Ne se laissant pas trop perturber par tout ce qu'on raconte, ils se concentrent sur leur travail créatif. Ils mettent en place des stratégies nouvelles, pas seulement dans le faire mais aussi dans l'être. Ils ancrent leur être et leur entourage dans une nouvelle conscience, dans une attitude positive, bienveillante, respectueuse des êtres et de l'environnement. Ils mettent en place le monde de demain.

Depuis plusieurs générations, la psychologie et le développement personnel ont pris une place prédominante dans l'intérêt des humains. Le concept de l'intelligence émotionnelle a fait son apparition et peu à peu tous les secteurs de la société s'en sont emparés. Les employeurs les plus éclairés ont vite compris que le bien-être de leurs employés était essentiel pour la bonne performance de leur entreprise.

Sous la pression d'une dégradation des climats scolaires, les écoles se mettent également à explorer des stratégies pédagogiques mieux adaptées aux besoins de notre époque. Bien au-delà des initiatives ponctuelles des ministères en charge de l'éducation, c'est une profonde transformation de l'école qui est en cours. Et elle n'est pas chose facile. Il y a des méfiances et des résistances. Il y a un foisonnement de propositions, mais aussi pas mal de confusion sur la manière dont on peut les mettre en pratique. De multiples approches se font concurrence, et nombreux sont ceux qui hésitent à remettre en question les pratiques traditionnelles. Malgré cela, alors que beaucoup discutent, d'autres agissent, souvent discrètement.

Dans tout cela, ce qui émerge, c'est bien plus que des ajustements techniques, bien plus que des opportunités. C'est d'abord et avant tout une nouvelle conscience, un homme nouveau qui s'installe. Notre regard, notre manière de penser, de ressentir et d'agir se modifient. Il se passe que notre dimension émotionnelle est en train de se transformer profondément.

Dans ce livre, je veux clarifier ce qu'est exactement cette dimension émotionnelle de l'être humain, comment elle se développe, où nous en sommes collectivement, et pourquoi il est urgent, maintenant, là où vous êtes, de vous concentrer par priorité sur votre éducation émotionnelle et celle de vos enfants. Que ce soit en famille, à l'école, en entreprise ou dans l'administration, dans le domaine politique, économique, éducatif, culturel ou technologique, c'est notre intelligence émotionnelle, individuelle et collective, qui nous sortira d'affaire. Je veux clarifier comment et pourquoi la marée de l'intelligence émotionnelle monte, inexorablement. Aucune digue ne la contiendra. Nous avons tous intérêt à apprendre à nager, car les flots d'une nouvelle conscience inondent progressivement la terre entière.

J'ai aussi voulu faire un tour d'horizon planétaire de cette marée montante sous l'angle de l'éducation émotionnelle et sociale (EES). Vous constaterez que les initiatives poussent comme des champignons sur tous les continents. On ne peut que s'en réjouir, même si le mouvement a encore bien du chemin à faire pour atteindre sa pleine maturation.

J'aborde donc ici des aspects conceptuels plus que des outils concrets. Ceux-ci existent également : je les ai largement développés dans mes livres précédents et je les mets à disposition via mon site web et celui de l'association (www.education-emotionnelle.com).

Un mot encore sur mon style : vous le comprendrez rapidement, je ne vous livre pas un écrit académique. Il existe une masse importante d'études sur le sujet de l'intelligence émotionnelle et de l'éducation émotionnelle. Généralement ces études font des inventaires de ce qui existe, décrivent des projets, analysent des expériences et évaluent leurs résultats. Je ne m'inscris pas dans cette ligne. Mon objectif est de vous permettre de mieux cerner le pourquoi, le comment, les tenants et aboutissants de cette vaste entreprise de transformation dont nous sommes les acteurs.

Je cherche donc, avec mes mots à moi, à être clair et accessible au plus grand nombre. Je sais que je bousculerai certaines idées, certaines croyances, car je sors un peu des sentiers battus. Il le faut, car sans cela on reste dans ce qui est convenu, et aussi dans l'ambiguïté. Je pense avancer un éclairage utile et innovant sur la question du développement émotionnel, un éclairage qui permet de mieux comprendre qui nous sommes, comment nous fonctionnons, d'où nous venons et où nous allons. Un éclairage parfaitement scientifique, même si cette notion va devoir s'accommoder d'une certaine ouverture d'esprit.

1

L'émotion : au cœur du fonctionnement humain

Pourquoi un tel sujet ? N'a-t-on pas déjà tout dit et redit sur les émotions ?...

Mon objectif est de démontrer que non. Bien au contraire, c'est un champ de bataille dans lequel règne encore une grande confusion, un domaine bien mal compris dans lequel il y a urgence à mettre de l'ordre. Urgence, car notre monde contemporain se trouve à un stade essentiel de son développement, un stade où la perte de repères et l'angoisse envers un lendemain incertain déstabilisent le climat émotionnel, où la bienveillance, l'ouverture et la coopération représentent en revanche des enjeux capitaux. Urgence d'autant plus pressante que ce monde contemporain est secoué par des actes de violences profondément choquants qui, loin de représenter un épiphénomène, semblent en réalité être au cœur même du processus de transformation de notre société.

Pour entamer cette exploration, constatons d'emblée que nous sommes loin d'être d'accord sur la nature exacte du phénomène émotionnel. Qu'est réellement cette "nature émotionnelle" qui nous distingue des robots ? Comment fonctionne-t-elle ? Qu'est-ce qui la commande ? Comment se développe-t-elle ? Comment s'équilibre-t-elle ?... Nous croyons savoir, car nous en faisons l'expérience à chaque instant de notre vie, mais les chercheurs sont loin d'être clairs et unanimes sur ces questions.

Constatons aussi que la vie est une expérience essentiellement émotionnelle. On pourrait croire que la pensée domine, ou l'action. Mais les motivations qui sous-tendent l'une et l'autre sont généralement de nature émotionnelle. Ce qui me motive dans la vie, ce vers quoi je tends, sera surtout mon désir de bien-être, de reconnaissance, de sécurité, de générosité, d'amour, ou parfois tout simplement de survie. Certains pourraient objecter que pour eux la sexualité est le moteur dominant, ou l'argent, ou le pouvoir, la famille, ou dieu-sait-quoi d'autre. Mais dans tout cela c'est encore notre nature émotionnelle qui agit : le plaisir, la satisfaction, la fierté, la cupidité, le besoin de plaire, d'être aimé, de posséder, de se sécuriser, de dominer... ou à l'inverse l'angoisse, l'ennui, le manque, l'insécurité, la culpabilité, la honte... Voilà ce qui nous pousse à faire,

à agir, à penser. D'ailleurs, plusieurs études ont démontré que lorsqu'une personne, ayant eu le cerveau endommagé, ne peut plus vivre ses émotions normalement, c'est toute sa capacité à se réaliser avec initiative et créativité qui est atteinte. Même si ses capacités intellectuelles sont restées intactes, un être coupé de sa nature émotionnelle est un être totalement amoindri, vidé d'une bonne part de son "essence" vitale.

Si donc nous sommes mus par un besoin naturel de survie, de jouer, de rire, de nous amuser, d'apprendre, d'aimer, de faire partie d'une communauté... et bien d'autres besoins encore, il me paraît essentiel de se demander d'où viennent ces besoins. Quelle est la "force" qui s'exprime au travers de ces élans ? Quelle est la nature et surtout l'origine de cette vitalité ? Comment comprendre cette "nature émotionnelle" qui détermine notre énergie, nos motivations, nos compétences d'être, nos capacités créatives ?

On peut étudier le comportement humain, on peut théoriser sur la nature humaine. Mais quoi qu'on en pense, notre nature émotionnelle est une réalité bien tangible, au cœur de notre être : une sensibilité, une dimension qui vibre, qui ressent, qui s'agite et s'apaise, qui s'extasie et s'effondre, qui se gonfle et se dégonfle, qui nous soulève, nous porte, nous fait courir, danser, voler ou nous inhibe, nous paralyse, nous assomme...

Il y a là, au premier plan de notre expérience de vie, une dimension concrète, précise, tangible de cette expérience. Aussi concrète et évidente que le sont notre corps physique et notre fonctionnement mental. Et pourtant d'une nature bien différente. C'est notre nature *sensible*. Mais de quoi s'agit-il exactement ? Comment la comprendre, cette nature sensible ? Et puis surtout, comment l'utiliser, comment la piloter, comment lui donner toute sa puissance ?

Selon qu'on soit biochimiste, neurologue, psychologue, thérapeute, religieux, adepte de l'ésotérisme ou néophyte en la matière, le regard et le langage qu'on utilisera par rapport à l'émotion seront bien différents.

Pour les tenants de l'approche scientifique, l'émotion est généralement considérée comme une notion floue bien difficile à définir. Lorsqu'on fait une recherche sur la définition de l'émotion, on peut lire des choses telles que : l'émotion est *l'expérience complexe* de l'individu lorsqu'il « réagit » aux influences internes (biochimiques) et externes (environnementales). Elle représente une réaction psychologique et physique à une situation, comportant une *manifestation interne* et générant une *réaction extérieure*.

Une *expérience*, une *réaction*... ? Peut-être, mais quelle en est la nature exacte ? C'est tout sauf clair.

D'autres considèrent que cette expérience implique différents *aspects* : conscience – pensée – ressenti – comportement. Ou encore que l'émotion se définit comme "*une séquence de changements intervenant dans cinq systèmes organiques (cognitif, psychophysiologique, moteur, dénotationnel, moniteur), de manière interdépendante et synchronisée, en réponse à l'évaluation de la pertinence d'un stimulus externe ou interne par rapport à un intérêt central pour l'organisme*"... Combien de fois avez-vous du relire cette phrase pour la comprendre ?... Peut-on dire que ce soit limpide ?

D'autres encore s'efforcent de clarifier le lien qu'il y a entre émotion, motivation, cognition et conscience (des concepts bien distincts en effet). Et puis il y a ceux qui distinguent l'*émotion* (une réaction immédiate, brute, incontrôlée) du *sentiment* (qui émerge lorsque le mental s'implique dans l'expérience émotionnelle)... Sans oublier

ceux qui prétendent que les émotions ne sont que des réflexes, essentiellement générés par notre inconscient.

Tout cela ne me paraît pas très convaincant : on reste dans une tentative purement intellectuelle de définir un concept, sans cerner la nature même du phénomène. Sur ce plan-là, rien de précis. Beaucoup de mots, des concepts vagues, une sophistication intellectuelle qui cache mal une incapacité totale de saisir clairement la nature exacte de cette réalité qui fait pourtant intimement partie de l'expérience humaine. Le constat évident est que : *la science ne sait pas ce qu'est exactement l'émotion*. Elle peut en constater des effets, elle tente maladroitement de la décrire en tant que concept intellectuel, mais elle en ignore la nature précise.

Pourtant, nombreux sont les chercheurs en biochimie du cerveau et en neurologie du comportement qui se penchent sur les interactions entre les émotions et notre fonctionnement biochimique. On parle beaucoup aujourd'hui de l'existence dans le cerveau de centres spécialisés dans le traitement de l'information émotionnelle : une véritable usine chimique interagit étroitement avec notre vécu émotionnel. Les neurotransmetteurs, des substances sécrétées en permanence pour faire passer l'information entre les cellules nerveuses, joueraient, disent les chercheurs, un rôle fondamental dans nos états d'âme. Des molécules chimiques circulent dans les synapses. Leur découverte a permis la mise au point de plusieurs familles de médicaments psychiatriques (antidépresseurs, anxiolytiques, régulateurs de l'humeur) qui ont radicalement changé la prise en charge des troubles émotionnels et mentaux. *Changé l'approche thérapeutique*, mais pas nécessairement "guéri" les problèmes de fond. Les outils thérapeutiques chimiques restent des béquilles qui, le plus souvent, ne solutionnent pas le problème émotionnel, elles ne font que le masquer.

Certes, la chimie du cerveau permet d'influencer nos humeurs. On est capable d'alléger les angoisses. On peut aussi en créer en injectant, par exemple, du lactate de soude ou certaines cortisones. Mais, est-ce pour autant la chimie qui gouverne nos émotions ? Ne seraient-ce pas plutôt nos émotions qui gouvernent notre équipement biochimique ?

On sait que le corps sécrète des hormones (l'ocytocine, les endorphines, la sérotonine, la dopamine...) en relation avec diverses expériences émotionnelles. Les chercheurs observent effectivement que l'ocytocine permet de déstresser, que l'endorphine nous procure un sentiment de bien-être, etc. Cependant, il ne faut pas s'y tromper : si une stimulation chimique peut affecter notre expérience émotionnelle, c'est surtout l'inverse qui se produit dans la vie courante : l'expérience émotionnelle, induite soit par la conscience (l'intention) et le mental (la pensée), soit par un mécanisme inconscient, favorise la sécrétion de ces hormones et stimule le système biologique. Ainsi, lorsqu'un être humain se trouve dans une ambiance agréable, lorsqu'il perçoit un regard bienveillant posé sur lui ou des gestes de tendresse, des sourires, et que, *les accueillant favorablement*, il se sent aimé, accepté, reconnu, son organisme sécrète de l'ocytocine, ce qui affecte l'ensemble de son système biochimique. La sécrétion chimique se fait *en conséquence* de l'expérience émotionnelle, et non l'inverse. Cela ne signifie donc pas que nous pourrions vivre de manière satisfaisante en absorbant des substances chimiques. Ni que ces substances chimiques puissent nous être utiles pour nous aider à développer des compétences comportementales ou relationnelles. Elles peuvent donner des sensations, favoriser temporairement un "état", mais elles ne peuvent pas se substituer à cette dimension de notre être qui se révèle comme essentielle pour vivre. Les neurobiologistes peuvent bien observer et décrire ce qui se

passer dans notre cerveau et dans les réactions chimiques du corps lors du comportement amoureux, mais l'erreur à ne pas commettre serait de penser que la complexité du comportement empathique, de la bienveillance ou de la confiance puisse être *l'effet* d'un simple jeu de réactions chimiques ! Il y a bien davantage un effet inverse : la conscience affecte la chimie ! L'émotion n'est pas l'effet de la chimie, même si la chimie peut affecter l'expérience émotionnelle.

Par conséquent, plutôt que de parler de «chimie du bonheur», comme certains n'hésitent pas à le faire, on devrait plutôt constater que le bonheur est indispensable au bon fonctionnement de notre biologie. Ce qui nous ramène à la case départ : qu'est-ce exactement que l'émotion ? Si elle n'est ni le *produit* d'un mécanisme biochimique, ni – encore moins – un concept abstrait, qu'est-elle alors ?

L'énergie émotionnelle

Pour y voir plus clair, il me semble utile de partir d'une hypothèse qui s'impose comme la plus logique : l'émotion doit nécessairement être identifiable en tant qu'objet observable. Le problème, c'est que la science n'a pas les outils pour la mesurer directement. Mesurer quoi ? Mesurer *l'énergie émotionnelle* ! La notion même d'une *énergie* émotionnelle fait grimacer certains (une réaction éminemment émotionnelle !), puisqu'elle n'a pas encore été observée (pensent-ils). Du moins pas officiellement, ou pas de manière dûment ratifiée par la communauté scientifique. Et pourtant, on la ressent, cette énergie. Certains prétendent même la voir. Mais puisque ce n'est pas démontré avec les outils scientifiques classiques, l'affirmation reste donc dans le domaine du farfelu.

Bon. Abordons la question sous un angle différent. Il m'est arrivé l'expérience suivante, une expérience relativement banale que bon nombre d'individus auraient pu avoir.

«Je suis seul, au volant de ma voiture. Je me sens mal. Je ne sais pas pourquoi. Aucune raison apparente. Dans mon corps je sens un poids pénible au niveau du plexus solaire. J'accueille ce ressenti. Je sens en moi quelque chose de lourd, de triste. Comme un sentiment de ne pas être assez bien, de ne pas mériter d'être aimé. Une peur, un sentiment de rejet... Rien dans ma vie présente ne justifie cela pourtant, du moins en apparence. Je prends quelques instants pour accueillir cette sensation. Je respire... Quelque chose en moi a envie de pleurer. Des sanglots de petit garçon remontent. C'est comme si je me sentais rejeté par ma mère... tout petit. En forçant un peu, je parviens à relâcher des pleurs, un gémissement de petit garçon... J'accueille. Je sais qu'il s'agit d'un espace blessé en moi, bien inscrit dans mes mémoires cellulaires. Des mémoires d'enfance. J'accueille cet espace intérieur un peu comme si c'était un bébé qui pleurerait en moi. Je lui parle. Je lui ouvre mon cœur, je respire et ressens avec lui... je l'étreins dans ma tendresse... Après quelques instants, je me sens mieux. La sensation a disparu. Je me sens plus léger.»

Que s'est-il passé ? Pour un professionnel de l'accompagnement psychothérapeutique, c'est clair et banal comme expérience. Une *énergie émotionnelle* refait surface, pour Dieu-sait-quelle raison. Elle fait partie de cet ensemble d'énergies émotionnelles inscrites dans nos cellules et liées à des mémoires plus ou moins traumatiques. Ces

énergies représentent nos “espaces blessés”, soit un passé non-résolu qui ressurgit dans le présent et influence considérablement nos comportements et schémas de pensées, souvent de manière inconsciente. En émergeant ainsi, elles nous donnent l’occasion de les accueillir et de les transformer. Cette transformation s’opère dans la mesure où l’on s’en désidentifie et où l’on parvient à recadrer l’expérience. Il y a comme un allègement de l’espace blessé, comme un bloc de glace qui peu à peu parvient à fondre grâce à la chaleur de l’accueil qui lui est réservé. Car l’expérience ressentie ressemble exactement à cela : quelque chose de dur et de froid, comme figé dans mon corps, se met à fondre peu à peu grâce à l’accueil conscient que je lui offre. L’amour est chaud, la peur est froide. Si l’énergie émotionnelle était de l’eau, elle serait gelée, figée dans mes cellules, obstruant les circuits énergétiques. Je la réchauffe, elle se liquéfie : les pleurs peuvent se libérer. Je la réchauffe encore, elle se transforme en vapeur, en énergie de joie, légère, libérée. Mon espace intérieur s’est transformé.

Qu’est-ce qui a fait la différence ? Mon intention consciente, mon positionnement dans un espace intérieur capable d’offrir une énergie de chaleur, un champ vibratoire de qualité différente.

Le corps tridimensionnel

Au niveau du simple bon sens, il me paraît utile de considérer que l’expérience émotionnelle représente une *dimension* distincte de notre dimension physique et de notre dimension mentale. Elle n’est, à mon sens, ni l’une ni l’autre. Lorsqu’on se trouve dans un état de perturbation émotionnelle, les trois dimensions sont concernées. Le plexus solaire est en ébullition, la gorge nouée, la poitrine oppressée, les mains tremblantes... Mais cela ne signifie pas pour autant que l’expérience soit essentiellement de nature physique. Par ailleurs, la pensée sera soit confuse, soit obsessionnelle (ou les deux). Et nombreux sont ceux qui auront tendance à *penser* leur expérience plutôt qu’à simplement la *ressentir*. Cela ne signifie pas pour autant que l’expérience soit essentiellement mentale... En réalité, si on s’y attarde un peu, intérieurement, on aura l’impression d’être dans une bulle agitée, déstabilisée. L’émotion sera perçue comme un champ perturbé qui certes affecte nos fonctionnalités physiques et mentales, mais qui en est bien distincte.

L’option la plus logique et la plus évidente est de considérer qu’il s’agit d’un *champ énergétique*, concret et perceptible, dont la nature subtile échappe peut-être (pour l’instant du moins) aux mesurages de nos instruments, mais qui n’en fonctionne pas moins selon des lois bien précises, possède ses propres caractéristiques et se trouve facilement mise en déséquilibre ou en dysfonctionnement. Acceptons donc que notre *dimension émotionnelle* ne soit ni physique (quoiqu’elle soit en étroite relation avec le physique), ni mentale (quoiqu’elle soit en étroite relation avec le mental). De nature *sensible*, elle est fortement influençable et peut se trouver facilement ébranlée, soit par le mental, soit par les conditions physiques.

Et puis, on constate également que cette nature émotionnelle peut être stimulée, intensifiée *positivement*, c’est-à-dire de façon agréable, lorsque nous nous trouvons en contact soit avec une expérience extérieure perçue comme agréable, soit avec “quelque chose en nous” qui se révèle, quelque chose qui relève d’une force intérieure.

Ce “quelque chose” n’est ni physique, ni mental, ni clairement émotionnel non plus. Du moins cela se situe dans un registre bien différent de celui des expériences émotionnelles considérées comme inconfortables (angoisse, colère, tristesse...). On y trouve les expériences bien connues auxquelles nous donnons les noms *amour, enthousiasme, joie, confiance, puissance, sagesse*... Là encore, il s’agit de “ressentis” précis. Ce ne sont pas des concepts abstraits, ce sont des forces précises, identifiables comme ressentis dans le corps. D’où viennent-elles, ces forces ? En quoi sont-elles liées à notre dimension émotionnelle ? S’agit-il d’émotions ou d’autre chose ? Et quel rapport ces expériences-là peuvent-elles avoir avec ce qu’on appelle la « force vitale », ou la « conscience » ?...

Au-delà des trois dimensions (physique-émotionnelle-mentale) il semble bien qu’il y ait encore autre chose, une dimension de notre être qui recèle des attributs précis, des atouts, des forces. Comment la comprendre, comment l’aborder ? Il faut bien faire une place à cette dimension plus profonde de notre nature humaine, comme une dimension-ressource qui existe en chacun de nous. On ne peut la nier, et on ne peut se limiter à des concepts théoriques abstraits. Mon objectif est de démontrer le plus clairement possible comment tout cela est imbriqué dans notre *système* humain, dans ses aspects concrets et tangibles, avec une validation scientifique solide : celle de la physique quantique.

Considérons tout d’abord l’être humain dans sa triple dimension physique-émotionnelle-mentale. Lorsqu’on parle de “dimensions”, on parle de niveaux de réalités distinctes, des “plans” d’existence distincts. On peut observer que ces trois dimensions s’interpénètrent intimement, s’influencent réciproquement, mais n’en représentent pas moins trois niveaux de réalité sensiblement différents. Certaines traditions (yogiques notamment) ont depuis longtemps indiqué que les glandes, avec les centres énergétiques qui leur correspondent, représentent les *interfaces* par lesquels ces différents “plans” énergétiques interagissent. On peut donc parler de trois corps qui, comme des poupées russes, s’interpénètrent et s’influencent intimement, sans exclure qu’il y ait encore d’autres dimensions qui viennent se rajouter à notre nature humaine.

Ce qu’on observe, c’est que le développement de chacune de ces trois dimensions (physique, émotionnelle et mentale) va dans le sens d’une capacité à « se tenir debout », c’est-à-dire : à se positionner dans *la verticalité* : de la base de la colonne vertébrale vers le cerveau, en passant par le plexus solaire, le cœur, la gorge, la tête. Le physique, c’est notre véhicule, ce qui nous permet d’avancer, d’agir dans la matière. L’émotionnel, c’est le combustible qui alimente l’action. Sans combustible, pas de moteur qui tourne, pas d’énergie. Et l’émotionnel, lui aussi, a besoin d’être bien enraciné pour trouver son équilibre. Le mental, c’est l’intelligence qui conduit, qui évalue les dangers, qui fait des choix, qui indique la direction à prendre. Mais un mental non aligné sur le cœur ne peut être un bon pilote. Comme un arbre enraciné dans le sol et s’élevant vers la lumière, il y a chez l’être humain quelque chose qui le pousse à se dresser bien droit, à maîtriser son véhicule tout en gardant son ancrage *gravitationnel*.

Nous savons aussi que la nature tend toujours vers le rétablissement d’un équilibre. Sans que la science ne puisse expliquer pourquoi, d’ailleurs. Nous ne pouvons que l’observer ! Cette mystérieuse force qui pousse à l’équilibre semble être une exigence fondamentale pour que *la vie* puisse s’exprimer dans toute sa puissance et sa beauté. C’est elle qui nous maintient en vie. C’est elle qui s’efforce d’harmoniser les différentes fonctionnalités de notre être : équilibre biologique, équilibre émotionnel, équilibre mental. Or c’est bien là, très précisément, une notion essentielle qui nous permet de

comprendre de quoi il s'agit lorsqu'on parle d'émotion. Qu'est-ce que le vivant ? Qui sommes-nous réellement ? Lorsqu'on dit que « *la vie s'exprime* » à travers ces différents niveaux de notre être, on ne dit rien d'autre que « *il existe au plus profond de nous quelque chose qui nous anime* ». Mais de quoi s'agit-il ? La « *vie* » serait-elle ce quelque chose situé *au-delà*, un *principe* qui s'incarne, une dimension qui s'exprime à travers le corps tridimensionnel ? Si c'est le cas, comment comprendre ce qui nous anime dans notre « être profond » ? Tournons-nous un instant vers la science.

Einstein et la gravitation émotionnelle

Sans être un scientifique, je suis capable de comprendre l'essentiel des principes que la science nous propose. Et je trouve cela fascinant. Permettez-moi de vous rappeler très succinctement, dans le langage simple qui est le mien, une réalité fondamentale : depuis Einstein, nous savons que « *l'espace se courbe là où il y a de la matière* ». En s'efforçant de comprendre ce qu'est la force gravitationnelle (cette force qui fait tomber les objets au sol, qui nous permet de nous tenir debout, qui fait tourner les planètes autour du soleil) Einstein a découvert une équation mathématique, totalement confirmée depuis, selon laquelle « *le champ gravitationnel n'est pas répandu dans l'espace, il est l'espace. L'espace et le champ gravitationnel sont une seule et même chose* ». Cette découverte a révolutionné la science. La conséquence en est que l'univers est par définition « courbé », c'est-à-dire « circulaire » (lorsqu'on le considère sur une surface plane) ou « sphérique » (dans une réalité tridimensionnelle). Il n'y aurait donc pas de ligne droite possible dans l'univers, car toute ligne droite revient en finale à son point de départ. Lorsque vous décochez une flèche droit devant vous en lui donnant une puissance inépuisable, elle fera le tour de l'univers et reviendra droit sur vous par derrière. Cette découverte est fondamentale, et pas seulement pour la physique ou l'astrophysique. Car c'est le même aspect de la réalité qui est à l'origine d'un principe qui nous touche de près : tout ce que nous créons revient vers nous tôt ou tard ! C'est le principe bien connu de « *nous récoltons ce que nous semons* » ! Mais prenons les choses par le début.

Effectivement, nous observons que les électrons tournent autour des noyaux atomiques, que la terre est ronde, que les planètes tournent autour des étoiles, que les systèmes solaires tournent autour des centres galactiques et que les galaxies elles-mêmes sont lancées dans un mouvement qui ne peut être rectiligne.

D'ailleurs, l'espace n'est pas le seul à se courber, car le temps aussi se courbe. Pas vraiment étonnant, puisque l'espace et le temps sont deux aspects d'une seule et même réalité, ce qui constitue une autre conséquence de la découverte d'Einstein. On parle désormais de « l'espace-temps » comme d'un seul et même aspect de la réalité manifestée.

Selon cette théorie, qui représente aujourd'hui le fondement de la physique quantique, la gravitation ne serait pas une force mystérieuse localisée *quelque part* (comme par exemple "au centre de la Terre"). Il s'agirait plutôt de *l'effet centripète de ce qui cherche à s'exprimer dans l'espace-temps*. Car il y a aussi un *effet centrifuge* : le fait même de chercher à s'exprimer dans l'espace-temps pour *s'extirper d'une réalité non-manifestée*. La circularité (et avec elle la gravitation, qui ne serait qu'un autre terme pour dire la

même chose) existe donc *par définition* : la vie se courbe dès lors qu'elle émerge ! L'espace-temps représente la vie manifestée. Une vie qui, par définition, s'exprime dans cette courbure de l'espace-temps.

Admettons que si l'espace est courbe, si tout est circulaire, c'est donc que **tout tourne toujours autour de quelque chose** ! La notion de circularité implique qu'il y ait un *centre* autour duquel tourne toute réalité manifestée. En d'autres termes : le manifesté tourne autour du non-manifesté. Il y a donc, au centre de toute réalité observée, quelle qu'elle soit, quelque chose qui «*aimante*», qui attire avec une puissance gigantesque, inépuisable et *sans aucun effort* apparent ! En même temps, cette force permet à la vie de s'exprimer, dans une recherche constante d'un état d'équilibre.

Ce centre, on va s'y intéresser, car si toute la réalité manifestée possède un «*centre*», c'est que nous aussi, et en nous chaque partie de ce qui compose notre être. Ce centre, ce n'est donc pas réellement un point géographique, comme le centre de notre sphère planétaire ou le centre géométrique de notre corps (encore que... !), c'est aussi et surtout *un potentiel non manifesté*, une force, une puissance qui "enfante" l'expression de l'être. Car, la gravitation étant ce qui nous permet de nous tenir debout, notre propre centre est ce qui nous permet de grandir, de nous redresser. Il nous retient et nous nourrit de sa force en même temps. D'ailleurs, fondamentalement, nous sommes UN avec lui, issu de lui et intimement ancré dans sa puissance.

Chaque chose a son centre. Chaque individu. Notre corps physique possède le sien, notre corps émotionnel possède le sien, notre corps mental, nos cellules, nos organes, nos atomes... à tous les niveaux, chaque expression de vie. Combien de centres cela nous fait-il ? Beaucoup ! Une infinité ! Mais dans chacun de ces centres, il n'y a ni espace, ni temps. Chacun de ces centres se situe dans l'«*ici et maintenant*» d'une dimension non-manifestée. Dans l'union, dans l'un. Si tous les centres sont UN, il n'y a donc qu'un seul Centre. Un Centre qui est «*partout*», «*tout le temps*», puisque dans le Centre *ici* et *partout* sont la même chose, tout comme *maintenant* et *tout-le-temps*. Vous me suivez ?...

En fait, on peut facilement le comprendre : songez à l'espace qu'il faut parcourir pour tourner autour d'un point donné. Cet espace sera de plus en plus vaste à mesure qu'on s'en éloigne. À deux mètres il vous faudra faire une douzaine de pas pour parcourir l'entièreté du cercle. À vingt mètres il vous en faudra faire une bonne centaine. A mille mètres vous êtes partis pour une promenade de plusieurs heures, à moins que vous n'augmentiez sensiblement la vitesse. Pensez à six chevaux côte à côte qui, dans un cirque, doivent faire le tour de la piste : celui du centre fait du sur-place, celui du milieu trotte, celui de l'extérieur galope. Par conséquent, on peut comprendre que plus on rejoint le centre, plus l'espace-temps diminue, jusqu'à ne représenter qu'un point zéro où tout est dans l'ici et maintenant, dans l'union, la communion. A l'inverse, plus on s'en éloigne, plus on a des efforts à faire pour parcourir *l'espace-temps*.

On peut démultiplier les images : pensez au principe de la toupie, aux derviches tourneurs, au couple de patineurs qui vrillent comme une toupie. Où se trouve la puissance ? Dans le centre ! Si ce qui tourne autour reste bien accroché au centre, le tout reste en équilibre dynamique. Si on lâche le centre, on s'en va dans le décor !

Nous avons donc tous un Centre. Merci Einstein ! Car, pour les sceptiques, il fallait le démontrer (ce qu'a fait l'équation d'Einstein). Un Centre qui se situe au-delà de l'espace-temps, dans l'ici et maintenant. Un Centre qui «*aimante*», qui exerce une

puissance d'attraction inépuisable et permanente. Un Centre qui nous offre sa force, sa puissance de «redressement», de rééquilibrage, son inspiration. Une puissance qui nous permet de rester en vie, de nous exprimer, de ressentir, d'être conscients...

Et l'émotionnel dans tout cela ? On y vient.

Cette force intérieure qui nous habite tous représente un élément essentiel de notre nature humaine. Si on veut comprendre pourquoi et comment le corps est capable de se maintenir en bonne santé par ses propres ressources, c'est là une clé fondamentale. Si on veut comprendre comment notre intelligence émotionnelle se développe, ce l'est tout autant. Si on veut comprendre comment les enfants peuvent exprimer dès leur plus jeune âge des qualités d'amour, de pureté, de joie, de présence dans l'ici et maintenant qu'aucun adulte ne parvient à égaler, ce l'est tout autant. C'est que le corps émotionnel, lui aussi, possède son champ gravitationnel, son Centre. On peut réellement parler de **gravitation émotionnelle**. Tout comme il y a une gravitation mentale : celle qui nous ramène à une pensée «centrée dans le cœur», équilibrée, inspirée.

La question qui va se poser, c'est «*comment pouvons-nous nous aligner davantage sur les ressources intérieures de ce Centre ?*» Car c'est là, bien entendu, l'objectif essentiel de tout être. Un objectif étroitement lié aux grandes questions qui agitent nos esprits : quel est le sens de la vie ? Qui sommes-nous ? D'où venons-nous, où allons-nous ? Et qu'est-ce que l'amour dans tout cela ? Pourquoi l'amour est-il si central dans nos besoins, nos préoccupations ?

Quelle relation avec l'amour, me direz-vous ? Eh bien, tout simplement : l'amour n'est qu'un autre mot pour désigner cette *force de cohésion* qui attire vers le centre. Ce sont, à l'évidence, une seule et même chose. On pourrait nommer cette force autrement et l'appeler «*puissance créatrice de l'univers*» ou «*source de création*». Ou encore, peut-être : «Dieu»... Car c'est bien de cela qu'il s'agit. L'amour est la puissance créatrice, la force de cohésion, tout comme la gravitation est l'espace-temps. Einstein ne nous l'a pas dit explicitement en ces termes, mais il nous a clairement mis sur la piste.

Et en quoi donc l'amour est-il lié aux émotions ? Pourquoi parle-t-on tant d'empathie et de bienveillance ? Pourquoi la communication et la coopération font-elles nécessairement partie du schéma évolutif ?... Poursuivons encore un peu notre réflexion, en guise d'introduction aux chapitres suivants.

Émotion et amour

C'est une évidence vieille comme le monde : l'amour est au centre de la vie humaine, autant qu'elle est au centre de la survie des espèces vivantes. C'est presque un lieu commun que de le dire. Les religions en parlent depuis longtemps et les scientifiques ne savent pas trop comment intégrer cette notion dans la réalité qu'ils étudient.

Le plus facile à comprendre est que c'est l'amour qui unit les opposés, qui réunit les sexes, qui permet la procréation, qui permet donc à la vie de se perpétuer. Ensuite, c'est aussi l'amour qui permet aux humains d'être heureux, car le besoin d'amour est le besoin le plus fondamental. L'amour est donc l'élan vers les autres, l'amour est la force qui harmonise. L'amour relie, et ce faisant permet aux communautés d'exister, de fonctionner.

Mais de quoi s'agit-il réellement ? Tout le monde croit savoir, mais utilisons-nous bien le même langage ?

Pour certains, le mot *amour* se résume essentiellement au rapprochement sexuel entre deux êtres. « Faire l'amour », dit-on. Mais pour la grande majorité des humains, la notion d'amour renvoie surtout aux liens d'affection entre personnes qui s'aiment, comme l'élan amoureux qui lie un couple, ou les sentiments d'une mère envers ses enfants. Certains par ailleurs, parfois même des spécialistes des sciences humaines, affirment que l'amour est un sentiment ambigu, car *“par amour, on peut aussi mentir, trahir ou encore être même poussé au meurtre”*. Ceci, à mon sens, représente une belle démonstration de la confusion qui règne encore dans le domaine des émotions.

Car pour d'autres, l'amour est bien davantage un ressenti clairement perceptible, une tendresse éprouvée avec plus ou moins de force, face à quelque chose qui vient remuer ce *“je-ne-sais-quoi”* au plus profond de notre être, un sentiment d'ouverture du “cœur”, de compassion, d'attraction, qui entraîne un élan de bienveillance, de partage, de don de soi, d'étreinte, un attendrissement du regard, une acceptation inconditionnelle... Et cette expérience-là, que tout le monde connaît en réalité, est davantage un *état d'être* que le fait d'une relation. Il s'agit moins de *“je t'aime”* que *“je suis dans un état d'amour”* ou *“je suis dans mon cœur”* ou encore *“j'ai le cœur ouvert”*... C'est l'émoi qu'on peut ressentir quand quelque chose nous touche. Il y a un attendrissement, comme une barrière qui tombe. Un état de présence soudain accentué, plus vrai, plus réel. Quels que soient alors les mots qu'on utilise, ce sera surtout un sourire qui parlera, un regard, une ouverture, une envie d'étreindre... Ces moments-là sont ce qu'il y a de plus précieux dans la vie. Non pas qu'il faille les thésauriser : ils s'envolent comme emportés par le vent. Mais au fond de nous-même, nous avons contacté quelque chose. Un espace intérieur de pureté, de beauté, de puissance. Car cet état d'être nous grandit, nous élève, nous dynamise, nous harmonise.

Cette expérience, à ne pas confondre avec l'attachement ou tout ce qui serait plutôt l'expression de nos *besoins* affectifs, représente évidemment une compétence à développer : on peut être plus ou moins solidement ancré dans un état intérieur capable de la générer, de la rayonner, cette expérience d'amour. On peut avoir le cœur plus ou moins ouvert, être plus ou moins solidement ancré dans cet espace-ressource qui rayonne cette force d'amour logée au plus profond de notre être.

On parle beaucoup du “cœur” en relation avec l'amour. Et pour cause, puisque, si on y prête attention, c'est au niveau de la poitrine qu'on ressent ce bien-être qui s'intensifie, comme une énergie douce et puissante, qui donne des ailes, qui intensifie la joie, l'énergie, le désir, l'enthousiasme. Rien ou pas grand-chose à voir donc, en apparence, avec l'organe du même nom qui fait circuler le sang dans le corps. Mais peut-être bien en étroite relation avec ce centre énergétique que les traditions yogiques situent au milieu de la poitrine, et qu'elles appellent le « chakra du cœur ».

Le Christ lui-même n'a eu cesse de répéter (comme la plupart des grands sages que l'humanité a connus) que l'amour était la voie fondamentale, le chemin d'évolution de l'humanité.

Dieu est amour, répètent inlassablement les religions. On voudrait bien les croire, mais cela soulève inévitablement quelques interrogations : *“pourquoi alors n'intervient-il pas dans la vie des plus misérables ?”* - *“Pourquoi a-t-il créé ce monde où tant de souffrance, tant d'injustice persistent ?”*

Ces questions peuvent paraître pertinentes mais témoignent d'une certaine ignorance, tant par rapport au concept "Dieu" qu'à celui de l'amour.

Si nous abordons la question sous l'angle proposé par l'équation d'Einstein et la physique quantique, il ne s'agit plus vraiment de croyance ni de religion, mais de science. Nous avons tous, par définition, la capacité de nous brancher sur une force au plus profond de notre être. Une force qui *cherche* à se manifester, une force qui nous parle, qui nous guide, qui nous maintient en vie bien au-delà de ce dont nous sommes conscients. C'est néanmoins une question de **choix**. Car nous avons aussi la capacité de nous en débrancher, et de fonctionner au niveau de la force tangente, celle qui s'éloigne du Centre, celle qui siège dans notre cerveau, notre rationalité, notre linéarité, notre intelligence séparatrice.

La force créatrice de l'univers, "*Dieu*" si l'on veut, est *dans* le Centre, *dans* cette force qui nous y ramène, dans l'ici et maintenant, dans notre "cœur" (géographiquement au centre du corps humain), comme dans chacun des atomes, chacune des particules qui constituent notre être, et en particulier dans la molécule ADN qui en est l'élément constitutif principal. Ce qu'on appelle "*Dieu*" serait donc l'essence même de notre être, soit cette dimension intérieure toujours présente et potentiellement accessible, d'où émergent nos élans d'amour, notre besoin profond de renouer avec cet amour fondamental.

Notre conscience individuelle, quant à elle, se situe dans l'espace-temps, dans cette dimension qui a la liberté de se positionner en dehors du centre, d'expérimenter la vie dans tous ses aspects, y compris ceux qui se trouvent déconnectés du Centre, éloignés de l'amour. Mais, bien entendu, la conscience individuelle a tout intérêt à apprendre à utiliser la force créatrice de l'univers. Et cela suppose qu'elle puisse s'y identifier.

Ce qui émerge de tout ceci, c'est qu'il ne tient qu'à nous-même de créer l'univers, de créer la réalité qui nous convient. Et cette création, pour être réelle, puissante, cohérente et harmonieuse, doit nécessairement s'appuyer sur la force d'amour, être le reflet de cette énergie en nous. Sans cela, nos créations ne seront que le reflet de notre déconnexion intérieure, de notre confusion et notre ignorance. Car, pour répondre aux questions du pourquoi de la souffrance dans ce monde, nous devons comprendre que nous en sommes nous-mêmes les créateurs, que la Force Créatrice réside en nous, **que personne ne viendra nous sauver à part nous-mêmes, sur base de la pleine reconnaissance de notre propre puissance intérieure.**

Un cheminement un peu sophistiqué pour démontrer quelque chose que la plupart d'entre nous savent déjà intuitivement, me direz-vous. J'en conviens. Mais pour les autres, il faut des chiffres et des lettres pour démontrer l'évidence.

L'amour est donc au centre de l'évolution humaine. Et par conséquent au centre de nos préoccupations. L'être responsable, et a fortiori l'éducateur, se doit de fonctionner dans l'ouverture du cœur, de démontrer et d'éveiller les compétences de cœur, afin d'ancrer les jeunes générations dans leur propre puissance créatrice. L'ouverture du cœur et l'ancrage dans cette ouverture seront donc les objectifs de base d'une *approche pédagogique destinée à développer les compétences liées à notre dimension émotionnelle*. En plus simple, on va dire : **l'éducation émotionnelle**.

Voilà donc la raison pour laquelle les notions d'amour, d'empathie, de bienveillance, de coopération ou de solidarité sont si centrales. Voilà ce qui sous-tend tout un recadrage de l'action pédagogique, et au-delà, de toute action humaine, y compris l'action

économique et politique. Pour bien comprendre la nature de la mutation à laquelle nous assistons, il fallait clarifier cet aspect de l'ancrage dans notre dimension essentielle.

Car en chaque être humain il y a une "présence", une "conscience" qui recèle un potentiel dont l'ampleur est difficile à cerner, mais qui se situe de toute manière bien au-delà de ce que nous sommes capables de concevoir. Et, de toute évidence, c'est dans cette *dimension*-là que nous allons pouvoir trouver les ressources profondes auxquelles nous aspirons tous. Des ressources d'amour, d'empathie, de sagesse, de joie, de confiance, de sérénité, de puissance intérieure, de sécurité intérieure... Il s'agit de trouver et de nous ancrer dans un "espace intérieur" où toutes ces "qualités" sont contenues, où tout est là, dans une Présence, une ouverture, une force intérieure unifiée. Ces ressources-là ne font partie de notre dimension émotionnelle que dans la mesure où nous parvenons à *aligner* notre être incarné (les trois corps) sur elles. Et ça, c'est un sacré apprentissage ! Cela exige du temps. Individuellement et collectivement, c'est tout un processus évolutif.

Limitons-nous à ces quelques considérations. Chacun y adhérera en fonction de ses propres choix ou croyances. Peu importe. Ce qui compte, c'est de bien nous mettre d'accord sur le fait que nous possédons tous une "dimension" émotionnelle, qui – tout comme le corps physique – a besoin d'être développée, maîtrisée et équilibrée, afin de s'aligner sur les ressources et le potentiel illimité que recèle notre être profond, notre *Moi Essentiel*.

Les prises de conscience

En conclusion de cette première partie, considérons un certain nombre de "prises de conscience" qui vont nécessairement nous aider à clarifier les sujets que nous allons aborder dans les chapitres suivants.

- La théorie de la relativité démontrée par Einstein implique que chaque chose dans l'univers "manifesté" possède un "Centre", soit une dimension non-manifestée qui exerce sur le phénomène manifesté une attraction magnétique (la gravitation) en même temps qu'elle offre une impulsion créative (la vie) ;
- le manifesté (centrifuge-Yang-masculin) et le non-manifesté (centripète-Yin-féminin) sont les deux forces qui permettent à l'univers d'exister, de s'exprimer dans la dynamique du vivant ;
- la gravitation, la loi d'attraction et la tendance naturelle qui pousse le vivant vers un *équilibre*, ressourçant et réparateur, sont l'expression d'une seule et même chose ;
- la puissance du Centre est accessible à travers ce point d'équilibre ;
- nos différentes "dimensions" (physique, émotionnelle, mentale) ne peuvent se ressourcer que dans l'équilibre ;
- le point d'équilibre est un "point d'attraction" qui nous appelle constamment, en même temps qu'il nous inspire ;
- notre dimension émotionnelle comporte un point d'équilibre dans lequel un espace-ressource peut être contacté ;

- nous possédons tous un espace-ressource, l'expression de notre "Centre", depuis lequel un potentiel illimité de qualités "essentielles" cherche à se manifester dans l'espace-temps ;
- l'expression de notre Essence est un processus créatif ;
- la créativité est une clé essentielle pour l'expression du Centre ;
- le Centre est en dehors de l'espace-temps : il est dans un *ici et maintenant* qui est également un *"partout et tout le temps"* ;
- la créativité, l'intuition, la sagesse, l'amour, la joie... sont des expressions du Centre. Ce sont nécessairement des expériences dans l'*ici et maintenant* ;
- la force qui tient l'univers ensemble et en fonctionnement est cette force qui *"aimante"*, qui attire vers le Centre ;
- l'amour est un autre terme pour la force gravitationnelle ;
- l'amour est la force universelle qui permet l'unité, la fusion ;
- l'amour se décline en diverses attitudes humaines, telles que l'empathie, l'acceptation, la bienveillance, la fraternité, la coopération, l'écoute... ;
- l'individualisme, l'éclatement, la dispersion, la séparation et bien sûr toute forme de violence sont l'expression d'une rupture d'avec le Centre ;
- la rupture avec le Centre mène au déséquilibre, au dysfonctionnement, à la maladie, à la mort ;
- le féminin (Yin) est la force d'ancrage nourrissante, le masculin (Yang) est la force créatrice ;
- chaque être vivant, chaque être humain possède un aspect masculin (puissance créatrice) et un aspect féminin (ancrage nourricier) ;
- ces deux forces tendent vers un nécessaire équilibre (expressivité-réceptivité ; donner-recevoir ; fermeté-souplesse ; etc.)
- l'amour se trouve dans l'expression de cet équilibre ;
- mon Centre exerce une «attraction» sur l'univers tout entier ;
- ma puissance d'attraction correspond à la qualité de mon «ancrage» ;
- si je suis "déconnecté", la vie (l'univers) se montrera déconnectée de moi ;
- et ainsi de suite... : vous en trouverez certainement quelques autres !

Combien d'émotions y a-t-il ?

Notre dimension émotionnelle se comporte un peu comme un cerf-volant, comme si elle était tenue par une corde qui l'alimente (le mental). Le cerf-volant peut être grand ou petit, solide ou fragile. Il peut être tenu par une petite ficelle légère ou par un gros cordon. Selon les vents de notre activité mentale, il volera haut et stable, ou se comportera de façon dangereuse, erratique, au risque de s'écraser au sol...

Le terme *émotion*, dans le langage courant, désigne cette réalité complexe que nous expérimentons lorsque notre dimension émotionnelle nous fait ressentir des choses, soit de manière inconfortable, soit de manière confortable. Sans stimulation particulière, notre attention sera peu attirée vers notre état émotionnel. Nous aurons alors une impression de relative stabilité. Lorsqu'une situation survient qui stimule notre activité mentale ou qui provoque une réaction spontanée, notre corps émotionnel se mettra soudain à tourbillonner de façon erratique et difficilement contrôlable.

On peut facilement dresser une longue liste de mots exprimant diverses émotions. Mais la classification des différentes émotions n'est pas simple. Nombreux sont ceux qui considèrent, pour simplifier, qu'il y a quatre émotions majeures : peur, colère, tristesse, joie. D'autres y rajoutent la honte ou le dégoût. Mais on peine à classer la surprise, la culpabilité, ou encore le mépris, la timidité, la curiosité, etc. Car effectivement, lorsqu'on cherche à classer les émotions dans des catégories, il y en a toujours qui semblent ne pas pouvoir trouver leur place. Et pour cause !... D'une part ces catégories sont assez arbitraires. D'autre part, nos expériences émotionnelles relèvent parfois de plusieurs catégories en même temps. Ainsi le dégoût, la peur et la colère peuvent se retrouver dans une même expérience émotionnelle.

Autre problème : la joie et l'amour dénotent singulièrement dans les schémas proposés. Car s'il faut bien les inclure - puisqu'il s'agit en effet d'états émotionnels - ces émotions-là sont de nature très différente. Certains n'hésitent pas à les appeler des émotions "positives", même s'il est un peu gênant de considérer les autres comme des émotions "négatives". Alors, comment faire ? Car effectivement, il y a bel et bien des expériences émotionnelles très différentes.

Pour ma part, je considère que, bien plus que des émotions différentes, il y a des **états émotionnels** distincts. J'en vois principalement trois :

- **Un état émotionnel perturbé**, déstabilisé, troublé, inconfortable, déconnectant l'individu de ses ressources profondes ;
- **Un état émotionnel neutre**, confortable, relativement stable et harmonieux, permettant un fonctionnement normal de l'individu ;
- **Un état émotionnel stimulé**, aligné sur les ressources profondes de l'individu, libérant un potentiel émotionnel plus intense que la normale, unifiant l'être et inspirant positivement son vécu.

L'état émotionnel décentré (inconfortable)

Dans cet état, le sujet est déconnecté de son centre. Perturbé dans son équilibre émotionnel, il sort de la stabilité relative dans lequel il peut fonctionner "normalement". Il se sent mal, car quelque chose est venu le contrarier, le frustrer, l'ébranler ou le blesser dans son intégrité. Cela peut aller du désir contrarié à une blessure d'abandon, d'une petite irritation passagère au choc intégral. Quoi que ce soit qui vienne perturber l'individu et le déstabilise de manière plus ou moins profonde, plus ou moins durable.

Il faut d'ailleurs souligner le fait que la réactivité de l'individu face à un élément déclencheur dans son environnement sera essentiellement conditionnée par ce dont il est porteur comme mémoires, comme énergies émotionnelles non-résolues. La réactivité émotionnelle est, chez la plupart de nos semblables au stade actuel de notre développement, largement inconsciente. Soit le sujet sera peu réactif, tolérant, accommodant, capable de gérer la situation sans s'emporter ou se laisser déstabiliser, soit au contraire il sera facilement déstabilisé et s'empêtrera dans sa réactivité émotionnelle.

Cela dit, l'expérience de l'état émotionnel perturbé fait partie inhérente de l'expérience humaine. La vie dans un corps physique est par définition une expérience individualisante, limitative, impliquant l'expérience de la séparation, l'apprentissage de l'autonomie, la perspective du vieillissement, de la mort. La dimension émotionnelle est donc là pour nous aider à évaluer cette expérience, à l'apprécier et grandir à travers elle afin d'apprendre à la faire évoluer vers les objectifs créatifs que nous lui fixerons. Elle est là pour nous inviter à renouer avec nos ressources intérieures, pour nous rappeler nos forces, pour nous propulser vers notre propre puissance.

L'**état émotionnel décentré**, perturbé, en rupture d'équilibre, est donc un état clairement identifiable, bien qu'il puisse représenter une grande variété d'expériences différentes. Je les nommerai donc, ces expériences émotionnelles, même s'il n'est pas toujours évident de garantir le sens des mots. Ceux-ci ont évidemment un aspect très subjectif, et chaque mot aura d'ailleurs sa propre échelle d'intensité. De plus, chaque mot indiquant une expérience émotionnelle (par exemple *colère*) pourra être associé à d'autres indiquant plutôt des aspects comportementaux (par exemple *violent, agressif*). Or, il ne faut pas confondre le schéma comportemental avec l'expérience émotionnelle elle-même, même si cette distinction n'est pas toujours facile à faire (par exemple *haineux*). Peu importe. La principale utilité des mots est de nous aider à conscientiser notre expérience et à la communiquer. C'est d'ailleurs en cela qu'il est utile de les énumérer, et d'enseigner aux enfants la compétence qui consiste à nommer leur expérience émotionnelle, idéalement en collant au plus près à leur ressenti dans le corps.

En ce qui concerne les émotions perturbées (inconfortables ou «négatives»), on peut en effet en identifier trois essentielles : **peur, colère, tristesse**. C'est un choix. On peut en faire un autre, cela a peu d'importance. Mais celui-ci est significatif, car il reflète les étapes du processus du deuil décrit par Elisabeth Kübler-Ross dans les années 70 : lors d'un choc émotionnel intense, on peut observer un processus qui va du déni (*ce n'est pas possible, je n'y crois pas*) à la colère (*c'est inacceptable*), puis de la colère à la tristesse (*c'est épouvantable ! Je suis effondré-e*) en évoluant vers une progressive acceptation (*il faut bien que la vie continue*). Ces étapes se retrouvent également de manière récurrente et classique dans la plupart des processus de guérison en psychothérapie. Elles ne sont pas dues au hasard. Elles reflètent un processus de recentrage, depuis le décentrage le plus extrême (le choc traumatique) vers un état de reconnexion avec l'espace-ressource.

Je les propose ci-dessous, avec diverses variantes dont chacune peut être vécue dans une infinité de nuances et d'intensités. Ce ne sont que des mots, qui tentent (bien maladroitement, comme toujours) de décrire une réalité généralement plus complexe.

État émotionnel de **PEUR** :

étonné, surpris, intimidé, troublé, tendu, crispé, stressé, rigide, inhibé, choqué, fragilisé, fébrile, hésitant, inquiet, suspicieux, insécurisé, craintif, découragé, stupéfait, bouleversé, sidéré, exaspéré, atterré, agité, parano, angoissé, effaré, épouvanté, horrifié, terrorisé, en désarroi, paniqué, etc... (on pourrait en remplir des pages entières !)

État émotionnel de **COLERE** :

impatient, mécontent, frustré, jaloux, envieux, déçu, froissé, vexé, irrité, agacé, fâché, révolté, furieux, exaspéré, dégoûté, écœuré...

(ainsi que des ressentis associés à des comportements typiques tels que boudeur, râleur, violent, agressif, haineux, etc.)

État émotionnel de **TRISTESSE** :

peiné, replié, seul, blessé, sans énergie, las, déprimé, abandonné, rejeté, démotivé, démoralisé, désespéré, effondré, traumatisé, abattu, impuissant, démotivé, hésitant, indécis, inhibé, intimidé, confus, honteux, coupable, etc...

Quelle qu'en soit la dénomination, les ressentis corporels liés à ces états émotionnels perturbés se retrouveront systématiquement, et de manière très perceptible, au niveau de la gorge (serrée, nouée...), de la poitrine (tension, poids, inconfort, froid, douleur...) et du plexus solaire (instabilité, tension, inconfort, douleur...). D'autres manifestations physiques accompagnant un état perturbé seront assez généralement, avec des variations diverses : tensions musculaires, difficulté de respiration, accélération du battement du cœur, tremblement, froid ou chaleur inconfortable, modification du tonus musculaire, transpiration, larmes, nausées, etc... On l'a vu, le corps répond très rapidement au vécu émotionnel. Si l'émotion est "positive", le corps libérera des éléments chimiques favorisant le bon fonctionnement du système biologique. En revanche, si l'émotion est "négative", des blocages s'installeront et il dysfonctionnera. Il en résultera immédiatement divers signaux à un niveau sensoriel et comportemental. Mais l'impact sera généralement plus profond et inconscient, perturbant l'équilibre chimique et biologique du système.

Cependant, lorsqu'on prend le temps d'identifier cette expérience émotionnelle dans le corps, on peut assez facilement observer que l'émotion est une *énergie* dont la localisation et l'intensité sera variable et modifiable. Cette énergie sera surtout perceptible en certains endroits précis, tels que le plexus solaire ou la poitrine. Avec un peu d'habitude, on pourra assez facilement repérer cette énergie trouble. Elle se signalera par une sensation de poids, de froid ou de chaleur inconfortable, parfois comme un tourbillon agité.

Cette énergie, de toute évidence, cherche à se stabiliser. Le corps émotionnel recherche l'équilibre. Et le gestionnaire de cette expérience est évidemment le sujet lui-même. Armé de son mental, de sa "présence" à lui-même, de sa conscience, il peut faire des choix qui lui permettront de gérer et de modifier son expérience, voire de transformer son espace intérieur.

Vu de cette manière, l'état émotionnel perturbé, déstabilisé est un état de crise qui représente pour le sujet une invitation à apprendre quelque chose. Comme toute expérience inconfortable (et notre vie en comporte beaucoup !), elle constitue un terreau sur lequel se développent de nouveaux apprentissages. Encore faut-il,

évidemment, que le sujet en fasse le choix, ce qui peut être facilité par un climat invitant ou un accompagnement adéquat. Je reviendrai sur cette question un peu plus loin, en abordant la question des espaces blessés.

L'état émotionnel centré (stable, confortable, apaisé)

Cet état centré est ce qu'on pourrait nommer aussi un état de confort. Il s'agit de l'état dans lequel le sujet est plus ou moins "satisfait" et normalement performant. Il se sent en possession de ses moyens habituels. Il a accès, comme il peut, à ses compétences d'être, ses compétences relationnelles. C'est un état dans lequel il peut fonctionner, apprendre et progresser sans se sentir déstabilisé par des ressentis inconfortables.

Cette stabilité est évidemment toute relative. Comparons-la à une flamme d'allumette ou de briquet : lorsque vous tenez un briquet allumé dans un environnement calme, sans vent, la flamme sera bien droite, bien claire. S'il y a du vent ou si vous soufflez, la flamme vacillera. Elle sera alors dans un état de déséquilibre et bien moins performante.

Chaque individu a sa capacité propre à maintenir sa flamme plus ou moins droite, plus ou moins résistante aux vents environnants. En fonction de l'importance de la flamme, elle sera plus ou moins facilement affectée. Comme avec un bon briquet, chacun peut apprendre à ouvrir la vanne de combustible et faire grandir sa flamme et la rendre plus résistante, plus rayonnante.

L'état centré offre une stabilité dans laquelle le sujet parvient à fonctionner de manière satisfaisante. La capacité à s'y maintenir avec plus d'efficacité, voire de s'y *recentrer* rapidement s'il devait faire une expérience émotionnelle déstabilisante, s'avère être un objectif de survie inhérent à notre fonctionnement. Le renforcement de notre stabilité émotionnelle semble d'ailleurs être un objectif auquel la vie nous invite en permanence. Face à la souffrance ou l'inconfort, l'être humain est capable de trouver en lui-même cette force de résilience, parfois extraordinaire, qui le pousse à renouer avec ses ressources intérieures, à retrouver un équilibre et à développer les compétences nécessaires pour s'y maintenir.

Cet état centré est évidemment plus favorable à une bonne performance et aux apprentissages nouveaux que l'état décentré. Le sujet peut non seulement fonctionner correctement, il est susceptible en plus, de mieux progresser dans sa capacité à se relier à ses ressources profondes et à manifester les qualités qui en sont l'expression. Ces forces s'exprimeront naturellement par des attitudes de bienveillance, d'enthousiasme, de bonne humeur, de coopération, d'énergie créatrice, et bien d'autres.

Une précision qu'il est utile de faire dès à présent est que la maturité émotionnelle n'est pas égale à l'absence d'émotions. Il ne s'agit pas, dans cet apprentissage de l'équilibre émotionnel, de développer la capacité à ne plus être *émotionnel*. Nous le serons toujours ! On peut même dire que l'émotion fait partie de la beauté de la vie. Tout est fondamentalement émotionnel : c'est notre principale grille de lecture de la réalité que nous expérimentons. Il s'agira donc plutôt d'apprendre à maintenir notre dimension émotionnelle dans un état de fluidité, de confort et surtout d'alignement sur notre

espace-ressources. Il s'agira de développer la capacité d'autorégulation, afin de ramener rapidement, au besoin, notre dimension émotionnelle vers un état d'équilibre.

Les compétences à développer sont multiples, nous verrons lesquelles. Mais elles ne sont pas égales à "*ne pas être émotif*" ou "*ne pas être saisi d'émotion*". Confondre l'expérience émotionnelle en soi avec le niveau de maturité émotionnelle est une erreur à ne pas faire. Ce qui importe, c'est la *manière* dont nous gérons l'émotion, la manière dont nous la comprenons, l'acceptons, la transformons au besoin. Et puis, ce qui importera surtout, ce seront les compétences comportementales, la manière dont nous gérerons notre communication et nos relations lorsque nous nous trouverons saisi par une expérience émotionnelle.

Ainsi, si les femmes sont en général plus émotives que les hommes, cela ne veut pas dire que les hommes ont plus de maturité émotionnelle que les femmes, bien évidemment. Ce sera même souvent le contraire, puisque la maturité émotionnelle comprend la capacité de conscientiser ses émotions, de permettre à l'énergie émotionnelle de se libérer, de circuler, et aussi de communiquer son vécu émotionnel sans rejeter sur l'autre la responsabilité de ce qu'on ressent. Or dans ce domaine les femmes ont souvent un avantage...

L'état émotionnel stimulé (bien ancré, inspiré, unifiant)

Pour reprendre la métaphore de la flamme, on peut imaginer une flamme qui grandit et s'intensifie sous l'effet soit d'une stimulation extérieure, soit d'un choix intérieur permettant de développer un ancrage solide. Cette belle flamme n'aurait alors plus rien à voir avec la petite flamme vacillante facilement déstabilisée par la brise environnante.

Nous vivons par moments des états dans lesquels nous parvenons à toucher quelque chose de différent, quelque chose qui nous transporte au-delà du vécu habituel. Il peut s'agir d'une réussite particulièrement réjouissante, gratifiante, comme il peut s'agir d'un coucher de soleil dans un endroit magnifique, d'une musique, d'un sourire d'enfant, de quoi que ce soit qui nous touche au plus profond de notre être, qui nous sort de notre somnolence de mammifère rampant... Quelque chose en nous se met alors en éveil et libère, par la même occasion, tous les processus biochimiques déjà mentionnés.

Parfois ce soudain "état de grâce" permet une rémission spontanée, une guérison spectaculaire que les médecins ne peuvent expliquer, car en effet la puissance réparatrice du corps est alors capable de se mettre en action avec une efficacité qui va bien au-delà de ce que la science médicale actuelle parvient à comprendre.

Dans cet état-ressource, nous pouvons aussi développer notre accès à ces qualités humaines que tous recherchent, des qualités qui sont de véritables "attributs" de cette partie de notre être qui se situe dans *l'ici-et-maintenant* du Centre, cette dimension qui nous "aimante", exactement comme le fait la puissance gravitationnelle qui réside en toute chose. Ces qualités sont comme les couleurs de l'arc-en-ciel : des aspects de la lumière intérieure de l'être, des attributs de l'être profond ou *être essentiel*.

Comme pour les émotions déstabilisées, chacune de ces qualités peut se décliner en une variété de termes ou d'expressions qui représentent toute la diversité de l'expérience humaine. Je donne ici les quatre aspects majeurs, mais il y en a d'autres,

que je détaillerai au chapitre suivant. Voyons déjà pour l'essentiel, comment le Centre s'exprime :

L'état de PAIX, mène aux capacités de : calme, sérénité, silence, équilibre, acceptation, accueil, écoute, justesse, inspiration, sagesse, transparence, etc.

L'état d'AMOUR, mène aux capacités de : acceptation, accueil, bienveillance, présence, écoute, réceptivité, empathie, compassion, douceur, tendresse, don, générosité, solidarité, dévouement, partage, soutien, respect, tolérance, attention, lien, communauté, fraternité, coopération, union, intimité, complicité, sensibilité, perceptivité, ouverture, rassemblement, etc.

L'état de JOIE, mène aux capacités de : satisfaction, gaieté, enthousiasme, énergie, spontanéité, pureté, attitude positive, créativité, beauté, émerveillement, éveil, humour, rire, légèreté, plaisir, réussite, abondance, grâce, hilarité, excitation, jouissance, volupté, orgasme, jubilation, extase... etc.

L'état de PUISSANCE, mène aux capacités de : confiance, estime de soi, sécurité, compétence, énergie, force, motivation, volonté, dynamisme, persévérance, courage, rayonnement, créativité, autonomie, responsabilité, liberté, fiabilité, intégrité, ordre, efficacité, assurance, assertivité, etc.

Ici aussi, ne nous y trompons pas, ces états ne sont pas des concepts abstraits. Il s'agit bel et bien, très concrètement, d'une énergie qui se manifeste en nous, de ressentis clairement perceptibles. Pas nécessairement des ressentis physiques, et certainement pas les mêmes que ceux qui sont perçus lors d'une perturbation de notre corps émotionnel, mais des ressentis précis et qui peuvent être intenses, telles qu'une impression de légèreté, d'expansion, d'énergie, de jubilation, de puissance... C'est un état qui stimule, qui inspire, qui ouvre les portes de la créativité, tout en offrant un ancrage solide et serein. Ceux qui ont appris à identifier ces ressentis dans le corps percevront leurs centres énergétiques plus intensément (à la base de la colonne vertébrale, le hara, le plexus solaire, la poitrine, la gorge, les mains, les pieds...). Au travers de ces ressentis, il y a la réalité d'un espace-ressource, une puissance intérieure à découvrir, une invitation permanente à rejoindre le potentiel illimité qui est là, et qui ne cherche qu'à s'exprimer.

En conclusion de cette partie, on peut dire que les efforts de catégorisation de nos émotions n'ont qu'un intérêt très relatif, même secondaire. Il est certes utile d'apprendre à les identifier et à communiquer nos ressentis. Le vocabulaire émotionnel jouera donc un rôle important, surtout dans les premiers stades du développement de l'intelligence émotionnelle. Mais les mots et les catégorisations ne joueront qu'un rôle très restreint lorsqu'il s'agira de gérer efficacement nos expériences émotionnelles et de guérir nos espaces blessés.

En revanche, pour bien comprendre comment nos compétences dans le domaine émotionnel peuvent se développer, il est essentiel de comprendre que notre « corps émotionnel » (appelons-le comme ça) a besoin d'être *en équilibre*, afin de pouvoir rester aligné sur les ressources de notre « Centre ». Ce que nous appelons l'émotion, l'expression de notre nature sensible, peut dès lors avoir un effet soit déstabilisant (on dira alors « émotion négative »), soit ressourçant (on dira alors « émotion positive »). L'un comme l'autre de ces effets sera pour nous l'occasion de revenir à nous-même,

d'accueillir le vécu émotionnel en pleine conscience, afin soit de le ramener au Centre, de le réaligner, soit d'en suivre l'élan et d'approfondir notre ancrage.

Par ailleurs, il sera utile d'identifier les différentes compétences comportementales qui vont résulter de cet ancrage dans notre espace-ressource. Et, plus encore, de voir comment nous pouvons effectivement développer cet ancrage.

L'espace blessé et comment le transformer

Un autre aspect qu'il faut clarifier est celui de la blessure émotionnelle. Notre nature sensible enregistre des vécus émotionnels traumatiques en figeant dans notre mémoire cellulaire l'énergie émotionnelle non résolue. Cette énergie se rigidifie et provoque des dysfonctionnements divers.

Pour bien le comprendre, rappelons d'abord que tout est énergie. L'aspect solide de la matière n'est qu'apparente, puisque dans l'infiniment petit il n'y a plus que de l'espace dans lequel diverses énergies s'expriment. Nous expérimentons la vie dans un bain d'énergies qui interagissent entre elles de manière à créer des formes, des mouvements et des impressions diverses. Nous pouvons donc concevoir l'être humain comme un système énergétique complexe, en constante interaction avec le système énergétique collectif, terrestre et universel auquel nous appartenons.

Qui dit énergie dit vibration. Toute énergie vibre à différents niveaux vibratoires. Les basses fréquences sont caractérisées par un mouvement plus lent, une température moindre. Les hautes fréquences par un mouvement plus rapide et une température plus élevée. Illustrons cela par un exemple simple, celui de l'eau. En basse fréquence, l'eau se fige en glace : rigide, froide. Réchauffez-la et elle se liquéfie. Continuez à la chauffer et elle se transforme en vapeur. La densification, la fluidification et la gazéification est, on le sait, un phénomène qui affecte toute substance : tout ce qui paraît solide peut être liquéfié et gazéifié, ce n'est qu'une question de température.

Ce qu'il faut savoir, c'est que ceci est tout aussi vrai pour les émotions et les pensées. Elles peuvent être lourdes ou légères, rigidifiées ou fluidifiées. Ce n'est, là aussi, qu'une question de température ! Et quelle chaleur nous faut-il donc pour modifier la fréquence de notre énergie émotionnelle ? Où trouver de la chaleur en nous ?... Question à dix centimes ! Un enfant pourrait répondre. C'est en effet notre *soleil* intérieur : la vibration du "cœur" ! L'amour, dans son sens pur et désintéressé. C'est cette énergie "chaleureuse" qui se libère lorsque nous rejoignons notre "Centre". Avec la puissance du cœur nous pouvons ramener notre énergie émotionnelle d'un niveau densifié (figé, crispé) vers un niveau liquéfié (libérant au passage nos liquides, larmes et sueur), puis vers un niveau de haute fréquence (libérant notre sourire, notre enthousiasme, notre énergie). Les peurs peuvent ainsi être transmutées en amour. L'énergie "négative" est recyclée.

Il s'avère donc que les expériences émotionnelles pénibles, les traumatismes non résolus, résultent en une énergie émotionnelle qui se trouve figée dans le corps. La nature désagréable ou douloureuse de cette énergie est due au fait qu'elle ne circule plus. Elle provoque des blocages et des dysfonctionnements énergétiques qui affectent

nos fonctionnalités biologiques. Les sensations qui y sont liées sont d'ailleurs généralement perçues comme de la "lourdeur", des tensions (rigidités), du froid... ou au contraire une sensation de brûlure, d'inflammation, là où un blocage d'énergie accumule un trop plein qui ne sait où se répandre.

Lorsque nous identifions l'énergie émotionnelle pour ce qu'elle est, simplement une énergie dans le corps, lorsque nous acceptons de la rencontrer, de pleinement nous ouvrir à elle, et lorsque nous parlons à cette énergie comme si elle était notre propre enfant, avec des mots d'amour, nous en modifions la vibration. L'élément essentiel réside dans le choix d'être présent à soi-même, de passer du mental vers le corps : *qu'est-ce exactement que je ressens en ce moment dans mon corps ?* Le pas suivant est d'accepter de ressentir, d'accueillir l'énergie présente sans la craindre, sans la penser : *ceci n'est que de l'énergie dans mon corps. Je peux l'accueillir, respirer vers elle, la ramener dans mon cœur...*

Le traumatisme émotionnel est un problème de cristallisation énergétique. Il ne peut être solutionné que par une décristallisation, ce qui implique une transformation vibratoire du nœud énergétique. La transmutation de l'énergie est la seule manière de résoudre un problème lié à un traumatisme émotionnel. Et on sait que la plupart des problèmes d'ordre psychologiques sont l'expression d'un traumatisme émotionnel non résolu.

Il y a différentes manières de transmuter cette énergie cristallisée. Beaucoup le font sans même le savoir. Mais beaucoup de praticiens n'en ont aucune notion et pourraient rendre leur travail plus efficace s'ils en avaient connaissance. Lorsqu'on comprend le principe de la transmutation énergétique, de l'ancrage dans l'espace ressource, de l'autorégulation de son espace intérieur, cette approche représente la voie la plus simple et la plus directe.

Comment donc développer notre ancrage et activer nos ressources profondes ? C'est évidemment là tout l'objectif d'une «*éducation émotionnelle*» bien comprise. Ce sera l'objet du troisième chapitre, mais auparavant nous allons clarifier ce qu'est exactement l'intelligence émotionnelle.

2

L'intelligence émotionnelle

Cela fait quelque temps maintenant que l'idée fait son chemin. On a compris que quelqu'un peut être très « intelligent », brillant, doué mentalement, sans pour autant être capable d'éviter les écueils émotionnels et relationnels de la vie. D'autres compétences s'avèrent essentielles, une autre forme d'intelligence, qu'on a appelé l'intelligence émotionnelle. Sans cette intelligence-là, des individus très capables intellectuellement peuvent échouer lamentablement dans leur vie professionnelle comme dans leur vie privée s'ils sont incapables d'établir des relations stables et satisfaisantes avec leur entourage. Ils peuvent tomber dans la dépendance ou la dépression s'ils ne trouvent pas en eux les ressources nécessaires pour faire face aux défis de l'existence.

Intuitivement tout le monde comprend de quoi il s'agit. Mais quand les théoriciens tentent de définir ce concept de l'intelligence émotionnelle, cela se complique.

Certains constatent qu'on parle d'intelligence, mais qu'il reste à préciser ce qu'on entend par intelligence. Ou qu'on parle d'émotion, mais que tout le monde n'est pas d'accord sur ce qu'est l'émotion exactement. D'autres y mêlent les notions de personnalité, de tempérament, de cognition, de contrôle... Le mental s'en donne à cœur joie pour couper les cheveux en quatre et rendre bien complexe une notion pourtant intuitivement évidente.

Une définition souvent citée décrit l'intelligence émotionnelle comme étant « *l'habileté à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler les émotions chez soi et chez les autres* » (Mayer & Salovey, 1997). Mais elle reste cependant insatisfaisante, dans la mesure où l'on s'aperçoit que cette intelligence qu'on nomme "émotionnelle" dépasse en réalité largement l'émotion au sens strict du terme. Elle implique des aspects comportementaux et relationnels qui débouchent sur un large éventail de compétences.

Le danois Reuven Bar-On, directeur de l'Institut des Intelligences Appliquées du Danemark, a mis au point une des premières *mesures* de l'intelligence émotionnelle en utilisant l'expression « quotient émotionnel » (QE). Son modèle est centré sur une gamme de capacités qui comporte cinq composantes : l'intra-personnel (conscience de soi), l'interpersonnel (communication et rapport aux autres), l'adaptabilité, la gestion du stress et l'humeur générale. Et ces composantes comportent à leur tour des sous-composantes.

Selon Bar-On, l'intelligence émotionnelle se développe avec le temps. Il serait possible de l'améliorer par des actions éducatives spécifiques (formations, thérapies). Il défend l'hypothèse que les personnes qui ont un QE supérieur à la moyenne réussissent en général mieux à faire face aux exigences et aux pressions de la vie. Il ajoute qu'une déficience en intelligence émotionnelle peut sérieusement entraver les chances de succès du sujet et même se traduire par des problèmes d'ordre psychologique. Bar-On estime que l'intelligence émotionnelle et l'intelligence cognitive contribuent autant l'une que l'autre à l'intelligence générale d'une personne, qui constitue une indication de son potentiel de réussite dans ce qu'il entreprend.

Daniel Goleman (auteur d'ouvrages bien connus sur l'intelligence émotionnelle^①) parle de l'intelligence émotionnelle comme de l'« *art d'utiliser ses émotions* ». Il distingue cinq compétences qui la caractérisent : la conscience de soi, la maîtrise des émotions, la motivation, l'empathie et la capacité à entrer en relation. Goleman indique un ensemble de compétences émotionnelles qui correspondent à chacun de ces concepts. Les compétences émotionnelles ne sont pas des talents innés, dit-il, mais des capacités apprises qu'il faut continuer à perfectionner afin de parvenir à un rendement élevé.

Travis Bradberry, co-auteur de '*Emotional Intelligence 2.0*', a quant à lui identifié 18 signes qui caractérisent un savoir-faire émotionnel bien développé. Il a réalisé un test auprès de plus d'un million de personnes et en a conclu que pour avoir un quotient émotionnel élevé, vous devriez posséder les compétences suivantes^② :

1- Votre vocabulaire émotionnel est diversifié

Tout le monde ressent des émotions. En revanche, seules 36% des personnes sont capables de les identifier précisément lorsqu'elles surviennent, selon l'étude réalisée par TalentSmart. Mais lorsqu'elles ne sont pas nommées, les émotions peuvent être cause de confusion et conduire à des choix irrationnels et à des actions contre-productives. En revanche, les personnes dotées d'une intelligence émotionnelle bien développée maîtrisent leurs émotions parce qu'elles les comprennent. Elles utilisent un large vocabulaire pour les décrire. Contrairement à ceux qui se plaignent d'aller mal, les personnes à l'intelligence émotionnelle fine peuvent identifier si elles se sentent "irritables", "frustrées", "opprimées" ou "anxieuses". Plus les mots sont précis, plus on comprend les émotions vécues et la bonne manière dont on peut gérer l'expérience.

2- Vous êtes curieux vis-à-vis des autres

Qu'ils soient introvertis ou extravertis, ceux qui ont intelligence émotionnelle bien développée sont curieux vis-à-vis des personnes qui les entourent. Cette curiosité est le fruit de l'empathie, une qualité de présence et d'écoute plus élevée. Plus vous serez curieux des autres, plus vous vous souciez d'eux et serez disposés à tenir compte de leur réalité.

3- Votre regard évolue

Les personnes dotées d'une bonne intelligence émotionnelle sont flexibles et s'adaptent en permanence. Elles savent que la peur du changement paralyse l'action et menace

^① Goleman, Daniel, « Intelligence émotionnelle », 1998.

Goleman, Daniel et Lantieri Linda, « Développer l'intelligence émotionnelle de l'enfant », 2010, Editions Dangles.

^② [Emotional Intelligence 2.0.Bradberry & Greaves.EBS.pdf](#)

Michel Claeys, *Le défi émotionnel*, 2017

leur bonheur. Elles sont perpétuellement à l'affût de l'inconnu, et elles sont prêtes à élaborer un plan d'action pour créer les conditions de changement.

4- Vous connaissez vos forces et vos faiblesses

Les personnes émotionnellement intelligentes ne se contentent pas de comprendre leurs émotions, elles connaissent leurs points forts et leurs points faibles. Elles savent ce qui leur permet d'avancer et quels sont les conditions favorables au succès. Elles savent utiliser leurs forces pour atteindre leurs objectifs et ne pas se laisser piéger par leurs faiblesses.

5- Vous avez une bonne perception du caractère des autres

Une bonne partie de l'intelligence émotionnelle se résume à la conscience des autres et de la société : la capacité de lire les autres, de savoir ce qui les traverse et de quoi ils sont faits. Cette acuité fait de vous un excellent observateur de la personnalité de votre entourage. Les gens ne sont pas des mystères pour vous. Vous sondez leurs intentions, y compris ceux qui se cachent derrière une carapace.

6- Vous n'êtes pas susceptible

Si vous avez une bonne compréhension de vous-même, les gens auront du mal à dire ou faire quelque chose qui vous offensera. Les personnes dotées d'une bonne intelligence émotionnelle ont une grande confiance en eux et sont ouvertes d'esprit : elles ont le cuir épais. Ces personnes-là sont capables d'autodérision ou même d'accepter les plaisanteries des autres. Face à l'insulte, elles savent que leur interlocuteur parle davantage de lui-même que d'eux. Elles peuvent entendre la colère ou voir la projection.

7- Vous arrivez à dire "non" (à vous-même et aux autres)

L'intelligence émotionnelle va de pair avec la maîtrise de soi et l'assertivité positive. Vous évitez d'agir sur un coup de tête. Des recherches menées à l'Université de Californie, à San Francisco, ont montré que les personnes qui ont du mal à dire non ont plus de risques d'être stressées, en proie au burnout, à la dépression. Dire "non" est pour beaucoup un mot difficile à prononcer face à ceux qui ne font pas partie de votre entourage habituel. Les intelligents émotionnels sont capables d'être bien clairs, cohérents et respectueux en même temps.

8- Vous ne ressassez pas vos erreurs

Les personnes à l'intelligence émotionnelle affutée savent prendre du recul par rapport à leurs erreurs ou leurs échecs. Ils savent que tout est occasion d'apprentissage. L'échec est une expérience dont ils savent tirer profit. Reconnaître ses erreurs sans se laisser abattre, sans culpabiliser, exige une bonne dose de confiance en soi.

9- Vous donnez sans attendre en retour

La générosité gratuite est une qualité qui nécessite une bonne capacité d'empathie, mais également un sentiment de sécurité intérieure. Les personnes dotées d'une bonne intelligence émotionnelle ne sont pas attachées à la possession, car elles savent qu'elles ont et auront toujours tout ce dont elles ont besoin. Elles savent que plus on donne plus on reçoit.

10- Vous n'êtes pas rancunier

Se laisser dominer par la colère est un facteur important de stress et peut avoir de graves conséquences pour la santé. Les personnes émotionnellement intelligentes savent éviter les nuisances engendrées par la rancœur ou l'orgueil. Le lâcher-prise et le pardon permettent non seulement de se sentir mieux, mais participent aussi à un meilleur équilibre biologique.

11- Vous neutralisez les personnes 'toxiques'

Le savoir-faire émotionnel aide à gérer les interactions avec les personnes 'négatives', gênantes, agressives ou nuisibles. En pareille situation, vous identifiez vos propres ressentis et vous agissez avec calme, de manière appropriée, sans vous laisser envahir ni par le jugement, ni par la colère. Vous écoutez le point de vue de la personne difficile pour trouver un terrain d'entente.

12- Vous ne cherchez pas la perfection

Les personnes qui maîtrisent leur intelligence émotionnelle vont au bout de leurs démarches, veillent à faire du mieux qu'elles peuvent, mais ne cherchent pas à atteindre une perfection absolue, car elles savent qu'elle n'existe pas. Conscientes de leur valeur, elles ne sont pas obsédées par l'idée de n'être pas assez bien ou de ne jamais faire assez bien. Elles vont de l'avant, sans perdre leur temps à se lamenter sur ce qu'elles n'ont pas réussi à accomplir ou sur ce qu'elles auraient dû faire.

13- Ce que vous avez suffit à votre bonheur

La capacité de rester solidement ancré dans une attitude positive, dans la satisfaction, dans la gratitude de ce qu'on a, est un facteur essentiel de bien-être. Ceux qui sont heureux le sont parce qu'ils savent comment l'être, pas parce qu'ils ont accumulé des biens ou parce qu'ils ont de la chance. Les chercheurs ont démontré que cultiver la gratitude au quotidien apporte de l'énergie, de l'enthousiasme, une motivation accrue et une meilleure santé.

14- Vous déconnectez

Être capable d'éteindre son téléphone portable ou de lâcher son ordinateur le temps d'une pause ou d'un week-end, c'est aussi à cela que l'on reconnaît les personnes douées d'intelligence émotionnelle. Elles savent être attentives à équilibrer l'ensemble des rythmes et des habitudes de leur vie. Elles savent prendre le temps du repos, et se consacrer aux choses importantes, comme les relations, ou leurs besoins socio-culturels.

15- Vous limitez votre consommation de produits nocifs ou entraînants une dépendance

Le tabac, l'alcool, l'accès de caféine, etc. sont généralement peu prisés par les personnes émotionnellement intelligentes. Elles savent adapter leurs habitudes en fonction de leur équilibre global.

16- Vous dormez bien et suffisamment

Les personnes dont l'intelligence émotionnelle est en éveil savent bien que leur capacité de concentration et de mémoire est réduite lorsqu'elles manquent de sommeil. Pour ces personnes, bien dormir est une priorité. Elles ont généralement un sommeil de qualité, car peu de stress ou d'angoisses non résolues les perturbent.

17- Vous maîtrisez vos processus de pensée et savez comment ne pas alimenter des pensées négatives

Les pensées sont de l'énergie. Elles nous affectent. Plus vous ressassez des pensées négatives, plus vous leur donnez de l'importance et plus elles vous affectent, vous-même et les autres. Les personnes dotées d'une bonne intelligence émotionnelle savent construire une approche positive de la réalité.

18- Vous ne laissez personne gâcher votre bonheur

Quand votre bien-être ou votre satisfaction dépend de l'opinion d'autres personnes, vous n'êtes plus maître de votre propre réalité. Vous remettez aux autres votre pouvoir. Les intelligents émotionnels savent qu'eux seuls sont créateurs de leur réalité, que les opinions des autres leur appartiennent. Ils peuvent être à l'écoute mais ne se laissent pas pour autant affecter. Ils sont libres intérieurement.

Quoiqu'intéressante, cette énumération me paraît tout de même un peu pêle-mêle et pas nécessairement complète. Les compétences énumérées incluent sans distinction des choix de comportement, des capacités relationnelles, des compétences mentales, des qualités de cœur, etc. Un profil intéressant, mais qui ne dit pas clairement d'où proviennent ces compétences, quel lien elles ont entre elles, ni – encore moins – comment et sur quelle base évolue leur apprentissage. Il manque à cette approche, comme à bien d'autres tentatives théoriques similaires, une structure logique qui puisse rattacher ces différentes compétences à un tronc commun et indiquer des pistes pour une approche pédagogique cohérente.

Pour ma part, je considère que le préalable pour aborder l'intelligence émotionnelle, c'est de bien comprendre la nature même de notre dimension émotionnelle. Lorsqu'on la perçoit telle que je l'ai indiqué dans le premier chapitre, on comprendra que cette dimension a besoin

1° d'être en équilibre

2° d'être alignée sur l'espace-ressource (que chaque être porte en lui).

On peut dès lors comprendre que l'*intelligence émotionnelle* correspond aux compétences qui émergent lorsque l'individu est capable

1° de maintenir cet équilibre,

2° grâce à cet équilibre, d'approfondir son ancrage intérieur, son alignement sur son espace-ressource,

3° grâce à cet ancrage, de libérer, d'exprimer et de rayonner la force intérieure qui l'habite, soit les qualités essentielles de son espace-ressource.

Ces qualités fondamentales, comme on l'a vu, sont celles de l'amour, de la joie, de la puissance, de la sérénité, de la sagesse, avec toutes les déclinaisons possibles, telles que mentionnées plus haut. Et les compétences qui y sont associées comportent :

- d'une part, des **compétences d'être** : qualité de présence, ouverture du cœur, attention, perception, acceptation, confiance, justesse de jugement, intégrité, intention claire, équilibre, etc.

- d'autre part des **compétences comportementales** : écoute, expression de soi, bienveillance, assertivité positive, initiative, créativité, justesse d'action, ouverture, fluidité, adaptabilité, coopération, résolution des conflits, etc.

Le bouquet des qualités essentielles

Il faut bien comprendre que l'intelligence émotionnelle n'est ni un choix moral, ni de la bienséance, de la politesse ou un code de bonne conduite. Les compétences de l'intelligence émotionnelle sont communes à tous les humains, où qu'ils soient et quels qu'ils soient : elles tendent à exprimer les qualités essentielles que nous avons identifiées, et qui sont universelles : l'amour-bienveillance, la joie, la sérénité, la sagesse... Elles ne peuvent donc que reposer sur la *gravitation émotionnelle* que nous avons identifiée. Elles sont l'expression de notre « Centre », émergeant comme une force de vie, s'efforçant à se *tenir debout*, en équilibre entre ce qui la pousse vers le haut (l'expression dans le monde de l'espace-temps) et ce qui la maintient enracinée dans le bas (notre centre individuel).

Remarquons au passage qu'il n'y a pas que l'être humain qui tend à exprimer des qualités d'harmonie et d'équilibre. Tout dans la nature exprime cette tendance. Certes, les possibilités d'exprimer le Centre sont en fonction de l'équipement psycho-biologique dont chaque espèce dispose. Une pierre ou un flocon de neige l'exprimeront à leur manière, une plante à la sienne, un animal à la sienne, selon ses capacités propres.

Pour l'être humain, les principales qualités qui émanent du Centre sont, sans surprise, assez proches de celles énoncées par Travis Bradberry. Cependant, je pense qu'il faut les relier à quelque chose de plus essentiel, à une source commune. Ces « facteurs » d'harmonie et de puissance, que nous percevons comme multiples et variés, sont en réalité étroitement liés, provenant d'un seul et même jaillissement de force vitale.

Car avant de s'exprimer par des compétences comportementales, l'intelligence émotionnelle repose sur des qualités d'être. Des qualités qui émergent lorsque l'individu est bien ancré dans ses ressources intérieures. Des qualités qui forment un bouquet aux pétales multiples, intimement liées, possédant une même racine unique. Quelle que soit notre condition socio-culturelle, elles représentent l'expression de cette force essentielle qui nous habite et nous unit.

Ces qualités sont ce vers quoi tend chaque être humain, l'expression de ce qui au plus profond de nous nous appelle et nous inspire, même si dans bien des cas nous n'entendons pas cet appel. Ces qualités sont bien connues, elles font partie de notre *nature humaine* dans ce qu'elle a de plus intimement beau et puissant. On peut identifier les aspects suivants, qui ont tous une importance égale (leur classement est aléatoire) et qui sont souvent interdépendants ou transversaux :

1. Le facteur présence
2. Le facteur joie
3. Le facteur intériorité
4. Le facteur perceptivité
5. Le facteur acceptation
6. Le facteur amour

7. Le facteur don
8. Le facteur communauté
9. Le facteur intention
10. Le facteur énergie
11. Le facteur puissance
12. Le facteur confiance / sécurité
13. Le facteur responsabilité
14. Le facteur liberté
15. Le facteur sérénité
16. Le facteur équilibre
17. Le facteur harmonie
18. Le facteur hygiène
19. Le facteur ouverture
20. Le facteur simplicité
21. Le facteur positivité
22. Le facteur créativité
23. Le facteur vérité
24. Le facteur fluidité
25. Le facteur ordre et structure
26. Le facteur guérisseur

1. Le facteur présence

Comme nous l'avons vu, le Centre est dans l'*ici et maintenant*. L'espace-ressource ne peut être rejoint que dans le présent. Il n'est ni dans le passé, ni dans le futur. Chaque instant est neuf. Chaque instant est libre. L'être centré vit et s'exprime dans une grande qualité de présence, dans la créativité spontanée. C'est dans l'instant présent qu'il renoue avec sa pleine puissance.

L'individu coupé de son Centre se perd dans la pensée, dans les mémoires du passé, dans la crainte du futur. Son rapport au présent, à son environnement, est ténu et instable.

2. Le facteur joie

L'ancrage dans les ressources profondes de l'être installe un état de joie, de bien-être, de bonne humeur. Il libère un sourire intérieur, un rayonnement paisible de légèreté heureuse. Il facilite l'émerveillement, l'humour, l'attitude positive, l'acceptation bienveillante. C'est un état de bien-être, pas nécessairement de rire bruyant. Un état de gaieté communicative, car la joie est une énergie qui se capte facilement. Elle procure un bienfait facilement perceptible. Elle a un effet chimique immédiat sur tout ce qu'elle atteint.

À l'inverse, l'être humain coupé de ses ressources intérieures sera facilement sombre, triste, déprimé, toujours en manque de quelque chose.

3. Le facteur intériorité

La voie vers le centre est intérieure, non pas extérieure. L'ensemble des attributs de notre espace-ressource est à trouver *en soi*. Libérer ces attributs implique la capacité de se mettre à l'écoute de ce qui *en nous* cherche s'exprimer. Ce potentiel est gigantesque, sa puissance n'a de limite que celle que nous lui mettons : il ne se manifestera que dans la mesure où nous lui accorderons un espace de révélation. L'être centré développe sa capacité de communication avec son être essentiel. Il sait être pleinement présent à lui-même, apprécie le silence, ne connaît pas la solitude, car il est toujours en relation. Il sait que tout est «en lui» : amour, sécurité, confiance, puissance. Il se focalise bien davantage sur l'être que sur l'avoir.

Coupé de son centre, le sujet ignore la voix qui s'exprime en lui. Il se sent abandonné et impuissant. Il cherche à l'extérieur – sans jamais vraiment le trouver ! – ce qu'il possède en lui-même en quantité illimitée.

4. Le facteur perceptivité

L'ancrage dans l'espace-ressource permet une qualité de présence intensément perceptive. Le sujet observe, voit et entend. Sa conscience est bien focalisée dans le présent. Il a une grande capacité d'attention et d'écoute. Il accueille ce qui est là. Pas seulement ce qui est dit verbalement, mais aussi les non-dits, les attitudes, le langage non-verbal, les besoins et réalités plus subtiles. Une personne possédant un haut niveau d'intelligence émotionnelle aura tendance à observer beaucoup, à voir et à entendre, tout en n'intervenant qu'à bon escient, c'est à dire peu.

Coupé de ses ressources, le sujet sera moins attentif et moins réceptif.

5. Le facteur acceptation

Le Centre est un espace d'acceptation inconditionnelle. Ce qui est est. Il n'y a rien à juger. Pas de bien ni de mal. D'une certaine manière, «tout est bien». Non pas que cet état empêche toute prise de position. Il y a toujours discernement et choix. L'individu «centré» choisit de s'associer ou de se dissocier, mais sans conflit. Nul besoin de combattre. On peut dire *non* sans combattre, s'opposer sans violence. Pour modifier son environnement, il y a de meilleures stratégies : celles de l'amour, de l'invitation positive, de la démonstration claire et déterminée d'un comportement préférable.

Coupé de ses ressources, le sujet sera facilement dans la non-acceptation, le jugement et le conflit.

6. Le facteur amour

C'est la capacité d'empathie, de compassion, de douceur, de tendresse. C'est l'expression de cet Amour qui est l'essence du Centre, l'essence de la vie. Il se fait respect de l'autre, des territoires, des opinions, des choix. Elle s'exprime par la

bienveillance, l'acceptation inconditionnelle, les élans de tendresse, les gestes affectueux, le souci du bien-être des autres, quels qu'ils soient.

Coupé de ses ressources, le sujet sera égocentré, dominé davantage par ses peurs que par ses élans de cœur.

7. Le facteur don

C'est la capacité de partager, la générosité, la solidarité. C'est aussi la capacité du don de soi, le dévouement, le sens du service, le sens du bien commun. C'est aussi la capacité de lâcher prise, de ne pas s'accrocher à ce qu'on tient ou détient, la capacité d'accorder à l'autre ce qu'il réclame ou ce dont il a besoin.

Coupé de ses ressources, le sujet aura tendance à garder tout pour lui-même, à s'accrocher à ce qu'il a, à ne se préoccuper que de ses propres intérêts.

8. Le facteur communauté

C'est l'élan vers l'ensemble, vers la collectivité du vivant, sans distinctions. C'est l'élan qui relie, qui unit, qui rassemble, qui lève toute idée de séparation. C'est l'expression de la conscience de l'unité fondamentale, de l'appartenance à une seule grande famille. C'est l'unité dans la diversité. C'est la reconnaissance du soi dans l'autre, quelle que soit son apparence. C'est évidemment aussi ce qui va permettre la socialisation, l'organisation harmonieuse de la vie ensemble, la coopération.

Coupé de ses ressources, le sujet aura plutôt tendance à se couper des autres, de ce qui ne lui ressemble pas, de ce qu'il ne comprend pas, de ce qui lui fait peur.

9. Le facteur intention

C'est la capacité d'avoir des intentions claires et bien alignées sur ce qui émerge de l'être profond. L'individu « centré » sait ce qu'il veut, sait se fixer des objectifs précis, sait qu'il possède en lui la capacité de les atteindre. L'intention est l'élément catalyseur, l'élément qui permet de diriger la force créatrice. Pour être efficace, elle doit pouvoir s'appuyer sur la puissance de l'être essentiel. L'intention n'est donc pas du même ordre que le désir, l'acharnement ou l'effort de volonté. Elle n'est pas dans la tension, elle émerge d'une écoute intérieure qui sonde la Moi Profond : *qu'est-ce que Je veux "réellement" ? Pas le petit je mais le grand JE.*

Coupé de ses ressources, le sujet met sa vie en pilote automatique. Il laisse aller les choses. Il n'a pas les moyens de diriger son existence efficacement. Ses projets sont flous et inefficaces. Ses désirs sont erratiques. Son "vouloir" est égocentré et sans réelle puissance.

10. Le facteur énergie

C'est la force de vie qui procure l'enthousiasme, la volonté, la motivation, le courage, la persévérance, l'optimisme. La véritable force d'action provient de l'ancrage dans l'espace-ressource. Encore faut-il, bien évidemment, qu'elle soit alignée sur les autres aspects de la force intérieure et sur un objectif validé par l'être essentiel.

Coupé de ses ressources, le sujet tombera facilement dans l'hésitation, l'inhibition, la fatigue, la fuite dans les multiples échappatoires possibles. Il devra ménager ses efforts, car la vie lui paraîtra exigeante, épuisante.

11. Le facteur puissance

Proche du facteur énergie, c'est le sentiment de pouvoir, de savoir, d'être capable, de n'avoir aucune limite, sinon celles que se crée le mental. C'est la force qui donne le sentiment d'être relié à la puissance créatrice de l'univers. Il ne s'agit en rien d'un désir de pouvoir sur les autres, d'un désir de domination. Ce facteur n'est en rien incompatible avec celui de la simplicité ou de l'humilité. Bien plus qu'un élan vers un rôle ou une fonction à grandes responsabilités, c'est un facteur qui permet un fort rayonnement personnel, une affirmation de soi bien posée.

Coupé de ses ressources, le sujet n'aura pas les moyens de s'affirmer clairement. Il tombera facilement dans des schémas d'impuissance.

12. Le facteur confiance et sécurité

L'individu «centré» renoue avec un sentiment d'identité profonde. Libre de ses masques, de ses apparences, de ses rôles, de son histoire, il sait «qui il est» dans son être profond. Il sait qu'il appartient au Centre, au Tout. Il sent la puissance créatrice se manifester en lui. Par conséquent, il s'ouvre à une totale acceptation de qui il est, sans plus aucun besoin de s'en vanter, de se prouver, ni de solliciter la reconnaissance des autres. Solidement ancré dans sa sécurité intérieure, il n'a peur de rien. Il fait confiance en la vie aussi bien qu'en ses propres capacités. Cette confiance lui permet d'attirer vers lui les conditions favorables à la réalisation de ses projets.

Coupé de ses ressources, le sujet vivra dans la peur de l'échec et du jugement, la peur du lendemain. Doutant de lui-même, il sera en perpétuel besoin de reconnaissance. Il ne fera pas facilement confiance aux autres, projetant sur eux ses propres manquements.

13. Le facteur responsabilité

L'individu «centré» sait qu'il est créateur de sa réalité. Il ne s'en prend qu'à lui-même lorsqu'il expérimente une quelconque contrariété. Il se remet en question, se sonde, s'écoute, se perfectionne. Il apprend en toute circonstance. Son implication dans un processus collectif le mènera à être vigilant et respectueux de ses engagements. Il sera fiable et conséquent.

Coupé de ses ressources, le sujet aura tendance à blâmer les autres ou son environnement pour ses insatisfactions ou ses infortunes. Il vivra dans une conscience de victime, exprimant son mécontentement, faisant pression pour changer les autres plutôt que de voir ce qu'il peut changer en lui-même. Jamais responsable, il aura tendance à ne jamais se remettre en question.

14. Le facteur liberté

L'individu «centré» est libre et autonome. Libre d'attachements encombrants, libre du passé. Il se libère de ses entraves, de ce qui en lui aussi bien que hors de lui l'alourdit, l'inhibe, lui impose des limites. Il choisit de vivre dans l'élan spontané de sa vie, dans l'expression libre de ce qu'il est, de ce qui vibre en lui. Cette liberté intérieure, cette liberté de pensée le poussera à se défaire des barrières que les humains ont érigées pour se protéger. Il veut vivre dans la fluidité, en dehors des structures rigides. Il sait que la vraie sécurité est intérieure.

Coupé de ses ressources, le sujet aura tendance à se barricader dans un espace protégé qui le limitera. Il restera attaché à ses entraves, par peur de perdre une apparence de sécurité. Il préférera la sécurité de la soumission aux risques de l'autonomie.

15. Le facteur sérénité

L'espace-ressource est un espace de paix. Il ne peut y avoir aucun conflit, ni intérieur, ni extérieur. L'individu bien ancré dans cet espace sait rester calme en toute circonstance. Il peut gérer la pression. Il n'est pas sujet au stress.

Coupé de ses ressources, le sujet sera facilement déstabilisé et se laissera entraîner par sa réactivité émotionnelle. Les schémas blessés, peu ou pas conscientisés, domineront ses schémas comportementaux.

16. Le facteur équilibre

Le centre s'exprime dans l'équilibre. L'équilibre est le point central où tout se rassemble. Il est l'expression de l'union des forces et donc de l'harmonie. Cet équilibre est fondamental pour un fonctionnement fluide et harmonieux, tant sur le plan mental qu'émotionnel et physique : une démarche équilibrée, une personnalité équilibrée, un mode de vie équilibré.

L'équilibre est aussi la condition nécessaire pour une bonne santé. L'individu bien ancré sait prendre soin de lui-même. Il sait être à l'écoute des besoins de son corps. Il sait s'alimenter avec un souci de qualité et de modération. Il sait aussi que ses pensées affectent son état général. Il sait comment établir avec son système biologique un rapport d'écoute et d'intention claire. Faisant confiance à son intelligence corporelle, il reste positif tout en agissant avec justesse. Sa vitalité est optimale et son système immunitaire comme l'ensemble de ses organes s'en trouvent renforcés. L'individu centré est en bonne santé et vit plus longtemps.

Coupé de ses ressources, le sujet sera facilement en déséquilibre, tant mentalement qu'émotionnellement et physiquement. Des pathologies diverses en seront inévitablement le résultat.

17. Le facteur harmonie

L'espace-ressource cherche à manifester l'harmonie, la beauté, la grâce. Du centre émerge la justesse, la beauté intérieure et la beauté extérieure. C'est vrai pour tout dans la nature, du flocon de neige aux systèmes galactiques : la vie tend à exprimer cette immanente perfection dans des structures, des fonctionnements et des formes harmonieuses. L'individu centré exprime cette harmonie par une personnalité élégante, attrayante, bienveillante. Une "belle personne" dit-on dans le langage courant. Ce sera aussi le cas dans son environnement personnel : l'individu centré sait maintenir autour de lui des relations harmonieuses et ne pas se laisser affecter par les drames.

Coupé de ses ressources, le sujet sera facilement empêtré dans les drames divers qui se déroulent autour de lui et qu'il contribue à mettre en place. Il aura du mal à exprimer cette beauté qui l'habite mais qui lui échappe.

18. Le facteur hygiène

L'individu centré exprime la pureté et l'innocence du nouveau-né. Physiquement, verbalement ou non-verbalement, les salissures et les bassesses lui sont étrangères.

Coupé de ses ressources, le sujet aura tendance à négliger son hygiène corporelle, émotionnelle et mentale. Il risque d'être attiré par la vulgarité, voire la grossièreté.

19. Le facteur ouverture

Ouvert aux autres, l'individu centré est aussi ouvert d'esprit, curieux, accueillant les idées et opinions diverses, libre de préjugés. À l'écoute, tolérant, appréciatif des diversités, il sait mettre en lien, rassembler, identifier les points de convergences plutôt que les divergences.

Coupé de ses ressources, le sujet aura tendance à rester enfermé dans ses opinions, ses préjugés, ses habitudes.

20. Le facteur simplicité

Plus l'ancrage se développe et s'approfondit dans l'être essentiel, plus le sujet perçoit son identité réelle, ce qu'il est au-delà des apparences, des masques, des avoirs, des aléas de l'existence. Il perçoit l'essentiel et l'essentiel lui suffit, car il comble le besoin fondamental. L'identité profonde n'a pas besoin de se prouver, de se faire valoir. Par conséquent, l'individu bien ancré dans son espace-ressource sera attiré par la légèreté d'une vie simple. Pas nécessairement dans le renoncement ou le dénuement,

mais dans l'humilité qui sied à sa grandeur intérieure. Les besoins sont réduits, le détachement offre une plus grande liberté. La confiance dans le fait que «*chaque jour offre de quoi subvenir aux besoins fondamentaux*» y contribue.

Simplicité matérielle, mais aussi simplicité psychologique. Plus l'ancrage se consolide, moins l'être a besoin de sophistication dans ses mécanismes de fonctionnement. Il est sincère, vrai, spontané, direct, assuré, joyeux, ouvert... Il est comme il est.

Coupé de ses ressources, le sujet aura tendance à accumuler les possessions, à se faire valoir par ce qu'il possède ou par ses apparences plus que par ce qu'il est réellement.

21. Le facteur positivité

L'individu «centré» voit les défis mais se concentre sur les solutions. Il ne se laisse pas dominer par l'aspect négatif des choses. Il reste dans le présent et avance pas à pas, affirmant en permanence sa confiance et sa détermination.

Coupé de ses ressources, le sujet aura tendance à focaliser son attention sur les problèmes, les difficultés, les obstacles. Le pessimisme, la peur et l'inhibition l'emporteront sur la confiance, l'enthousiasme, le plaisir, la joie, la découverte. Son regard sur les autres sera teinté par le jugement, les projections de ses propres manquements.

22. Le facteur créativité

L'individu «centré» mène une action inspirée et créative. Les idées et les projets jaillissent en lui. Il peut mettre en forme, concrétiser, donner corps à ses idées. Il invente, innove, laisse son imagination le guider. Si cette créativité est «inspirée» par l'espace-ressource, elle générera un élan d'admiration, de fascination, voire d'émotion. Elle sera utile à l'élévation de l'ensemble.

Coupé de ses ressources, le sujet aura tendance à rester dans le sillage des autres, admirant leur féconde, se sentant peu capable de les égaler, se bornant au mieux à imiter.

23. Le facteur vérité

L'individu centré vit dans la transparence. Son regard clair, son attitude ouverte expriment qu'il n'a rien à cacher. Il fonctionne en parfaite intégrité. Honnêteté, sincérité, fiabilité, loyauté sont des attitudes qui lui sont naturelles.

Coupé de ses ressources, le sujet sera attiré par la dissimulation et la triche. Il sera tenté de déformer la vérité pour se sécuriser ou favoriser ses propres intérêts.

24. Le facteur fluidité

Ouverture, flexibilité, adaptabilité, l'être bien centré ignore la rigidité. Il est dans le flux de la vie et en suit le cours avec confiance, quelles qu'en soient les péripéties.

Coupé de ses ressources, le sujet aura tendance à se cramponner à ce qu'il a, empêchant par cela même la vie de lui offrir de nouvelles options, de nouveaux horizons.

25. Le facteur ordre et structure

La vie tend à s'organiser autour d'un "projet" précis. Elle donne forme à ce projet, elle l'organise. Lorsque la "vie" se retire, les molécules retournent vers une autre forme d'organisation. Toujours dans l'adaptation, toujours en recherche d'équilibre et d'harmonie. De la même manière, l'individu centré est capable de s'organiser avec efficacité. Certes, dans l'équilibre et la fluidité procurés par les autres qualités, mais avec toute la rigueur nécessaire pour atteindre l'objectif, qui est celui de l'expression de la perfection immanente.

Coupé de ses ressources, l'être s'abandonnera au chaos, au laxisme et à l'inefficacité.

26. Le facteur guérisseur

L'être bien ancré dans ses ressources intérieures possède et démontre la capacité d'agir sur son environnement extérieur comme acteur de guérison, c'est-à-dire comme catalyseur de la puissance intérieure qui ramène à l'équilibre. Il saura offrir ses ressources aux autres dans un accompagnement bienveillant et compétent. Il saura intervenir avec justesse dans des processus de résolution des conflits (intérieurs comme extérieurs). Il offrira son écoute et sa présence à ceux qui solliciteront son aide sur un chemin de guérison émotionnelle. Il offrira ses dons pour des soins divers.

Coupé de ses ressources, le sujet sera dépendant des soins de ceux qui pourront (ou prétendront pouvoir) lui en fournir. Il n'aura pas conscience de son pouvoir intérieur, de ses capacités à se venir en aide lui-même. Il ne se sentira pas non plus en mesure de venir en aide aux autres.

Cette série de «qualités» ou d'attributs d'un être bien centré dans son espace-ressource représente le portrait idéal d'un humain accompli. Il est évident qu'il s'agit là pour tous d'un objectif à atteindre. Ceux qui démontrent ces qualités font généralement l'objet d'attention et d'admiration. Ils attirent, ils guident les autres. Pour autant, cela reste un objectif que chacun aura le choix de poursuivre ou de ne pas poursuivre. Rien ne nous y force, mais tout nous y invite.

Cet ancrage est la seule voie qui permette de développer de réelles compétences d'être et une vie satisfaisante. Un ancrage transformateur, un ancrage libérateur. Se rapprocher de cet espace-ressource qui pulse au plus profond de notre être et qui ne demande qu'à s'exprimer représente certes un apprentissage. Car, si nous venons au monde avec un lien originel intact, nous perdons assez rapidement cette connexion

intérieure, du fait d'une série d'expériences et de modèles négatifs, de brimades et de blessures.

Lorsque l'enfant naît

L'enfant qui naît émerge dans l'espace-temps en provenance de l'Un, de ce Centre gravitationnel qui contient l'essence de la vie. Il a tout à apprendre sur le plan tridimensionnel (physique-émotionnel-mental) de son véhicule spatio-temporel : apprendre à marcher, apprendre à communiquer, apprendre à donner expression à ce qu'il porte en lui dans son for intérieur. En émergeant dans la vie avec son petit corps vulnérable et maladroit, il n'est pas pour autant coupé de ses ressources profondes. Que du contraire ! Le regard pur et grand ouvert du bébé, son sourire angélique, son accueil inconditionnel et son énergie débordante témoignent de son ancrage encore intact. Même s'il n'est pas en mesure d'utiliser ses capacités mentales, le bébé a une conscience, dans le sens qu'il est « présent ». Une conscience certes limitée, mais pure, totalement dans l'ici et maintenant. Une présence qui témoigne de cette « Essence » à laquelle il est puissamment relié. Mais sa conscience ne peut pas encore agir correctement à travers son véhicule terrestre. Il lui faudra tout un apprentissage pour y parvenir.

On peut observer chez un jeune enfant de 2 ou 3 ans des qualités de joie, de présence ou de cœur évidentes, mais on ne devra pas attendre de lui qu'il soit capable de comprendre et de gérer les situations dans lesquelles il se trouve. Le jeune enfant ne possède pour cela ni la lucidité mentale (de par son cerveau encore insuffisamment développé), ni la stabilité de son corps émotionnel. Malgré l'ancrage qu'il peut avoir, le corps mental et le corps émotionnel sont des dimensions brutes, vierges, qui tout comme le corps physique, doivent être progressivement construites.

Ceci ne veut pas dire pour autant qu'un jeune enfant ne soit pas capable de développer des compétences d'autorégulation de son corps émotionnel. En fonction du lien plus ou moins solide avec son Centre (car chaque individu est différent !), il pourra éventuellement faire preuve très tôt d'un relatif équilibre ou d'une résilience intuitive. Certes, il n'aura peut-être pas encore les circuits cérébraux permettant de *penser* son émotion, ni de la verbaliser, mais il peut faire preuve d'intelligence émotionnelle en ne se laissant pas décontenancer par une situation extérieure, ou en revenant rapidement vers son espace-ressource, vers un sentiment de paix et d'acceptation.

J'ai un jour été très frappé par le discours qu'une petite fille de quatre ans tint à sa mère, la sermonnant littéralement sur la nécessité de rester ancrer dans le cœur. Elle expliquait que les disputes (qu'elle avait pu observer entre ses parents) étaient un poison, que l'amour était la seule chose qui comptait dans la vie, qu'elle les aimait tous deux autant et qu'il fallait qu'ils trouvent un moyen pour s'entendre. Il n'est pas rare en effet d'entendre dans la bouche des enfants des vérités profondes d'une grande justesse.

Néanmoins, au cours des divers apprentissages de la vie, l'enfant va progressivement se distancer de l'ancrage virginal dont il bénéficie à l'origine. A mesure que se développe son cerveau et sa pensée synaptique, il se construit une identité individuée,

une histoire propre. Il expérimente ses limites, fait des expériences d'échec, prend des claques, et surtout imite ses modèles, se coule dans le moule socio-culturel de son environnement. Au cours de ce processus, l'enfant peut facilement être amené à oublier qui il est dans son identité profonde. Il s'identifie alors à l'être incarné qu'il se construit dans l'espace-temps, à son histoire, son nom, ses caractéristiques et ses limites.

Cette perte d'ancrage, qui peut paraître inévitable, fragilise sensiblement l'être. Imaginons un enfant capable de maintenir intact en lui ce lien de sagesse, de confiance, d'amour et de puissance. Ce serait un enfant-maître. Est-ce inimaginable ? Non ! En réalité, les enfants ne perdent leur ancrage que partiellement, et à des degrés très variables. Le plus souvent ils maintiennent une grande capacité d'amour, de joie, de créativité, de curiosité, et bien d'autres facultés essentielles. Par ailleurs, on observe aisément que leurs divers apprentissages dans la vie sont bien plus rapides et efficaces lorsqu'ils bénéficient d'un environnement leur permettant de maintenir un bon accès à leurs ressources profondes. Et c'est évidemment là tout l'objectif d'une démarche cherchant à promouvoir un « climat » favorable à une éducation émotionnelle bien pensée et bien menée.

Intelligence émotionnelle et comportements

Lorsque l'ancrage est assuré, les qualités mentionnées plus haut vont évidemment mener à des comportements et des compétences relationnelles qui leur correspondent. Se manifesteront alors les diverses **compétences psychosociales** (CPS), qui seront le reflet extérieur des qualités fondamentales qui émanent de notre être profond.

Lorsqu'on tente d'énumérer ces compétences psychosociales, on s'aperçoit rapidement que, tout comme les différentes émotions et les qualités-ressource, elles sont transversales. Elles se recoupent, se confondent, se complètent. Elles se développent toutes ensemble plutôt qu'une à une. Elles représentent en réalité des aspects d'une seule et même *intelligence émotionnelle*. Il est très difficile, voire impossible, de désigner laquelle de ces compétences est dominante ou doit être développée en premier. Il s'agira généralement de les développer toutes, dès le plus jeune âge, avec des paliers de progressivité de plus en plus exigeants. Ce qui est certain, en revanche, c'est que toutes les compétences comportementales reposent sur des qualités d'être, celles que nous avons désignées.

Nous reviendrons plus en détail dans le chapitre suivant sur l'identification des différentes compétences psychosociales et sur les facteurs qui favorisent leur apprentissage.

Intelligence émotionnelle et typologies psychologiques

La psychologie s'est amusée à identifier différents types de comportements humains et de profils psychologiques. Il existe un grand nombre de typologies diverses, de la simple distinction entre extravertis et introvertis, entre cérébral, actif, affectif, entre primaire et secondaire, entre personnalités terre, air, eau, feu... à l'ennéagramme plus complexe, en passant par les diverses astrologies et même la distinction homme-femme (Mars et Vénus). La plupart de ces grilles de lecture sont intéressantes. Elles peuvent aider à mieux comprendre les schémas comportementaux. Ce n'est pas tout à fait notre sujet.

Quelle est la relation avec l'intelligence émotionnelle ? C'est assez simple : les individus ont des caractéristiques personnelles distinctes, des modes de fonctionnement, des talents particuliers. Cependant, ils développent tous, quels qu'ils soient, des aspirations profondes et des compétences psychosociales communes. Un extraverti aura plus de facilité à développer des compétences communicationnelles qu'un introverti, mais les deux vont nécessairement devoir envisager l'acquisition de ces compétences. Ils n'atteindront pas nécessairement le même niveau, et exprimeront dans le cadre de ces compétences les caractéristiques qui leurs sont propres. Les cérébraux seront plus facilement emportés par leurs pensées, les affectifs plus sensibles aux gestes de bienveillance, les hommes plus enclins à la fermeté, les femmes plus à l'aise avec la douceur et la flexibilité. Chacun aura ses points forts et ses points faibles.

On pourrait utiliser cette métaphore : il existe un grand nombre de voitures, aux caractéristiques diverses. De l'utilitaire à la berline de luxe, de la citadine à la voiture de course. Les typologies vous donnent un catalogue des caractéristiques individuelles pour les différents véhicules disponibles. Elles vous permettent de mieux connaître votre véhicule afin d'en maîtriser correctement la conduite. L'intelligence émotionnelle quant à elle serait plutôt liée aux compétences du conducteur. Quelles sont les qualités qui vous permettront de développer les comportements nécessaires pour une conduite efficace et sécurisée ? Comment développer ces qualités et ces comportements qui, évidemment, sont indispensables pour pouvoir arriver à destination. Ces compétences seront généralement les mêmes pour tous types de véhicules. Le permis de conduire sera le même pour tous.

Néanmoins, si nous démarrons dans la vie avec une tendance x ou y, au cours de notre évolution personnelle nous pouvons parfaitement arriver à modifier nos caractéristiques de départ et à en développer de nouvelles. Et ceci va s'avérer d'autant plus facile dans la mesure où nous évoluerons vers un meilleur ancrage personnel. Ainsi, un être très identifié à son «véhicule» sera logiquement aussi plus limité par ses caractéristiques personnelles, alors qu'un être identifié à son «être profond», bien centré dans ses ressources intérieures, combinera plus facilement toutes les caractéristiques. On dira de lui qu'il sera plus «complet», plus «unifié». Il sera capable d'exprimer une plus vaste palette de compétences et de caractéristiques complémentaires, ce qui le rendra plus apte à vivre en harmonie avec son environnement. Ainsi, l'être unifié saura harmoniser ses dimensions masculine et féminine, introvertie et extravertie, terre-eau-air-feu, et toutes les autres couleurs de l'arc-en-ciel que les psychologues se sont amusés à identifier dans le vaste spectre des caractéristiques humaines.

Les six stades du développement émotionnel chez l'être humain

Les apprentissages dans le domaine de l'intelligence émotionnelle ne se font pas du jour au lendemain. Ils sont évidemment progressifs. Ce parcours évolue d'un stade de réactivité brute, totalement incontrôlée, sans conscience claire ni capacité d'autorégulation, vers un stade où les compétences sont progressivement identifiées et intégrées. Les qualités et ressources profondes de l'être vont alors pouvoir se refléter dans les comportements de l'individu, et plus il avance plus elles vont profondément transformer son existence.

En comparant la progression de la maturation émotionnelle avec les étapes du parcours scolaire chez l'enfant, parcours durant lequel très naturellement se font l'ensemble de ses apprentissages sur le plan physique, mental, émotionnel, relationnel et social, on obtient des étapes tout à fait significatives :

- 1) le **stade préscolaire** : celui de la toute petite enfance émotionnelle, l'immaturité émotionnelle totale, celle de l'émotivité instinctive ;
- 2) le **stade de la maternelle** : l'enfance émotionnelle, le stade des tous premiers apprentissages ;
- 3) le **stade de l'école élémentaire** (primaire), celui des acquis élémentaires ;
- 4) le **stade du collège et lycée** (secondaire) : l'adolescence émotionnelle, la clarification des compétences ;
- 5) le **stade universitaire** : le début de maturité émotionnelle, l'approfondissement des compétences ;
- 6) le **stade postuniversitaire** : la parfaite maîtrise émotionnelle et la libération du potentiel suprahumain.

On obtient ainsi six stades de développement, pour lesquels on peut identifier des caractéristiques assez précises.

Précisons tout d'abord que ces six stades sont évidemment à prendre de façon relative, comme des points de repères. Ils ne sont pas identiques pour chaque individu, et leurs caractéristiques n'évoluent pas de manière symétrique. Chaque individu est unique, ne l'oublions pas. Certains développeront des compétences plus rapidement que d'autres.

Par ailleurs, les enfants ne sont pas nécessairement moins matures émotionnellement que certains de leurs aînés. Si effectivement les enfants ont besoin de faire des apprentissages de base dans le domaine de leurs compétences émotionnelles et sociales, certains – grâce à un bon ancrage dans leur espace-ressource - progresseront rapidement dans ce domaine, alors que d'autres, même à l'âge adulte, continueront à faire preuve d'une relative ou totale incompétence. Les parcours de croissance sont inégaux. Des facteurs culturels et personnels y contribuent, mais aussi, bien entendu, l'environnement familial, l'éducation reçue, les modèles observés, les usages dans lesquels l'être évolue et qu'il intègre. Nous y reviendrons.

Ces stades de l'intelligence émotionnelle ne représentent donc qu'un schéma permettant de mieux comprendre le processus d'apprentissage auquel nous sommes tous soumis, individuellement et collectivement. Car ce processus est réel, inéluctable. La vie est un parcours d'apprentissages et il est utile de comprendre où il nous mène et quelles sont les conditions de progression, afin de mieux identifier les besoins et les stratégies requises pour nous aider à atteindre l'objectif plus facilement.

Les six stades du développement émotionnel chez l'être humain

NIVEAU	DEFINITION	COMPETENCES
1) l'émotivité instinctive <u>niveau QE 1</u>	Mode survie (0 à 15% du potentiel IE)	Émotivité instinctive, immédiate, égocentrée, conflictuelle, non conscientisée
2) l'enfance émotionnelle <u>niveau QE 2</u>	Premiers apprentissages (15 à 30% du potentiel IE)	Début de conscientisation et de socialisation, d'ouverture aux autres ; encore très instable, égo-centrisme, relativement peu d'écoute
3) le stade élémentaire <u>niveau QE 3</u>	Acquis élémentaires (30 à 45% du potentiel IE)	Écoute, acceptation et communication en progression ; début de coopération ; relative instabilité émotionnelle
4) l'adolescence émotionnelle <u>niveau QE 4</u>	Clarification des compétences (45 à 60% du potentiel IE)	Meilleure capacité d'auto-régulation ; responsabilité, communication plus efficace ; plus de stabilité ; plus d'acceptation ; meilleure gestion des conflits ; relations apaisées ; partage des ressources ; conscience du bien commun
5) la maturité émotionnelle <u>niveau QE 5</u>	Approfondissement des compétences (60 à 80% du potentiel IE)	Bon équilibre ; bonne empathie ; grande qualité de présence, d'écoute, de non-jugement, de résolution de conflits ; assertivité positive ; reconnaissance et soutien ; compétences d'entraide
6) la maîtrise émotionnelle <u>niveau QE 6</u>	Maîtrise des compétences ; (80 à 100% du potentiel IE)	Harmonie parfaite, stabilité, sérénité, amour, joie, créativité... cœur ouvert, inspiration, intuition, sagesse, rayonnement

Tableau 1 : les 6 stades du développement émotionnel chez l'être humain

Premier stade : la toute petite enfance

(L'âge de l'émotion instinctive brute ; le mode «survie»)

Tout au bas de l'échelle, nous avons le stade 'bébé', celui de l'inconscience, du fonctionnement instinctif brut, immédiat, animal. Incapable de prendre du recul sur ce qu'il vit, un nouveau-né n'a la capacité ni d'évaluer la situation, ni d'identifier son besoin, ni d'agir lui-même pour le satisfaire. Sa seule force est son cri. Son langage est purement émotionnel, et basique : lorsque ses besoins fondamentaux sont satisfaits, il est content, paisible. Lorsqu'ils ne sont pas satisfaits il s'agite et hurle.

Mais il va évoluer rapidement. Car dès avant un an, l'enfant va commencer à comprendre pas mal de choses. Il va pouvoir se déplacer, explorer, identifier les gens, s'attacher aux uns, craindre les autres et réagir à diverses situations. Cependant, à ce stade, le jeune enfant est encore très égocentré. Sa capacité à se mettre à la place de l'autre, à comprendre un point de vue différent, ou à écouter tout simplement, est encore très limitée.

Dur-dur d'être bébé ! Et la dure réalité implique la découverte que le monde extérieur ne répond pas nécessairement à ses besoins. Dès la naissance, l'apprentissage de l'acceptation commence. La frustration est partout. La vie dans un petit corps, inadapté et impuissant, est inconfortable. Totalement dépendent, il doit crier, se battre ou se débattre pour obtenir ce qu'il veut. Il apprend vite comment attirer davantage l'attention et exprimer ses besoins, voire imposer ses exigences. Le bébé n'en est évidemment pas le moins du monde conscient : totalement égocentré, il a un besoin impératif d'être aimé, accepté et reconnu.

Les individus qui, en grandissant, ont du mal à dépasser ce stade s'installent dans une rupture avec leurs ressources profondes, comme empêtrés dans une sorte d'aveuglement. Largement dominés par des motivations ou des pulsions subconscientes, ils n'ont quasiment aucune conscience des compétences utiles dans le domaine relationnel, encore moins sur le plan émotionnel. Ils sont en «mode survie», prenant dans leur environnement ce qu'ils peuvent pour satisfaire leurs besoins, sans se préoccuper de ceux des autres. Ils peuvent se sentir facilement impuissants, sans ressources, dépendants. Leurs émotions sont mises en éveil à la moindre contrariété. Ils font preuve de schémas réactifs puissants, expressions irrépressibles de leur besoin impératif de survie : moi, moi, moi !...

Ce schéma les amène à vivre essentiellement dans des rapports de force. Soit ils se trouvent en position d'exiger de la part des autres une soumission totale (et ne s'en priveront pas !), soit ils se retrouvent victimes des autres, et s'en plaindront. Jamais responsables de leurs actes, les individus de cette catégorie développent donc facilement des attitudes de tyran ou de victime. Leur égocentrisme leur attire facilement des conflits avec leur environnement et ils sont mal armés pour les gérer autrement que par la confrontation, la violence. C'est donc la loi du plus fort.

En termes de comportement, ils seront donc généralement :

- très instables émotionnellement, facilement en colère dès la moindre contrariété ;
- d'une faible "présence" à leur réalité intérieure, et donc peu conscients de leurs propres émotions, incapables d'introspection ;
- totalement égocentrés ;
- facilement négatifs, pessimistes, se focalisant sur les problèmes plutôt que les solutions ;
- dominés par la peur (même s'ils parviennent à la masquer derrière des attitudes agressives) ;
- doutant de leurs capacités, de leur valeur propre, mais tendant éventuellement (s'ils en ont les moyens) à s'affirmer, à se faire valoir, voire à dominer ou même écraser les autres ;
- attirés par la violence comme moyen de défense ou de satisfaction de leurs besoins ;
- impulsifs, s'imposant de manière impérative, sans flexibilité, sans patience ;
- avec des besoins impératifs et immédiats ;
- incapables de coopération ;
- ignorants ou insouciants des besoins des autres ;
- incapables de respect, d'empathie, de souci du bien commun ;
- exigeant la soumission ou se soumettant (par faiblesse) au plus fort que soi ;
- facilement dépendants, que ce soit des autres ou que ce soit à l'excitation procurée par les plaisirs simples (le sexe, l'alcool, l'argent, le luxe...) ;
- peu motivés pour des efforts de longue durée, pour des objectifs plus créatifs, plus "élevés" ;
- lents à apprendre de leurs expériences ;
- peu sensibles aux valeurs de solidarité, d'honnêteté, d'intégrité ;
- n'exprimant une relative tendresse que dans l'expression de leurs propres besoins affectifs...

En termes de communication, ils seront généralement :

- incapables d'écoute réelle, de présence aux autres ;
- très peu réceptifs aux idées différentes, aux demandes qui leurs sont adressées ;
- intolérants et méfiants ;
- facilement dans la critique et la projection ;
- assez extrêmes et sans nuances dans leurs jugements ;
- autoritaires ;
- incapables de comprendre les subtilités de la relation empathique et bienveillante ;
- incapables de fonctionner de manière collégiale ou démocratique.

Pour pouvoir évoluer positivement, ils ont besoin :

- d'être acceptés et respectés dans leurs besoins fondamentaux ;
- de lien, de sécurité affective ;
- de limites claires et bien cadrées, offrant des choix limités ;
- d'attention et de soutien, afin qu'ils puissent développer leur estime d'eux-mêmes ;
- d'appréciation (de ce qu'ils sont – intrinsèquement - plutôt que de ce qu'ils font ;
- d'une patiente démonstration des compétences qu'ils peuvent apprendre et développer ;

- dans certains cas, d'un accompagnement approprié pour pouvoir faire un travail de guérison des éventuelles blessures d'enfance non résolues, blessures d'abandon ou image de soi gravement détériorée.

Pour les aider à progresser il va donc falloir leur assurer une présence affectueuse, une attitude aimante et bienveillante, éviter les jugements et les étiquettes, donner des repères, poser des limites claires, allier fermeté et bienveillance, les intégrer dans un environnement positif leur permettant d'observer et d'explorer les compétences qui leur font défaut.

2^e stade : l'enfance émotionnelle

(L'âge des premiers apprentissages : la maternelle de l'intelligence émotionnelle)

Les individus de cette catégorie commencent à prendre conscience de ce qu'ils ressentent et de ce dont ils ont besoin. Ils apprennent à mettre des mots et à communiquer correctement afin d'obtenir ce qu'ils veulent sans les désagréments du conflit. C'est un long et difficile apprentissage, mais essentiel. Il fait appel aux ressources de patience, à une plus grande capacité d'écoute, mais ces compétences sont encore loin d'être bien maîtrisées.

Pour les enfants, de 2 à 5-6 ans, ce stade représente les bases de la socialisation. On se frotte aux autres, on découvre que l'environnement social a des exigences, des règles, des codes, des conventions, auxquelles on a tout intérêt à se conformer.

Au départ de cet apprentissage, les émotions sont parfois très fortes, difficiles à maîtriser, et on se rend compte que ce n'est pas nécessairement bien accepté. On apprend donc à gérer les confrontations, ce qui revient souvent à se taire, à mettre les émotions en sourdine, à défaut de pouvoir gérer efficacement les ressentis et comportements. On va, par conséquent, développer un "espace blessé" plus ou moins important, un espace qui comportera des inhibitions, des peurs, des colères refoulées, des doutes sur sa propre valeur. Un espace qui – comme un bagage encombrant – va marquer les schémas de comportement jusqu'à ce que, dans les étapes futures de ses apprentissages, le sujet parvienne à le rencontrer et le transformer...

Les adultes qui en sont encore à ce stade (ils sont nombreux à notre époque !) fonctionnent toujours essentiellement en "mode survie", dans un rapport dominant-dominé. L'égoïsme et la compétition dominent les rapports humains. Dans tous les secteurs, les affrontements sont nombreux. On se chamaille pour un rien, on se juge, se critique, s'injurie, se frappe, se vole, se ment... comme des gamins dans une cour de récréation de maternelle. Des gangs peuvent se créer, avec un chef à leur tête, et ce sera pour qui écrasera le mieux les autres.

Je n'ai pas besoin de détailler davantage le tableau : vous aurez certainement reconnu que notre monde actuel fonctionne encore largement selon ce schéma, avec les

résultats qu'on connaît : des gagnants et des perdants, des inégalités sociales importantes. Un monde caractérisé par les conflits, la violence, la misère, la souffrance.

En termes de comportement, les individus de cette catégorie seront généralement :

- capables de conscientiser leurs émotions, à défaut de pouvoir les maîtriser ;
- encore très égocentrés ;
- peu patients, facilement instables émotionnellement ;
- légèrement plus sensibles aux besoins des autres, mais encore très dominés par leurs propres besoins ;
- en besoin de s'affirmer, de se faire valoir ;
- parfois très volontaires, voire ambitieux, mais sans grande considération pour les autres ;
- encore attirés par les modes relationnels dominateurs ou autoritaires ;
- pas toujours conscients de la violence de leurs attitudes ;
- en mesure cependant de commencer à tirer quelques leçons de leurs expériences ;
- capables de développer des relations plus amicales, plus fiables, mais sélectives et encore bien fragiles dans la durée ;
- capables cependant de s'insérer dans un processus collectif, une dynamique de groupe, et d'en comprendre les règles simples (à défaut de pouvoir toujours parfaitement les respecter) ;
- développant un début de conscience communautaire et de sensibilité à la notion du bien commun.

En termes de communication, ils seront généralement :

- capables de mettre des mots sur leurs ressentis, mais encore facilement dans le jugement et la victimisation ;
- capables de se taire ou de réguler sommairement leurs attitudes, leur expression verbale ;
- en apprentissage des compétences de base de l'écoute : capables d'entendre ce que les autres disent, à défaut de pouvoir totalement l'accepter ;
- encore facilement dans la confrontation ;
- encore très tentés de répondre en ramenant tout vers eux-mêmes ;
- très focalisés sur leurs propres besoins ;
- facilement réactifs ou insécurisés face aux attitudes menaçantes ou agressives ;
- en besoin d'être arbitrés dans leurs conflits, car encore peu capables de les solutionner par eux-mêmes à l'amiable.

Pour pouvoir évoluer positivement, ils ont besoin (tout comme ceux du stade précédent) :

- d'un environnement sécurisé ;
- de limites claires, bien cadrées (avec des choix encore limités) ;
- d'une relative autonomie ;
- d'attention et de soutien, afin qu'ils puissent développer leur estime d'eux-mêmes ;
- d'appréciation (de ce qu'ils sont – intrinsèquement - plutôt que de ce qu'ils font ;

- de reconnaissance de leurs besoins fondamentaux ;
- d'une patiente démonstration des compétences qu'ils peuvent apprendre et développer.
- et aussi, dans certains cas, d'un accompagnement approprié afin de pouvoir faire un travail de guérison sur d'éventuelles blessures non résolues.

3^e stade : les acquis élémentaires

(Le stade de l'école élémentaire)

Les individus de cette catégorie améliorent sensiblement leurs compétences émotionnelles et relationnelles. Ils commencent à s'intéresser davantage aux autres, écoutent mieux, coopèrent et fonctionnent assez bien en équipe. Plus "présents", plus conscients d'eux-mêmes et des autres, ils commencent à exprimer leurs émotions avec plus de modération, plus de "justesse". Pour autant, ils ne parviennent pas encore entièrement à éviter les conflits, mais ils commencent à apprendre à les gérer, et parfois même à trouver des solutions respectueuses de chacun.

À ce stade, on clarifie les valeurs qui sont importantes pour un meilleur fonctionnement personnel et collectif : l'harmonie, le partage, l'écoute, l'acceptation des différences, la solidarité... Les prises de consciences sont nombreuses et les apprentissages intenses, mais pas encore bien maîtrisés. Cependant, l'atmosphère relationnelle s'apaise, tout comme la stabilité émotionnelle des individus. Il y a une plus grande capacité d'empathie, d'acceptation réciproque.

En termes de comportement, les individus de cette catégorie seront généralement :

- capables de conscientiser leurs propres ressentis et ceux des autres ;
- capables d'une certaine autorégulation, même si d'éventuelles crises émotionnelles peuvent toujours survenir ;
- capables d'identifier (au moins intellectuellement) des solutions aux défis relationnels, mais non sans éviter d'éventuels conflits ;
- capables de tempérer leurs colères et de modérer leur violence ;
- capables d'apprécier les autres, de coopérer ;
- capables de partager, de donner et de recevoir ;
- capables de comprendre ce que signifient le non-jugement et l'acceptation ;
- capables de comprendre et de se conformer aux consignes, à la loi ;
- capables de respecter un contrat ;
- capables de gérer leurs différends en évitant la violence.

Néanmoins, ils continueront généralement à :

- être peu conscients de leurs espaces blessés, des motivations ou inhibitions résultant de schémas non-résolus en eux-mêmes ;

- mettre pas mal de pression sur les autres pour obtenir ce qu'ils veulent ;
- osciller entre les belles intentions et la difficulté de les mettre en pratique ;
- manquer de souplesse et de lâcher-prise envers les résidus d'angoisse et de doutes dont ils sont porteurs ;
- accepter les principes de coopération, de démocratie et de solidarité, dans la mesure seulement où leurs besoins ne sont pas menacés ;
- manquer d'ancrage dans une réelle sécurité intérieure.

En termes de communication, ils seront généralement :

- capables d'écoute et de communication bienveillante, tant que leurs propres intérêts ne sont pas menacés ;
- plus tolérants face aux différences d'opinions, mais encore facilement dans la confrontation d'idées, sans maîtriser la capacité de s'enrichir des différences ;
- plus confiants, plus créatifs, plus dans une affirmation personnelle respectueuse des autres ;
- toujours en apprentissages quant aux aspects plus subtils de l'empathie, l'acceptation et la bienveillance.

Pour pouvoir évoluer positivement, ils ont encore besoin :

- de soutien et d'appréciation ;
- de preuves qu'on leur fait confiance ;
- d'une plus grande autonomie ;
- d'un climat favorable dans lequel ils peuvent développer leur estime, leur confiance en eux-mêmes, leurs compétences relationnelles et communicationnelles ;
- de guidance et d'exemple ;
- de rappels constants et d'une invitation positive à se positionner clairement dans leurs engagements.
- et, dans certains cas, d'un accompagnement approprié afin de faire un travail de guérison sur d'éventuelles blessures d'enfance non résolues.

4^e stade : l'adolescence émotionnelle

(La clarification des compétences : stade du lycée)

Les individus de cette catégorie atteignent un stade de développement personnel qui leur permet de relâcher les peurs et les doutes accumulés par les frustrations et les blessures des stades précédents. Leurs compétences émotionnelles et relationnelles deviennent plus fluides, plus satisfaisantes. Ils comprennent désormais qu'ils sont, à chaque instant, créateurs de leur réalité par les choix qu'ils font. Ils sont plus patients, plus stables, plus équilibrés dans leur vie, tant sur le plan personnel et familial que professionnel, mais sans éviter un certain nombre de défis, de drames, qui viennent occasionnellement les perturber, les tester. Ils apprennent à faire face à ces défis avec confiance et créativité, dans le respect des autres et de leur environnement.

À ce stade, c'est le début d'une conscience collective mieux comprise. Au-delà de celle du clan ou du groupe auquel on appartient, c'est l'ensemble de l'espèce humaine qui est perçue comme une seule grande famille. On comprend que tout est interdépendant. On comprend que chacun est responsable de l'ensemble. Le concept est désormais bien identifié, mais les compétences nécessaires pour harmoniser les fonctionnements à tous les niveaux doivent encore s'approfondir. Les apprentissages recherchés sont connus, mais leur acquisition reste à parfaire.

Les individus de cette catégorie peuvent déjà enseigner beaucoup de choses à ceux des stades précédents qui sont en quête d'exemples de maturité et de guidance. Ils peuvent expliquer et même démontrer la plupart des compétences de façon convaincante.

En termes de comportement, les individus de cette catégorie seront généralement :

- capables d'exprimer leurs états émotionnels avec fluidité et acceptation ;
- désireux et capables d'identifier et de guérir les espaces blessés non résolus en eux-mêmes ;
- capables d'accueillir les états émotionnels des autres avec patience et compassion ;
- capables d'identifier leurs propres besoins et de conscientiser ceux des autres ;
- capables d'équilibrer leurs propres besoins avec ceux de la collectivité à laquelle ils appartiennent ;
- capables de faire des choix positifs, respectueux des autres ;
- capables de gérer les conflits, voire même d'intervenir comme médiateurs dans les conflits des autres ;
- capables d'une bonne autorégulation, même si d'éventuelles crises émotionnelles peuvent toujours survenir ;
- capables de pratiquer l'acceptation des différences, le refus des stéréotypes, l'égalité des chances pour tous ;
- capables de s'affirmer sans pour autant faire ombrage aux autres ;
- soucieux de respecter les règles et les contrats, de faire preuve d'intégrité, d'honnêteté ;
- soucieux de développer des formes participatives de gestion collective.

Néanmoins, ils continueront généralement à :

- se débattre avec de possibles résidus subconscients d'angoisse et/ou de violence ;
- ressentir occasionnellement de la frustration, de l'irritation, de la colère ou de la dépression, mais apprendront peu à peu à communiquer correctement ces états et à s'en désidentifier.

En termes de communication, ils seront généralement :

- capables d'une bonne présence, d'une écoute empathique ;
- capables d'acceptation, de tolérance et de fluidité ;
- capables de relâcher les jugements, de se montrer conciliants ;
- capables de reconnaître leurs erreurs et de s'exprimer avec lucidité sur leurs processus d'apprentissage ;

- capables de s'auto-apprécier autant que d'apprécier les autres et d'encourager utilement, voire d'accompagner sur un chemin de développement personnel ;
- capables de résoudre les conflits de manière respectueuse de chacun, d'identifier des solutions gagnant-gagnant, d'intervenir efficacement comme médiateur.

Pour pouvoir évoluer positivement, ils ont besoin :

- de mettre en pratique ce qu'ils ont appris ;
- d'un climat de confiance dans lequel ils peuvent exprimer et partager les compétences acquises ;
- de poursuivre leur travail de libération intérieure et de transmutation des mémoires blessées ;
- d'approfondir leur ancrage intérieur, l'ouverture à leurs ressources profondes d'amour, de confiance, de sécurité, de sagesse ;
- d'être accompagnés, compris et soutenus dans ce cheminement.

5^e stade : le début de maturité émotionnelle

(Vers une bonne acquisition des compétences : le stade universitaire)

Les individus de cette catégorie sont ceux qui font preuve de stabilité et de sagesse. Leurs vies s'harmonisent, leurs relations sont équilibrées, peu empreintes de tensions. Alertes, présents, très à l'écoute, sensibles aux autres, facilement émus ou touchés par la beauté, ils sont capables d'exprimer leurs émotions avec une totale prise de responsabilité, ne blâmant jamais les autres de ce qu'ils ressentent. Ils sont très à l'aise dans la vie sociale, recherchés comme facilitateurs de processus collectifs. Ils savent questionner afin d'inviter les autres à se positionner, à clarifier leurs choix. Apprécies comme leaders, ils ne recherchent pas pour autant le pouvoir, car ils savent mettre en avant les intérêts collectifs et inviter chacun à prendre sa place et participer aux processus de décision. Ils sont l'expression d'un bon équilibre entre le charisme personnel et l'humilité, l'engagement et l'écoute.

À l'aise avec leur propre vécu émotionnel, largement affranchis des automatismes et pulsions subconscientes, bien stabilisés et ancrés dans leurs ressources intérieures de confiance, de sérénité, de joie, d'amour, ils sont recherchés comme d'excellents accompagnants par ceux qui ont besoin d'écoute et d'aide pour se libérer de leurs schémas limitatifs ou blessés. Leur qualité de présence et leur confiance en l'autre suffit généralement pour faciliter les processus de transformation et d'ancrage individuel.

Dotés d'un solide sens de confiance en eux-mêmes, ils font aussi confiance à la vie. L'angoisse ne les atteint pas facilement. Rarement irrités ou en colère, ils ont développé ce qu'on appelle l'équanimité, une grande stabilité émotionnelle, même face aux situations qui en agaceraient plus d'un, ou qui ébranlent le monde autour d'eux. Ils savent comment y faire face avec calme et justesse. Et si d'aventure ils devaient se

montrer un rien stressés ou ébranlés, ce serait de courte durée : ils ne tarderaient pas à revenir à un état d'équilibre.

En termes de comportement, les individus de cette catégorie seront généralement :

- droits, honnêtes, d'une grande intégrité, d'une grande fiabilité ;
- stables et sereins ;
- se "recentrant" facilement lorsqu'ils ressentent une émotion inconfortable ;
- confiants en eux-mêmes et en la vie ;
- plus dans le questionnement et l'invitation à s'exprimer que dans l'imposition de leurs propres idées ;
- libres et autonomes, mais très ouverts et respectueux des différences ;
- capables de rassembler et de trouver des convergences créatives, de mettre en évidence la richesse qu'offre la diversité des opinions et positionnements ;
- capables de faciliter le dialogue et la résolution des conflits ;
- compréhensifs, patients, sans jugement ;
- acceptant leurs propres erreurs comme celles des autres avec le souci d'en extraire les apprentissages nécessaires ;
- positifs et d'un enthousiasme contagieux ;
- actifs, créatifs, entreprenants et innovants ;
- invitant à la bienveillance et démontrant l'empathie ;
- invitant au relâchement de toute forme de violence ;
- démontrant l'acceptation et la coopération dans tous les domaines et sous toutes ses formes.

En termes de communication, ils seront généralement :

- de bons communicateurs, médiateurs, rassembleurs, éducateurs, meneurs d'hommes ;
- capables d'une grande qualité de présence et d'écoute ;
- pratiquant le questionnement invitant, la facilitation des processus de clarification, plutôt que la proposition directe de solutions toutes faites ;
- très perceptifs des besoins exprimés par les autres, des messages sous-jacents, de la communication non-verbale ;
- capables d'aider à identifier les solutions les plus appropriées aux problèmes qui se posent ;
- recherchés pour leurs compétences à faciliter des processus collectifs dans le respect de chacun.

Pour pouvoir évoluer positivement, ils ont besoin :

- de pouvoir démontrer et enseigner les compétences acquises ;
- de poursuivre l'exploration de leur ancrage intérieur ;
- d'approfondir leur "ouverture du cœur", leur accès à l'amour inconditionnel, à la joie et la créativité inspirée ;
- de développer la communication intérieure qui permet à la sagesse et à la puissance créatrice de s'exprimer davantage encore.

6^e stade : la maîtrise émotionnelle

(Post-universitaire : la sagesse de la pleine maturité)

Les individus de cette catégorie possèdent évidemment toutes les compétences déjà mentionnées au stade précédent, mais ils font preuve, en plus, d'une plus grande intégration de ces compétences dans leur vie privée et dans leur être intérieur. La puissance intérieure qui les habite transforme en profondeur tous leurs modes de fonctionnement, du biologique au relationnel et au spirituel. Ils ont atteint le stade où la force qui émane de leur être n'a d'égale que la limpidité de leur regard, la pureté de leur cœur. Ils dégagent une grande sérénité, que rien ne semble pouvoir ébranler. Souvent peu loquaces, car les mots sont bien peu utiles dans la vraie communication des cœurs, ils parlent par leur présence, par leur regard, par leur sourire. Ils sont l'émanation de la joie, de l'amour. Leur ancrage intérieur leur permet d'être en communication profonde avec la source de sagesse et de savoir en eux. Ils sont d'une intégrité totale, parfaitement fiables, loyaux, honnêtes, au service des autres. À ce stade de l'évolution personnelle, l'intuition, l'intention et l'action sont unifiés. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait plus d'enjeux, plus d'évolution, plus d'apprentissages. Il y en a toujours...

L'énergie de ces êtres est irrésistible et leur charisme important. Leurs congénères des stades précédents ne se lassent pas de s'agglutiner autour d'eux pour apprendre comment ils font, comment ils en sont arrivés là. Ce sont les "maîtres" dont l'histoire nous relate les existences, parfois discrètes, parfois spectaculaires. Ces maîtres ont souvent fait preuve de "pouvoirs" étranges, comme s'ils faisaient des "miracles". En réalité, ils ont toujours dit qu'ils ne faisaient qu'utiliser leurs compétences naturelles, et que nous pouvions tous en faire autant. Ils ont été vénérés, parfois même idolâtrés. Mais la réalité est qu'ils ne faisaient que nous montrer la voie. Une voie accessible à tous, une étape à venir dans notre développement individuel.

En termes de comportement, les individus de cette catégorie seront généralement :

- extrêmement créatifs, inspirés, innovants ;
- faisant preuve d'une grande énergie, contagieusement positifs ;
- sereins et stables en toute circonstance ;
- rayonnants de joie et d'amour ;
- parfaitement alignés sur la source créatrice qui œuvre en eux-mêmes ;
- d'une confiance inébranlable en cette source créatrice, et par conséquent en la vie ;
- démontrant dans leur vie la puissance créatrice de cette force intérieure ;
- attrayants et charismatiques ;
- imperméables à la peur, à la colère, car solidement ancrés dans leur espace de sérénité ;
- rarement tristes, car ils perçoivent le sens de toute chose ;
- jamais seuls, car ils ont un sens profond de l'unité de la vie et se sentent reliés ;
- ils fonctionnent de préférence sur une base collective ou communautaire.
- libres de toute tension, de tout drame dans leur vie ;

- fluides et spontanés comme un enfant peut l'être, mais parfaitement capables d'anticipation et d'organisation efficace ;
- alertes et très à la hauteur de tout ce qui se passe, comme s'ils avaient des antennes intérieures qui les reliaient à l'ensemble de la communauté humaine ;
- ayant peu de besoins personnels ;
- menant une vie simple ;
- recherchés pour leur capacité à guider, à enseigner.

En termes de communication, ils seront généralement :

- d'excellents communicateurs ;
- de parfaits miroirs dans une écoute qui semble pénétrer jusqu'au plus profond de notre être ;
- d'une qualité de présence qui touche et émeut ;
- d'une limpidité et profondeur de regard qui désarme toute résistance, qui ouvre des portes intérieures ;
- l'expression d'une sagesse inspirée ;
- capables de faciliter l'émergence de solutions innovantes, qui rassemblent et créent de nouvelles possibilités ;
- peu sensibles aux attaques personnelles dont ils pourraient éventuellement faire l'objet, mais capables de confronter leurs opposants avec compréhension et bienveillance en même temps que fermeté et lucidité.

En termes de besoins :

Ils en ont peu, car ils disposent d'une solide connexion avec leurs ressources intérieures. Ils sont leur propre guide dans un univers qui s'élargit à mesure de leur progression.

Le schéma évolutif

Vous aurez facilement reconnu ces différentes étapes. Chaque individu y est soumis, même si on observe que la plupart des humains ne dépassent que bien difficilement le deuxième ou troisième stade. On pourrait croire que ces niveaux de compétences sont innés et peu modifiables. Il n'en est rien ! Il est clairement évolutif chez les jeunes. La plupart d'entre vous connaissez certainement des personnes qui, à l'âge adulte, ont continué à évoluer et se sont hissées vers le quatrième ou même cinquième niveau. Peut-être même est-ce votre cas. Des prises de conscience sont possibles à tout âge, et l'être humain termine souvent sa vie avec un peu plus de sagesse et d'équilibre que durant ses années laborieuses.

Ces différents stades du développement de la maturité émotionnelle chez l'être humain reflètent un schéma évolutif clair : quel que soit le rythme de ce développement (parfois lent, partiel ou quasi inexistant), nous pouvons considérer que l'être humain évolue :

- d'un stade de **faible conscience**, soumise aux pulsions inconscientes, vers un stade de **pleine conscience** et d'intention claire ;
- d'un état **égocentré**, avec des besoins impératifs et une insouciance envers le monde extérieur, vers un état opposé, **altruiste et coopératif**, attentif et ouvert, capable d'équilibrer les besoins personnels avec ceux de l'environnement extérieur ;
- d'une **rigidité** froide et fermée vers une **fluidité** chaleureuse et ouverte ;
- d'un état de focalisation dans le **mental**, déconnecté du cœur, vers un état d'ouverture du **cœur** et d'équilibre tête/cœur ;
- d'un état de **conscience linéaire**, clivante, individualisante, séparant les éléments les uns des autres, vers un état de **conscience unifiante**, capable de rassembler et d'harmoniser ;
- d'un état d'**agitation**, de tension, de pression conflictuelle vers un état de **paix**, d'harmonie, de confiance et d'ancrage dans les ressources profondes de l'être.

<u>De</u>		<u>Vers</u>
conscience réduite	----->	conscience élargie
déconnecté de ses ressources	----->	ancré dans ses ressources
égocentré, individualiste	----->	altruiste et coopératif
irresponsable, victime	----->	responsable, créateur
froid, insensible	----->	chaleureux, sensible
dur, intransigeant	----->	doux, tendre, fluide
instable	----->	stable, équilibré
fragile	----->	solide
tête, mental	----->	cœur
linéaire, exclusif, séparant	----->	holistique, inclusif, unifiant
agité, crispé, conflictuel	----->	serein, détendu, harmonieux

En bref, nous pouvons comprendre le processus d'apprentissage de la maturité émotionnelle comme étant essentiellement :

- 1° un processus d'**ancrage** de l'individu dans son espace-ressource ;
- 2° un éveil de sa capacité à **exprimer** et **raisonner** les «attributs» de son espace-ressource ;
- 3° une **conscientisation** de son interdépendance avec le monde extérieur ;
- 4° un **développement** de ses compétences relationnelles avec ce monde extérieur.

Le développement émotionnel de la société humaine

Au-delà du processus individuel, la société humaine dans son ensemble n'échappe pas à ce même parcours d'apprentissage. Les six stades décrits ci-dessus sont tout aussi applicables à la collectivité humaine au cours de son histoire qu'il l'est au parcours individuel de chaque individu. On peut observer une évolution comportementale qui va du stade de survie (clanique, compétitif, conflictuel) vers un stade de coopération et d'harmonie. Certes, avec des hauts et des bas, avec des différences selon les civilisations, des progressions et des retours en arrière... mais avec une tendance évolutive générale indéniable. La preuve en est qu'aujourd'hui l'humanité terrestre se trouve dans un état d'éveil et de développement qui n'a rien à voir avec un quelconque stade de son passé. En revanche, on ne peut pas dire que nous avons atteint un degré élevé de maturité émotionnelle !

Collectivement, il semble que l'humanité soit encore bien installée dans la cour de récréation de l'école maternelle, avec ses multiples conflits témoignant de son égocentrisme, ses luttes incessantes pour tout simplement "survivre". Il semble bien que nous ayons été comme cela depuis la nuit des temps, sans beaucoup d'évolution dans notre intelligence émotionnelle. Certains sont tentés d'affirmer que l'être humain *est ainsi et ne changera jamais*.

Et pourtant, en observant les transformations en cours à ce moment précis de l'histoire humaine sur cette planète, nous devons bien constater que jamais auparavant les différentes communautés humaines n'ont atteint un stade de maturité politique comparable à ce qui est en train de se mettre en place aujourd'hui, même s'il reste du chemin à parcourir. Jamais auparavant la communication, l'interdépendance, la coopération internationale, la solidarité humaine, les droits de l'homme, de la femme, de l'enfant, des animaux, de la nature... n'ont été à ce point conscientisés, et même - pour beaucoup - au centre des préoccupations. Jamais auparavant la paix dans le monde et la résolution pacifique des conflits n'ont été à ce point considérées comme essentielles.

En clair : on ne peut nier que collectivement l'humanité est en train de passer à un stade différent de son histoire. Mais en sortira-t-elle grandie, plus mûre, plus intelligente sur le plan émotionnel ? Y a-t-il des signes de progression dans ce domaine, ou plutôt des signes de régression ? Comment le savoir ?

Lorsqu'on comprend bien en quoi consiste cette maturité émotionnelle, il est clair que ce qui fait la différence, c'est la capacité d'établir ensemble des rapports sur une base moins réactive, moins craintive, moins égocentrée. Plus de confiance, plus d'écoute, une meilleure communication, une plus grande acceptation des différences, une plus grande capacité de coopération, de transparence, d'intégrité, de respect mutuel.

Où en sommes-nous ? En ce début de vingt-et-unième siècle, les signes sont encore contradictoires. On observe en même temps le meilleur et le pire de ce que l'humanité a été capable de produire jusqu'à présent. Le pire dans les réactions de peur et de repli sur soi face aux provocations violentes et déshumanisantes d'une petite minorité qui s'efforce de semer la pagaille et la terreur. Le meilleur dans quasiment tout le reste : progression importante des prises de conscience dans une multitude de domaines,

rapprochements des peuples, conscientisation du pouvoir des peuples, progression du développement personnel, d'une priorité à la qualité de la vie, de la vie associative, de la coopération internationale, du développement durable, de la mise en place de modes plus coopératifs de travail, etc. L'image que reflètent les médias n'est pas nécessairement objective. Avec la tendance à ne parler que des drames et du décompte des victimes, les médias offrent un regard sensiblement déformé de la réalité. Mais ceci aussi est en train de changer. La grande majorité des humains sont des êtres sensibles, sensés, de bonne volonté, qui ne demandent qu'à vivre en paix et en dignité.

Dans son livre *'Reinventing Organisations'* (Réinventer nos modes de gestion) Frédéric Laloux analyse la manière dont les modes organisationnels des sociétés humaines évoluent en fonction du niveau de conscience des humains. Il identifie les caractéristiques des différents modes, qui vont du mode sauvage et prédateur au mode hiérarchique, autoritaire, voire militaire, pour ensuite explorer progressivement les fonctionnements démocratiques (majorités contre minorités), avant d'aboutir - comme on le constate de nos jours - à une tendance très innovante qui se fonde sur la responsabilité individuelle et un fonctionnement plus égalitaire et plus mature en termes d'intelligence émotionnelle. Un mode dans lequel le rôle du chef tend à s'estomper. L'objectif principal de Frédéric Laloux est de démontrer les caractéristiques d'un nouveau paradigme organisationnel, son fonctionnement et surtout sa force, sa supériorité en termes d'efficacité économique et sociale. Il démontre ainsi que le travail de chacun, au sein d'une organisation de la nouvelle génération, devient une expression de plaisir dans un contexte communautaire bienveillant. Cependant, ce nouveau paradigme repose sur une exigence fondamentale : celui de la maturité de ses membres.

Laloux voit le développement de la société humaine comme un processus de relâchement progressif de la pulsion égocentrée. Au départ, l'être humain évolue d'un comportement qui tend à satisfaire ses besoins immédiats dans un environnement régit par *la loi du plus fort*, vers la soumission aux règles imposées par les plus puissants. Ensuite s'installe un système qui tend à réguler les ambitions individuelles et à permettre aux ambitions légitimes de se réaliser dans un ordre relatif. Et, en finale, la loi imposée finit par perdre de son utilité dans la mesure où chacun s'autorégule de lui-même et s'insère harmonieusement dans un fonctionnement collectif, en respectant les rythmes et les besoins de chacun.

Ainsi, l'humain évoluerait de la violence vers l'harmonie, de la loi imposée vers une participation choisie et responsable, d'un environnement tendu et conflictuel vers l'acceptation, la coopération, la paix, la détente.

En termes de stratégie organisationnelle, le nouveau paradigme propose un schéma bien différent de ce à quoi nous avons été habitués jusqu'à présent : la vie (y compris dans sa dimension active, professionnelle) est perçue comme un parcours d'apprentissage et d'évolution personnelle plutôt qu'un itinéraire dans lequel des objectifs préétablis doivent être atteints. On va considérer comme primordial que chacun puisse réaliser ce qu'il porte dans son fonds propre, l'expression de ses aspirations et talents personnels. On va considérer qu'une "vie bien vécue" engendre le succès et l'abondance, plutôt que l'inverse. On va comprendre que tout n'est qu'apprentissage, que l'échec n'existe pas. La sagesse et la bienveillance vont l'emporter sur la rationalité, la pression et les objectifs de rentabilité. Le qualitatif va l'emporter sur le quantitatif.

Si cette analyse paraît attrayante, c'est qu'elle rejoint une intuition profonde que beaucoup d'entre nous ressentent. Même s'il y a encore de nombreuses barrières à lever, elle permet enfin la progression et l'espoir en un monde "meilleur". On y arrive, enfin ! Le nouveau paradigme organisationnel implique donc des compétences d'autogestion, d'intégrité, de confiance en soi-même et en l'autre, de communication, de responsabilité, de résolution positive des conflits, de lâcher-prise, d'ancrage personnel... On est en plein dans notre sujet. Et là, il y a encore du travail à faire !

Cependant, Laloux démontre (comme le font d'ailleurs bien d'autres) qu'une entreprise qui parvient à instaurer un mode de gestion basé sur ces prises de conscience se mue en système bien plus performant à tout point de vue. Même le profit, qui n'est plus un objectif prioritaire à court terme, est au rendez-vous lorsque l'organisme fonctionne harmonieusement sur ces nouveaux principes. Et bien entendu, ce qui est vrai pour une entreprise l'est également pour une collectivité à quelque niveau que ce soit, local, régional, national ou supranational.

Aujourd'hui, nous en sommes au stade où nous pouvons conscientiser le nouveau paradigme. C'est essentiel. Dès l'instant où nous pouvons comprendre ce qui se passe, comprendre ce qui s'installe en nous, nous pouvons avancer. Nous pouvons faire des choix, mettre en place les moyens qui permettront aux jeunes générations d'avancer bien plus vite vers un objectif désormais clairement identifié.

Les six stades du développement émotionnel collectif

Dresser un parallèle entre le développement émotionnel de l'être humain et celui de la société humaine me paraît être d'une totale évidence. Au vingtième siècle, le cours de l'histoire s'est accéléré. Certes il y a eu une évolution technologique, mais surtout une révolution des consciences. Les luttes ouvrières, la protection des travailleurs, la sécurité sociale, la coopération internationale, l'aide au développement, l'indépendance des colonies, mai 68, les mouvements pacifistes, écologistes, féministes et autres, la révolution internet avec ses révélations instantanées où plus rien ne peut rester caché, l'accélération des métissages et des échanges culturels... font que les rapports entre les humains ont profondément évolué. On ne peut imaginer qu'ils n'évolueront pas tout autant dans les années et les générations à venir. Quel est le sens de cette évolution ? Comment la comprendre, comment anticiper la suite, comment accompagner l'émergence d'un futur préférable ? C'est tout l'objectif de ce que je propose ici. Livrons-nous donc à une prospective simple, évidente, en comparant la société humaine à l'être humain qui la compose, ce qui somme toute est d'une logique élémentaire.

À quoi ressemble une société qui fonctionne majoritairement au stade QE 1 ?

Mots clés : mode survie, chacun pour soi, la loi du plus fort.

C'est assez facile à imaginer, car de nombreuses parties de notre monde actuel n'en sont pas très éloignées. C'est une société au stade survie, une société fracturée, cloisonnée, dont les membres se méfient les uns des autres et se combattent le plus souvent. La possessivité est de règle, les territoires sont bien marqués, et s'il y a transgression, la réactivité est immédiate et implacable. Les conflits se règlent dans la violence. C'est une société où le chacun pour soi et la loi du plus fort font régner les plus grandes inégalités sans que cela n'émeuve ceux qui sont en position de force. L'impuissance des faibles y permet l'esclavage et l'exploitation des uns par les autres. La dissimulation, le mensonge, la triche et la corruption font, pour la plupart, tout simplement partie du jeu. Le respect, l'intégrité, la coopération, la démocratie, voire même un réel sens de justice, sont des concepts étrangers, car ses membres sont incapables d'en imaginer la valeur, encore moins de les mettre en pratique. C'est la jungle, avec tous ses abus, ses détresses et ses injustices. Cela vous semble familier ? Pas étonnant, nous n'en sommes pas encore totalement sortis.

À quoi ressemble une société qui fonctionne majoritairement au stade QE 2 ?

Mots clés : organisation autoritaire ; économies d'exploitation ; compétition et conflits.

Ici aussi, c'est facile à imaginer, car nous y sommes en plein et depuis pas mal de temps. Comme dans la cour de récré d'une école maternelle, on tente de s'organiser : des petits chefs émergent, de clans se forment. Mais les motivations sont encore très largement égocentrées : trouver sa place, se faire-valoir, prendre et amasser un maximum d'avoirs (la plus grosse part du gâteau !), avec une conscience plutôt limitée des besoins des autres. Dans une telle société, l'activité économique est essentiellement axée sur la compétition et le profit. L'argent est roi et, à ce jeu, tous les moyens paraissent bons pour faire un maximum de bénéfices et accumuler les richesses. Dans cette logique économique les maîtres-mots sont *profit, parts de marché, rentabilité, productivité, croissance, PIB...* On est dans une logique de harcèlement économique et administratif, de concentration des avoirs. C'est encore, tout comme au premier stade, un monde de gagnants et de perdants, avec tous les effets pervers qui en résultent : stress, burnout, maladie, inégalités sociales, pauvreté, insécurité, précarité, souffrance, suicides... Et aussi des dysfonctionnements majeurs dans la gestion des affaires collectives : corruption, lourdeur administrative, système oppressif

et répressif, sur-régulation des activités humaines, encombrement de l'appareil judiciaire, faillite des états...

Cependant, dans cette pagaille, des groupes s'assemblent et s'efforcent de mettre en place des règles de fonctionnement pour améliorer la situation. Les individus plus "évolués" se rendent compte qu'il s'agit d'apprendre à fonctionner de manière plus coopérative, plus respectueuse les uns des autres. On commence à conscientiser les comportements, la violence de certaines attitudes. On s'efforce de mettre fin aux diverses formes d'esclavage. On réglemente, on fait des lois. On instaure l'égalité de droits pour les femmes, le droit à l'éducation pour les enfants, le droit des peuples à élire leurs chefs. On tente de poser des limites à la cupidité et la spéculation. Les individus apprennent à s'écouter, à accepter les différences et à résoudre leurs conflits...

Mais la réalité n'est pas encore à la hauteur des principes. A côté de ceux qui progressent, il se maintient un nombre important d'éléments récalcitrants qui continuent à fonctionner sur les schémas de niveau QE1. La plupart des individus restent émotionnellement instables, facilement conflictuels, acerbes, vindicatifs, voire attirés par la violence et le combat. Dans cette société, les gens vivent encore beaucoup dans leur tête. Les idées s'affrontent, avec souvent des conflits d'opinion. Des camps s'opposent, généralement sans réelle capacité de s'entendre, de se comprendre et de travailler ensemble de manière constructive. Les familles, l'école, les entreprises et les dirigeants restent attachés aux modes de fonctionnement autoritaires.

Le rôle de l'état, dans cette phase, se fait de plus en plus important, dominant, omniprésent, car il faut bien mettre de l'ordre dans la pagaille. Et c'est l'occasion pour les fortes personnalités de s'adonner aux jeux de pouvoir. Les ressources et la recherche scientifique sont d'ailleurs essentiellement utilisées au bénéfice des états ou des grands groupes, voire des armées, pour asseoir leur puissance économique ou militaire. Les libertés individuelles sont restreintes, car la priorité est donnée aux intérêts économiques et financiers. Les peuples ne participent pas encore réellement aux prises de décision. Si les principes démocratiques s'installent peu à peu, ils restent encore plus théoriques que réels, car le jeu politique et les décisions prises à la majorité simple imposent des choix qui laissent les minorités frustrées et mécontentes. Le fonctionnement par consensus est encore loin des prises de conscience et des compétences.

Cependant, on tente peu à peu de clarifier les règles, de mettre en place des lois qui fonctionnent. Les aspirations se précisent. Même si les intérêts individuels restent dominants, une lente conscientisation se fait de la nécessité d'une plus grande solidarité, d'une meilleure répartition des richesses, d'une meilleure coopération. De belles idées se font jour, telle que '*liberté, égalité, fraternité*', le féminisme, la paix, la coopération internationale, l'aide au développement, la sécurité sociale..., mais elles ont encore du mal à être transformées en réalité dans les comportements.

On le voit, dans une société QE2 les dysfonctionnements sont nombreux. On les connaît ! À quoi sont-ils dus ? Essentiellement à l'im maturité émotionnelle et relationnelle des individus qui la composent. La société reproduit les schémas qui correspondent au niveau de conscience de ses membres.

À quoi ressemble une société qui fonctionne majoritairement au stade QE 3 ?

Mots clés : organisation démocratique ; début de solidarité et de coopération. Economies de marché plus ou moins régulées.

En ce début de 21^{ième} siècle, on y arrive. Avec un plus grand souci de l'autre, le sens du service et de l'entraide se précise et une réelle interdépendance s'installe peu à peu dans de nombreux secteurs de la société. Les compétences de solidarité et de coopération s'améliorent. Des modes de fonctionnement plus participatifs se développent dans les structures de gestion des collectivités et des entreprises. Ce n'est encore que le début, mais l'intention y est. C'est un stade de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Un stade ni chair, ni poisson. Un stade des gros apprentissages, avec son lot de tentatives innovantes et d'échecs, d'ouvertures et de replis.

Entre les différents groupes (les nations, les ethnies, les religions, les classes sociales...) des tensions subsistent, avec d'éventuels recours à la force. La diplomatie, avec beaucoup d'efforts et parfois d'échecs, parvient plus souvent à s'imposer pour résoudre les conflits, mais des foyers de combats armés subsistent. La défense et les armements continuent à représenter une part importante des dépenses publiques. Mais là aussi, la coopération internationale progresse.

Les familles, les écoles et les entreprises s'ouvrent à un nouveau paradigme, plus participatif, plus égalitaire, moins autoritaire. On commence à s'intéresser à l'économie sociale et solidaire, mais la compétitivité et les lois du marché restent provisoirement des facteurs essentiels de l'économie.

Les régimes autoritaires n'ont plus la cote. Ils ont tendance à disparaître. Et surtout, les peuples ne se laissent plus faire : ils ont pris conscience de leur force. Ils commencent à mettre la pression et réclamer justice, partage, égalité des chances.

À ce stade de développement l'intégrité devient une qualité reconnue comme essentielle. La corruption n'est plus acceptée. La vérité et la transparence sont exigées de tous. On ne peut d'ailleurs plus se cacher : tout sera révélé, tout doit être rendu public et les responsables rendront des comptes. Ce n'est pas, ici, une question de vengeance. C'est surtout une exigence d'intégrité qui devient essentielle. On ne triche plus. Chacun doit devenir "*responsable*" de ses actes et la meilleure manière pour qu'il en soit ainsi est que tout soit su de tous.

Cependant, au stade QE3, tout cela est encore loin d'être acquis. Les comportements individuels sont encore facilement emprunts d'égoïsme. Les vieilles habitudes sont tenaces. L'insécurité, la peur de l'autre, la peur du lendemain, restent importantes. L'argent et les finances restent un facteur essentiel dans le fonctionnement de la société, même si des alternatives à la toute-puissance des banques voient le jour. Les consciences s'éveillent et appellent au changement des mentalités. Les compétences psychosociales commencent à être reconnues comme quelque chose d'important. Peu à peu, on cherche à intégrer une nouvelle manière d'être dans les différents systèmes, éducatifs, administratifs, économiques. La transformation s'opère, mais les vieux mécanismes sont lents à être remplacés par des attitudes de confiance, de bienveillance et de transparence.

À quoi ressemble une société qui fonctionne majoritairement au stade QE 4 ?

Mots clés : pacification ; autogestion ; abandon progressif des modes compétitifs ; économie durable et équitable, sociale, solidaire.

Là on entre dans une ère où les conflits armés ont quasiment, voire totalement disparus. Les conflits sont négociés à l'amiable, avec ou sans intervention de médiateurs, dans le respect des intérêts de chacun. Le principe de recherche des points de convergence est bien installé et la capacité à dégager des solutions gagnant-gagnant se généralise. La société humaine fraternise, enfin, et s'équilibre dans des comportements respectueux et bienveillants. Les états-nations cèdent la place à des fédérations et l'entraide entre les états et les continents se fait plus efficace.

Les armes ne sont plus en circulation libre, elles sont réservées aux services d'ordre, qui sont placés sous commandement international. Les budgets de police et de défense ne représentent plus qu'une part limitée des investissements. Le « village planétaire » rêvé par certains devient une réalité bien tangible. Les peuples ont davantage le sentiment d'appartenir à une grande famille. Une plus grande mixité sociale et culturelle se généralise, un métissage qui enrichit l'ensemble. Les gens sont moins divisés sur les questions essentielles. Ils ont moins tendance à se laisser manipuler par les discours démagogiques, qui d'ailleurs disparaissent. Les peurs se sont apaisées. Les séparatismes et les conflits violents ne sont plus à la mode : la plupart des peuples ont compris qu'ils ne mènent à rien, que le bien-être et la prospérité recherchés par tous requièrent la paix et la coopération.

La violence, encore si présente au stade précédent, cède la place aux aspects plus positifs de la vie, aux sentiments vrais, à la sensibilité, à la créativité bienveillante. Les films et jeux vidéo d'action qui faisaient fureur, qui banalisaient et induisaient souvent des comportements violents, paraissent désormais bien dérisoires, barbares même. Ils ne font plus recette. Le public leur préfère de loin les créations témoignant de réalités vécues, les créations informatives, stimulantes, éveillantes, émouvantes.

Les jeunes générations ont pris la relève et instauré des comportements plus matures, tant dans la vie privée, les systèmes éducatifs et le monde des affaires que dans la vie publique. Des stratégies pédagogiques nouvelles se mettent en place, actives, positives, coopératives, ludiques. L'éveil des talents individuels est reconnu comme étant l'objectif principal de l'éducation, ce qui mène à une approche bien plus diversifiée de l'éducation.

L'économie quant à elle bascule, lentement mais sûrement, d'une priorité au profit vers une priorité au respect de l'humain et de l'environnement. Les emplois et la notion même du travail se transforment, car l'intelligence artificielle et l'automatisation prennent la relève des travaux peu créatifs. Les concentrations d'outils économiques aux mains de quelques-uns ne sont plus de mise. L'entreprise est désormais un collectif, une association de talents divers qui fonctionne sur des modes opérationnels participatifs innovants. Cela entraîne progressivement l'instauration d'une véritable économie solidaire, où les bénéfices sont volontairement mis en commun pour financer une allocation universelle, un revenu minimum garanti pour tous, sans conditions.

Les administrations, à tous les niveaux, s'efforcent de soulager la pression sur les administrés, de rendre la vie plus simple après une période de sur-complexification et de contrôles à outrances. Les représentants élus sont généralement choisis parmi ceux qui sont le plus à même de rassembler, de trouver des convergences entre les points de vue. Les campagnes électorales elles-mêmes se font d'ailleurs bien plus respectueuses des différences, les électeurs ne supportant plus les agressions et attitudes méprisantes. Les gouvernements sont des coalitions multipartites, représentant l'ensemble des courants d'idées. Les minorités sont davantage respectées, incluses dans les prises de décisions. L'art du consensus se développe, avec une bien plus grande capacité à développer des convergences utiles à l'intérêt général.

Avec la disparition des corruptions, des gaspillages et des abus divers, un climat d'intégrité, de coresponsabilité et de confiance s'installe. La gestion des affaires publiques se fait plus efficace, plus automatisée aussi et plus participative. Tout en relâchant la pression sur les administrés, les gouvernements parviennent à organiser une meilleure défense des plus démunis, une meilleure répartition des richesses, à juguler les spéculations de toutes sortes, à limiter et même rendre impossible toute accumulation excessive de richesse. L'argent perd peu à peu de son importance et de son omniprésence, et en parallèle, une plus grande prospérité s'installe et les tensions s'apaisent.

Une fois de plus : tout cela repose évidemment sur une plus grande maturité émotionnelle. Les individus comprennent qu'ils sont créateurs de leur réalité, à chaque instant, par les choix qu'ils font. Ils sont plus patients, plus conciliants, plus à l'écoute, plus stables, plus équilibrés, et donc bien moins stressés. Ils apprennent à faire face aux défis de la vie avec confiance et créativité, dans le respect des autres et de leur environnement. Les conflits ont cédé la place à une capacité généralisée à mettre en place des solutions où chacun se sent respecté.

En étant optimiste, on peut espérer que ce stade puisse être atteint vers la fin du 21^{ième} siècle, à condition que les choix appropriés soient faits pour le mettre en place. Il est assez vraisemblable que cela se fera, car on en perçoit déjà clairement la tendance.

À quoi ressemble une société qui fonctionne majoritairement au stade QE 5 ?

Mots clés : harmonisation et équilibre ; coopération bienveillante. Inspiration et créativité au service des populations.

À ce stade, les conflits n'existent plus réellement. La planète est pacifiée, apaisée, ce qui permet une gestion bien plus efficace des besoins humains. La place de l'administration et de la politique s'estompe, car les individus sont, pour la plupart, des êtres fiables et responsables. Ils se conforment spontanément aux agissements requis par l'ensemble. Personne ne pense à abuser de la situation, car tous savent que l'équilibre et le bien-être de chacun est primordial. Le souci du bien commun est

solidement implanté dans les consciences. Certes il reste des divergences d'opinion, mais les compétences de dialogue sont suffisamment maîtrisées pour gérer les différends et parvenir à des solutions gagnants-gagnants.

Les peuples ont tous accès à un niveau de vie décent, et les besoins se sont d'ailleurs modérés. Il n'y a plus de luxe tapageur. Les gens, pour la plupart, vivent dans une relative simplicité, certes confortable, mais davantage en harmonie avec la nature. Le travail s'étant totalement dégagé de l'aspect alimentaire, les individus s'engagent par plaisir, par passion et selon leurs talents spécifiques dans des activités créatives utiles. Il y a une grande mobilité, facilitée par l'ouverture, la confiance, le sens de responsabilité généralisé, ainsi que les développements technologiques. Dans ce brassage culturel, la diversité est acceptée et reconnue comme une richesse. Les métissages sont nombreux.

Il n'y a plus de mouvements "séparatistes" ni même de groupes de pression, car les structures et outils de coopération sont désormais bien en place et fonctionnent de manière satisfaisante. Le critère de base pour toute entreprise est de répondre aux besoins réels des gens de la manière la plus appropriée. Le monde des affaires n'est plus motivé par le gain mais par le don, la générosité, la qualité et la pertinence du produit ou du service offert. Le souci de l'autre et de l'équilibre étant prédominant, l'économie du don trouve son sens véritable et prend son envol. La coopération se généralise. L'esprit compétitif a disparu. Une grande partie des biens et services de consommation courante, produite de façon largement automatisée, est désormais disponible sans échange monétaire. La notion de propriété privée s'est transformée en notion de "*gardiennage responsable*" : tout appartient fondamentalement à tous et ceux qui sont en position de jouissance de biens, quels qu'ils soient, se doivent d'en assurer une gestion responsable de manière à pouvoir transmettre aux suivants un bien en bon état. En particulier les biens immobiliers, les ressources naturelles et les outils de production économiques, sont gérés de manière collective.

L'administration est désormais très simplifiée, en même temps que plus consensuelle. D'énormes économies sont faites en supprimant toutes sortes de contraintes administratives destinées à contrôler les flux d'argent et maintenir les gens dans des comportements civiques. Désormais, ces contraintes ont pour la plupart été levées. Les gens se conforment spontanément aux directives, fortement simplifiées, mises en place par les collectivités.

Les individus, où qu'ils soient, ont des rapports bienveillants et harmonieux. Dotés d'un solide sens de confiance en eux-mêmes, ils font confiance en la vie. L'angoisse ne les atteint plus aussi facilement. Rarement irrités ou en colère, ils ont développé une grande stabilité émotionnelle, même face aux situations potentiellement "frustrantes". Ils savent comment y faire face avec calme et justesse. De ce fait, la vie est devenue beaucoup moins stressante et de nombreux problèmes de santé, courants aux stades précédents, ont tendance à disparaître.

Il est probable qu'à ce stade du développement de la civilisation humaine, les couples et les familles telles qu'on les connaît actuellement tiennent une place moins importante. Les liens moins possessifs, moins exclusifs, plus forts et plus transparents qu'ont les individus entre eux incitent beaucoup à vivre davantage en communauté, privilégiant l'autonomie individuelle dans le cadre d'un groupe plutôt que la famille isolée. Ce qui d'ailleurs n'exclurait pas pour autant la relation de couple, celle-ci pouvant parfaitement s'intégrer dans un contexte communautaire.

Une majorité d'individus auraient d'excellentes compétences pédagogiques. Beaucoup travailleraient dans des métiers d'entraide et d'accompagnement. Beaucoup d'autres seraient artistes, créatifs, scientifiques ou investis dans des occupations que nous n'imaginons même pas encore aujourd'hui. La créativité autant que le niveau de conscience et la modification des comportements permettraient de développer des solutions technologiques importantes, qui faciliteraient de beaucoup la vie des gens. Les grands défis planétaires d'ordre démographiques, sociaux, environnementaux, politiques ou économiques, trouveraient des réponses adéquates grâce à un climat coopératif beaucoup plus favorable.

On peut espérer que l'humanité terrestre atteigne ce stade d'ici deux ou trois siècles, dans une dizaine de générations. Au rythme où vont les choses, il ne tient qu'à nous-mêmes de mettre en place cette réalité qui peut paraître utopique aujourd'hui, mais qui est bel et bien à portée de main, pour peu que nous fassions les choix et prises de conscience nécessaires en termes d'éducation et de développement des compétences psychosociales.

À quoi ressemble une société qui fonctionne majoritairement au stade QE 6 ?

Mots clés : unité dans la diversité ; expansion importante des potentiels individuels et collectifs.

Ici, cela requiert un peu plus d'imagination. Imaginez une société dont la majorité des membres fonctionne dans la joie, dans le don, dans l'action juste et inspirée, dans une écoute et une acceptation totale, dans un souci constant de transparence, d'intégrité, de respect... Une civilisation d'êtres solidement ancrés dans leurs ressources profondes, dans le Créateur intérieur... Des êtres d'amour, conscients de faire partie d'une seule grande famille... Ils ont développé un niveau élevé de perception intuitive de leur être profond autant que des besoins des autres et de l'ensemble du système vivant. Ils voient, ils entendent, ils savent, ils agissent toujours en parfaite harmonie, comme les musiciens d'un grand orchestre... à la seule différence que dans leur cas il n'y a pas de partition écrite : la synergie repose sur la capacité de chacun d'être parfaitement à l'écoute, de ressentir et de s'ajuster sur la dynamique collective.

Extrêmement créatifs, inspirés, innovants, les individus de ce niveau font preuve d'une grande énergie positive. Ils sont capables de mettre en place des systèmes de fonctionnement en même temps efficaces et parfaitement souples, fluides, harmonieux. Il n'y a plus, à ce stade, de réels "gouvernements", puisque chaque élément de la communauté s'autogère dans une bonne synchronicité avec les rythmes de l'ensemble. Seuls des organes de coordination et des "veilleurs" restent disponibles pour une supervision des besoins et des cheminements individuels. Et puis quelques gestionnaires qui supervisent les systèmes automatiques, et des ingénieurs qui continuent à rechercher et mettre en place des innovations.

Dans cette prospective imaginaire, la production de biens serait largement suffisante pour subvenir aux besoins de tous. Chacun se sentirait responsable du maintien de l'équilibre et de l'harmonie. L'argent n'aurait plus qu'un rôle mineur, et finirait même par disparaître totalement.

Même à ce stade, il y aurait, par la force des choses, toujours des apprentissages, des enseignants et des apprenants. Tous enseigneraient, tous apprendraient. La curiosité et le désir d'apprendre ouvriraient sans doute sur des horizons toujours plus vastes.

L'espérance de vie serait aussi plus importante que celle que nous connaissons actuellement. Les causes de dysfonctionnement biologique étant largement psychosomatiques, il est fort probable que les mécanismes du vieillissement et de la régénération seraient mieux compris. On pourrait voir des êtres qui, de par leur ancrage intérieur, seraient capables de se maintenir jeunes et en bonne santé pendant de nombreux siècles. Il est d'ailleurs à parier que l'espace et le temps seraient des dimensions mieux comprises, mieux maîtrisées, ce qui ouvrirait des possibilités insoupçonnées aujourd'hui et permettrait d'élargir les horizons terrestres. La découverte (fort possible!) que l'ADN est universel et se retrouve dans d'autres environnements planétaires et solaires, bouleverserait notre compréhension de l'univers et de la vie. La coopération, du même coup, ne serait plus uniquement planétaire, mais également extra-terrestre, dans la mesure où des moyens auraient été développés et des contacts établis avec des formes de vie sur d'autres planètes...

On est dans l'imaginaire, certes, pas dans la science-fiction ni dans l'utopie gratuite. Ce développement est dans la logique des choses, fondé sur une meilleure compréhension de ce qu'est la nature humaine et de ce vers quoi elle tend.

En attendant, il y a encore pas mal de travail à faire ! Et ce travail est EDUCATIF. Il n'est pas organisationnel, il n'est pas politique, ni scientifique ou technologique. Il est essentiellement éducatif.

Les six stades du développement émotionnel de la société humaine

NIVEAU	DEFINITION	CARACTERISTIQUES
1) Mode survie <u>le stade QE 1</u>	La loi du plus fort. (0 à 15% du potentiel IE)	Chacun pour soi ; rapports de dominance sur les plus faibles ; nombreux conflits violents.
2) Organisation autoritaire <u>Le stade QE 2</u>	Définition conflictuelle des territoires. Régimes autoritaires, luttes de pouvoir entre les peuples et leurs gouvernants. (15 à 30% du potentiel IE)	Début d'organisation dans une société fractionnée. Économies compétitives ; exploitation et corruption. Nombreuses injustices et conflits d'intérêt.
3) Coopération démocratique <u>Le stade QE 3</u>	Climat d'acceptation des différences et de coopération croissante ; régimes démocratiques plus stables. (30 à 45% du potentiel IE)	Émergence du sens du bien commun et de l'intégrité ; début de coopération entre les différentes communautés ; début d'une économie basée sur l'intérêt collectif plutôt que l'intérêt particulier. Gestion participative des entreprises.
4) Économie au service de l'humain <u>Le stade QE 4</u>	Pacification des différentes communautés dans un climat coopératif et bienveillant. (45 à 60% du potentiel IE)	Abandon des modes compétitifs ; coopération généralisée ; démocratie participative réelle ; plus de stabilité ; meilleure gestion des affaires publiques ; économie intègre, durable et équitable, sociale, solidaire.
5) Bienveillance consensuelle <u>Le stade QE 5</u>	Bienveillance généralisée ; gestion politique consensuelle ; autonomie et autogestion harmonisée. (60 à 80% du potentiel IE)	Gouvernance simplifiée, au service des peuples ; économie du don et du partage ; transformation de la notion de propriété privée en <i>gardiennage responsable</i> ; disparition des inégalités ; créativité et efficacité accrue.
6) Créativité harmonisée <u>Le stade QE 6</u>	Équilibre et harmonie généralisée ; expansion des potentiels. (80 à 100% du potentiel IE)	Fonctionnement synergétique ; chaque individu s'intègre de lui-même dans un fonctionnement parfaitement aligné sur l'intention commune ; gratuité, responsabilité, transparence.

Tableau 2 : les 6 stades du développement émotionnel de la société humaine

Le coût exorbitant de l'immaturité émotionnelle

Aujourd'hui, l'immaturité émotionnelle est encore très présente, dans la vie privée comme dans la vie publique. Les schémas de comportement du niveau QE1 et QE2 sont encore largement répandus et génèrent une instabilité générale. Certes, il y a des différences individuelles importantes, des groupes, des pays plus stables, où la conscience et les modes de fonctionnement sont plus "mûrs" que d'autres. Mais globalement les compétences psychosociales sont encore à un niveau assez élémentaire. La grande majorité des humains en est toujours, émotionnellement, au stade "survie" : *'moi d'abord', 'mes intérêts', 'ma place', 'mon gagne-pain', 'mes avoirs', 'ma sécurité' !...*

Se battre pour gagner reste une démarche louable, vantée même. L'économie et la politique fonctionnent encore largement sur ce schéma : que le meilleur gagne ! L'adversaire peut mordre la poussière, le gagnant s'en lave les mains. Ce n'est pas son problème.

On retrouve évidemment ce mode de fonctionnement chez ceux qui recherchent le pouvoir et l'argent pour leur propre bénéfice, sans réellement se soucier des effets de leur activité sur l'environnement, sur les consommateurs, ou sur la prospérité de la société en général. Mais on le retrouve également dans beaucoup de nos petites habitudes, y compris les plus anodines : mes parts de marché, mon portefeuille d'actions, mes comptes en banque, mes achats, mes loisirs, mon emploi, mes acquis sociaux, etc. C'est la sécurité et le bien-être personnel avant tout, en mode survie pour beaucoup. Sauf à nous y contraindre par voie légale, il n'y aurait pas beaucoup de redistribution des richesses. Résultat : la société humaine, largement dominée par la compétitivité, la spéculation, le chacun pour soi, l'accumulation de richesses personnelles, est rongée par les inégalités et une gestion peu efficace des ressources humaines et matérielles. Une situation qui engendre une vie trépidante, beaucoup de stress, de la peur, de la colère et parfois – souvent même – des violences. Et, bien sûr, les angoisses sont facilement manipulées pour l'obtention d'un bénéfice commercial ou politique.

La colère, dans cette dure réalité, est dès lors une expression légitime des besoins non rencontrés. Des besoins de sécurité matérielle avant tout, mais au-delà, des besoins d'acceptation, d'appartenance, de reconnaissance, de soutien. Et puis aussi des besoins de participation dans les décisions, d'autonomie, de liberté de mouvement, de choix de travail... ou de repos, de plaisir, de détente, de respiration...

Et lorsque la colère est réprimée, elle ne manque évidemment pas de ressurgir ou d'exploser ailleurs ou plus tard. Elle engendre des actes de violences, des grèves, des dysfonctionnements. Et elle entraîne des gaspillages supplémentaires dus aux efforts qu'il faut faire pour réparer les dommages causés et sécuriser l'espace publique.

Une administration contraignante

Par instinct de survie, une société composée d'individus irresponsables et égocentres cherche nécessairement à instaurer des règles pour maintenir un semblant d'ordre. De plus elle va devoir s'assurer que les règles, les lois, soient correctement appliquées. Cela nous paraît être un bien : la *société de droit*, la protection du citoyen, le respect des lois, une administration efficace où tout fonctionne correctement. Certes, pour un temps. Mais le droit est une *fiction* administrative qui s'efforce de régler la réalité. Celle-ci lui échappe toujours, car elle est inventive et cherche à contourner ou à échapper aux règles imposées. Le droit court toujours après la réalité. Par conséquent, on observe que plus on avance, plus la législation se complexifie, plus l'administration se bureaucratise, et plus le citoyen croule sous les contraintes multiples qui finissent par étouffer l'activité et le bien-être des gens. Il faut des experts pour y voir clair. Il faut des avocats, des magistrats, des juges et des greffiers pour assurer la justice. Il faut une police pour surveiller, maintenir l'ordre et la sécurité. Il faut une armée pour défendre le pays, des services de renseignement pour épier tout le monde, et des budgets importants pour développer et produire des outils performants permettant de gérer la complexité et les menaces... Imaginez l'économie qui serait faite s'il ne fallait plus tout cela !

Les inégalités sociales et les efforts nécessaires pour redistribuer plus équitablement la richesse

Dans les pays dits "développés", les systèmes de sécurité sociale mis en place au cours du siècle dernier permettent de redistribuer aux populations ce qui a été récolté par l'impôt. Cela ne permet pas pour autant de niveler les inégalités. Celles-ci ont d'ailleurs tendance à s'accroître puisque les systèmes économiques et financiers sont basés sur la compétition, la rentabilité et le profit maximal. Tant qu'on n'aura pas modifié cette logique on permettra à ceux qui s'emparent ou manipulent les outils économiques et financiers d'accumuler des avoirs gigantesques au détriment des masses consommatrices de plus en plus désargentées. On le sait : une toute petite minorité des humains détient 80% de la puissance financière et vit dans des palais, circule en jets privés, alors qu'une grande majorité se bat pour survivre. Cela choque, mais personne ne sait comment s'y prendre pour modifier la situation. Les riches, dit-on, font fonctionner la machine économique. Cela bénéficie donc aux pauvres.

Aujourd'hui, l'économie de marché semble être la seule bonne solution pour faire fonctionner l'économie mondiale, les économies collectivistes ayant lamentablement échoué. On organise donc un contexte dans lequel l'offre et la demande peuvent s'équilibrer librement. On croit dur comme fer en la compétitivité pour que l'économie de marché puisse s'autoréguler et éviter l'abus des monopoles. Cela se justifie dans un environnement d'intelligence émotionnelle peu développée. Mais l'économie de marché donne aussi la preuve de ses limites : les déséquilibres sont plus la règle que l'exception, les inégalités s'accroissent, les laissés-pour-compte deviennent largement majoritaires. Elle n'offre donc pas une solution idéale, loin s'en faut. Elle représente une

étape, certes nécessaire au stade actuel de l'évolution humaine, mais certainement provisoire.

Nombreux sont ceux qui aujourd'hui en font le constat et décrivent ces faits. Mais que peut-on mettre à la place ? A ce stade, les solutions politiques, administratives ou économiques ne sont pas claires. On penche soit vers plus de libéralisme pour relancer la croissance, soit vers plus de socialisme pour soutenir le niveau de vie et le pouvoir d'achat. On cherche des solutions, mais les solutions proposées ne sont toujours que des emplâtres sur des jambes de bois. On tourne en rond dans des arrangements de détails, généralement sans comprendre que les vrais enjeux sont éducatifs. Ils se situent au niveau des prises de conscience et d'un réel sens de responsabilité collective que chaque individu partage, là où il se trouve. La situation stable et confortable à laquelle tout le monde aspire, celle de la liberté, du confort matériel, de l'harmonie, d'une qualité de vie sans pression, sans conflits, ne pourra émerger que lorsque les individus seront capables d'en assurer les exigences en termes de compétences psychosociales, en termes d'équilibre personnel, bref en termes de maturité émotionnelle.

Le terrorisme

Le terme "terrorisme" est utilisé un peu partout dans toutes sortes de situations, généralement pour désigner ceux qui utilisent la force et la violence, parfois aveugle, pour combattre un système avec lequel ils sont en désaccord. Cependant, en cette première moitié du 21^e siècle, des actes de terreur particulièrement insidieux se sont progressivement imposés dans le paysage jusque-là plutôt paisible des pays occidentaux. Des individus aux motivations obscures, se ralliant souvent (mais pas toujours) à des groupements prétendument religieux, tuent aveuglément des innocents dans le seul but de brutaliser, de choquer l'opinion, de semer la peur, le chaos, le désespoir. Au-delà de ces objectifs-là, rien. Aucune motivation politique, sociale ou autre. Aucune idéologie claire. De la "terreur" pure et simple. Détruire, déshumaniser, tuer pour tuer. Froidement, sans même que cela ne soit sous le coup de la colère... Pourquoi ? Qu'est-ce qui pousse ces individus à ces agissements, à ces choix ?

Il n'y a, à mon sens, qu'une seule manière de le comprendre. Certes il y a un ensemble d'éléments complexes qui sous-tendent cette situation, et je ne prétends pas en offrir ici une analyse approfondie. Mais le dénominateur commun reste tout de même celui-ci : le niveau de conscience des individus concernés est au stade primaire. Ils fonctionnent au niveau QE1. Qu'est-ce qui les pousse à agir de la sorte ? C'est très simple : l'énergie émotionnelle de la collectivité humaine est en train de se transformer. Une énergie de bienveillance, de transparence, d'ouverture, de coopération se répand partout. Et ceux qui sont englués dans l'énergie du QE1 ne s'y sentent pas bien. Cela les indispose. Ils suffoquent, ils sont désemparés et sont prêts à tout pour enrayer ce processus. Une *énergie* de rage, de haine, de violence destructrice, s'empare donc d'un nombre (relativement restreint !) d'individus et cherche désespérément à survivre dans un monde qui ne lui offre plus l'emprise à laquelle elle était habituée. Comme si une ombre noire, un monstre de l'obscurité, craignant la lumière, se débattait pour éloigner cette lumière qui menace son existence.

Les actes de terrorisme sont l'expression d'un combat entre la barbarie la plus obscure d'une part, et d'autre part l'énergie beaucoup plus positive qui se met en place dans ce monde où émergent un climat d'acceptation et de coopération, de transparence et d'intégrité... Ce combat est celui du désespoir, car il est perdu d'avance. Le monstre n'a aucune chance de le remporter, car chacun de ses actes rassemble plus que ne sépare et met davantage en lumière l'absurdité de la haine et de la barbarie. Plus il se démène, plus il ne récolte qu'un ras-le-bol généralisé. Pire même : il éveille la solidarité, ressoude les divergences et ramène les peuples aux valeurs essentielles de la vie.

Il faut bien comprendre que ce terrorisme-là n'a aucun lien réel avec les luttes régionales des pays du Proche-Orient ou de l'Afrique du nord. Aucun lien réel non plus avec une quelconque idéologie religieuse. Certes le "monstre" s'infiltré dans tous les terrains propices et recrute par tous les moyens disponibles les déracinés de tous bords, les insatisfaits, les plus réceptifs à son énergie destructrice. Comme un virus qui s'infiltré dans une plaie, ce qu'il cherche c'est d'affaiblir tout l'organisme. Il n'a que faire de ce qui a causé la plaie et encore moins de lui trouver une quelconque issue. La consigne claire, explicite, est de faire le plus de dégât possible, n'importe où et par n'importe quel moyen.

Faut-il en avoir peur ?

Il s'agit effectivement – et nombreux sont ceux qui l'ont compris – d'un combat entre l'ombre et la lumière. Entre le négatif et le positif, le destructif et le constructif... Un combat entre la peur et l'amour, entre la violence et l'apaisement, entre le conflit et la guérison ! Et ce combat, nous le livrons chacun en nous-mêmes également. Où nous positionnons-nous ? Dans chacun de nos faits et gestes, le choix nous appartient.

Lorsqu'on voit les choses dans la logique de cette métaphore, celle d'un malade qui subit une forte montée de fièvre, avec des abcès purulents, on peut se dire qu'un bon médecin ne saisit pas tout de suite les outils d'amputation pour se débarrasser des abcès ou du membre par où le mal s'est infiltré dans l'organisme. Le bon médecin sait que la fièvre fait partie d'un processus de guérison : elle va détruire le virus. Il isole le malade, fait confiance au processus et administre des remèdes susceptibles d'apaiser la fièvre et de stabiliser le malade.

Pas de panique. Pas de contre-brutalité à l'encontre des éléments suspects ou coupables. Pas de violence pour vaincre la violence. Au contraire, toute cette affaire n'étant fondamentalement qu'énergétique et émotionnelle (bien plus que militaire ou politique), il n'y a qu'une seule arme réellement efficace dans ce combat, c'est l'arme de l'amour, de la lumière. Entendons-nous : les armes et la destruction ne feront que jouer le jeu du "monstre". Les individus impliqués, endoctrinés, manipulés, sont des malades, des intoxiqués. Ils sont extrêmement dangereux, certes. Et il faut les empêcher de nuire. Mais pas par la destruction brutale. Il faut, comme pour tous les délinquants, utiliser des approches pédagogiques et curatives. Lesquelles ? Pas nécessairement celles que proposent les experts traditionnels. Les outils les plus performants dans cette délicate question sont ceux qui visent une éducation émotionnelle élémentaire, ceux qui vont éveiller les valeurs de cœur chez les malades. Le grand principe de base est qu'il n'y a que l'amour qui guérit. Et c'est bien de guérison dont il s'agit.

Après assèchement de leurs moyens financiers, le désarmement et la neutralisation totale, les individus concernés devront être amenés à expérimenter un climat et des rapports différents. Un climat d'acceptation, de valorisation, de soutien, dans lequel ils pourront découvrir une voie qui viendra ouvrir quelque chose de totalement fermé en

eux. Certes, pour les animateurs, ce travail n'est pas facile et exige une grande force et de l'expérience. Mais c'est la seule voie réellement transformatrice. Si on veut se débarrasser du fléau du terrorisme, il va falloir appliquer une approche thérapeutique de fond. Une approche de pédagogie positive. Éduquer, transformer les individus, comme s'ils étaient de tous jeunes enfants. Pas par un lavage de cerveau, mais en leur donnant envie de construire un projet constructif et bienveillant. Surtout pas de haine ou de peur, mais du plaisir, de la légèreté, de l'enthousiasme, une reconnaissance et acceptation de leur être essentiel, afin que celui-ci puisse se révéler.

Un dernier mot sur ce sujet : les médias pourraient jouer un rôle utile s'ils pouvaient éviter de tomber dans le piège des acteurs de l'horreur. Comme ceux-ci cherchent à faire parler d'eux, un "black-out" des actions terroristes leur ôterait l'herbe sous les pieds. Les terroristes cherchent à provoquer une forte émotion collective, de peur, de colère, de haine. Les médias leur apportent ce qu'ils veulent. Leur intérêt est, hélas, souvent aligné sur celui des terroristes : plus on en parle, mieux c'est ! Vive les actions d'éclat !... Un comportement plus responsable pourrait contribuer à l'apaisement du phénomène. Plutôt que de ne parler pratiquement *que de ça* lorsqu'un acte d'horreur a été commis, les médias pourraient se limiter à une brève mention, en référant à un numéro d'appel pour les personnes ou familles concernées. Cela mériterait d'ailleurs une directive gouvernementale : indiquer une 'juste' réponse médiatique à ce type d'événements. Et, bien entendu, cela vaut également pour les consommateurs de média : refuser de se ruer sur l'info, se contenter d'une ligne et ignorer le reste. Cela fait partie d'une gestion "en conscience" de l'émotion collective.

Un système pénitentiaire répressif, couteux et inefficace

Le système pénitentiaire représente la manière dont la société gère ceux qui ne sont pas adaptés à ses normes, ses lois, ses usages, ses valeurs. Certes, comme à l'école, il y a des cancre, des indisciplinés, des fauteurs de trouble. Certes ils peuvent être dangereux. Mais la répression, la punition, à elle seule, ne solutionne rien. On s'en rend d'ailleurs compte de manière de plus en plus criante et, dans nos pays occidentaux, il y a désormais une lente évolution du répressif vers l'éducatif. On commence enfin à miser sur les capacités d'évolution positive des jeunes délinquants, tout en se rendant compte, par ailleurs, que l'approche éducative doit nécessairement être complétée par un travail sur l'environnement socio-économique.

Ce qui est sûr, c'est que le système carcéral et la manière dont on traite les déviants, les fautifs, les criminels, sont totalement à revoir. De punitive et humiliante, l'approche doit évoluer vers un encadrement éducatif bien pensé. Il s'agit bien moins d'administrer une vengeance ou une dissuasion (parfaitement illusoire) que d'amener le sujet déviant à se réinsérer dans un projet constructif où tous seraient gagnants. C'est une évolution délicate, car il y a des risques à bien des niveaux, sécuritaires, administratifs, politiques, humains.

Animée par des professionnels expérimentés, capables de créer un climat d'apprentissage positif, valorisant, coopératif et ludique, l'approche éducative doit viser la « transformation émotionnelle » de l'individu et sa reconnexion avec ses ressources intérieures. Cela implique évidemment une transformation des schémas de croyances et des blessures profondes. Ce n'est pas une mince affaire, car cela dépend de la bonne volonté de l'individu concerné. Mais c'est la seule manière de modifier les choix de comportements. Ici encore (comme avec les « terroristes ») il ne s'agira pas de sermonner ou d'endoctriner. L'approche doit avant tout éveiller à de réelles prises de conscience, au désir de bienveillance, de coopération, de tolérance et d'intégration positive. Elle doit permettre au sujet de reconsidérer ses choix. Comme en éducation positive, elle doit guérir plus que punir. Elle doit préparer à réinsérer dans la communauté humaine plutôt que d'aliéner et d'éloigner plus encore de cet objectif. Elle doit surtout viser des résultats de transformation personnelle, et non pas seulement un certain nombre d'années d'enfermement punitif. Le code pénal devrait être complètement revu en fonction d'objectifs essentiellement éducatifs plutôt qu'exclusivement punitifs.

Certes, des prises de conscience existent et des efforts sont faits en ce sens. On commence à proposer des animations pédagogiques dans les prisons. Ces efforts sont louables et parfois excellents, mais encore très insuffisants. Les outils permettant de réussir cette conversion sont à perfectionner. Et surtout, c'est bien en amont qu'il faut œuvrer, dans le système éducatif, dans la société entière. Les délinquants et les criminels ne sont que l'expression de l'incapacité de la société à répondre aux besoins profonds des individus. Et cette capacité ne peut venir que d'un niveau plus élevé d'intelligence émotionnelle. C'est sur cette base qu'un climat de bienveillance et de soutien mutuel permettra d'apaiser les déviances individuelles et d'accompagner efficacement ceux qui n'ont pas encore développé les compétences indispensables de respect et de coresponsabilité.

Le changement de paradigme

On peut donc aisément concevoir que le prix payé pour l'immaturation émotionnelle est exorbitant ! Le mode survie, compétitif et agressif, entraîne des gaspillages énormes. Le non-respect et le mépris provoquent des destructions gigantesques, tant sur le plan humain que sur celui de l'environnement. La santé physique et morale de tous est également affectée, le bon fonctionnement des institutions est affecté. Et les institutions elles-mêmes ne peuvent être efficaces, car elles doivent déployer une énergie folle pour contenir les incivilités. Les blocages, les torpillages, les guerres, les multiples terrorismes, politiques, économiques, relationnels et autres, les frais engagés pour le maintien d'une relative sécurité, font que les humains ne sont ni satisfaits, ni dignement traités, ni même, pour beaucoup d'entre eux, capables de subvenir à leurs besoins les plus élémentaires.

Comment mettre fin à toutes ces aberrations, qui ne sont que le reflet du niveau de maturité des individus qui constituent la société ? C'est évidemment leur intelligence émotionnelle qui va faire la différence ! Est-il possible de la faire progresser plus rapidement que la lente évolution naturelle ?

Oui ! Sans aucun doute ! Aujourd'hui, nous vivons une période d'éveil intense. Nous assistons à une transformation progressive des repères en matière de comportements humains. Cette transformation est parfaitement identifiable : elle indique le passage d'un niveau d'intelligence émotionnelle à un autre. Elle en comporte toutes les caractéristiques : prises de conscience de l'interdépendance des individus et des peuples, accentuation des modes coopératifs, glissement des valeurs et motivations vers davantage de multi-culturalité, d'acceptation des différences, d'intégrité, de transparence, d'égalité, de justice. Qu'il s'agisse de soulèvement des populations contre leurs dictateurs, de mouvements démocratiques, associatifs, citoyens, ou d'entraide... qu'il s'agisse du développement de la justice internationale, du droit des femmes, des enfants, des animaux... qu'il s'agisse du développement de l'information, de la protection de l'environnement, de la qualité de vie, de la communication entre les peuples, d'internet, des réseaux sociaux... qu'il s'agisse d'initiatives positives, innovantes dans le domaine du travail et de la gestion des entreprises, de modèles plus respectueux des travailleurs, des consommateurs, de l'éthique, de la durabilité... Tout cela est l'expression d'un éveil : le passage de la maternelle à l'école élémentaire.

Les modes de fonctionnement du niveau "maternelle" n'ont plus la cote. De nouvelles valeurs, celles du niveau "élémentaire" (QE3), s'imposent peu à peu. Ces valeurs-là se révèlent incontournables pour résoudre les défis auxquels nous sommes confrontés : dans notre village planétaire, l'élan rassembleur va inévitablement l'emporter sur les tendances clivantes et séparatistes. Une véritable coopération, intègre et bienveillante, va nécessairement l'emporter sur les modes égocentrés et compétitifs de l'ère précédente. Nécessairement, car non seulement c'est dans la dynamique de l'histoire, mais c'est aussi un choix déjà majoritaire à ce stade, un choix qui commence à s'ancrer dans les consciences et les attitudes.

Certes aujourd'hui on voit encore beaucoup d'individus motivés principalement par des peurs et des revendications personnelles. L'incertitude, la précarité, l'injustice restent des facteurs puissants d'angoisse. Une angoisse facilement utilisée, voire manipulée, tant par le monde des affaires que par celui de la politique. Mais une transformation en profondeur est en cours. Des prises de conscience, généralisées, partout sur la planète, s'installent, indéniablement. Comme si nous étions face à une marée montante, il est évident qu'aucune digue ne pourra contenir le nouveau paradigme qui est en train d'inonder l'ensemble de la planète !

D'accord, cela ne plaît pas à tout le monde, à ce stade. En ce début de 21^{ème} siècle, il y a un féroce combat de résistance de la part d'une tranche de la population planétaire qui profitait bien de la soumission et de l'ignorance des peuples. La peur est l'outil de prédilection pour maintenir les populations dans un état d'esclavage docile. Les radicalismes divers sont l'expression des peurs résiduelles. Il reste donc des groupuscules et des forces qui tentent désespérément de maintenir un climat d'insécurité, voire de terreur ou d'horreur. Et ce ne sont pas que les poseurs de bombes. Il y a bien d'autres actes de résistance, plus insidieux, mais tout aussi efficaces. La triche, le non-respect, l'arnaque, les abus de pouvoir, la spéculation effrénée, les agissements mafieux... ne sont pas encore éradiqués, loin s'en faut.

Cependant, les choses sont désormais bien claires. Le grand nettoyage s'installe, la nouvelle génération ne s'y trompera pas : il s'agit de faire émerger un mode opératoire différent, celui du dialogue, du respect, de la coopération, de la bienveillance. Il s'agit de placer l'être humain – chaque être humain ! – au centre des préoccupations, non le profit, la productivité, la survie des structures ou des systèmes. Terminés les

gaspillages, les aberrations, le stress et les souffrances du mode compétitif et des rapports gagnants-perdants. Terminés les conflits d'intérêt, les oppositions, les clivages. La coopération et la co-responsabilité sont les seules voies vers l'avenir. L'ère de la coopération va enfin permettre de mettre en place des structures plus efficaces.

Concrètement, cela nécessite des ajustements importants dans la manière dont nous gérons nos fonctionnements économiques, politiques, administratifs, éducatifs, sociaux et autres. Mais il s'agit d'abord et avant tout de mettre en place un **ascenseur émotionnel collectif**. Et cet ascenseur s'appelle l'éducation émotionnelle : il faut assurer la mise en place de moyens pédagogiques ajustés et efficaces pour que les jeunes générations puissent acquérir rapidement les compétences nécessaires afin de pouvoir concrétiser cette société à laquelle tous les humains aspirent. Les enfants possèdent déjà, pour la plupart, un solide ancrage intérieur. Ils ne doivent qu'apprendre à exprimer correctement leur énergie débordante.

Ensuite, les outils et stratégies de l'éducation émotionnelle ne doivent évidemment pas être réservés qu'aux enfants. Ils ne doivent pas être appliqués que dans l'enceinte exclusive des familles et des écoles. Ils sont pour tous, dans tous les secteurs de la société, et dans toutes les communautés de la planète, dans tous les rapports humains, quels qu'ils soient.

Cette révolution-là est la seule et unique clé du progrès, la seule bonne manière d'offrir un emploi satisfaisant et une vie digne à tous, de répondre aux aspirations profondes des humains. Le progrès réel, une vie digne pour tous, un monde harmonisé, pacifique, libre et confortable pour tous, ne se construira que sur la base de ce que nous sommes, de notre **qualité d'être**, de nos compétences relationnelles, d'une réelle atmosphère de bienveillance dans le monde entier. Tout le reste est subsidiaire. C'est peut-être un travail de longue haleine, mais il faut impérativement l'entreprendre, l'approfondir, l'affiner, en parfaite lucidité quant aux objectifs visés.

Comment ? Quelles sont les solutions concrètes à mettre en place ? Voici les réponses, déjà largement disponibles, testées, pratiquées.

3

Vers une science de l'éducation émotionnelle et sociale

Nous avons clarifié ce qu'est exactement la dimension émotionnelle de l'être humain, où elle prend sa source, comment elle fonctionne et comment elle se consolide. Nous avons identifié la nécessité d'un ancrage dans l'espace-ressource de l'individu comme condition pour pouvoir développer des compétences d'être, qui vont ensuite s'exprimer en compétences relationnelles. Nous avons vu à quel point la progression individuelle et collective de notre intelligence émotionnelle est un élément clé du bien-être humain. Il nous reste à voir ce que nous pouvons faire concrètement pour avancer dans ce sens et mettre en place une éducation qui soutient ce processus.

De nos jours on observe un vaste mouvement planétaire qui va dans le sens du développement de la maturité émotionnelle de l'humanité. Sans exception, tous les continents, toutes les cultures y participent. Cela a démarré avec l'émergence de la psychologie et des sciences humaines il y a plus d'un siècle. Des outils psychothérapeutiques, des outils de développement personnel et des outils pédagogiques ont fait leur apparition puis se sont multipliés. En un siècle, la progression a été exponentielle. Lente au départ, elle a pris aujourd'hui un rythme accéléré. Les prises de conscience font tâche d'huile. L'être humain se transforme, et avec lui les modes de comportement, les méthodes, les stratégies pédagogiques.

Ceux qui pensent que l'avenir va perpétuer les modes de fonctionnement qui ont prévalu dans le passé se trompent lourdement. Tout va changer, et tout DOIT changer. Et ce qui doit changer, ce ne sont pas des choix d'alternance politique. Ce ne sont pas des choix économiques, pour ou contre la mondialisation, pour ou contre une monnaie unique... L'exigence va bien au-delà. Il faut accompagner l'émergence d'une nouvelle humanité, d'un être nouveau. Non pas qu'il faille le créer : il se crée tout seul ! Il est déjà là, dans les jeunes générations. L'exigence est de se préparer à accompagner correctement ces jeunes générations. Leurs besoins sont différents des besoins qu'avaient leurs parents et grands-parents. Nous le savons, nous l'observons : les parents et les enseignants ont beaucoup de mal à les tenir. Ils sont impertinents, provocateurs, insolents, autonomes, précoces, curieux... Ils paraissent insoumis, mais cette insoumission est due à leur besoin d'une plus grande liberté. Ils veulent être acteurs de leurs apprentissages, et c'est bien souvent contraints et forcés que nous leur accordons des bribes d'une liberté mal cadrée.

La première exigence est celle d'une meilleure formation des parents, des enseignants et de tous ceux qui, de près ou de loin, sont concernés par l'éducation. Cette formation se fait déjà, mais partiellement seulement, et de manière désordonnée. De bonnes approches sont disponibles, comme celles de la discipline positive, de la communication non-violente ou bienveillante, de la pédagogie active, des outils de coopération... etc. Mais elles ne sont enseignées et appliquées que de manière encore trop limitée. Il faut généraliser la formation des enseignants aux approches pédagogiques nouvelles qui favorisent la mise en place d'un meilleur climat scolaire. Et il faut également inclure les parents dans ces efforts de formation, afin que le climat scolaire et le climat familial s'accordent harmonieusement.

La deuxième exigence réside dans la nécessité d'un cadre de référence clair et précis qui puisse servir de ligne directrice à ce travail. Car il reste du chemin à parcourir pour que soient généralisés les principes fondamentaux d'une éducation émotionnelle pertinente et efficace. Un chemin qui est complexifié par l'abondance des données et la diversité des outils proposés. Pourtant, ces principes sont simples et leur efficacité a largement été démontrée.

Il serait donc utile, voire élémentaire, de mettre en place un cadre universitaire, un diplôme universitaire même, pour que la recherche et la formation dans le domaine de l'éducation émotionnelle et sociale puisse se faire de manière mieux cadrée et mieux reconnue.

Qu'est-ce que l'éducation émotionnelle et sociale (EES) ?

Partant du constat que l'intelligence émotionnelle constitue la condition principale du bien-être, de la réussite individuelle et du fonctionnement harmonieux de toute collectivité humaine, l'éducation émotionnelle et sociale vise à développer les *compétences d'être* et les *compétences relationnelles* (ou psychosociales) des individus en général, et des enfants en particulier, afin de leur permettre de libérer leur potentiel intérieur et de s'intégrer harmonieusement dans la collectivité.

Dans cette perspective, l'éducation émotionnelle et sociale offre un cadre conceptuel et pratique qui clarifie les objectifs, propose des outils, forme aux stratégies pédagogiques, évalue les résultats et coordonne la recherche.

Afin de faciliter l'instauration d'un climat positif et coopératif, l'éducation émotionnelle propose des activités pédagogiques et ludiques qui lèvent les barrières entre les individus, qui relient, qui intègrent, qui installent la confiance, l'ouverture, qui développent un sens d'appartenance et permet, aux enfants comme aux adultes, de faire émerger les compétences d'être et de développer les attitudes comportementales souhaitées.

Mais pour être pratiqués de manière efficace et cohérente, les outils seuls ne suffisent pas. Une posture pédagogique adéquate est indispensable. Fondée sur les développements récents de la neuropédagogie et prônant un renouveau des méthodes

pédagogiques, l'éducation émotionnelle offre des moyens concrets pour la mise en place d'une pédagogie qui soit en même temps **active, positive, coopérative, ludique, diversifiée et démonstrative**. Elle cherche fondamentalement à intégrer, motiver et assurer l'individu afin de le soutenir dans des choix et projets auto-définis et constructifs. Elle cherche à l'asseoir dans sa confiance et ses ressources intérieures. Elle cherche à le valoriser dans sa spécificité et ses talents uniques.

Un gros travail a déjà été fait et continue à être fait dans le domaine de l'EES. Cependant, les initiatives autant que les résultats restent très éparpillés. Il y a un grand besoin de synthèse, et c'est ce qu'une science de l'EES se doit de pouvoir apporter.

*

Petite parenthèse :

Pour vous qui avez lu les chapitres précédents, le terme "éducation émotionnelle" est désormais bien identifié. Cependant, pour éviter de le comprendre de manière réductrice, comme une éducation aux *émotions* dans le sens strict du terme, il peut être utile d'y rajouter les mots "et sociale", afin de bien faire comprendre qu'il s'agit de l'ensemble des compétences psychosociales. C'est ce qu'ont choisi de faire un grand nombre de pays, comme nous le verrons plus loin. Néanmoins, pour la simplicité et la fluidité du langage, je continuerai régulièrement à parler d'éducation émotionnelle sans y rajouter "et sociale".

On pourra tergiverser sur les termes utilisés, préférer ceux d'*éducation sociale*, d'*éducation relationnelle*, d'*éducation psychosociale*, ou dieu-sait-quoi d'autre, peu importe. Les pays anglo-saxons utilisent les termes "*social and emotional learning (SEL)*". Au Canada, par mimétisme, ils parlent d'*éducation sociale et émotionnelle (ESE)*. En Espagne le terme *éducation émotionnelle* est bien accepté (et enseigné à l'université de Barcelone). Au Brésil ils utilisent les termes "*Alfabetização Emocional*" (alphabétisation émotionnelle) ainsi que "*Educação Emocional e Social*", ou encore "*Inteligência Relacional*". Tout cela revient au même : aucun terme n'est jamais parfait et les objectifs visés autant que les contenus sont toujours les mêmes.

*

Rappelons que, dans la perspective des chapitres qui précèdent, l'EES considère le rôle d'un éducateur, quel qu'il soit, comme étant celui d'un facilitateur d'apprentissages, un coach bien plus qu'un « maître » donnant des directives ou délivrant une information. Il ne peut y avoir de rapport dominant-dominé, faute de quoi on se trouve immédiatement en conflit avec ce qu'on cherche à « faire émerger ». L'apprenant doit donc nécessairement être mis en position de partenaire, acteur de ses apprentissages, reposant sur ses propres motivations, faisant ses propres choix, évaluant lui-même ses résultats. Dans ce nouveau paradigme pédagogique, l'éducateur pose des questions plus qu'il n'offre des réponses, guide la découverte plus qu'il n'évalue l'assimilation d'un enseignement dispensé. Il écoute, soutient, apprécie et encourage, plus qu'il n'exige l'attention sur ce qu'il cherche à communiquer.

En ce sens, tous les éducateurs sont concernés. L'EES ne peut être un sujet abordé par quelques enseignants ou animateurs spécialisés dans des créneaux horaires occasionnels. Elle doit être généralisée. Elle concerne tout le monde, les parents, les

enseignants, les éducateurs et les formateurs, les coaches, les conseillers, les gestionnaires de personnel, et même au-delà, les personnels des services sociaux, médicaux, judiciaires, administratifs, politiques, bref dans tous les secteurs et à tous les niveaux de la société.

Éducateur de bas QE

apprenants passifs
 délivre une information
 se focalise sur l'assimilation
 d'une information
 impose des choix
 évalue la conformité aux
 attentes
 impose un modèle unique

 pratique la compétitivité,
 le chacun pour soi
 compare, classe selon le score
 obtenu
 fait usage d'autorité
 pratique la pression, la menace

Éducateur de haut QE

apprenants actifs
 offre de l'expérience
 permet l'exploration, questionne
 stimule la découverte
 respecte les choix
 aide à se fixer des objectifs
 encourage l'auto-évaluation
 reconnaît une diversité de rythmes
 et modes d'apprentissage
 encourage la coopération,
 l'entraide entre pairs
 apprécie chacun pour ses
 qualités propres
 invite à se positionner, négocie un contrat
 encourage, rassure, détend

Ce que l'éducation émotionnelle (EES) n'est pas

Il ne faudrait surtout pas comprendre l'EES comme une "matière" supplémentaire à enseigner, de manière classique. Car l'intelligence émotionnelle ne s'enseigne pas ! Elle se développe d'elle-même dans un climat propice aux auto-apprentissages et aux prises de conscience. Il ne peut donc être question de notions théoriques à assimiler intellectuellement. Il ne s'agit ni d'un cours de psychologie, ni d'un code de bonne conduite (par exemple une liste de comportements souhaités, imposés par l'établissement) ou de préceptes comportementaux sur ce qui est "bien" et ce qui est "mal". Ceci peut être acceptable dans le cadre d'une clarification des règles et de ce qui est attendu des enfants, mais ne constitue pas en soi un développement de compétences psychosociales. Il y a bien davantage à faire.

L'EES n'est pas non plus un ensemble de compétences à *imposer*. Il ne s'agit ni d'un "drill" pour développer le caractère, ni d'un formatage de croyances ou de personnalités.

Il ne s'agit pas non plus d'apprendre à "contrôler" ses émotions, dans le sens d'un refus de la dimension émotionnelle de l'être humain. Et enfin, il ne s'agit évidemment pas de psychothérapie, soyons bien clairs là-dessus. Là où la psychothérapie vise à résoudre des problématiques individuelles, l'éducation se limite à offrir un cadre dans lequel l'individu peut s'épanouir et se développer positivement.

Les leviers de l'apprentissage émotionnel

Afin d'identifier correctement les stratégies à mettre en place pour développer l'intelligence émotionnelle, il est utile de rappeler quels sont les facteurs qui facilitent l'acquisition des apprentissages recherchés.

Comme on l'a vu, ce qui va permettre à un individu de progresser sur la voie de la maturité ou de l'intelligence émotionnelle réside d'abord dans son degré de connexion à ses ressources profondes. Plus cet ancrage dans l'espace-ressource est solide, plus les *qualités essentielles* se manifestent et plus l'intelligence émotionnelle a des chances de se développer. Les apprentissages relationnels viendront naturellement.

Quels sont les facteurs qui favorisent cet ancrage ?

En premier lieu un environnement extérieur favorable, c'est-à-dire qui offre la *démonstration* des qualités d'amour et d'acceptation. C'est le principe de la **contagion affective**. L'exemple donné favorisera, comme un miroir, le retour à soi-même, le désir de faire pareil et le développement de compétences similaire. Un modèle positif aura de meilleurs effets qu'un discours, quelque pertinent qu'il soit. C'est le levier numéro un. Il représente le fondement de la pédagogie positive, celle qui veille constamment à renforcer l'individu dans sa confiance en lui-même.

Remarquons tout de même qu'amour et acceptation ne signifient pas laxisme et permissivité. Car si l'environnement affectif se révèle essentiel, le juste équilibre entre **rigueur du cadre** et flexibilité d'application s'avère tout aussi important. Le jeune enfant (comme un individu au stade élémentaire de son développement émotionnel) a besoin d'une *liberté relative* (adaptée à ses besoins individuels) en même temps que d'un cadre clairement défini.

Autre facteur déterminant : l'**ici et maintenant** : le centre étant en dehors de l'espace-temps (comme nous avons vu au premier chapitre), une condition essentielle pour le rejoindre se situe dans la capacité à ramener la conscience vers le présent immédiat. L'accès à l'*ici et maintenant* exige la capacité de relâcher quelque peu le mental pour accueillir la réalité ressentie. Lorsque le mental s'apaise, les écoutilles du cœur (du centre) peuvent s'ouvrir. Un lien intérieur peut s'établir. Une *présence* peut se révéler. C'est là que résident nos ressources profondes. Il s'agira donc de faciliter la **présence à soi-même**, soit tout ce qui ramène à l'*ici-et-maintenant* dans la réalité vécue du corps.

Cela représente tout un apprentissage. Il faudra développer la capacité d'attention aux ressentis, autant que l'attention à ce qu'on fait et ce qu'on observe autour de soi. La clé sera toujours l'apaisement du mental, soit la capacité d'arrêter de penser pour percevoir et *accueillir* ce qui est là.

La **maîtrise du mental** représente donc une autre condition essentielle pour l'ancrage dans l'espace ressource. On pourra utiliser pour cela la *respiration consciente*. Ramener le mental vers la perception de la respiration est un exercice de focalisation du mental qui permet de développer cette présence à soi-même, à la réalité de l'*ici et maintenant*. L'intériorité, le silence, la relaxation, la méditation, mais aussi la capacité de se sonder, de se remettre en question, de clarifier ses pensées et ses choix, tout cela fait partie des apprentissages utiles pour la maîtrise du mental. Par ailleurs, il s'agira aussi de développer la capacité à comprendre, à évaluer ce qui se passe, à discriminer,

à se faire une opinion, à maîtriser ses modes de pensée, à identifier et recadrer ses croyances, ses préjugés, ses projections. Dans ce domaine, il s'agira de stimuler le développement du cerveau par le jeu, la créativité, l'observation, l'attention, afin de favoriser la réflexion autonome.

L'acceptation représente un autre levier important. L'acceptation c'est la capacité de lâcher prise. C'est le détachement envers l'extérieur pour se réfugier dans un espace intérieur où on renoue avec le bien-être sans avoir obtenu ce qu'on désirait : l'être sans l'avoir. C'est fondamentalement un exercice de recentrage. Nous devons tous apprendre à lâcher prise, et les enfants en particulier. Sans apprentissage de la frustration, sans développement du lâcher-prise, le petit moi exigeant restera dans des schémas de pression. En ce sens, la rigueur, la discipline, l'exigence, sont très formatives. Surtout si on parvient à les associer à un équilibre émotionnel qui fait passer le message avec tendresse et compréhension, mais sans concession.

Ensuite il y a **l'intention**. Il est évident que personne ne progresse sans réellement *vouloir* progresser. L'intention est donc également un facteur important dans l'éveil de l'intelligence émotionnelle. Il est celui qui va donner l'impulsion nécessaire pour qu'une prise de conscience puisse se faire. C'est le facteur créateur par excellence.

Or, pour qu'il y ait intention, ceux qui ont la tâche ou le souci d'éduquer, d'inviter à l'éveil, se doivent de s'assurer que la **motivation** soit optimale. On connaît les leviers de la motivation : ils se rapportent au plaisir, à l'autonomie, à la relation affective, au climat positif. Accorder des choix, par exemple, fonctionne bien mieux que la contrainte. Mais pour cela il faut pouvoir responsabiliser, faire confiance, inviter positivement à se positionner, à clarifier ses désirs, ses besoins, ses objectifs. Tout cela fera donc nécessairement partie d'une approche pédagogique utile dans la perspective de l'éducation émotionnelle.

Un autre levier d'apprentissage essentiel est fourni par **l'expérience**. Lorsque le sujet est confronté à une situation dans laquelle il expérimente une émotion, un défi relationnel ou quoi que ce soit d'autre, il a l'occasion d'apprendre quelque chose. Il faut tomber pour apprendre à se relever. Il faut faire des erreurs pour découvrir la bonne manière de faire. L'expérience est donc un facteur fondamental pour tout apprentissage. Il ne suffit jamais de *dire* ce qu'il faut savoir pour que l'apprentissage soit validé. L'éducateur doit en être bien conscient. Son approche doit donc pouvoir inviter à l'observation de l'expérience, inviter aux prises de conscience. Non pas fournir les réponses, mais inviter à les identifier. Ce principe évident est à la base de la pédagogie active, sur laquelle nous allons revenir.

Parmi les autres conditions qui facilitent le recentrage et l'ancrage dans l'espace ressource, citons encore la **beauté**. C'est un facteur qui a son importance : le beau inspire. Le beau émeut. Mettez-vous devant une œuvre qui vous touche : vous voilà relié à une émotion positive. Observez un paysage magnifique, un ciel "à couper le souffle" : vous voilà dans une respiration différente. Vous touchez, dans le présent, quelque chose en vous qui s'émerveille... C'est là que cela se passe ! Là qu'il y a une vérité plus profonde qui vous parle. Que vous dit-elle ?... À vous de l'écouter. À vous de l'ancrer dans tout votre être.

Retenons de tout ceci que l'intelligence émotionnelle se construit :

1° sur la base des exemples observés et intégrés ;

- 2° en fonction du climat d'acceptation et de soutien dans lequel les apprentissages peuvent se faire ;
- 3° en fonction du développement mental de l'individu (qu'il conviendra de stimuler de manière appropriée) ;
- 4° en fonction de son intention, de sa motivation (qu'il faut pouvoir éveiller de manière adéquate) ;
- 5° sur la base également des expériences faites et des prises de conscience que l'individu peut en tirer.

Les stratégies pédagogiques

Ce qui précède nous indique clairement les stratégies pédagogiques, les postures et compétences éducatives qui vont être indispensables pour pouvoir mener à bien une éducation émotionnelle efficace. Cet aspect est important, car souvent des initiatives sont mises en place qui visent l'enseignement des compétences psychosociales sans mesurer pleinement l'importance d'adapter l'ensemble du contexte pédagogique. On se concentre sur les enfants en oubliant que les adultes qui en ont la charge sont tous concernés par les efforts visant à instaurer un climat favorable au développement des compétences voulues. On se concentre sur des outils en oubliant que le comportement des adultes représente l'outil essentiel. Il s'agira donc d'adapter l'approche pédagogique avant de pouvoir espérer favoriser le développement des enfants.

Les stratégies sont bien connues. Elles ont été proposées et affinées peu à peu depuis plusieurs décennies. Cependant, elles sont souvent proposées séparément, sans perception claire de leur indispensable complémentarité. Au total elles sont au nombre de six. Les 5 premières sont comme les doigts d'une main, et la 6^e en est la paume, celle qui unifie l'ensemble.

Ces six principes pédagogiques sont les suivants :

- 1) L'éducation **active** : participative, responsabilisante, intégrante ;
- 2) L'éducation **positive** : soutien, écoute, valorisation ;
- 3) L'éducation **coopérative** : centrée sur le groupe, le relationnel ;
- 4) L'éducation **diversifiée**, multimodale, ouverte, décloisonnée, intégrant les intelligences multiples et respectant les rythmes et talents individuels ;
- 5) L'éducation **ludique** : réintroduisant le plaisir comme moteur essentiel de la motivation ;
- 6) L'éducation **démonstrative** : démontrer ce qu'on cherche à enseigner, avec cohérence et congruence.

Pédagogie active

Cette approche préconise que tout apprentissage doit passer par l'expérience d'abord. L'enseignement doit être "vécu", ressenti, intégré par les multiples voies d'entrée du sujet apprenant. Il en dégage lui-même ses observations, l'apprentissage qu'il en retire. Ensuite seulement l'instructeur ratifie les notions théoriques.

Ce principe n'est pas nouveau, mais il est encore loin d'être appliqué de façon systématique. Car en effet, cela exige de l'éducateur, qu'il soit enseignant ou parent, de pouvoir se défaire de ses vieux modèles, de ses schémas acquis. Cela exige de relâcher la tendance à *dire* ce qui doit être su et ce qu'il faut faire, plutôt qu'à *laisser explorer*, accorder un espace de découverte, accorder une liberté de choix, une liberté de mouvement. Cela exige la capacité d'inviter à découvrir, d'inviter à se positionner, d'inviter à identifier ses désirs, ses besoins, ses objectifs. Bien entendu cela exige aussi de pouvoir offrir un *cadre* avec des limites claires, des contrats clairs et des règles de fonctionnement. Il ne s'agira pas d'abandonner les enfants à eux-mêmes, ni encore moins de les laisser faire tout et n'importe quoi.

En pédagogie active, l'éducateur se mue en *coach*, en facilitateur d'auto-apprentissages. L'élève participe à l'élaboration de ses compétences en *partenariat* avec l'éducateur. Les enfants (ou adultes en situation d'apprentissage) découvrent, ressentent, explorent, recherchent, imaginent, interagissent, réfléchissent, échangent et délivrent leurs conclusions. L'enseignant est là pour les soutenir, les encadrer, les orienter au besoin, superviser les échanges et valider leur travail en fin de parcours.

Cette approche pédagogique mène à une dynamique toute différente dans la classe. Elle est, du reste, étroitement liée aux points suivants, qui impliquent le soutien positif et le travail en équipe. Ses bénéfices sont multiples. Les élèves non seulement apprennent mieux et plus rapidement, ils explorent aussi une diversité de perspectives, développent leur agilité mentale, développent des compétences relationnelles en échangeant avec leurs congénères et acquièrent plus facilement un esprit de synthèse. De plus, ils s'amusent davantage, participent mieux et sont généralement plus motivés, plus autonomes, plus entreprenants, plus créatifs. Et enfin, l'enseignant a bien davantage de moyens d'évaluer le niveau d'intégration de ce qu'il cherche à enseigner.

La pédagogie active fait évidemment partie du nouveau paradigme pédagogique. Elle va sans aucun doute s'imposer peu à peu dans toutes les disciplines, et même dans l'environnement familial. Elle est centrale dans l'approche d'une éducation émotionnelle bien pensée. Le développement des compétences psychosociales repose sur l'expérience et les prises de conscience qu'offre le contexte d'apprentissage mis en place. Il s'agira donc de proposer des outils expérientiels, des activités, des jeux, des mises en situation. L'éducateur devra accompagner et inviter à la découverte, stimuler la curiosité, guider un processus, poser des questions et s'abstenir de donner d'emblée les réponses.

Dans cette approche le jeu de rôle, constituera un outil de prédilection, indispensable même pour que les apprenants s'activent, s'impliquent, et que la créativité se libère. C'est ce que les anglophones ont appelé le « *process drama* », le *jeu théâtral improvisé* comme approche pédagogique, un jeu évidemment axé sur le processus plutôt que sur un quelconque résultat. On apprend en jouant des rôles, en imaginant des situations fictives. Un exemple : apprendre la géographie en demandant à chacun des élèves de

choisir un pays et ensuite de se mettre dans la peau d'une personne, d'un animal ou d'un monument de ce pays. Comment s'exprimerait-il ? Que dirait-il ? Que montrerait-il ? Si les élèves ne savent pas, ils peuvent faire une recherche rapide (les ressources étant à portée de main) pour rassembler les informations nécessaires. Autre exemple : apprendre la chimie en imaginant être des molécules impliquées dans un jeu collectif, répondant à diverses conditions... Étudier l'électricité en imaginant être les composants d'un système électrique... Dans tout cela, l'objectif est multiple. On apprend quelque chose sur la matière à enseigner, mais on apprend aussi sur soi, sur les autres, à s'exprimer, à écouter, à travailler ensemble. Non seulement la qualité de présence et d'attention est garantie, mais les neurones enregistrent bien mieux l'expérience et les apprentissages. Et la motivation s'en trouve grandement renforcée.

L'outil est excellent, mais les enseignants le craignent, car ils risquent de perdre le contrôle de la dynamique du groupe. Il est plus simple en effet d'imposer une position statique et passive. Au moins on évite les débordements... C'est un argument de facilité qui se révèle contre-productif. Certes, l'éducateur aura besoin de bien maîtriser les compétences d'animation. Mais elles ne sont pas difficiles à acquérir. Elles reposent sur quelques trucs simples. Et l'approche créative se révèle bien plus payante sur tous les plans.

Pédagogie positive

Le principe ici est simple : il s'agit de se concentrer sur ce qui fonctionne plutôt que sur ce qui ne fonctionne pas. Identifier un objectif de réussite est bien plus porteur que la menace d'un échec ou d'une sanction : « *Imagine ce que tu as à gagner en réussissant* », plutôt que « *imagine ce que tu vas perdre en échouant* ». Sur la base de ce constat évident, l'éducateur peut développer toute une série de stratégies pédagogiques intéressantes. Fondamentalement, il offre, de manière constante et consistante, un soutien indéfectible au processus d'apprentissage ou de progression que l'élève se sera lui-même fixé dans le cadre d'un contrat clairement établi. Certes, ensemble, le *coach* et son "*client*" peuvent identifier les stratégies et attitudes qui fonctionnent et celles qui ne fonctionnent pas. Certes le coach peut proposer des stratégies de soutien qui aideront le "*client*" à garder le cap qu'il s'est défini. Mais, fondamentalement, la relation s'en trouve profondément modifiée : il n'y a plus de relation autoritaire, plus de jugement, plus de bien ou de mal, d'échec ou de réussite. Il y a des objectifs et des stratégies, des encouragements et des conseils. L'éducateur minimise les manquements et maximise les réussites. Il veille constamment à apprécier, à souligner la progression, aussi minime soit-elle.

Dans cette optique positive, il ne s'agit pas d'ignorer les éventuels problèmes, mais de les aborder comme des défis, calmement, en offrant à l'élève des perspectives d'apprentissage. L'erreur est acceptée comme faisant partie du processus. Il s'agira d'aider le sujet à clarifier en quoi (par quels choix erronés) il se trouve face à un problème, ce qu'il veut réellement et comment il va faire pour progresser vers son objectif. L'éducateur devra pour cela bien maîtriser la pratique du "questionnement invitant". Non pas "tu dois", mais "qu' observes-tu" ? Où cela te mène-t-il ? Quel

résultat préférable ? Comment vas-tu t'y prendre ? Quel engagement es-tu prêt à prendre ? Comment penses-tu que je pourrais t'aider à tenir cet engagement ?

En “discipline positive”, on se démarque d'une approche négative qui se fonde sur le blâme, la stigmatisation des insuffisances, la colère, le rejet, la sanction humiliante, voire même la violence verbale ou physique. On fait appel, systématiquement, à une approche ferme mais calme, respectueuse et validante.

La pédagogie positive repose donc sur de multiples exigences :

- 1) d'abord et avant tout la capacité à **rester “centré”**, dans la bienveillance et l'acceptation plutôt que dans la réactivité émotionnelle ;
- 2) ensuite le maintien d'un **respect total** de l'individu, excluant toute humiliation, toute violence, tout rejet ;
- 2) le choix d'un **regard positif**, qui sait mettre en évidence les aspects positifs observables ;
- 3) l'**acceptation de l'erreur** comme étape utile, souvent nécessaire, pour apprendre quelque chose, et donc un recadrage constant sur ce que l'erreur invite à apprendre ;
- 4) une **démarche invitante** plutôt qu'exigeante, respectant l'autodétermination, le choix (fut-il limité) de l'individu concerné ;
- 5) un **soutien constant** et bienveillant, respectueux du rythme et de la valeur individuelle de chacun ;
- 6) la **démonstration par l'exemple** de ce qu'on cherche à enseigner.

Pédagogie coopérative

Dans cette approche, le GROUPE devient le lieu privilégié où les apprentissages se font. On quitte la relation prof-élève (la gestion d'individus dans un rapport d'autorité) pour animer une dynamique de groupe où la communication entre apprenants, l'organisation du travail en équipes, le partage des ressources et la mutualisation des savoirs deviennent des facteurs essentiels d'apprentissage.

Le développement de nos capacités à travailler et vivre ensemble de manière coopérative plutôt que compétitive est une des exigences fondamentales de notre monde d'aujourd'hui, nous l'avons vu. Il s'agit donc d'*apprendre à coopérer*, avec tout ce que cela comporte d'apprentissages psycho-sociaux essentiels.

Mais la pédagogie coopérative va bien plus loin. Elle préconise de *coopérer pour apprendre*. L'acquisition des connaissances est perçue comme résultant d'une collaboration entre le maître et les élèves aussi bien qu'entre les élèves eux-mêmes. C'est avec ses condisciples que l'élève construit des réponses adaptées aux questions soulevées, mettant en œuvre de projets aussi bien individuels que collectifs. Tout cela nécessite encore une fois un cadre clairement défini, des règles précises. C'est donc en termes de *contrats*, avec l'enseignant, avec les autres et avec soi-même, que la démarche coopérative trouve son plein sens.

La pédagogie coopérative est bien davantage qu'un saupoudrage occasionnel d'activités en équipe. Elle suppose en effet l'introduction structurée d'une interdépendance positive entre les élèves. Ceux-ci doivent travailler en petits groupes pour réaliser des tâches collectives en vue d'atteindre des objectifs précis. Dans cette approche, plutôt que de fonctionner chacun pour soi, ils mettent en commun leurs ressources et compétences individuelles, s'échangent des informations, confrontent et évaluent leurs idées réciproques, supervisent leurs travaux réciproques, etc. Le rôle de l'enseignant se transforme de dispensateur d'information en facilitateur des processus menés par les élèves. Ceux-ci ne réussissent que lorsque tout le groupe a réussi.

L'approche coopérative à l'école gagne du terrain rapidement. On ne peut que s'en réjouir. Cependant, là aussi il reste bien du chemin à faire. Il reste bien du monde à convaincre et à former. Pour reprendre les mots de Sylvain Connac : *« il faut expliquer que la pédagogie coopérative est en phase avec les connaissances dont nous disposons aujourd'hui sur les apprentissages, le développement de la personne et le fonctionnement des groupes. Il faut rappeler que c'est aussi un projet porteur des valeurs de solidarité et de liberté. Il faut souligner encore qu'il s'agit bien, ici, de travailler et d'apprendre. Car, oui, la pédagogie coopérative, issue de «l'éducation nouvelle» et des «méthodes actives», a bien pour projet de transmettre des savoirs. Et non, elle ne confond pas le bricolage permanent avec le véritable apprentissage. Oui, le maître y assume son autorité. Non, elle n'a rien à voir avec le spontanéisme libertaire. Oui, elle s'attache à construire des outils précis et des démarches rigoureuses. Non, elle ne s'enferme pas dans un jargon technocratique... »*

Pour être couronnée de succès, l'introduction d'une pédagogie coopérative suppose que soient pris en compte cinq éléments essentiels :

1. un **entraînement explicite** des habiletés coopératives indispensables à un fonctionnement de groupe efficace (les compétences psychosociales !) ;
2. des **interactions simultanées constructives** en petits groupes hétérogènes, dans lesquelles les partenaires se soutiennent, s'échangent des informations, s'expliquent ce qu'ils ont compris, s'aident à réaliser les consignes ;
3. une **interdépendance positive** entre les apprenants, ce qui implique engagement, partage précis des tâches et sens de responsabilité envers l'ensemble du groupe et de ses objectifs ;
4. une **responsabilité individuelle** autant que collective, par laquelle chaque individu doit démontrer qu'il maîtrise le sujet et qu'il ne s'abandonne pas au fainéantisme en laissant travailler les autres ;
5. la **discussion et l'évaluation régulière** des processus de groupe, avec examen par le groupe de la manière dont son fonctionnement peut éventuellement être amélioré.

Si le principe d'une pédagogie coopérative semble aujourd'hui en voie d'être bien acceptée, il reste deux aspects importants à développer : tout d'abord celui de la formation des enseignants, car elle exige des compétences de gestion de la dynamique de groupe, et ensuite celui du développement des compétences relationnelles des élèves. C'est sur ces deux plans que l'éducation émotionnelle doit intervenir.

Il est évident que sans un bon niveau de compétences psychosociales, le mode coopératif restera laborieux et chronophage. Mais la coopération va faire partie des

stratégies utiles pour développer ces compétences. Car partager le matériel, s'écouter, accepter le point de vue des autres, trouver des solutions qui conviennent à tous, c'est exigeant pour les élèves. C'est un apprentissage au quotidien qui nécessite une régulation de la part de l'enseignant, des verbalisations fréquentes, des recherches de solutions collectives.

En mettant régulièrement en place des activités qui rendent nécessaire la coopération entre les élèves, en prenant le temps de revenir sur les dysfonctionnements qu'ils ont vécus et sur les solutions qu'ils peuvent mettre en place, l'enseignant favorise la construction d'attitudes indispensables pour vivre ensemble. Ce sont là des apprentissages sociaux aussi importants et utiles pour la vie future que les apprentissages spécifiquement scolaires.

Il existe un grand nombre d'activités pédagogiques coopératives, qui vont du binôme d'apprentissage au travail en équipes hétérogènes de 3 à 6 élèves sur un projet commun, du jeu collectif au débat, de tâches à effectuer en commun aux tâches individuelles sensées se compléter pour délivrer les clés recherchées. Et bien entendu aussi tout ce qui relève du jeu théâtral improvisé, évoqué plus haut.

Dans le cadre de la pédagogie coopérative, on entend quelquefois le slogan «*moins de JE, plus de NOUS*». Certes. Mais il est bon de préciser que le NOUS se nourrit des JE et qu'il est essentiel de laisser tous les JE y prendre leur place. Les activités proposées par l'éducation émotionnelle ne sont en rien un effacement de l'individu, au contraire. Le NOUS se développe comme une matrice chaleureuse dans laquelle tous les JE peuvent se sentir accueillis et nourris. C'est par le travail d'ouverture, d'expression de soi en confiance et en transparence que la force du NOUS prend tout son sens.

Pédagogie diversifiée

Dans la notion d'une pédagogie diversifiée on retrouve différents aspects :

- 1- diversifiée en termes d'approche proposée, de manière à ce qu'on cherche à enseigner ou démontrer permette de faire appel aux intelligences multiples pour une meilleure intégration des apprentissages. On ne se limitera pas à une proposition purement conceptuelle, mais on inclura autant que possible une dimension sensorielle (visuelle + auditive + kinesthésique), relationnelle, gestuelle, artistique, ainsi que pratique, concrète... etc.
- 2- diversifiée en fonction des rythmes, besoins et niveaux des élèves, car chacun étant différent, on cherchera à accompagner vers des objectifs adaptés et auto-définis ;
- 3- diversifiée en termes d'exigences, le but étant d'accompagner vers l'épanouissement d'un potentiel individuel. Il ne peut donc être question d'un modèle unique auquel chacun devrait se conformer.

La pédagogie diversifiée rejoint donc la théorie des intelligences multiples qui a été proposée par Howard Gardner en 1983^③. Elle suggère qu'il existe plusieurs types d'intelligence, chez l'enfant d'âge scolaire comme chez tout être humain : logique, spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle, corporelle, linguistique, rythmique, naturaliste et existentielle. Cette théorie fut ensuite complétée par d'autres auteurs (notamment Jean-François Chantaraud, qui y rajoute l'intelligence sociale).

Cette approche met en évidence l'intérêt d'offrir aux élèves, comme à tout apprenant, des voies d'entrée multiples pour favoriser l'intégration d'un apprentissage. Utiliser des mots pour transmettre une information à des écoutants passifs est la moins performante des manières d'enseigner. C'est pourtant la plus répandue. L'éducation émotionnelle insiste donc sur l'importance d'utiliser le visuel, le gestuel, le relationnel et surtout le mouvement pour créer un climat d'apprentissage efficace. Les *compétences d'être* ne s'apprennent pas dans des livres ou des cahiers. Elles nécessitent la mise en place d'un cadre dans lequel l'expérience active pourra se dérouler en toute sécurité.

Sans rentrer ici dans le détail de ces différentes intelligences (vous les trouverez facilement décrites ailleurs), ni dans le débat sur la légitimité scientifique de ces distinctions, je tiens à souligner l'importance qu'il y a pour un éducateur à tenir compte d'une grande diversité d'intelligences et de rythmes d'apprentissage. On ne peut plus longtemps proposer aux enfants un modèle éducatif fondé sur le principe que tout le monde doit apprendre les mêmes choses de la même manière et que l'évaluation des apprentissages est pareille pour tous.

Une pédagogie intégrant la notion des intelligences multiples implique que l'éducateur enseigne et évalue les élèves sur la base de leurs compétences particulières, en tenant compte de leurs différentes forces et faiblesses, de leurs modes et rythmes d'apprentissage.

De plus, il sera utile de bien faire comprendre à chacun, et aux enfants en particulier, que nous possédons tous de multiples formes d'intelligences, qu'elles sont susceptibles de changer, d'évoluer, que nous pouvons tous développer celles que nous semblons maîtriser moins bien.

Je voudrais enfin partager avec vous cette réflexion proposée par Myriam Ménager, enseignante française^④.

Réfléchir à l'individualisation, à la différenciation, à la personnalisation au sein de la classe (par Myriam Ménager)

Faire avancer le groupe classe dans son ensemble tout en tenant compte de chaque élève est une préoccupation pour chaque enseignant, mais la mise en œuvre au quotidien n'est pas toujours aisée ! Il ne s'agit évidemment pas de préparer trois cours différents pour chaque séance, ni d'élaborer quotidiennement pour tel élève une fiche personnelle, mais de réfléchir à un accompagnement efficace et adapté à tous au sein même de la classe et

^③ Une traduction française de son livre a été publiée en 1997 sous le titre '*Les formes de l'intelligence*' (paru chez Odile Jacob).

^④ Myriam Ménager, professeure de Français au collège Jean Monnet, Janzé, 22/10/2011. <http://www.occe03.com/232+college-et-lycee-la-pedagogie-cooperative.html>

non plus dans des dispositifs externes. Le travail par compétences, de par sa nature même, conduit à envisager plusieurs axes qu'il convient d'explorer et d'affiner encore :

La différenciation : varier les situations pédagogiques, les démarches, les supports, les modalités et même les lieux de travail, pour permettre à chaque élève, le plus souvent possible, de travailler selon son propre itinéraire d'appropriation des connaissances.

L'individualisation : proposer des évaluations de différents niveaux, adapter les exigences en fonction des possibilités d'un élève, lui laisser plus de temps, le guider davantage, proposer des activités qui renforcent les apprentissages pour certains, qui permettent d'aller plus loin pour d'autres. Prendre en compte la singularité des élèves au sein du groupe classe et permettre à chacun de progresser en fonction de ses propres connaissances et capacités.

La personnalisation : mettre en place des plans de travail que les élèves réalisent à leur rythme, en étant accompagnés ou non par l'enseignant, leur permettre de faire des choix en déterminant eux-mêmes le sujet d'un exposé, le poème à réciter, le livre à lire, la date de présentation du travail, la forme adoptée pour la restitution au groupe ou au professeur (diaporama, oral, production écrite). Pratiquer régulièrement l'auto et la co-évaluation. L'autonomie se construit progressivement, au jour le jour, dans les différentes disciplines, par l'expérimentation de situations qui, tout au long de l'année demandent de s'engager tout en ayant la possibilité de choisir. Il s'agit ici de prendre en compte l'élève dans sa personne pour participer à sa construction en tant que sujet. Cet axe de travail mérite d'être privilégié : la prise d'initiatives régulière évite certainement aux élèves de tomber dans la passivité ; les bénéfices sont certains en ce qui concerne la motivation, l'engagement dans les activités.

Pédagogie ludique

Un dresseur d'animaux sait que pour obtenir les meilleurs résultats il faut que l'animal y prenne plaisir, que l'activité l'amuse. C'est la meilleure des motivations, et c'est tout aussi vrai pour l'être humain. Au point que le ministère de l'éducation finlandais (souvent cité en exemple, car ce pays est placé en haut de l'échelle dans l'évaluation PISA^⑤, référence internationale en matière d'efficacité pédagogique) a décrété que les enseignants en maternelles devaient axer leur travail sur le ludisme. Pas d'apprentissage sans plaisir, affirment-ils. Et ils ont bien étudié la question.

Mais le constat est valable bien au-delà des classes de maternelle. Il peut être généralisé, et doit l'être même, jusque dans la vie professionnelle ! Apprendre en s'amusant, travailler en s'amusant, reste le principal facteur de motivation et de maintien de l'attention. Cela est valable pour toutes les matières. Certes il ne s'agit pas

^⑤ « Program for International Student Assessment » de l'OCDE (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves).

toujours de rire ni encore moins de faire les fous. On peut être très sérieux et tout de même s'amuser.

Le terme *jeu* doit être pris au sens large (voir ci-dessous, les outils de l'EES). Il comprend toutes sortes d'activités, dont certaines sont en mouvement et très ludiques, d'autres en sous-groupes, exigeant d'avantage la réflexion et l'expression de soi, d'autres encore en jeu-de-rôles, faisant appel à des compétences d'improvisation pour les uns, d'observation pour les autres. Ces activités incluront toujours un temps de partage sur l'expérience vécue et les apprentissages qu'on peut en retirer.

En éducation émotionnelle, le jeu joue un rôle de premier plan dans l'approche pédagogique. Il offre de multiples bénéfices. Mis à part l'aspect motivant du plaisir, il permet également de mettre les participants en lien, en relation. Il permet au groupe de se souder, de s'écouter, de se découvrir. Il permet de modifier les rôles, l'image qu'on a des uns et des autres, comme de soi-même. Il permet de modifier les masques. Il offre un contexte sécurisé pour explorer des aspects de soi ou des modes comportementaux qui nous sont neufs. Il permet de se révéler, de prendre des risques de façon sécurisée. Il permet d'installer un climat d'acceptation et de soutien mutuel dans la légèreté et la bienveillance.

Le jeu permet aussi de bouger, de sortir de l'immobilisme, de s'impliquer et donc aussi de libérer sa créativité, de sortir de ses inhibitions. En offrant un cadre clairement défini par les instructions, le jeu permet encore de faire l'apprentissage de l'utilité des règles comme condition pour un fonctionnement efficace. Il nécessite une attention et une acceptation implicite du contrat commun sans lequel il n'y a pas de plaisir. En ce sens, il a une importante fonction normative et intégrative.

Bien entendu, le jeu nécessite certaines compétences d'animation de la part de l'éducateur : qualité de présence, affirmation de soi, attitude positive, clarté des instructions, capacité à gérer les imprévus, observation fine de tout ce qui se passe, régulation des prises de parole (et de la sienne !), régulation de ses propres émotions, et ainsi de suite. Mais tout cela s'apprend sans difficultés.

Pédagogie démonstrative

Nous l'avons déjà indiqué : il est essentiel de veiller à l'exemple qu'on donne. L'éducation émotionnelle plus encore que tout autre démarche pédagogique nécessite de pouvoir démontrer les compétences qu'on cherche à éveiller. Les apprentissages dans le domaine de l'intelligence émotionnelle se font en grande partie par mimétisme. En particulier chez les jeunes enfants, et avec les personnes qui leur sont chères. Ils intègrent les modèles observés bien plus que les discours entendus.

On peut le savoir intellectuellement, mais la congruence dans son action éducative est une obligation qui peut se révéler exigeante. Il faut pouvoir se remettre en question, conscientiser ses propres attitudes, reconnaître ses limites, démontrer aussi ce que c'est que l'humilité, le droit à l'erreur, l'acceptation de ses propres erreurs, l'intention de progresser et d'apprendre en toute circonstance.

Pour cette raison, la formation reste un élément essentiel dans le domaine qui nous intéresse : former les éducateurs à tous les niveaux, les enseignants et aussi les parents. Former la société toute entière, afin de mettre en place un climat général de bienveillance, de soutien, de coopération et d'harmonie.

Les compétences psychosociales (CPS) et les thèmes de l'EES

On a toujours du mal à dresser des listes exhaustives lorsqu'il s'agit de comportements humains. Aussi le but n'est-il pas d'être exhaustif, ni de prétendre à une systématisation exacte, mais de se mettre d'accord sur les axes principaux d'une action pédagogique.

J'ai identifié, au deuxième chapitre, 26 attributs ou qualités qui émergent de l'espace-ressource et j'ai indiqué un certain nombre de compétences comportementales qui en découlent. Ces qualités et compétences constituent évidemment l'objectif visé de l'éducation émotionnelle. Elles sont ce vers quoi l'action pédagogique tend, ce qu'elle cherche à éveiller.

Dès 1993, une série de compétences psychosociales ont été identifiées et définies par l'OMS : *« Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. Les compétences psychosociales ont un rôle important à jouer dans la promotion de la santé dans son sens le plus large, en termes de bien-être physique, mental et social. »* O.M.S., 1993.

Considérant que ces compétences, essentielles et transculturelles, sont étroitement liées à l'estime de soi (le facteur interne, l'ancrage) autant qu'aux compétences relationnelles (le facteur externe, l'aspect comportemental), L'OMS a identifié cinq paires de compétences :

- 1- Savoir résoudre les problèmes - Savoir prendre des décisions.
- 2- Avoir une pensée critique - Avoir une pensée créatrice.
- 3- Savoir communiquer efficacement - Être habile dans les relations interpersonnelles.
- 4- Avoir conscience de soi - Avoir de l'empathie pour les autres.
- 5- Savoir gérer son stress - Savoir gérer ses émotions.

Dans l'ensemble, tout le monde s'accorde sur l'importance des compétences psychosociales, même si les énumérations varient, ainsi que la manière dont on peut procéder concrètement à leur développement.

Pour ma part, je tiens à proposer une palette plus complète de thèmes sur lesquels il est utile de travailler en EES. En progressant pas à pas, avec de nombreux rappels et recoupements, on pourra se concentrer tour à tour sur les compétences suivantes :

Présence : capacité d'accueil (intra et extra-personnelle) ; se mettre en lien ; observation et perception ; attention ; concentration ; conscientisation...

Acceptation : capacité d'acceptation des différences ; respect des opinions, tolérance ; refus des préjugés, stéréotypes et discriminations ; non-jugement ; discernement ; acceptation de l'erreur comme source d'apprentissage...

Bienveillance : capacité d'accueil bienveillant ; soutien ; regard positif ; reconnaissance de la valeur des choses, des autres et de soi-même ; ouverture et écoute ; sens du partage, du don, de la générosité ; exprimer des gestes de tendresse...

Équilibre émotionnel : capacité d'autorégulation émotionnelle ; identifier et nommer ses émotions ; accueillir, gérer, transformer ses ressentis ; différencier émotion – pensée – comportement ; être conscient de ses besoins, gérer ses propres besoins, ses désirs, ses frustrations ; être conscient et respectueux des besoins des autres ; communiquer ses ressentis, ses besoins, ses demandes ; être “responsable” de ses ressentis (créateur plutôt que victime) ; se recentrer, revenir à son espace-ressource ; s'identifier à son espace-ressource...

Communication : capacité de présence, attention, vérité, transparence ; écoute, réceptivité, accueil ; questionnement ouvert, questionnement invitant ; savoir exprimer des demandes claires, sans pression ; expression de soi ; parler de soi-même plutôt que des autres (messages-je) ; conscientiser et relâcher les filtres et barrières à la communication ; (projections, malentendus, généralisations, déformations,...) ; résolution positive des conflits ; recherche de consensus ; établir en commun des conventions claires et acceptées ; être conscient des messages non-verbaux (exprimés et observés)...

Assertivité positive : capacité de prendre sa juste place ; s'exprimer sans inhibition et dans la retenue, tout en restant respectueux des autres ; se sentir libre du jugement des autres ; formuler clairement des demandes ouvertes, sans pression ; demander de l'aide (lorsqu'on en a besoin) ; poser des questions ; établir des relations franches et directes ; rester toujours dans l'écoute et le respect ; initiative et autonomie...

Confiance et connaissance de soi : capacité d'identification avec (et ancrage dans) son espace-ressource ; connaître ses forces et ses limites ; reconnaître ses erreurs et identifier les apprentissages possibles ; identifier des objectifs de progression...

Responsabilité : c'est la capacité qui repose sur la conscience qu'on est toujours “créateur” de sa réalité, jamais victime de personne. Quoi qu'on fasse, c'est notre choix de le faire. Capacité donc à faire des choix et assumer ses choix ; savoir se fixer et atteindre des objectifs ; savoir être présent à soi-même et se remettre en question ; savoir se positionner sur des choix de valeur ; savoir prendre des décisions ; sens du discernement ; initiative et autonomie ; sens de l'organisation claire, ordonnée et efficace...

Adaptation : capacité à être dans la souplesse et la fluidité, sans se laisser affecter émotionnellement, sans se laisser «décentrer» (ce qui n'exclut pas le positionnement clair) ; lâcher prise, accepter ce qui est là ; gérer l'imprévu ; identifier, reconnaître et savoir gérer ses besoins ; patience, tolérance, flexibilité ; ouverture au changement...

Résolution des conflits : capacité qui repose sur toutes les autres CPS : communication, écoute ; acceptation, respect, non-jugement, non-pression ; patience, gestion de la frustration ; attitude positive ; tempérance, gestion de ses propres émotions ; refus de la violence - gestion positive de sa propre violence et de celle des autres ; recherche de solutions gagnant-gagnant ; souci du bien-être de chacun, du bien commun ; sens de justice, de justesse, d'équité ; médiation...

Pensée positive : capacité à se maintenir dans une attitude positive, un regard positif ; le non-jugement, l'acceptation, le discernement ; l'appréciation, le soutien et la valorisation ; la recherche de solutions positives, créatives ; l'identification et le recadrage des schémas négatifs ; l'affirmation positive...

Coopération : capacité de présence, ouverture, enthousiasme ; prendre sa juste place ; écoute active - invitation positive à s'exprimer, à se positionner ; expression de soi ; appréciation et soutien mutuel ; favoriser l'initiative et la participation des autres ; recherche de solutions ; attitude positive ; sens du service, disponibilité ; tutorat et accompagnement des apprentissages des autres ; souci du bien commun, partage, générosité...

Intégrité : capacité à respecter les contrats ; sens du droit, de la loi ; loyauté, respect de sa parole ; vérité, honnêteté, transparence, fiabilité ; sens du bien commun ; sens de l'équité, justice ; justesse de ton et d'action ; ordre et rigueur...

Créativité - initiative : capacité d'imagination, inspiration, intuition ; spontanéité ; action efficace ; confiance en soi ; initiative, sens de décision ; prise de risques (correctement mesurés !) ...

Ces diverses compétences nous amènent à identifier les thèmes qu'il faudra aborder en EES. Tout éducateur se doit d'être conscient des objectifs à atteindre et des stratégies qui seront les plus utiles. Je vous propose donc de passer les principaux de ces thèmes en revue, en m'efforçant de préciser autant que possible l'approche pédagogique qu'il convient d'adopter.

Autonomie

À la naissance, le nouveau-né est totalement dépendant. Il va devoir peu à peu apprendre à compter sur lui-même pour se mouvoir, pour agir, pour subvenir à ses besoins. L'autonomie est une faculté essentielle, et elle n'est pas que physique. Elle est aussi psychologique, affective, et mentale. Apprendre à se faire confiance, à se gérer, à s'organiser, à faire des choix libres et créatifs. Prendre des initiatives sans être inhibé par la peur, le manque de confiance, les croyances limitatives. Cet apprentissage-là va s'avérer essentiel pour que l'enfant puisse renouer avec ses ressources intérieures. Essentiel aussi pour parvenir à donner expression, de manière créative et inspirée, à ce dont il est porteur au plus profond de son être.

Dans l'éducation des plus jeunes, l'apprentissage de l'autonomie commence très tôt. Apprendre à s'habiller seul, apprendre à manger seul, à se débrouiller, à faire toutes sortes de choses.

Dans son livre *Les lois naturelles de l'enfant*[®], Céline Alvarez indique très clairement et concrètement comment dans son école expérimentale elle installait les conditions du développement de cette compétence pour les petits de 3 à 5 ans :

« Au sein de cet environnement (sécurisé et bienveillant) où les enfants sont laissés libres d'agir, ils doivent apprendre à conquérir leur indépendance. Afin de les accompagner dans cette conquête, l'adulte veille à montrer explicitement aux jeunes enfants les premiers gestes de l'autonomie. Au sein de ma classe maternelle à Gennevilliers, nous procédions à des démonstrations courtes et répétées, ce qui permettait aux chemins neuronaux nouvellement créés de se consolider. Ces séances étaient toujours individuelles, claires, précises, logiques, voire silencieuses, afin que la transmission des gestes ne soit pas parasitée.

Nous montrions aux enfants comment mettre leurs chaussures seuls le matin, comment ranger leurs chaussures au bon endroit, comment prendre une activité délicatement sur l'étagère sans la renverser puis la ranger à sa place, comment dérouler et rouler un tapis, comment marcher dans la classe sans déranger les autres enfants, comment ranger leurs chaises après s'être levés, comment parler bas, comment ouvrir et fermer une porte sans la claquer après être revenus des toilettes, comment se moucher, comment poser délicatement sa main sur l'épaule d'un adulte lorsqu'il est occupé et que l'on désire lui parler... (...) »

La liste des gestes autonomes à acquérir pourrait s'allonger pour les enfants plus grands. Même les adultes n'ont souvent pas maîtrisé ces apprentissages. Ce qui est important dans cet extrait, c'est la méthode : accompagner, montrer, répéter avec clarté, concision, patience et bienveillance.

La plupart des enfants ont spontanément un désir d'explorer la vie en toute liberté, d'ouvrir tous les tiroirs, de toucher à tout. L'adulte en revanche aura tendance à leur apprendre la conscience du danger, voire à interdire plutôt qu'à soutenir dans les apprentissages nécessaires. Il s'agit évidemment de trouver le bon équilibre entre invitation à explorer et précaution sécuritaire.

Dans cet apprentissage, il sera utile de :

- offrir un cadre clair, sécurisé, avec des limites appropriées dans lesquelles l'enfant est libre d'explorer et de découvrir la vie ;
- inviter l'enfant à agir et vivre pour lui-même, en fonction de ses propres aspirations, plutôt que pour répondre aux attentes des autres ;
- considérer l'enfant comme un partenaire plutôt que comme un être qui a l'obligation d'être soumis ;
- lui proposer des contrats négociés plutôt que des règles imposées (là encore, dans des limites appropriées et dans le respect des autres individus concernés) ;
- inviter à faire des choix plutôt qu'imposer des choix, quitte à ce que ce soient des choix limités (soit ceci, soit cela), car il ne s'agira en aucun cas de le laisser faire tout et n'importe quoi, ni de le laisser décider de choses qu'il revient aux parents de décider ;

[®] Editions des Arènes, Paris, 2016, p. 149.

- plus l'enfant grandit, plus il est important de lui faire comprendre qu'on n'est pas là pour les gendарmer, que c'est à eux de gérer leur existence et de faire des choix appropriés ;
- rester présents et attentifs pour accompagner cet apprentissage de l'autonomie, non pas pour leur dire ce qui est bien et ce qui ne l'est pas, mais pour les questionner judicieusement sur leurs intentions réelles, leurs objectifs et la pertinence de leurs choix à leurs propres yeux ;
- éveiller à l'attention, à la conscience des actes posés et de leurs conséquences ;
- faire confiance et valoriser ;
- accepter l'erreur comme une condition nécessaire de l'apprentissage ;
- recadrer systématiquement les "erreurs" sur les apprentissages auxquelles elles invitent.

Dans le cadre de ce thème, de nombreuses activités ludiques vont permettre aux enfants d'explorer la prise de risque, leur sens d'initiative et leur capacité à fonctionner de manière autonome, en solutionnant par eux-mêmes les défis rencontrés. Il suffira de leur offrir un contexte sécurisé, un climat de soutien où l'échec n'existe pas car tout y est source d'apprentissage.

Bien entendu, tout ce qui est vrai pour les enfants et adolescents est également valable dans un contexte pédagogique ou thérapeutique pour adultes.

Confiance, sécurité, appartenance

Il s'agira ici d'installer un climat de confiance dans le groupe avec lequel on travaille. La clé est de permettre aux participants de se relier les uns aux autres, de décroquer, de lever les inhibitions et les barrières. Il s'agira d'inviter au partage simple, afin que chacun puisse apprendre à se dévoiler, à s'ouvrir aux autres et à trouver sa place dans le groupe. Ici encore, le jeu offrira le cadre idéal pour atteindre ces objectifs : des consignes claires, un cadre d'acceptation dans lequel il n'y a rien à prouver, rien à démontrer, dans lequel on est simplement invité à *être qui on est*, suffisent à créer les conditions qui vont permettre au groupe d'installer un sens d'appartenance. Ceci constitue la base sur laquelle tout le reste sera développé. Sans cette base, rien ne fonctionnera.

Acceptation des différences

Ce thème donnera l'occasion d'approfondir l'ouverture aux autres. Il s'agira d'identifier et de relâcher les nombreux préjugés dont nous pouvons être porteurs. En fonction des différents niveaux de maturité des participants, ce sera l'occasion de conscientiser les stéréotypes, les jugements de valeur portés sur les différences sociales, nationales, raciales, religieuses, sexuelles, générationnelles et autres. Ce sera l'occasion d'explorer les discriminations, jusqu'à l'intérieur du groupe concerné.

Rappelons encore une fois que ce thème, comme tous les autres, ne sera pas abordé par un discours énonçant des principes et des objectifs comportementaux. La compétence à acquérir pour l'éducateur est de pouvoir offrir une mise en situation qui va permettre aux participants de découvrir quelque chose par eux-mêmes, et d'échanger sur leurs observations, leurs ressentis et prises de consciences avant que l'éducateur ne fasse à son tour un récapitulatif de ce qui a émergé, validant ainsi les aspects plus conceptuels de l'apprentissage. Les enfants intégreront leur expérience, bien plus qu'un quelconque discours.

L'ouverture aux autres permet très naturellement de développer la tolérance et l'acceptation. Il est donc essentiel de mettre en place un climat dans lequel les échanges plus personnels puissent se faire, de toutes sortes de manières : dans le mouvement, dans le jeu, dans l'effort physique, dans le toucher, dans l'émotion, dans l'expression artistique, et bien entendu aussi dans la communication, verbale et non-verbale.

Dès le plus jeune âge, les enfants y seront très sensibles. L'acceptation des autres se fera assez naturellement. Ce sera souvent moins un défi que l'apprentissage de la patience, de la flexibilité, de la communication, de la gestion des frustrations et des conflits.

Parmi les nombreux outils permettant aux enfants, dès le plus jeune âge, de se familiariser avec cette compétences, il y a des activités telles que : *Présentations individuelles ; Introduire un partenaire ; Des choses en commun ; Je suis, j'ai, j'aime ; Ma place dans le groupe ; forger la conscience de groupe ; Première impression (identification de la projection) ; Ce que je vois (pratique du regard neutre) ; Gestes de bienveillance, etc.* ^⑦

Estime de soi – confiance en soi

La première condition pour qu'un enfant puisse développer son estime de soi et sa confiance est celle du lien affectif. En d'autres termes : l'amour. Un être aimé, apprécié, reconnu pour ce qu'il est, va avoir plus de facilité à s'apprécier lui-même et reconnaître sa propre valeur. A l'inverse, toute blessure affective aura un effet dévalorisant sur le sujet et va le handicaper. Le lien entre apprentissage/performance et affectivité a été largement étudié et démontré. Mon objectif ici n'est pas de refaire cette démonstration. En revanche, lorsqu'on cherche à explorer ce qu'on peut faire concrètement pour développer la confiance en soi des personnes avec lesquelles on travaille (enfants ou adultes), il est utile de rappeler que l'aspect affectif est fondamental. Créer un contexte positif, un climat de soutien, de reconnaissance, de valorisation, d'appréciation, sera l'exigence de base. Elle constitue le fondement même de la parentalité positive, de la communication bienveillante, de la discipline positive. Elle repose sur des compétences précises de la part de l'éducateur, des compétences d'acceptation et de communication, des compétences mentales aussi, liées à la capacité de choisir un regard excluant tout jugement de valeur.

^⑦ Voir mes livres '*Education émotionnelle, de la maternelle au lycée*', '*Pratique de l'éducation émotionnelle*', et les différents '*Kits*' de l'animateur en éducation émotionnelle.

Il existe de nombreux outils permettant aux enfants dès le plus jeune âge de se familiariser avec ces compétences. Au niveau QE1 par exemple (en classes de maternelle), on peut déjà inviter à nommer toutes les choses qu'on sait faire. On peut donner aux enfants des matériaux leur permettant de faire un collage et de réaliser un panneau avec leurs différentes compétences acquises. Ils vont ensuite présenter au groupe leur panneau et recevoir l'appréciation des autres pour leurs talents particuliers. Cette activité reste utile aux stades suivants, à des niveaux de réalisation concrète de plus en plus affinés. Elle permet à chacun de conscientiser ses multiples talents autant que d'être reconnu et apprécié pour ce qu'il est.

Au stade QE2 on pourra par exemple explorer et partager en sous-groupes une expérience réussie, une situation remémorée qui a permis de vivre un état de fierté, un sentiment de puissance. En mettant des mots sur ce vécu-ressource on peut se réapproprier pleinement l'espace de confiance qui y est lié.

Le groupe peut également se familiariser très tôt avec un exercice toujours très émouvant, celui du cercle d'appréciation : on exprime librement, à une personne de son choix (une à la fois) et de manière audible pour tous, un remerciement ou une appréciation pour une qualité observée, un geste, une attitude. On s'apercevra rapidement que la capacité à exprimer une appréciation aux autres est bénéfique pour l'estime de soi du donneur autant que du receveur.

Ensuite, aux stades plus avancés, on explorera diverses activités permettant de développer une assertivité positive : des jeux exigeant une créativité spontanée, des exercices d'impro, des jeux de rôles.

Communication

Apprendre à communiquer correctement est fondamental. C'est un lieu commun que de le dire. La plupart des gens pensent savoir communiquer, et pourtant, c'est un domaine dans lequel on n'a jamais fini d'apprendre.

Dans ce thème, les apprentissages sont nombreux. Celui de l'écoute commence très tôt, et ce n'est pas naturel pour un enfant. Dès le plus jeune âge, il sera utile de l'inviter à prêter attention à ce qu'on lui dit, et bien entendu, cela passera aussi par la manière dont on prêter attention à ce que l'enfant lui-même exprime. Non pas en exécutant toutes ses demandes, mais en répétant ce qu'il dit, en faisant miroir et en exprimant clairement qu'on a bien compris le message. Après, on pourra dire oui ou non, se positionner selon nos choix les plus appropriés. Une bonne écoute n'implique pas nécessairement qu'on soit d'accord, mais qu'on signifie clairement à l'autre qu'on a bien compris son message. Elle requiert une capacité de présence et d'attention, de disponibilité, mais aussi d'acceptation, de patience. Entendre, reconnaître un message, questionner de manière à inviter à en dire plus, ouvrir un espace d'accueil, éviter de réagir et de ramener à soi, intervenir à bon escient, parler de soi au bon moment, s'exprimer clairement, sans pression et sans jugement... Tout cela représente un vaste programme qu'il est évidemment essentiel de mener avec des outils appropriés dès le plus jeune âge.

Parmi les nombreuses activités, simples et ludiques, permettant aux enfants, aux jeunes et aux adultes de se familiariser avec ces compétences : *Chacun son tour ; Le*

contact visuel ; Dessin de groupe ; Une conversation (jeu de rôle et observation) ; Conversations non-verbales ; Les règles du cercle de parole ; Le bâton de parole ; Écoute en trinômes ; Questions ouvertes, questions fermées ; Mon schéma de communication ; La pratique du message clair ; La recherche d'un consensus ; etc. ^⑧

Gestion des émotions

C'est évidemment un thème central, même si on ne l'abordera généralement pas en premier. Plutôt qu'un sujet de discussion, l'émotionnel représente bien davantage un apprentissage de la présence à soi-même. Il s'agira d'apprendre à accueillir les sensations dans son corps, car seule cette capacité d'accueil a un réel pouvoir d'autorégulation. La compétence est simple à énoncer : *respirer et ressentir* ! Mais pas si simple à intégrer en profondeur et à reproduire lorsqu'on est en pleine ébullition émotionnelle. Pour y arriver, il faudra passer par une série d'étapes.

Dès la maternelle on pourra introduire l'utilisation des "*feux de circulation*", le rouge-orange-vert, comme consigne pour la maîtrise de niveau de bruit (rouge : tout le monde se tait ; orange on peut chuchoter ; vert on peut parler normalement). Cette consigne permet de gérer l'énergie du groupe. Mais elle est importante également pour l'apprentissage de la gestion de son comportement. Lorsqu'on aborde les émotions et la gestion des conflits, on peut s'y référer également : le ton monte, il est temps de hisser le "*drapeau rouge*" et faire un STOP. Cela permet de se poser la question : que se passe-t-il ? On prend conscience de la réalité émotionnelle. Le *drapeau orange* indique le temps où on peut se remettre en question : j'ai besoin de dire ce que je ressens, j'ai besoin de formuler un "message clair", une demande claire et recevable. Pour les plus grands, ce sera le moment où l'on prend conscience de la manière dont on se comporte et dont on communique. On pourra se mettre d'accord sur les règles d'expression de soi qui sont acceptables avant de revenir à une communication dans l'écoute et le respect de l'autre (*le drapeau vert*).

Il sera utile également de développer la capacité à *nommer* ses émotions et ses ressentis. Pour les petits, le développement du *vocabulaire émotionnel* est une première nécessité. Cela leur permet de conscientiser les émotions et de se familiariser avec leurs multiples facettes. On pourra faire des jeux permettant de mimer les émotions et de voir comment nos expressions se transforment en fonction des expériences émotionnelles. On pourra surtout *jouer* avec ces émotions, *jouer* à se fâcher, jouer à avoir peur ou à être triste. Jouer à être joyeux aussi et découvrir combien il est facile de passer d'un état à un autre. Tout cela fait partie de l'apprentissage de l'autorégulation. Tout cela facilite l'ancrage dans l'espace-ressource.

Au-delà de ces étapes de départ, il s'agira essentiellement d'apprendre à accueillir l'émotion, à la reconnaître et l'accepter comme une expérience dans le corps plutôt que dans la tête, et donc de se dissocier quelque peu de la réalité extérieure qui a été à l'origine de l'expérience intérieure. La « présence à soi-même », dans *l'ici et maintenant*, est l'élément clé dans la gestion de son vécu émotionnel, qui – comme on l'a vu dans le premier chapitre – nécessite surtout d'être *recentré*. Il s'agira donc d'inviter à identifier

^⑧ Vous trouverez ces activités dans mes livres ou répertoires d'activité. Voir sur le site www.education-emotionnelle.com

les sensations dans le corps : « *juste là, maintenant, où sont les ressentis dans ton corps ?... Reste avec ça, respire avec cette sensation... Juste respirer et ressentir...* ».

Il s'agira d'apprendre à se mettre à l'écoute du corps et à se positionner en observateur de son expérience intérieure. Apprendre à accueillir les sensations plutôt que les penser, respirer dans les sensations, sans peur de ressentir. Découvrir que l'acceptation du ressenti permet de le transformer et de modifier son expérience. C'est cela, l'autorégulation. Identifier l'émotion comme une expérience intérieure bien davantage qu'extérieure, comme première exigence avant de pouvoir affronter la réalité extérieure dans de meilleures dispositions.

Il sera aussi essentiel d'apprendre à identifier les pensées qui sous-tendent les émotions. Apprendre à se responsabiliser et voir comment nous sommes nous-mêmes créateurs de nos émotions par le regard que nous choisissons de poser sur notre réalité extérieure. Et encore, apprendre à communiquer nos ressentis plutôt que nos jugements, communiquer nos besoins et demandes plutôt que nos opinions et nos exigences.

Il sera utile d'apprendre à faire la distinction entre pensée et ressenti, ainsi qu'entre émotion et comportement. L'émotion peut être accueillie et reconnue. Elle est ce qu'elle est. Il n'y a aucun besoin de la juger, ni de la dénier ou de la réprimer. En revanche, elle ne justifie pas des comportements ou un langage irrespectueux ou agressifs.

Tout cela représente un vaste programme, qui ne sera abordé que très progressivement. Et surtout, encore une fois, il s'agira bien moins d'en parler que de démontrer, d'offrir de l'expérience. Les émotions ne se gèrent pas dans la tête. Les apprentissages émotionnels ne sont pas des apprentissages intellectuels. Ils se situent au niveau d'une réalité perceptible dans le corps. Ils sont simples, alors que le mental a tendance à complexifier. Il cherche à comprendre, à analyser. Il compare, il discute, il argumente, il justifie. Le mental reste dans les conditions extérieures, en dehors de *l'ici et maintenant*, en dehors de l'espace-ressource. Dans l'expérience, les compétences à développer se clarifient d'elles-mêmes.

Bien entendu, il existe de nombreux outils permettant de soutenir ces apprentissages. De « *mimer les émotions* », « *explorer les ressentis dans le corps* » à l'apprentissage du « *message clair* », « *la roue à solutions* », ou encore « *mon schéma émotionnel* », « *ma fiche colère* », etc.

Coopération

Nous avons déjà évoqué les principaux aspects de la coopération en éducation émotionnelle. Il s'agit évidemment d'un thème transversal, qui repose sur tous les autres. Plus qu'un thème, c'est une stratégie pédagogique. Et c'est aussi un choix de valeur, un objectif de société.

Dans l'apprentissage des compétences utiles à la coopération, il faudra veiller à créer du lien, de l'acceptation, un sentiment d'appartenance et aussi de sécurité. Un cadre clair, des consignes claires, un contrat de groupe, le respect de chacun et le sens du partage seront essentiels pour y parvenir. La communication, l'écoute, le travail des émotions, la résolution des conflits auront évidemment leur place dans cet

apprentissage, tout comme les compétences liées à l'estime de soi, l'assertivité positive, le soutien réciproque, l'appréciation mutuelle, etc.

Parmi les nombreux outils qui permettront aux enfants, dès le plus jeune âge, de se familiariser avec ces compétences, citons : *Sculpture de groupe* ; *L'aveugle et son guide* ; *Reconstituer un récit fractionné* ; *Définir un contrat de classe* ; *Compter jusqu'à 20* ; *Le conseil de coopération* ; *Handicapés solidaires* ; *Nœud de groupe* ; *Dégager un objectif commun* », etc.

Pensée positive

Voilà encore un thème que beaucoup croient connaître, mais qui en réalité est bien plus difficile à appliquer qu'à comprendre. En éducation émotionnelle, il s'agira de mettre clairement en évidence le fait que nos pensées créent notre réalité. Non seulement elles conditionnent notre réalité intérieure, mais elles influent grandement sur notre réalité extérieure également. Il est donc utile d'apprendre à identifier nos modes de pensée et à choisir des schémas de pensée qui soutiennent notre existence et nos projets plutôt que ceux qui nous plombent et sabotent notre existence. Comment ne pas se laisser mener par nos addictions mentales, comment cultiver une approche positive de la vie, comment utiliser à bon escient et avec créativité l'affirmation positive ? Cette dernière n'est pas à confondre avec ce qu'on nomme dédaigneusement la « méthode Coué », par laquelle on indique plutôt un refus de voir la réalité en face en se réfugiant dans une sorte d'obstination positiviste.

Pour les plus grands, il s'agira ici d'intégrer le fait que les pensées sont des énergies. L'énergie de nos schémas mentaux affecte notre réalité intérieure autant que notre réalité extérieure. Nous sommes ce que nous pensons être et les pensées (y compris croyances, idées, images mentales) tendent à produire des conditions extérieures qui leur correspondent. Par ailleurs, les autres se comportent envers nous conformément à ce que nous pensons d'eux. Ce sont donc nos croyances et notre « système de valeurs » qui dirigent notre existence bien plus que l'espace créatif libre qui nous habite. Nous pensons savoir des choses, nous pensons savoir comment les choses devraient être. Ce ne sont généralement que des croyances qui limitent notre capacité de voir.

Bref, en explorant nos émotions nous avons tout intérêt à explorer également les schémas de pensées qui y sont associés. Nous pouvons découvrir que nos pensées indésirées perdent de leur énergie lorsque nous portons pleinement notre attention vers autre chose. Nous pouvons neutraliser les pensées indésirables en portant notre attention vers des pensées positives, des schémas préférables, des affirmations positives. Nous pouvons apprendre à observer brièvement une pensée sans lui donner de l'énergie, en la laissant s'éloigner sans y prêter attention. Nous pouvons apprendre à investir de l'énergie dans nos pensées créatives en les maintenant fermement dans notre attention.

La logique de ce travail veut donc que lorsqu'on développe sa capacité à être présent à soi-même, conscient de ses ressentis et de la manière dont on en est créateur, on modifie par la même occasion le regard qu'on porte sur notre environnement extérieur, sur les autres. Et lorsqu'on voit différemment, on pense différemment et on se comporte

différemment. La conséquence en est que toute la dynamique de notre existence s'en trouve modifiée.

Encore une fois, de nombreux outils permettent aux enfants dès le plus jeune âge de se familiariser avec ces compétences : *La pratique du regard neuf* ; *À cause de...*, *Grâce à...* ; *Accéder à un espace positif* ; *Affirmations positives* ; *Amplificateur d'affirmation* ; *Le conte collectif pessimiste – optimiste* ; *Identifier les croyances négatives* ; *Recadrer les croyances négatives* ; etc...

Présence et attention

Dans ce thème, il s'agit de développer la capacité à être non seulement présent et attentif à la réalité extérieure, mais également à sa propre réalité intérieure. C'est une condition essentielle pour renouer avec son espace-ressource. C'est la capacité à être pleinement dans l'ici-et-maintenant. Tout le travail d'ancrage individuel sera basé sur cette compétence. C'est de cette qualité de présence qu'émergeront les qualités-ressource.

Sur ce thème, des activités simples permettront aux enfants de développer leur attention tout en jouant. En progressant en âge et en conscience, ils pourront explorer des activités telles que *"Je suis là !"* : un jeu dans lequel un volontaire fait son entrée dans la salle, avance jusqu'au centre du groupe et dit "JE SUIS LA !". L'objectif étant d'exprimer une qualité de présence optimale, sans autres mots que ceux indiqués, uniquement par l'attitude corporelle, le regard, la gestuelle : comment le corps exprime-t-il une réelle qualité de présence ? Le groupe pour sa part aura pour tâche d'observer et de décrire ce qu'il a vu, sans y introduire la moindre interprétation ni le moindre ressenti. Uniquement de l'observation neutre.

Après, dans les stades plus avancés, la qualité de présence sera travaillée au niveau de l'écoute, de la reformulation, de l'acceptation, de la bienveillance. Le travail intérieur sera ensuite entamé pour permettre une plus grande présence à soi-même.

Bienveillance

Bien plus que de la *'politesse'*, la bienveillance est l'expression d'un élan de cœur réel et sincère. Que ce soit envers soi-même ou envers les autres, la bienveillance implique une qualité de présence qui permet d'être à l'écoute, d'entendre le message, de le reconnaître et d'y répondre comme on peut. Il implique un regard positif, une attitude d'acceptation, de respect. La bienveillance est un terme proche, sinon synonyme, de l'amour. Encore faut-il s'entendre sur ce que le terme « amour » recouvre. Je l'entends évidemment dans le sens que j'ai indiqué au premier chapitre, soit cette expression de l'énergie qui tient l'univers ensemble.

Mais la bienveillance, tout comme l'intelligence émotionnelle, ne se décrète pas. Elle résultera d'un climat d'acceptation, d'un climat sain, serein, ludique, ouvert, coopératif.

En abordant ce thème, il faudra aussi aborder celui de la **violence**. En fonction de l'âge du groupe auquel on s'adresse, il sera utile d'explorer ce qui est perçu comme violent, dans toutes sortes de domaines. On pourra inviter à identifier les éventuels mobiles que cache la violence, les besoins sous-jacents, et quels choix de comportements préférables pourraient être faits pour rencontrer ces besoins.

Par ailleurs, dès le plus jeune âge, on pourra sensibiliser à tout ce qui peut être l'expression de notre bienveillance naturelle. *Qu'est-ce que la bienveillance ? Quels gestes de bienveillance peut-on faire ? Quels gestes de bienveillance observez-vous au sein de votre groupe ? Que peut-on faire lorsqu'on observe un geste de bienveillance ?...* Il y a de nombreuses activités qui vont faciliter cet 'éveil à la bienveillance'. On pourra d'ailleurs aussi décréter une **“journée de la bienveillance”** dans l'établissement, idéalement le lundi, pour motiver le retour à l'école ! Et pourquoi pas une journée nationale de la bienveillance, et une journée mondiale...

Identité : se connaître, se transformer

La connaissance de soi est utile, on le sait depuis les anciens grecs (*Gnooti séoton : connais-toi toi-même*). Mais comment l'aborder ? Les activités ludiques de l'éducation émotionnelle ont pour objectif d'inviter à explorer et à partager des questions personnelles telles que « *mon schéma de communication* » ou « *mon schéma émotionnel* ». Il s'agit beaucoup moins de faire une analyse approfondie de soi-même que d'apprendre à s'observer, à s'exposer (sans jugement, sans risque, et d'ailleurs sans obligation), à identifier ses forces et ses faiblesses, ses choix et ses objectifs d'apprentissage. Certes ces sujets ne seront pas abordés au niveau de la maternelle, mais il est parfaitement pertinent et utile qu'ils trouvent leur place aux stades plus avancés de l'éducation émotionnelle.

Un pas plus loin dans cette direction invitera les participants à explorer leur sens d'identité, le « *qui suis-je ?* ». Cela implique de prendre le temps d'identifier notre héritage culturel, nos croyances, les schémas transmis par nos parents, les modèles intégrés. Et cela implique aussi de pouvoir progressivement relâcher toutes les identifications que nous avons accumulées et qui nous éloignent de notre « nature profonde ». Car, lorsqu'on y regarde de plus près, nous ne sommes pas notre corps, nous ne sommes pas nos pensées, encore moins nos émotions, nos rôles dans la vie, nos mémoires, notre passé, ni nos qualités, nos aspirations... Fondamentalement nous sommes cette « présence consciente » qui *fait l'expérience* de la vie, mais qui n'est pas cette expérience.

Cette prise de conscience de notre *identité profonde* représente un facteur d'ancrage important. Elle permet de recadrer toute notre existence et notre action. Elle ouvre sur un approfondissement du *sens* que nous pouvons donner à notre existence. Et, bien entendu, elle ouvre sur l'éveil des différentes qualités qui émergent en tant qu'expression de notre « centre ».

Besoins, demandes

Généralement, les compétences de communication chez les jeunes enfants se développent autour de *‘je veux’* et *‘je ne veux pas’*. Un enfant ne demande pas, il exige. Et il sait comment mettre la pression par ses cris, ses pleurs, son insistance. Avec le temps, la vie et les confrontations aux autres peuvent mettre en place des comportements plus adaptés. Mais ce n’est pas toujours le cas : beaucoup d’adultes en sont encore à se mettre les uns sur les autres des pressions énormes, des jugements, de la critique et de multiples autres formes de pression qui virent facilement à la violence verbale ou non-verbale. Parmi les compétences de communication qu’il est utile de développer on retrouve donc aussi celles qui consistent à identifier ses besoins réels, comment distinguer ses besoins de ses désirs, comment s’exprimer en termes de besoins plutôt qu’en termes d’exigence et de blâme, et comment exprimer des demandes qui soient recevables, qui ne provoquent pas immédiatement une réaction défensive...

Dans le cadre de l’EES, on pourra faire un brainstorming sur *«Quels sont les principaux besoins des humains ?»*, avant d’apprendre à identifier les besoins non-satisfaits que cachent toujours – par définition – nos émotions inconfortables. Ce sera là un domaine d’apprentissage important pour pouvoir, par la suite, acquérir les compétences nécessaires pour solutionner les conflits. Le *message clair* en sera la prolongation naturelle, puis les formes plus élaborées de *médiation ente pairs*.

Choix et responsabilité

C’est un de mes thèmes favoris : je commence souvent une conférence en demandant à l’assistance de se lever, puis de se rasseoir. Ensuite je pose la question *«qui vous a fait vous lever et vous rasseoir ?»* A ceux qui répondent que c’est moi, je demande ensuite d’égorger leur voisin, ce qu’en général ils refusent de faire. Je leur demande alors : *«Qui vous fait ne pas égorger votre voisin ?»*... Vous-mêmes, évidemment !

Cette simple démonstration illustre le fait que personne d’autre que nous-même n’est en mesure d’actionner nos muscles et de nous faire agir. Nous ne sommes pas des robots programmés. Nous avons toujours, par définition, un choix. Un choix de faire ou de ne pas faire. Bien entendu, l’environnement extérieur nous met sous pression et nous choisissons bien souvent de faire des choses qui nous déplaisent, afin d’éviter les conséquences indésirées qui résulteraient d’un choix différent. Faites la liste de toutes les choses que vous faites *“par obligation”*. Elle est longue. Le problème, c’est que ce sentiment de faire *“par obligation”* est lourdement pénalisant : pas d’énergie, pas de motivation. Identifiez une chose pénible que vous faites par obligation. Mettons *travailler* ou *faire la vaisselle, me lever le matin, faire ma comptabilité*, que sais-je. Quel est le ressenti lorsque vous n’avez vraiment pas le choix ? Pénible !... Or, revenons à la petite démonstration du début : personne ne peut actionner nos muscles à notre place. Quoique nous fassions, c’est notre choix de le faire. Si maintenant je vous demande d’énoncer, bien clairement, le choix qui est le vôtre : *«Je choisis de faire la vaisselle... Je choisis de me lever tôt le matin... Je choisis de faire ma comptabilité...»* Le ressenti est-il différent ? Oui, il l’est ! Si vous prenez réellement conscience de votre choix, si vous vous repositionnez dans cette partie de votre être qui choisit et assume ses choix, votre énergie est très différente. Vous savez désormais qu’il y a une alternative. Vous

redevenez, en conscience, créateur de votre réalité. Vous n'êtes plus victime d'une situation ou d'un autre. Vous vous repositionnez dans votre pouvoir intérieur.

A ce stade, il y a parfois quelques personnes qui contestent : oui mais... moi je ne choisis pas ! Je n'ai pas choisi d'être né(e), je n'ai pas choisi d'être moche, je n'ai pas choisi de vieillir... Le mental galope et refuse ! Non, non, non, ce ne peut être aussi simple que ça !... Alors je les ramène gentiment à un constat qui reste évident : il y a un espace d'impuissance, et il y a un espace de puissance. Tout dépend comment on choisit de *penser*. Or, quoi qu'on pense, c'est notre choix de le penser. Personne ne peut penser pour nous, à notre place (encore heureux !). Soit vous vous positionnez dans votre espace de victime impuissante, et la vie vous montrera que vous avez raison : vous êtes impuissant(e) ! Rien ne fonctionnera correctement ! Soit vous vous positionnez dans votre espace de puissance. C'est votre choix et vous en avez d'autres. Quel est le choix le plus créatif, le plus juste, le plus approprié ?... Et la vie vous montrera que vous avez raison : vous êtes puissant(e) ! Tout viendra vers vous avec plus de fluidité.

Ce thème est aussi essentiel que tous les autres. Il mène à des prises de conscience qui modifient l'être, son action et toute son existence. Pour l'éducateur, il aura des conséquences fondamentales, principalement celle du choix et de la reconnaissance des choix. La contrainte n'est pas la meilleure stratégie pédagogique ! Au mieux elle engendre la soumission, au pire la révolte et la violence. C'est toute la pédagogie active qui trouve là sa justification. Offrez un choix, et la motivation sera bien meilleure. Invitez donc à identifier les choix qui sont faits, et à clarifier les conséquences qu'elles entraînent. Invitez à identifier des choix préférables. Ne les imposez pas, aidez à clarifier. L'éducateur pose des questions, il ne donne pas les réponses. Il invite à se positionner. Que veut-on réellement ? Quel résultat, quelle solution ? Et les objectifs ne se limitent évidemment pas à des perspectives d'avenir, des rêves lointains. Ils sont aussi dans les choix de penser, les choix de comportement, les choix de valeurs. Des choix d'être autant que des choix de faire.

Cela veut-il dire qu'il faille laisser chacun faire tout ce qu'il veut ? Que les enfants doivent vivre dans une liberté totale ? Pas du tout. Il doit y avoir un cadre clair, très clair même, voire strict si nécessaire^⑨. Mais il devra être clairement expliqué, défini de commun accord de préférence (là où c'est possible), de manière participative. Les jeunes enfants peuvent bénéficier de *choix limités* dans un cadre non négociable, leur attitude sera déjà différente. Si vous demandez : «*tu veux manger de ceci ou de cela ?*» l'enfant sera plus participatif que si vous lui dites : *tu mangeras de ce plat-là, point à la ligne !* Pour autant, on ne lui demande pas de choisir systématiquement son menu.

L'objectif n'est pas de lever toute contrainte. L'objectif est de conscientiser et de responsabiliser. Or, en offrant aux enfants une liberté totale, on risque de leur ôter les apprentissages liés aux contraintes naturelles qui émergent de la rencontre avec l'autre. L'apprentissage de la frustration, de la patience, du lâcher-prise et de l'auto-discipline sont également des thèmes importants. La rigueur, l'exigence élevée, l'ordre et la structure représentent des valeurs essentielles. Mais le but est de les faire émerger dans la motivation propre du sujet, non pas de les imposer contre lui.

^⑨ Certains enfants (ou adultes) ont une tendance au dispersement, à la fuite hors de leur centre. Ils ont un grand besoin d'être tuteuré, tout comme une plante rampante. Ils ne seront capables de se tenir dans la verticalité qu'avec l'aide d'une présence et d'un encadrement rigoureux.

Dans tout cela, de nombreux outils se révéleront utiles. Citons, à titre indicatif : *Cinq objectifs sur les doigts de la main* ; *Ce que j'aimerais réaliser* ; *Clarifier les besoins et objectifs* ; *Journal de mes réalisations* ; *Contrat de résolution positive* ; *Mon schéma de victime* ; *Positionnez-vous* ; etc.

Gestion positive des conflits

C'est un thème bien connu mais exigeant. Il requiert la mise en œuvre de toutes les autres compétences pour pouvoir fonctionner correctement : l'écoute, l'expression de soi en termes respectueux de l'autre, la régulation des émotions, etc.

L'adulte pense généralement qu'il doit intervenir pour aider les enfants à régler leurs conflits, mais le plus intéressant dans ce thème est évidemment d'apprendre aux enfants à développer leurs propres compétences de gestion des conflits. On parle beaucoup de solutions gagnant-gagnant. Mais comment leur apprendre à les mettre en œuvre ? Dans cet apprentissage, il sera utile de mettre les enfants en situation de créateurs de solutions. Les plus précoces dans cet apprentissage deviendront médiateurs dans les conflits entre pairs.

Aujourd'hui, ce thème est un des mieux reconnus. En France, le «*Guide pour une justice scolaire préventive et restaurative*», diffusé par le Ministère de l'éducation nationale en 2015, invite à la pratique de toute une série d'outils. En particulier ce qui est appelé le «*message clair*» se révèle très utile : les élèves sont entraînés à utiliser un petit rituel verbal en cas de conflit : *lorsque tu (me frappe) ... je me sens (en colère) ... est-ce que tu le comprends ?* L'autre est invité à reformuler : *lorsque je (te frappe) ... tu te sens (en colère) ... je le comprends*. Ensuite il peut exprimer son propre ressenti : *lorsque tu... (m'injures), je me sens... est-ce que tu le comprends ?...* Et l'autre reprend en inversant : *lorsque je... tu te sens... je le comprends*.

Ce simple rituel de reconnaissance mutuelle des ressentis suffit généralement pour créer une base sur laquelle les deux protagonistes peuvent trouver une alternative à l'affrontement et solutionner leur conflit. Lorsque celui à qui s'adresse le *message clair* refuse de jouer le jeu, l'initiateur du message clair est alors en droit de le signaler au conseil de classe et de demander de l'aide pour trouver une solution. Cet apprentissage fonctionne dès la maternelle. Une fois acquis il constitue une bonne base sur laquelle on peut développer de réelles compétences de médiation entre pairs.

Parmi les nombreuses activités permettant aux enfants dès le plus jeune âge de se familiariser avec ce thème, il y a : *Dessiner les problèmes* ; *Ma fiche 'colère'* ; *Qu'est-ce que la violence ?* ; *Mettre en scène et décrypter la violence* ; *Marionnettes en conflit* ; *Solutionner un conflit* ; *Pratique de la médiation* ; etc.

Créativité

Ici il s'agit de développer la spontanéité, la curiosité et l'initiative, autant que la confiance en soi et la prise de risque. La créativité doit absolument trouver une place centrale dans l'éducation, comme dans la vie de toute personne. Sans activité créative,

pas de motivation, pas de plaisir, pas de satisfaction personnelle. L'être humain est fait pour être créatif. Et cette créativité repose sur des compétences précises, qui relèvent de la capacité à laisser jaillir ce que notre être profond recèle en lui de meilleur. Laisser s'exprimer l'inspiration.

Dans cet apprentissage, il s'agit d'apprendre à relâcher les obstructions à la créativité, l'autocensure, la peur du jugement. Les outils de l'éducation émotionnelle sont parfaitement conçus pour cela : ludiques, stimulant la prise de risque, offrant un cadre sécurisé pour une expression plus libre de l'être.

Parmi les nombreux outils permettant aux enfants dès le plus jeune âge de se familiariser avec ces compétences, on retrouve les jeux de spontanéité, les jeux d'improvisation, les associations de mots, la création d'histoires, le chant spontané, le dessin coopératif, etc.

Le travail intérieur

Ce thème relève de la "présence à soi-même". Il implique la pratique du silence, de l'écoute intérieure, de la relaxation, de la respiration consciente. C'est un puissant facteur de «recentrage», d'ancrage et de reconnexion avec son espace-ressource. Les exercices de relaxation peuvent être abordés dès la maternelle. Simples et ludiques au départ (*le vent ; je suis un arbre ; la poupée de chiffon...*) ils seront progressivement développés et approfondis.

Aux stades plus avancés de l'éducation émotionnelle, le travail intérieur pourra comporter l'identification des différents espaces intérieurs, de l'espace blessé et de l'espace ressource. Comment apprendre à gérer ces espaces, à transformer l'espace blessé et à s'identifier à l'espace ressource. Il y a là un vaste domaine d'exploration que chacun fera à son rythme.

Des apprentissages progressifs

Ces principaux thèmes seront explorés alternativement, en progressant des plus simples vers les plus exigeants ou plus impliquants. Ils doivent être abordés dans une progression logique, qui cependant peut être adaptée avec souplesse, selon le niveau et les besoins du groupe concerné, ou en fonction de l'expérience de l'enseignant. Généralement, il est conseillé de procéder en respectant les étapes suivantes :

- 1) Installer d'abord un climat favorable, par des jeux d'échauffement, de brise-glace, de contact. Installer la confiance dans le groupe.
- 2) Explorer ensuite les exercices de présentation, afin de permettre à chacun de se dévoiler un minimum, d'exprimer ses goûts, ses préférences, ses principales compétences, ses appartenances. Cette étape permet à chacun de trouver sa place dans le groupe.

- 3) Ensuite on poursuit sur les compétences d'attention et d'écoute, le cercle de parole, la clarification des règles de base du fonctionnement en groupe, le référentiel disciplinaire.
- 4) Ensuite seulement on pourra explorer des thèmes plus impliquants, tels que l'estime de soi, la confiance, l'acceptation des différences, l'autonomie, la coopération, l'assertivité...
- 5) Les thèmes plus sensibles, tels que les émotions, les besoins et demandes, l'appréciation mutuelle, la résolution des conflits... ne seront abordés qu'après, lorsque les bases auront été intégrées et le climat de confiance bien installé.
- 6) Les thèmes plus complexes, tels que le non-jugement, les schémas de pensée, la connaissance de soi, etc. seront réservés aux stades ultérieurs.

Les étapes d'une séance d'EES

L'EES ne repose pas que sur des séances spécialisées. Elle est nécessairement systémique, globale. Elle ne livre des résultats significatifs que sur la durée, sur la base d'apprentissages simples, répétitifs et progressifs. Au-delà de l'intégration des stratégies pédagogiques appropriées dans l'ensemble de l'approche proposée, il est nécessaire de prévoir un temps pour des séances régulières d'activités spécifiques en groupe. Pour une animation d'une heure à une heure et demie (idéalement un créneau hebdomadaire au moins), la séance d'EES devrait comporter les étapes suivantes :

1 – Accueil

- Un temps d'ancrage dans le présent (harmonisation, moment de silence, rituel d'accueil)
- Un temps de reconnaissance mutuelle (bonjour, jeu de noms, ...)

2 – Brève introduction

« *Qu'allons-nous faire ensemble ?* »

- Brève annonce du thème/compétence du jour
- Rappel des consignes de base : se détendre et s'amuser, pas de pression...
- Si nécessaire : petit rappel du cadre et des règles de fonctionnement du groupe.
- Éventuellement : remémoration de la séance précédente.

3 – Échauffement

Jeu d'échauffement : dégel et mise en relation. Un temps ludique et en mouvement, qui permet d'améliorer la qualité de présence, l'attention aux autres, le plaisir d'être là, la motivation à participer activement.

4 – Expérimentation

Jeu ou activité liée au thème, offrant une expérience concrète en support à l'apprentissage recherché (contextualisation).

5 – Débriefing

1) Partage et prises de conscience :

Questionnement et échanges liés aux ressentis, observations et apprentissages (décontextualisation).

2) Élargissement / généralisation :

Exploration des liens avec des situations connues ou vécues par les enfants.
Exploration de l'utilité de la compétence, « à quoi ça peut servir dans la vie ».
Exploration d'autres questions et liens éventuels.

Il faudra, dans cette phase du travail, résister à la tentation de penser à la place des participants, de parler plutôt que d'interroger. Il faut aussi rester attentif à l'état de réceptivité : les enfants n'ont pas toujours la capacité d'aller plus loin dans leur réflexion ; ils peuvent avoir besoin d'un temps de maturation.

6 – Appropriation personnelle

Il peut être utile d'accorder un temps pour l'expression personnelle (par écrit ou par dessin) de ce qui n'a pu être exprimé : carnet de bord, document-mémoire personnel ou collectif.

7 – Clôture de la séance

Il est toujours utile aussi de bien marquer la fin d'une session, par un petit rituel de clôture, tel qu'un cercle de silence, par exemple.

Les différents niveaux d'apprentissage

Comme on l'a vu, on peut distinguer plusieurs stades dans le développement de l'intelligence émotionnelle, de QE1 à QE6. On ne travaillera évidemment pas de la même manière avec des enfants de maternelle et ceux de l'école élémentaire, du collège ou du lycée. De plus, on ne travaillera pas de la même manière avec des élèves qui abordent les thèmes et les outils de l'EES pour la toute première fois et ceux qui en ont déjà une bonne expérience. L'éducation émotionnelle doit donc pouvoir faire évoluer son offre en fonction des différents niveaux auxquels elle s'adresse.

La distinction est tout aussi évidente à faire lorsqu'on travaille avec des adultes pour lesquels l'approche est totalement neuve (par exemple dans un contexte carcéral ou avec de jeunes délinquants) et ceux qui ont déjà eu l'occasion de se familiariser aux thèmes et outils proposés. Pour chaque public, l'animateur en EES devra concevoir un programme adapté d'activités, en fonction du niveau des participants. Il devra veiller à introduire progressivement un niveau de plus en plus élevé d'implication personnelle et de pertinence dans les débriefings.

En nous référant aux 6 niveaux de QE mentionnés au chapitre précédent, nous pouvons facilement identifier 5 niveaux d'apprentissages distincts. Nous laisserons de côté le niveau QE6, considérant qu'à ce stade les besoins et apprentissages se situent au-delà de ce que l'EES peut proposer. Pour la simplicité des choses, nous n'allons prendre en considération que l'évolution des enfants dans un contexte « normal », scolaire ou familial. Les âges mentionnés ne sont qu'à titre indicatif. Tout dépendra de la manière dont les enfants concernés intègrent les compétences. Nous aurons donc, et à condition de commencer ce travail dès le plus jeune âge :

- **le niveau QE1** (émotivité spontanée, non conscientisée) : les premiers pas, niveau pré-scolaire et maternelle (+/- 2 à 6 ans).
- **le niveau QE2** (enfance émotionnelle) : l'éveil aux compétences de base, l'école élémentaire (+/- 7 à 12 ans).
- **le niveau QE3** (adolescence émotionnelle) : les acquis fondamentaux (+/- 12 à 18 ans).
- **le niveau QE4** (début de maturité émotionnelle) : intégration et approfondissement des compétences essentielles (+/- 18 à 25 ans).
- **le niveau QE5** (maturité émotionnelle) : intégration et approfondissement des compétences avancées (+/- à partir de 20-25 ans).

QE1 - les premiers pas

Age approximatif : 2 à 5 ans.

Caractéristique : émotivité instinctive, non conscientisée.

Besoins : Lien, appartenance, sécurité, soutien, acceptation, valorisation, environnement positif, démonstration, fermeté et bienveillance, liberté relative dans un cadre clair, choix limités...

Approche pédagogique : jeux simples et peu impliquants, visant à développer la capacité à suivre des consignes, à s'ouvrir aux autres, à prendre sa place dans un groupe.

- Jeux de lien, de dégel, d'acceptation, permettant un contact direct entre participants, un rapprochement progressif dans un climat sécurisé.
- Activités simple permettant d'explorer les thèmes de base (estime de soi, communication, acceptation des différences, gestes de bienveillance)
- Partages simples, invitation progressive à mettre des mots clairs et précis, à l'expression de soi, à l'écoute de l'autre. Cercle de parole avec bâton de parole.

Thèmes explorés : ouverture, identité, acceptation

Présence, attention

Écoute simple

Intégration, trouver sa place dans un groupe

Ouverture aux autres

Acceptation des différences

Vocabulaire émotionnel

Jeux coopératifs
Gestes de bienveillance
Gratitude
Expression créative...

QE2 – l'éveil aux compétences de base

Age approximatif : 6/7 à 10 ans

Besoins : en plus des besoins du niveau QE1 (lien, sécurité, soutien, acceptation, climat positif, fermeté et bienveillance, limites claires), ce niveau va avoir besoin d'une plus grande liberté d'action et d'exploration, tout en bénéficiant d'un droit à l'erreur, bien évidemment.

Approche pédagogique : activités et partages plus impliquants. Identification simple des apprentissages.

Thèmes explorés : on continuera à se familiariser avec les compétences de base, tout en explorant progressivement certains thèmes nouveaux :

- Coopération
- Communication
- Cercle de parole, conseil de classe
- Écoute bienveillante
- Acceptation des différences
- Apprentissage de la patience
- Capacité à suivre les consignes
- Acceptation de soi ; estime de soi
- Nommer ses émotions
- Verbalisation des ressentis
- Expression de soi
- Jeux créatifs
- Clarifier ses objectifs
- Identifier ses besoins
- Pratique du message clair
- Exprimer des demandes recevables
- Autonomie et responsabilité...

QE3 - les acquis élémentaires

Age approximatif : 12 à 17-18 ans

Caractéristique : sur base des acquis durant les phases précédentes se développe progressivement de réelles compétences d'être.

Besoins : climat positif, soutien, communauté, fraternité, coopération, valorisation, plus grande autonomie, liberté, auto-détermination, besoin de s'exprimer et de partager,

besoin d'intériorité et d'intimité, besoin d'un climat de confiance, d'accompagnement et d'invitation positive.

Approche pédagogique : davantage acteurs de leurs apprentissages, les individus de ce niveau sont capables d'une implication personnelle plus poussée. Les échanges vont être plus approfondis en ce qui concerne les ressentis, les observations et les apprentissages à dégager des expériences proposées.

Thèmes explorés : on continuera à approfondir les compétences précédentes, tout en explorant certains thèmes nouveaux :

- Pensée positive
- Choix et responsabilité
- Clarifier ses objectifs
- Souplesse et fluidité
- Stéréotypes et discriminations
- Formuler des demandes recevables (ouvertes, sans pression, sans jugement)
- Non-jugement
- Appréciation, valorisation
- Écoute active
- Spontanéité, créativité
- Gestion des émotions
- Pratique du message clair
- Se remettre en question
- Résolution des conflits
- Médiation entre pairs...

QE4 - intégration et approfondissement des compétences essentielles

Age approximatif : grands ados ou adultes (s'ils ont bénéficié des apprentissages nécessaires aux stades précédents)

Caractéristique : capables d'un travail en profondeur sur eux-mêmes

Besoins : climat de confiance, communauté, fraternité, coopération. Besoin de s'exprimer davantage, de partager, de co-crée leur parcours, de participer aux décisions. Besoin d'ancrage intérieur, d'intériorité, de méditation. Intérêt émergent pour la guérison des espaces blessés, l'accompagnement des autres. Capacité accrue d'expression de soi, de créativité.

Approche pédagogique : tout en poursuivant les approches abordées au stade précédent, on pourra introduire également des activités d'introspection, d'exploration personnelle et de gestion des espaces intérieurs. Les activités exigeant davantage de prise de risque et d'improvisation créative feront partie des outils utilisés.

Thèmes explorés : on continuera à approfondir les thèmes précédents, tout en explorant certains nouveaux :

- Écoute active, questionnement invitant
- Pratique de l'invitation positive
- Apprendre à motiver

Autorité positive
 Acceptation de l'erreur
 Conscientisation des schémas de pensée
 Recadrage des schémas de pensée, des croyances négatives/limitantes
 Abandon des schémas de victime
 Choix et responsabilité
 Intégrité, valeurs
 Affirmations positives
 Assertivité respectueuse
 Gestion du stress
 Gestion de la violence
 Médiation et résolution positive des conflits
 Ancrage espace-ressource
 Exploration/gestion des espaces intérieurs
 Guérison des espaces blessés
 Transmutation de l'énergie émotionnelle
 Principe créateur et loi d'attraction...

QE5 – intégration et approfondissement des compétences avancées

Age approximatif : adultes.

Caractéristique : bien familiarisés avec les compétences explorées aux stades précédents.

Besoins : guidance et accompagnement dans leur progression personnelle. Besoin d'offrir leurs services, d'être créatifs, d'être intégrés dans une communauté.

Approche pédagogique : on s'adresse ici à des participants capables de développer des compétences d'accompagnement, d'enseignement, de formation, de supervision. Les mêmes principes de pédagogie active, positive, coopérative, ludique, diversifiée et démonstrative sont toujours d'application.

Thèmes explorés :

Présence et perceptivité
 Autorité positive
 Soutien et accompagnement émotionnel
 Médiation et résolution positive des conflits
 Ancrage & travail intérieur
 Dialogue intérieur
 Méditation, pleine conscience
 Travail avec les rêves
 Pratique de l'ancrage intérieur (en individuel et en groupe)
 Développement du potentiel guérisseur.

Les outils de l'EES

Ce qu'on appelle les "outils" regroupe l'ensemble des activités concrètes qui sont utiles dans la mise en place de l'approche pédagogique souhaitée. On quitte le domaine des concepts pour entrer dans celui de l'animation. C'est généralement l'aspect de l'éducation émotionnelle qui – paradoxalement – semble le plus difficile à accepter et à maîtriser. Je dis "paradoxalement", car ces outils sont relativement simples. Mais il y a d'une part de fortes résistances à les utiliser dans le contexte scolaire, car ils relèvent d'une approche pédagogique totalement différente de celle que les enseignants ont l'habitude de pratiquer. Et d'autre part il n'existe pas ou peu de banques de données ouvertes et disponibles. Les meilleurs "outils" sont éparpillés dans la nature, il faut passer un temps considérable à les dénicher.

Or c'est précisément ce à quoi je me suis consacré depuis de nombreuses années. J'ai rassemblé des centaines de jeux et d'activités pédagogiques, que j'ai mis à la disposition du public dans plusieurs livres. D'autres ont fait un travail similaire. Cela représente un ensemble inestimable de ressources essentielles pour le travail éducatif.

Mais il ne suffit pas d'en disposer, encore faut-il savoir comment les utiliser efficacement. Et c'est là que l'enseignant – ou l'éducateur quel qu'il soit – doit pouvoir faire preuve de compétences d'animation, en cohérence avec les stratégies pédagogiques, les thèmes et les compétences psychosociales énoncées plus haut. Nous y reviendrons.

Je ne livre pas ici les outils qui figurent dans mes autres publications, kits et répertoires[®]. Je me borne à donner quelques exemples, afin que le lecteur puisse bien comprendre de quoi il s'agit. Lorsqu'on parle de "jeux", il ne s'agit pas uniquement de s'amuser sans rien apprendre. Les jeux proposés sont des activités certes ludiques, mais qui offrent bien d'autres avantages que celui de s'amuser (voir la partie sur la pédagogie ludique). Ils créent des conditions permettant de faire toutes sortes d'apprentissages, en plus de permettre une motivation et une qualité de participation bien plus élevée. Le but est d'offrir une *expérience* d'abord, et d'inviter ensuite au partage afin de dégager les enseignements que le jeu permet de mettre en évidence. L'animateur, en fonction du niveau du groupe, récapitule ou valide les apprentissages *en fin* d'activité.

Parmi les outils de l'éducation émotionnelle, on retrouve une série de jeux et d'activités très diversifiée. Un animateur bien outillé va pouvoir offrir une palette variée d'expériences, qui incluront les outils suivants :

1 – Les jeux, parmi lesquels on distingue différents types :

- les *jeux de dégel* (brise-glace), destinés à rapprocher les participants, à les mettre en contact, à créer des liens, à installer le plaisir, le rire.
(Par exemple : *La conduite aveugle* ; *Le petit moteur* ; *La machine vivante* ; *Les marches* ; *J'appelle* ; *Coco est bien assis* ; etc.)
- les *jeux de contact*, impliquant un rapprochement physique, un défi relationnel.

[®] Voir sur le site www.education-emotionnelle.com. Certains documents peuvent être téléchargés gratuitement. D'autres sont disponibles en fichier électronique.

(Par exemple : *Massage énergétique ; Nœud de groupe ; La quille ; Car-wash ; La boule de mains ; L'aveugle ; Handicapés solitaires...*)

- les *jeux à thèmes* (destinés à provoquer des prises de conscience) ;
(Par exemple : *Des choses en commun ; Ma place dans le groupe ; Première impression ; Ce que je vois ; Dans la peau d'un autre ; ...*)
- les *jeux de "sculpture"* (modelages et positionnements de personnes) ...
(Par exemple : *Sculpture de groupe ; Le tableau magique ; La machine vivante ; Sculptures d'argile en binômes...*)
- les *jeux de créativité*
(Par exemple : *Cadeaux imaginaires ; Du tac au tac ; Trois mots pour une histoire ; Le ballon invisible ; Conte collectif ; Une histoire un mot à la fois ; Que se passe-t-il ensuite ; etc.*)

2 – Les activités éducatives : exploration de soi et expression de soi par l'exploration de thèmes précis, de questions à explorer (en individuel, en sous-groupes ou collectivement en brainstorming), de mises en situation. Par exemple : *Ce que j'aime en moi ; Ce que j'admire chez les autres ; Contrat de résolution positive ; Journal de mes réalisations ; Mes besoins, mes objectifs ; Inventaire de mes forces et faiblesses ; Une réalisation dont je suis fier ; Qu'est-ce que la violence ? ; Quel talent particulier as-tu ? ; Définir un contrat de classe ; Dégager un objectif commun ; Écoute en trinômes ; Binômes d'exploration personnelle ; Mon schéma de communication ; Trouver un consensus ; Ma fiche "colère" ; Tableau de mes préoccupations ; Mes recettes de succès ; Le message clair... etc.*

3 – Le cercle de parole, explorant un thème donné, répondant à des questions, élaborant une consigne (en grand groupe ou en sous-groupes de 5, 6, 7...). Cette activité permet de s'ouvrir les uns aux autres, d'apprendre à communiquer, de s'enrichir mutuellement par le partage, l'écoute, l'expression verbale de ses ressentis, de son expérience, de ses opinions. Elle requiert l'application de règles précises. Dans cette catégorie d'activité pédagogique on compte évidemment aussi les "*conseils de coopération*", "*conseils de classe*" ainsi que les "*conseils de famille*".

4 – Jeux de rôles et improvisations créatives : reconstitutions de scènes vécues ou imaginaires, mises en situation destinées à donner l'occasion de libérer la créativité, d'explorer différentes perspectives et de découvrir des ressources intérieures nouvelles. L'objectif de ces activités n'est évidemment jamais de réaliser une performance quelconque ni un "spectacle". C'est le processus même qui compte, car il crée une situation riche en apprentissages divers. Cette catégorie d'activités peut prendre de multiples formes :

- mimes ou improvisations sur un thème donné ;
- représentation en tableau (sculpture de groupe), passif ou actif ;
- confrontation en jeu de rôle entre l'enseignant et le groupe des élèves (l'enseignant joue lui-même un rôle¹¹ qui défie le groupe des élèves et les force à mettre en place des solutions au défi rencontré) ;
- brainstorming en jeu de rôle (interrogation spontanée de personnages fictifs) ;

¹¹ Voir les ressources en anglais sous le thème de 'process drama' et 'teacher in role'.

- entrer dans un rôle, se mettre dans la perspective d'un personnage, endosser ses caractéristiques (éventuellement par le déguisement, ne fût-ce qu'un élément symbolique, comme le nez rouge pour jouer un clown) et s'exprimer (spontanément) en fonction de cette perspective et de ces caractéristiques ;
- interview d'un personnage imaginé (joué soit par un élève, soit par l'enseignant) ;
- réunion de personnages imaginaires (par exemple une grande famille incluant grands-parents, oncles, tantes, cousins... qui doit discuter d'un projet de vacances ou de voyage) ;
- reconstitution de situations vécues, observées ou imaginaires ;
- le tunnel des opinions (un élève passe entre deux rangées, un côté exprimant une opinion favorable, l'autre une opinion défavorable ou opposée ; l'élève doit à la fin prendre une décision) ;
- jeu de rôle d'objets parlants ;
- jeu de rôle en relais (les acteurs se relayant dans différentes phases d'une même histoire) ;
- gel instantané, avec ou sans interrogation ;
- théâtre spontané (sur un thème donné) ;
- théâtre-forum (avec intervention des spectateurs, prenant la place des acteurs) ;
- jeu avec des marionnettes ;
- etc.

Exemples : *Les marches ; Mimer les émotions ; Ceci n'est pas mon ballon ; Faire l'acteur ; Faire passer le geste ; Les trois cercles ; Marionnettes en conflit ; "Donne" - "prends" ; Trois mots pour une histoire ; Que se passe-t-il ensuite ? ; Démonstration d'une conversation ; Conversations non verbales ; Conversation en relai ; Je suis là ! ; Mettre en scène et décrypter la violence ; Tu ne peux pas me prendre ; Le tour du monde en 30 minutes ; Le loup et les cochons...*

5 – Voix, théâtre, danse, musique : afin d'aller au-delà des modes habituels d'expression de soi, d'explorer différentes facettes d'identité, différents modes relationnels, ces diverses formes d'expression de soi seront extrêmement utiles. Le chant improvisé, la musique spontanée avec des objets divers, la danse libre font évidemment partie de cette catégorie d'activité et seront d'ailleurs privilégiés. Ces formes d'expression peuvent sembler nécessiter des compétences spéciales, mais bon nombre d'activités simples sont faciles à explorer sans compétence particulière. Après, on peut toujours effectivement avancer vers l'enseignement d'une technique plus poussée, ce qui sera tout autant porteur d'apprentissages. Cependant, l'essentiel en éducation émotionnelle sera que chaque activité devra toujours déboucher sur un temps de parole au cours duquel les ressentis et apprentissages peuvent être exprimés, reconnus ou simplement conscientisés.

6 – Le travail intérieur : explorer ses espaces intérieurs : respiration, relaxation, visualisation créative, méditation. Par exemple : *Le vent ; Je suis un arbre ; La graine qui devient arbre ; Respiration et détente pour les enfants ; Se sentir 'relax' ; Estime de soi ; Yoga détente...*

- 7 – **Les contes** : lecture de récits à valeur métaphorique, dans lesquels l'enfant peut se projeter, avec ensuite la possibilité d'inviter à explorer des questions, à faire un jeu de rôles, un partage, ou à faire de l'expression artistique...
- 8 – **Les activités artistiques** libérant l'expression de soi : dessin, peinture, sculpture, collage, musique (particulièrement en groupe) ... Y compris des activités ciblées au niveau du thème, ou au niveau de la coopération : *Dessin à deux ; Dessin de groupe ; Sculpture de groupe*... Toute activité proposée sera évidemment prolongée d'une invitation au partage.
- 9 – **Le travail en équipe**, la dynamique de groupe, pour développer la confiance réciproque, le rapport à l'autre et la coopération. Exemple : *Construire un train ; création d'une chanson ; élaboration d'un menu de fête de pirates ; conception d'un spectacle ; etc.*
- 10 – **Le travail corporel**, pour un meilleur ancrage, développer la conscience du corps : marches, danses, mouvements, étirements, yoga, qi-gong, aikido, arts martiaux divers, massages ou automassages... Ce domaine est très ouvert. D'autres approches psycho-corporelles peuvent se révéler fort intéressantes, telles que l'EFT (Emotional Freedom Technique - *Technique de Libération Emotionnelle*), adaptée en France pour le travail avec les enfants par Valérie et Olivier Broni¹².
- 11 – **L'écriture** : exploration par écrit d'expériences vécues, d'émotions, de réflexions, de prise de conscience, d'inspiration... Tenir un journal, y consigner les apprentissages et expériences les plus marquantes, son parcours, ses projets, ses réalisations.
- 12 – **Les activités en extérieur** : changer d'environnement afin de faciliter l'exploration de réalités, ressentis, ressources et attitudes différentes peut s'avérer également très enrichissant, voire indispensable. On combinera de préférence ces sorties avec des activités non compétitives en équipe (le voilier par exemple, la spéléo, la randonnée, l'alpinisme, implication dans un travail à caractère social ou humanitaire,...).

Pour bon nombre de ces activités, il existe différentes formules d'animation qu'il sera utile de pouvoir varier :

- 1) **le jeu collectif**, ou tout le monde est impliqué. Éventuellement scinder le groupe en deux ou trois ou davantage de sous-groupes qui font le même jeu séparément.
- 2) **le jeu "en démonstration"** : un ou plusieurs joueurs jouent devant le groupe qui observe, avec partage du vécu et observations du groupe. Cette approche sera utile pour des jeux "à risque", comme par exemple les jeux de rôles, jeux d'improvisation, etc. Souvent il sera utile de commencer par une "démonstration" avant d'inviter l'ensemble du groupe de pratiquer les mêmes consignes en binômes ou en sous-groupes. Exemple : *la pratique du "message clair"*.
- 3) **le travail seul**, au centre du groupe (ou face au groupe). Ce sera soit un volontaire seul, soit un volontaire avec l'animateur, offrant une démonstration ; partage ensuite du vécu et des observations. Exemple : *les trois cercles* (un jeu qui invite à explorer différentes intensités de puissance vocale).

¹² www.broni.fr

- 4) **le travail à deux** (en binômes) : A et B ayant des rôles différents, alternant ensuite.
Exemple : *Quel talent particulier as-tu ? Trois mots pour une histoire...*
- 5) **le travail à trois** (en trinômes) : A, B et C ayant des rôles différents, ou encore : A et B ayant des rôles actifs, C étant observateur, faisant rapport de la manière dont les consignes ont été appliquées. Exemple : *écoute en trinômes*.
- 6) **le travail en sous-groupe** de 4/5/6 ou plus (avec rapport au grand groupe).
Exemples : *Des choses en commun ; Mon groupe ; Ma place dans le groupe ; Nos héros préférés...*
- 7) **le travail en individuel** (tous ensemble) : chacun explore par écrit des questions posées par l'animateur avant de partager, soit en sous-groupe d'abord (avec rapport au grand groupe), soit directement au groupe entier. Exemple : *Mon schéma émotionnel ; Inventaire de mes forces et faiblesses ; Mon contrat de résolution positive ; Qu'est-ce qui vous met de bonne humeur ?...*
- 8) **l'activité collective**, où l'animateur face au groupe explore des questions, des reformulations, invitant à la réplique spontanée ou indiquant un participant pour un exercice donné. Exemple : *le brainstorming*.
- 9) **la compétition inter-équipes** (ou travail par équipe sur base non-compétitive) avec mise en commun/partage des résultats.

Il faut insister sur le fait que tous ces “outils”, dont certains peuvent être utilisés en dehors de toute référence à une éducation émotionnelle ou relationnelle, nécessitent un temps de partage, de **mise en commun** des ressentis, des observations et des apprentissages pour être pleinement bénéfiques en termes d'apprentissages psychosociaux. C'est toujours le débriefing après l'activité qui va permettre aux participants de conscientiser et de valider leurs acquis, en même temps que de s'ouvrir aux autres, de communiquer et de s'enrichir mutuellement.

Notez également que le **travail écrit en individuel**, sur base de matériel fourni tel que livret ou feuilles détachées, ne représente pas un outil de prédilection en éducation émotionnelle. On ne peut totalement exclure ce type de travail, et d'ailleurs bien des éditeurs se sont intéressés à ce marché potentiel. Mais il faut souligner que l'approche écrite en individuel ne livrera de réel bénéfice que si elle mène à une mise en commun. Par ailleurs, les enfants étant déjà très fortement sollicités sur ce type d'approche (individuel, intellectuel et sédentaire), il est de loin préférable de les inviter à sortir de ce schéma et de se livrer à d'autres types de rapports et d'expériences.

La formation des éducateurs

Il est clair qu'une transformation du climat scolaire commence par une transformation des pratiques pédagogiques. Il ne peut s'agir uniquement de proposer des jeux ou activités liées aux thèmes de l'EES. Si l'animateur n'a pas intégré lui-même les compétences et postures nécessaires, cela aura peu de chance d'être efficace. Aussi,

l'EES n'est donc pas uniquement destinée aux enfants et aux jeunes. Il faut avant tout former les adultes !

Qu'il s'agisse de parents, d'enseignants, d'animateurs sociaux, ou autres, la formation des éducateurs doit s'articuler sur trois objectifs principaux :

- 1 - la **formation aux stratégies pédagogiques**, car sans maîtriser les aspects actifs, positifs, coopératifs et diversifiés de l'éducation, il ne peut y avoir de cohérence dans le travail proposé.
- 2 - la **formation personnelle**, de manière à ce que les éducateurs aient suffisamment intégré eux-mêmes les compétences psychosociales et les thèmes de l'éducation émotionnelle et soient capables de les démontrer de manière convaincante et cohérente.
- 3 - la **maîtrise des outils**, c'est à dire la capacité de proposer correctement et efficacement les différents types d'animations susceptibles de créer un climat favorable aux apprentissages visés.

Bien entendu, une formation s'appuie sur des concepts bien compris et bien intégrés. Mais il s'agira surtout, en l'occurrence, d'une formation pratique. La tentation est grande de présenter des concepts, des théories, des études, de parler de ce qu'il faut faire, etc. Tout cela n'est pas encore de l'éducation émotionnelle. La vraie formation commence lorsqu'on s'engage dans une expérience réelle, dans le vécu, le ressenti et le partage. Elle exige de rentrer dans le vif du sujet, celui du vécu personnel des stagiaires. Or, si la plupart des enseignants sont à l'aise avec une approche mentale, intellectuelle, théorique... ils sont souvent plutôt mal à l'aise avec le vécu corporel, les ressentis, l'affectif. C'est normal. C'est culturel. Cela n'a pas fait partie de leurs apprentissages au départ. Mais ce sera essentiellement sur ces aspects-là qu'une formation à l'EES devra se concentrer.

Les enseignants sont habitués à séparer le vécu sensitif et émotionnel des matières qu'ils ont la charge d'enseigner. Ils n'ont souvent aucune notion de comment établir des liens entre ces deux niveaux de réalité. Or on observe que les enfants sont fascinés lorsqu'on les invite à être attentifs à leurs ressentis corporels, lorsqu'on leur offre un temps de respiration, de partage. Ils n'ont pas les mêmes résistances que leurs enseignants. Ils comprennent sans difficulté que cette invitation donne un sens à leur présence dans la classe. Ils le perçoivent comme un ancrage utile. Ils échangent volontiers sur cette expérience et reviennent au cours, à la matière proposée, avec un nouvel enthousiasme.

Nombreux sont les enseignants qui pensent encore que l'EES, c'est très bien, mais ce n'est pas leur boulot. Cette opinion devrait être amenée à disparaître. D'abord, parce que les directives des ministères en charge de l'éducation se précisent (un peu partout dans le monde) dans le sens d'une clarification progressive des consignes pédagogiques. Ensuite parce que les pédagogies active, positive et coopérative progressent à grand pas.

L'enseignant, où qu'il soit, est amené à opérer une série de recadrages de son action pédagogique. Il est désormais un médiateur/facilitateur dans un processus d'apprentissage, plutôt qu'un modèle à suivre ou un fournisseur d'information. Il pose des questions plus qu'il n'offre des réponses, guide la découverte plutôt qu'il l'évalue.

l'assimilation. Il écoute, soutient, apprécie et encourage, tout autant, sinon davantage, que n'exige l'attention sur ce qu'il cherche à communiquer.

Tout cela repose sur des compétences qu'il est indispensable de développer. C'est donc tout un système de formation qu'il convient de repenser. Bien au-delà d'une simple matière supplémentaire pour les élèves, c'est l'ensemble des stratégies pédagogiques et du climat scolaire qui nécessite d'être ajusté sur le nouveau paradigme pédagogique.

Il y a donc du travail à faire, et ce travail passe par la formation. Une formation axée sur l'expérience, le vécu, l'animation pratique des outils, l'ouverture réelle à de nouveaux modes de fonctionnement.

Bien entendu, les parents sont aussi concernés. Il existe un grand nombre de stages permettant aux parents de développer leurs propres *compétences d'être* autant que leurs compétences pédagogiques. Communication bienveillante, discipline positive, parentalité positive... le choix est vaste. Ce qui manque encore, ce sont des incitations à l'adresse de groupes sociaux moins favorisés, car ce sont généralement eux qui en ont le plus besoin.

À terme, ce sont tous les secteurs d'activité qui devraient pouvoir bénéficier de formations similaires. Les acteurs dans le secteur médical, paramédical, social, psychologique, ainsi que de responsables dans le secteur administratif, judiciaire, en entreprise ou ailleurs, tous ceux qui exercent une quelconque responsabilité dans le domaine de l'éducation, de la santé, du bien-être social ou de la gestion des ressources humaines devraient également maîtriser des compétences fondamentales dans le domaine psycho-relationnel. Jusqu'à présent, les efforts de formation se concentrent sur des objectifs professionnels dans le but de favoriser les compétences techniques des intéressés. Il est temps de se consacrer davantage à la formation des compétences psychosociales.

A l'heure actuelle, il subsiste encore – en France tout particulièrement – un principe solidement implanté que le "développement personnel" ne fait pas partie de la formation professionnelle. Le *personnel* et le *professionnel* sont considérés comme deux choses bien distinctes. Or, ce clivage est appelé à être nuancé. Il doit être acquis que tout ce qui touche à l'éducation émotionnelle et sociale fait (et doit faire) partie intégrante d'une formation professionnelle complète. L'EES comprend des *compétences d'être*. Il s'agit donc de «développement personnel». Cela est vrai dans le domaine de l'éducation. Cela est vrai également dans tous les autres domaines professionnels. Certes, tout ce qui relève du développement personnel ne doit pas nécessairement être assimilé à du développement professionnel. Mais des éléments de développement personnel doivent pouvoir être inclus dans le développement professionnel, ce qui n'est généralement pas le cas aujourd'hui.

Je joins en annexe un descriptif du contenu des formations en EES que je propose, afin de montrer concrètement en quoi une formation à l'EES consiste.

Un diplôme universitaire (DU) en EES

Il n'existe actuellement, en France, aucune reconnaissance officielle de formation à l'éducation émotionnelle. Dans le domaine de l'enseignement des compétences psychosociales, nous en sommes encore réduits à des initiatives privées qui n'obtiennent que difficilement un soutien officiel. Pourtant, il existe dans différents pays des facultés universitaires dédiées à l'éducation émotionnelle, offrant un ou des diplômes reconnus ainsi qu'un cadre pour la recherche et la coopération internationale. C'est le cas entre autres à Barcelone, qui offre depuis 2007 un master en éducation émotionnelle.¹³

Un DU en EES pourrait offrir des cours théoriques et pratiques dans les différents domaines qui intéressent l'EES :

- 1) les facteurs d'apprentissage en intelligence émotionnelle (neuropédagogie)
- 2) les stratégies pédagogiques
- 3) les thèmes et compétences à explorer, à s'approprier
- 4) les outils et leur pratique
- 5) climat scolaire et coéducation
- 6) l'évaluation en éducation émotionnelle, y compris l'analyse de pratique professionnelle
- 7) la programmation des activités en fonction des différents types de public.

La recherche en EES

La recherche est un domaine dans lequel les spécialistes des questions éducatives se sentent à l'aise. Il y en a beaucoup qui s'y consacrent, professeurs, étudiants, auteurs. Publier une étude sur un sujet particulier de l'EES est en vogue et trouvera toujours un écho. C'est utile, mais ce n'est pas l'unique objectif. Trop souvent, les efforts s'arrêtent aux concepts théoriques ou aux expériences sans lendemain. Il faut certes poursuivre, mais surtout travailler à la transformation en profondeur des pratiques et des adultes concernés.

Parmi les secteurs nécessitant un travail de recherche il y a aussi (outre les domaines déjà mentionnés ci-dessus) :

- les directives administratives : quel cadre, quelle liberté pour les écoles et les enseignants ?
- éducation émotionnelle comparée : évaluation des pratiques et résultats dans les différents pays.
- la coopération internationale en éducation émotionnelle, avec création d'une

¹³ Université de Barcelone, faculté d'éducation : EMOTIONAL EDUCATION AND WELL-BEING (2016-2017), master degree; <http://www.ub.edu/peeb>

agence internationale, banques de données, échanges de ressources, congrès annuel, etc.

Il existe un besoin urgent de programmes de recherche et d'action concertée entre les universités, les instituts de recherche et les systèmes scolaires. Car, bien que beaucoup ait déjà été fait et soit désormais bien connu, il est évident qu'une meilleure coopération multidisciplinaire et internationale pourrait contribuer à une meilleure mise en place des solutions pratiques.

Les bénéfices observés de l'EES

De nombreuses études¹⁴ démontrent sans ambiguïté que :

- 1 - l'éducation émotionnelle et sociale (EES) à l'école contribue sensiblement au développement harmonieux des enfants, favorise leurs performances scolaires, favorise leur autonomie, leur capacité d'initiative, leur motivation, leur optimisme..., atténue les problèmes de violence et de drogues, et contribue à une meilleure santé physique et mentale ;
- 2 - l'impact des programmes EES s'avère durable ;
- 3 - les établissements scolaires qui adoptent des programmes EES ont de meilleurs résultats académiques ;
- 4 - les enfants et les jeunes issus de milieux socio-culturels défavorisés bénéficient autant, sinon plus encore que les autres, des programmes EES. De même, un bénéfice comparable peut être observé quelle que soit l'origine ethnique ou raciale des participants. Ce constat représente d'ailleurs un des grands mérites des programmes EES. Il suggère que ces programmes affectent le développement harmonieux de tous les enfants, sans aucune distinction ;
- 5 - pour être efficaces, les programmes EES doivent pouvoir être suivis dans la continuité, sur une durée de plusieurs mois au moins, de préférence plusieurs années ;
- 6 - l'effet positif sur la performance scolaire des enfants ne se vérifie clairement que lorsque ce sont les enseignants eux-mêmes qui animent les programmes EES ;
- 7 - les ingrédients essentiels pour qu'un programme EES soit couronné de succès ont été identifiés par plusieurs études¹⁵. On peut citer :
 - **la continuité** : des interventions épisodiques, brèves ou interrompues tendent à être peu efficaces en termes d'apprentissage de nouvelles compétences comportementales ;
 - **l'approche globale** : les interventions doivent couvrir l'ensemble des compétences visées et être cohérentes avec le climat scolaire et les diverses

¹⁴ Voir la bibliographie en fin d'ouvrage. Voir aussi les publications de la fondation BOTIN.

¹⁵ Lopes & Salovey, 2004 ; Menezes & Campos, 2000 ; Puurula et al., 2001

activités proposées dans le cadre scolaire et extra-scolaire ;

- les programmes proposés doivent être basés sur **l'expérience concrète**, vécue, exemplifiée, démontrée. Ils doivent reposer sur des stratégies pédagogiques appropriées: participative, active, positive, coopérative, diversifiée, ludique ;
- les programmes proposés doivent être, simplement mais clairement, étayés et **validés sur le plan conceptuel**, de manière adaptée à la culture, l'âge et le niveau des enfants ;
- les programmes proposés doivent encourager l'implication des enseignants autant que des autres membres de l'environnement scolaire et des parents, permettant à **tous les acteurs** de l'action éducative de développer un partenariat constructif et exemplatif des valeurs recherchées ;
- les programmes proposés doivent être menés par des personnes dûment **formées à l'EES** ;
- et finalement, ils doivent pouvoir être suivis et **évalués**.

Richard Davidson, fondateur du Laboratoire de Neurosciences Affectives à l'université du Wisconsin (E.U.) dit : *“les circuits neuronaux qui nous permettent d'être attentifs, de nous calmer, de capter les sentiments des autres, se constituent dans les deux premières décennies de notre vie. Si nous laissons ce développement se faire au gré des hasards de la vie, nos enfants peuvent développer des déficiences qui les handicaperont leurs relations et leurs compétences professionnelles pour le restant de leur existence. A l'inverse, si nous leur offrons une éducation qui de manière appropriée développera ces compétences, nous les équiperons pour la vie.”*

Les études en neuroscience sont unanimes sur le fait que le stress représente un facteur de mise en difficulté scolaire, voire d'échec. En revanche, les émotions positives sont indispensables pour le bon développement du cerveau, pour les apprentissages et pour une bonne performance au travail. C'est ce qu'on a appelé la neuroplasticité : le cerveau se développe en fonction des expériences vécues, et en particulier en fonction des apprentissages émotionnels.

Il n'est pas dans mes objectifs de m'étendre davantage sur ces travaux, que vous trouverez facilement ailleurs. De toute manière, la conclusion générale de la recherche aujourd'hui est absolument claire : l'EES et les programmes de développement des CPS sont non seulement favorables au développement, aux études et à la santé des enfants, mais ils améliorent sensiblement les divers problèmes auxquels les jeunes sont confrontés dans toutes les régions du monde. Ils s'imposent donc. La question n'est pas de savoir s'il est pertinent de les instaurer, la question est *comment* le faire le plus efficacement possible. Comment opérer ce profond changement de paradigme pédagogique dans un contexte qui - comme toujours face au changement - manifeste encore certaines résistances ?

Petit tour du monde de l'éducation émotionnelle et sociale (EES)

Où en sont les différents pays dans le monde en matière d'éducation émotionnelle ?

Il est très probable que la première moitié du vingt-et-unième siècle restera dans la mémoire de l'histoire humaine comme l'époque d'un tournant majeur à bien des égards. Et non des moindres sur le plan de l'éducation.

Ayant eu la chance de m'impliquer personnellement dans un travail de formation d'éducateurs en Chine et en Europe et ayant rencontré de nombreux acteurs dans le domaine de l'éducation émotionnelle et sociale, je sais que le mouvement est bien en place, un peu partout. Certes, les États-Unis ont une longueur d'avance en la matière, mais l'Europe n'est pas en reste, et de nombreux pays emboîtent le pas sur les autres continents également.

Le petit tour d'horizon qui suit n'a pas la prétention d'être complet, ni même précis. Les informations que j'ai pu récolter datent souvent d'il y a déjà plusieurs années, et dans ce domaine les changements sont rapides. Aussi, mon objectif n'est-il que de rassembler quelques aperçus, de manière à offrir une impression générale, celle d'un mouvement planétaire en pleine expansion. Un mouvement qui, de toute évidence, n'en est qu'à ses débuts et va nécessairement aller en s'amplifiant.

Pour ce tour d'horizon, je me suis largement inspiré des travaux de la Fondation Botin en Espagne. Totalement dédiée à l'éducation émotionnelle et sociale, elle publie tous les deux ans un rapport approfondi de la situation dans une dizaine de pays. Vous trouverez plus de détails sur ces études sur leur site web¹⁶.

FRANCE

En **France**, le démarrage fut plutôt lent, mais il est désormais bien entamé, à la suite des très nombreuses initiatives privées et associatives. Depuis 2016, un '**Nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture**' a été défini par le ministère de l'éducation nationale. Il précise que *'l'école a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation¹⁷, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans*

¹⁶ <http://www.fundacionbotin.org/internal-education-area/emotional-and-social-education-international-analysis.html>

¹⁷ Le terme "coéducation" renvoie au partenariat entre parents et enseignants.

Michel Claeys, *Le défi émotionnel*, 2017

la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.

Ce domaine fait appel :

- à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;*
- à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;*
- à la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience.*

Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun.'

Parmi les objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun, il est précisé que :

- L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.
- L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.
- L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.
- L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif.
- L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile.
- L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.
- L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui.
- L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action. (...)

Il y a donc une obligation pour les enseignants de veiller à développer des compétences psychosociales chez les élèves. Néanmoins, malgré le fait que plusieurs guides pratiques viennent compléter ces directives, la plupart des acteurs de l'éducation ne voient pas encore bien clair dans la manière dont ces consignes peuvent être mises en place concrètement.

La loi du 8 juillet 2013 et son rapport annexé font une place importante au climat scolaire avec l'objectif de l'améliorer pour « refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire, en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ». Cette notion du climat scolaire, relativement nouvelle dans le paysage éducatif français, souligne la préoccupation de tous les acteurs de renouveler l'approche de la prévention des violences. Dans ce contexte, l'importance du travail à réaliser sur le développement des compétences psychosociales est évidemment mise en évidence. Cependant, la grande majorité des inspecteurs, chefs d'établissements et enseignants ne savent pas comment faire pour développer ces compétences. Comme bien souvent dans d'autres pays également, l'utilité de la mise en place d'une EES est assez largement acceptée, mais les outils pratiques manquent, ou du moins ne sont pas encore clairement identifiés par les décideurs et acteurs de l'enseignement.

J'ai personnellement participé à la formation d'enseignant et d'animateurs en périscolaire, tant en métropole qu'à La Réunion et en Nouvelle Calédonie. Je peux témoigner de l'énorme besoin qui est ressenti et de la grande ouverture qu'il y a désormais. Parmi les membres de l'*Association pour l'éducation émotionnelle* figurent un bon nombre d'enseignants, tous très impliqués dans la propagation des informations utiles.

Aujourd'hui (en 2017) l'enseignement des émotions, le "message clair" (résolution de conflits) sont au programme sur tout le primaire. Le travail collaboratif, la coopération sont explicitement demandés aux enseignants, en particulier dans les collèges et les lycées, aussi bien dans l'enseignement général que technique et professionnel. Certaines matières doivent obligatoirement être enseignées de manière pluridisciplinaire ou en petits groupes. Il est désormais beaucoup question de rendre l'élève *acteur* de son cheminement, acteur de son parcours scolaire et de son projet d'insertion professionnelle.

Les directives prévoient que le climat scolaire doit être apaisé, mais sans que les moyens d'y parvenir soient indiqués. Il est aussi beaucoup question de "bienveillance" et d'évaluation positive. Il y a une reconnaissance de l'impact positif des émotions sur les comportements professionnels des professeurs. Les parents sont accueillis dans des cafés de parents et les collèges utilisent la "mallette des parents", contenant des outils pédagogiques à l'intention des parents. La "coéducation" (partenariat enseignants-parents) est reconnue comme étant un des piliers importants pour l'instauration d'un meilleur climat scolaire. Mais dans la pratique il reste beaucoup à faire pour développer les liens et la coopération entre parents et enseignants.

Les sanctions disciplinaires incluent désormais des mesures de responsabilisation et une approche restaurative. Il est demandé aux enseignants d'enseigner des valeurs civiques telles que la fraternité, la responsabilité, la coopération, la non-discrimination, etc. Tout cela va dans le bon sens, mais la plupart des enseignants manquent de formation, d'outils précis (ludiques et relationnels) et de compétences pratiques de gestion de la dynamique de groupe pour introduire efficacement ces nouvelles consignes.

Des groupes de réflexion et d'action "climat scolaire" (GACS) se sont mis en place et ont déblayé pas mal de terrain, qui à ce stade restent cependant surtout conceptuels. On pose des valeurs, on clarifie des objectifs. Mais il y a encore tout un chemin à parcourir pour que cela puisse se traduire en introduction concrète de pratiques innovantes. Au-delà des discours, des directives et des bonnes intentions, il faut pouvoir mettre en place les *outils* de l'EES, les activités pédagogiques qui vont permettre aux différents acteurs (enseignants, personnel encadrant, parents, enfants) de s'ouvrir les uns aux autres et de "créer" ensemble ce climat positif et coopératif souhaité.

En marge des démarches officielles, il y a en France un grand nombre d'éducateurs qui ont pris les devants et se sont intéressés aux outils existants. De plus en plus d'enseignants mettent en place des stratégies de pédagogie active, positive et coopérative. Comme ils jouissent d'une relative indépendance dans la manière dont ils gèrent leurs cours, ils sont libres d'explorer les outils de l'éducation émotionnelle. Malheureusement, c'est encore un peu le « chacun pour soi », sans concertation, sans évaluation, sans partage avec les collègues. Il faudrait au moins que les enseignants innovants puissent recevoir le plein soutien de leur hiérarchie. Il serait encore mieux s'ils pouvaient être reconnus, récompensés, voire même défrayés pour leurs efforts.

Ça c'est pour la filière officielle, celle de l'éducation nationale. Ensuite, il y a l'enseignement "libre", c'est-à-dire les écoles chrétiennes principalement. Là le contexte est généralement plus ouvert, plus innovant, et le nouveau paradigme pédagogique s'y met en place peu à peu également.

Par ailleurs, de très nombreuses écoles indépendantes sont également mises sur pied, chaque année, avec un objectif qui comprend souvent explicitement un volet d'éducation émotionnelle et sociale.

Malgré ce vaste engouement, il n'y a toujours pas, en France, de faculté ou de diplôme universitaire qui propose une formation reconnue dans le domaine de l'EES. Les efforts académiques sont très éparpillés. Il existe des programmes de recherche, des D.U. dans différents domaines connexes, tels que psychologie positive, les neurosciences¹⁸, etc. Mais pas de D.U. complet en EES. Les instituts de formation des enseignants quant à eux commencent à proposer des aspects fractionnés de l'EES, tels que par exemple, en formation continue à l'IFSEC (Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique) Midi-Pyrénées, pour l'année scolaire 2016-2017 (au chapitre « *se former au-delà de sa discipline, 1er et 2ème degré, formations transversales* »)¹⁹ :

« Neurosciences », Claudine Gay.

« Aider les élèves à gérer leur stress et à développer leur concentration », Sandrine Moreau.

« Pédagogies coopératives », Dominique Piveteaud.

« Classe coopérative », Claudine Gay.

« Communication claire et positive pour mieux coopérer », Cécile Parmentelat.

Enfin, n'oublions pas dans ce tableau succinct de mentionner les nombreux individus et les associations qui œuvrent pour la transformation de l'école ou pour la formation des acteurs de l'éducation. Il y en a des milliers. Ils représentent un vivier d'innovation

¹⁸ <http://www.uco.fr/formation/diplomes/du-neurosciences-et-apprentissages-tout-au-long-de-la-vie-38827.kjsp>

¹⁹ Cité par Catherine Marquot, dans son livre "*Quand l'élève s'épanouit*", (Souffle d'Or, 2017).

important, un véritable vecteur de transformation²⁰. Et ceci est le cas dans bien d'autres pays occidentaux.

ANGLETERRE

En Angleterre, le programme SEAL (*Social-Emotional Aspects of Learning* : Aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage) est une initiative parrainée par le gouvernement qui est proposée aux écoles sur une base volontaire. Elles n'y sont pas contraintes, mais en 2008 il y avait déjà plus de 60% des écoles primaires et 15% des écoles secondaires qui utilisaient ce programme. Il est très probable que ce chiffre ait aujourd'hui sensiblement évolué à la hausse.

SEAL propose une approche globale pour promouvoir les compétences sociales et émotionnelles de tous ceux qui apprennent et travaillent dans les écoles. On y retrouve des directives destinées à développer les compétences de base de l'intelligence émotionnelle, telles que la perception émotionnelle, la compréhension émotionnelle, la régulation émotionnelle, ainsi que l'estime de soi, la persévérance, l'assertivité et l'optimisme (voir Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Un rapport d'évaluation d'un projet pilote (SEBS, 2007) a donné des conclusions intéressantes et encourageantes. Il a souligné que la mise en œuvre d'un tel programme était un «processus dynamique», dans lequel les écoles élargissent progressivement leur travail pédagogique aux domaines de l'éducation sociale et émotionnelle. Ce projet, précise le rapport, ne peut être compris que comme une évolution en profondeur et sur le long terme.

Le ministère anglais chargé des enfants, des écoles et des familles a publié en 2007 un document intitulé '*The Children's Plan*', dans lequel de nouveaux objectifs sont définis sur le court et moyen terme pour améliorer le bien-être et les compétences des enfants.

Par ailleurs, plusieurs autres programmes ont été mis en place au Royaume Uni dans les 10 dernières années, tels que le *Skills of Well Being* de Ian Morris et Nick Baylis, le *Authentic Happiness* (un programme de psychologie positive basé sur le livre de Martin Seligman), ou encore le *Well-Being Curriculum* (un programme hebdomadaire destiné aux élèves de primaire et de secondaire, également inspiré de la psychologie positive).

SUEDE

En Suède, les programmes d'apprentissage social et émotionnel sont généralement associés à la prévention des actes de violence et d'intimidation. En 2008, aucun programme d'éducation émotionnelle particulier n'avait encore été mis en œuvre au niveau national, mais plusieurs étaient utilisés dans diverses écoles à travers le pays.

²⁰ Citons encore le livre de Catherine Marquot, *Quand l'élève s'épanouit*, (Souffle d'Or, 2017) qui offre un tableau inspirant d'un grand nombre d'initiatives innovantes.

Les chefs d'établissements scolaires sont responsables de la mise en œuvre des valeurs énoncées dans le programme national, mais ils étaient (en 2008) libres de le faire comme ils l'entendent.

Depuis, on observe que les écoles suédoises mettent fortement l'accent sur l'autonomie des élèves et un environnement agréable, déstressant. Les espaces sont vastes, dans la verdure, bien équipés. Dès les primaires, le respect et l'auto-discipline font partie des règles et des usages.

PAYS BAS

En 1989, le Conseil Consultatif Scientifique du gouvernement néerlandais a commandé une étude sur la jeunesse et le développement en mettant particulièrement l'accent sur les politiques et programmes préventifs en faveur de la jeunesse. La ville de Rotterdam a été la première à reprendre les recommandations du rapport et a lancé un programme comprenant un certain nombre de volets appelés « grandir dans la ville ». Un programme appelé « compétences pour la vie » et destiné aux jeunes de 14 à 17 ans était l'un de ces volets. L'objectif global de ce programme était d'acquérir et de développer les compétences qui permettent aux jeunes de faire face aux défis sociaux, émotionnels et moraux de la vie quotidienne. Ce programme a donné d'excellents résultats. Il a depuis été amélioré et est désormais appliqué dans tout le pays.

Depuis 2006 il y a une obligation pour les écoles primaires et secondaires d'investir dans l'éducation à la citoyenneté des enfants et des jeunes. Une obligation cependant théorique, qui attendent des directives plus précise pour sa mise en œuvre.

ESPAGNE

En Espagne, le principe d'une éducation émotionnelle à l'école s'est rapidement popularisé dès la première décennie du 21^e siècle, reflétant l'intérêt des éducateurs à changer un système scolaire perçu comme étant en crise et incapable de faire face aux nombreux défis de la société. Cependant, comme ailleurs, la plupart des éducateurs ne savent toujours pas clairement comment traduire ce concept en pratique.

En ce qui concerne la scolarisation et le niveau de réussite scolaire, les pays du sud de l'Europe (la Grèce, l'Italie, l'Espagne et le Portugal) occupent les quatre dernières places de la classification Unicef. L'Espagne y apparaît comme un pays où les enfants et les jeunes sont heureux, mais peu motivés par des études supérieures.

Dans leur désir de changement, les enseignants espagnols ont abordé le problème sur la base des livres de vulgarisation, tels que ceux de Daniel Goleman. Beaucoup se sont alors lancés dans des expérimentations improvisées. Les résultats obtenus furent généralement considérés comme satisfaisants, mais aucune évaluation scientifique n'en a été faite.

En Cantabrie (Santander), la Fondation Botín, pleinement dédiée à l'éducation sociale et émotionnelle, collabore étroitement avec le Conseil éducatif du gouvernement cantabrique pour le développement et la coordination d'un programme éducatif innovant dans les écoles de la région. En 2008, une bonne centaine d'écoles avaient participé au programme de la Fondation Botín, impliquant un millier d'enseignants et 20.000 élèves ainsi que leurs familles. Le programme avait pour objectif d'aider les enfants et les jeunes à être indépendants, compétents et engagés, tout en améliorant leurs performances scolaires, leur bien-être et leur équilibre. Il se poursuit toujours.

L'Université de Cantabrie a réalisé, sur trois années scolaires, une évaluation de l'impact psychologique du programme et de ses effets pédagogiques. Cette étude a démontré des répercussions positives tant sur le corps étudiant que sur le personnel enseignant.

Alors que d'autres projets d'éducation émotionnelle se sont développés dans d'autres régions du pays, en Catalogne, le GROUPE (Groupe de Recherche pluridisciplinaire sur l'Orientation Psychopédagogique), coordonné par le professeur Rafael Bisquerra, axe depuis de nombreuses années son travail sur la recherche et la formation en éducation émotionnelle. Il existe de nombreuses publications du GROUPE sur les programmes d'intervention en éducation émotionnelle. Certaines ont été mises en œuvre en dehors de la Catalogne également (Bisquerra, 2000 ; Muñoz et Bisquerra, Soldevila, Soldevila, Filella et Agulló, 2007). Il faut mentionner également que l'université de Barcelone offre un master en éducation émotionnelle depuis 2007²¹.

Le ministère de l'éducation nationale espagnol a publié un Guide Climat Scolaire il y a plus de dix ans déjà. Les communautés scolaires sont invitées à organiser des *temps collectifs de convivialité*, y compris dans des lieux neutres, en dehors de l'école. Il apparaît clairement que le moral du personnel ainsi que le climat scolaire s'en trouvent améliorés. (Ortega 2001).

FINLANDE

Le succès scolaire élevé des jeunes finlandais est reconnu comme étant dû à la philosophie générale et aux pratiques quotidiennes du système éducatif finlandais, considéré comme l'un des meilleurs fournisseurs d'éducation au monde (OCDE, 2007). Parmi les raisons présumées du niveau élevé de réussite scolaire, on peut citer l'attitude positive de la société finlandaise vis-à-vis de l'éducation, le principe de l'équité, d'égalité, un haut niveau d'éducation préscolaire et la formation des enseignants.

La Finlande a opté pour une éducation sociale et émotionnelle en se souciant davantage du bien-être des enfants et adolescents que de l'amélioration des résultats scolaires. L'éducation préscolaire (maternelle) comprend obligatoirement des activités ludiques en binômes et en petits groupes, ce qui favorise l'initiative des enfants et une vision positive de la vie. Les apprentissages cognitifs y sont délibérément relégués au second plan.

²¹ Université de Barcelone, faculté d'éducation : EMOTIONAL EDUCATION AND WELL-BEING (2016-2017), master degree. <http://www.ub.edu/peeb> ; voir également <http://www.ub.edu/grop/> et <http://www.rafaelbisquerra.com/>

La réorganisation de la journée scolaire offre désormais aux élèves, en plus des cours obligatoires, des périodes supervisées de détente, des jeux et des activités de loisirs ciblées sur des objectifs déterminés.

Les enseignants des écoles expérimentales ont rapporté une diminution notable des actes d'intimidation, une plus grande motivation scolaire et une meilleure collaboration entre l'école et la maison (Pulkkinen & Launonen, 2005).

PORTUGAL

La révolution d'avril 1974 a rétabli la démocratie et le pluralisme dans la société portugaise. Elle a déclenché un changement significatif dans le rôle joué par les femmes, la famille et l'école.

Une éducation personnelle et sociale a été incluse dans ce qui est appelé l'éducation civique, morale et affective. C'est la loi sur l'éducation de 1986 qui définit encore le système éducatif portugais actuel. Cette loi encourage le développement intégré et harmonieux des étudiants au-delà des apprentissages cognitifs. Elle introduit dans le système éducatif portugais le principe général d'une éducation personnelle et sociale.

Cependant, le développement d'une réelle éducation psychosociale semble avoir mis du temps à se faire. Comme ailleurs, sous l'effet des évaluations PISA, l'accent a plutôt été mis sur les compétences de base et l'évaluation traditionnelle.

Un décret-loi de 2001 oriente davantage vers l'éducation à la citoyenneté (construction de l'identité et développement de la conscience civique chez les étudiants) que vers le développement personnel et social. Les manuels d'éducation civique comprennent des objectifs, des suggestions et des ressources d'activités (Santos & Silva, 2009).

Exemples d'objectifs :

- Connaître vos pairs dans votre classe ;
- Promouvoir la connaissance de soi ;
- Apprendre à connaître vos professeurs ;
- Comprendre vos droits et devoirs en tant qu'étudiant ;
- Créer de l'empathie en classe ;
- Acquérir des habitudes de participation démocratique et de débat sur les idées ;
- Convenir des règles pour le fonctionnement optimal de la classe et assumer la responsabilité de respecter les règles ;
- Construire une image de soi en fonction de vos valeurs personnelles ;
- Acquérir des capacités personnelles qui vous permettent de vous comporter et d'agir de manière cohérente dans les situations de conflit ;
- Être capable de faire face aux conséquences d'une mauvaise communication ;
- Apprendre à exprimer et soutenir vos opinions ;
- Développer les compétences dans l'organisation et le fonctionnement des groupes ;
- Apprendre les compétences nécessaires pour être un citoyen actif.

Parmi les activités préconisées :

- La lecture d'extraits des journaux publiés par les adolescents et leur discussion en classe (petits et grands groupes) ;
- Définition dans les petits et grands groupes des devoirs et des droits de chaque individu dans la classe ;
- Organisation et supervision de l'élection des représentants des classes ;
- Discuter des cas de violence et d'agression à l'école et dans la société et en trouver les raisons et les solutions ;
- Écrire une lettre à un ami en difficulté, en nommant ses meilleures forces et qualités ;
- Brainstorming sur "Qu'est-ce que l'amitié ?" ;
- Discuter des dilemmes moraux ;
- Organisation d'un débat sur le vieillissement dans la population portugaise.

DANEMARK

En Scandinavie, comme en Allemagne, il existe de nombreuses écoles maternelles dites «forestières». Leur principe veut que les enfants passent une grande partie de leur temps dans la nature et y jouissent d'une grande liberté de jeu et de mouvement. Lors des excursions en forêt, les règles sont cependant claires : ils sont autorisés à circuler librement, mais doivent toujours attendre l'adulte aux points prévus sur le chemin : l'arbre renversé, le repère rouge, la Maison de la Sorcière...

Même s'il n'existe pas de programme obligatoire pour le développement des compétences psychosociales, l'éducation sociale et émotionnelle représente une partie importante de la culture scolaire danoise. Dès le début des années 1960, l'objectif des écoles s'est éloigné de celui d'assurer la discipline et l'assimilation des connaissances, en privilégiant celui du développement du potentiel individuel de chaque enfant.

En 2007, une loi générale a invité les écoles à se concentrer sur «la contemplation, l'exploration et l'expérience» (Socialministeriet Act 501 du 6 juin 2007). À part ces directives générales, il y a peu de débat au Danemark sur l'éducation sociale et émotionnelle. Il semble cependant largement acquis dans l'opinion que la qualité de la vie dépend moins de la performance scolaire que des qualités et compétences psychosociales.

MALTE

Petit État insulaire de la mer méditerranéenne, le plus petit État membre de l'Union européenne, Malte, se trouve aux avant-postes de la mouvance en éducation émotionnelle. L'Université de Malte abrite le CRES, «Centre de résilience et de santé socio-émotionnelle», qui, en collaboration avec le Réseau européen pour la compétence sociale et émotionnelle (European Network for Social and Emotional Competence, ENSEC) publie la «**Revue internationale d'éducation émotionnelle**»

(IJEE, International Journal for Emotional Education). Cette revue électronique est gratuite et libre d'accès.²²

Il y a plus de trente ans déjà, en réponse au niveau élevé de consommation de drogue sur l'île à l'époque, une «éducation personnelle et sociale» (PSD) a été introduite comme matière obligatoire dans les écoles publiques maltaises secondaires. Les étudiants âgés de 12 à 16 ans ont deux cours de 40 minutes d'éducation personnelle et sociale chaque semaine. Les séances sont axées sur l'enfant, sur les compétences et l'expérience. Plus récemment, des sessions PSD ont également commencé à être offertes dans les écoles primaires maltaises.

Une approche appelée *Temps Circulaire (Circle Time)* a été introduite dans certaines salles de classe de l'école primaire. Durant ce *temps circulaire*, l'enseignant joue un rôle de facilitateur et les enfants participent activement aux activités, notamment le remue-méninge (brainstorming), le jeu de rôles, le travail en sous-groupes, les activités d'écriture et de dessin.

SUISSE

Le programme PFADE, une adaptation du programme PATHS américain, est mis en œuvre dans plus de 1300 classes en Suisse alémanique. Il s'agit d'un programme visant à réduire les diverses formes de comportement problématique et de violence par la promotion des compétences psychosociales. PFADE facilite la collaboration entre les enseignants et améliore le climat scolaire. Ce programme jouit d'une bonne réputation parmi les écoles locales. C'est un des programmes les plus systématiquement évalués. Il a été désigné comme programme-modèle par le 'Center for the Study and Prevention of Violence' de l'Université du Colorado.

En Suisse Romande aussi, de nombreuses initiatives privées et associations diverses sont actives dans le domaine de l'éducation émotionnelle. Parmi elles, à Yverdon, la Fondation Edenpark, à Fribourg, l'association Ratatam+ se concentrent sur la formation aux approches éducatives positives²³.

NORVEGE

Etat social-démocrate riche et égalitaire de cinq million d'habitants, la Norvège a une tradition bien établie de décentralisation et d'autonomie scolaire. Cependant, malgré la richesse du pays qui permet de doter généreusement les écoles, les résultats pédagogiques ne sont pas excellents. Les étudiants semblent manquer de stratégies

²² <https://www.um.edu.mt/ijee>

²³ <http://www.ratatam-plus.ch/>

d'apprentissage et leurs capacités à résoudre les problèmes ou leurs compétences en mathématiques sont moindres que dans les autres pays d'Europe. Les écoles se débattent dans des problèmes de discipline et de résultats médiocres.

Un rapport national s'est penché sur la question et a proposé des programmes d'apprentissage socio-émotionnel. Différents programmes ont donc été approuvés par le gouvernement norvégien et recommandés aux écoles norvégiennes afin d'améliorer le climat scolaire sur base d'un développement des compétences psychosociales.

ETATS-UNIS

Les États-Unis ont été le premier foyer du mouvement d'éducation émotionnelle et sociale. Désormais appelée Social and Emotional Learning, SEL (apprentissage social et émotionnel), la démarche fait partie intégrante du paysage éducatif, de la maternelle à la fin du cycle secondaire.

Depuis 1994, le CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) fournit un leadership national et international aux éducateurs, aux chercheurs et aux décideurs pour faire avancer la science et la pratique de l'apprentissage socio-émotionnel. Sa mission est d'établir le SEL (l'apprentissage socio-émotionnel) comme une part indissociable et fondamentale de l'éducation, depuis le préscolaire jusqu'au lycée.

En 2003, le ministère de l'Éducation des États-Unis a financé le CASEL pour élaborer un guide objectif sur les programmes du SEL. Le document qui en a résulté, *Safe and Sound*, s'est vendu à plus de 15 000 exemplaires et a été téléchargé plus de 150 000 fois (chiffres datant de 2008 !). Depuis, plusieurs autres guides et études ont été publiés²⁴. De nombreuses écoles aux États-Unis ont intégré le SEL à tous les aspects du curriculum et de la culture scolaire.

Cependant, malgré cette percée importante, une vision étroite et inadéquate de l'éducation est encore offerte à un grand nombre d'enfants. Des enseignants de maternelle disent qu'environ 20% des enfants entrant à la maternelle n'ont pas acquis les compétences sociales et émotionnelles de base nécessaires pour être prêts à s'insérer dans le programme de la maternelle. 15% à 20% de la jeunesse du pays souffrent de problèmes sociaux, émotionnels ou de santé mentale. 25% à 30% des enfants américains éprouvent des problèmes d'adaptation scolaire. Et 14% des élèves âgés de 12 à 18 ans déclarent avoir été victimes d'agression ou d'intimidation (raquet, bullying) à l'école au cours des six derniers mois.

Dans ce contexte difficile, de très nombreuses études ont pourtant démontré que les programmes SEL améliorent sensiblement et durablement les résultats des élèves et le climat scolaire en général. Au moins une partie de l'approche SEL est utilisée dans plus de la moitié des écoles aux États-Unis.

²⁴ Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators (CASEL, 1996).
Safe and Sound (CASEL, 2003).
Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?
Sustainable Schoolwide SEL: Implementation Guide and Toolkit (CASEL, 2006)

Au cours des dernières décennies, cette vague transformatrice de l'éducation américaine a inspiré de nombreux autres pays du monde. En 2002 déjà, l'UNESCO a formulé dix principes fondamentaux du SEL dans une déclaration communiquée aux ministères de l'éducation de 140 pays :

- 1) L'éducation nécessite un contexte de bienveillance ;
- 2) L'éducation doit pouvoir inclure dans ses objectifs l'enseignement des *compétences de vie (life-skills)* ;
- 3) Il faut combiner l'éducation socio-émotionnelle aux autres aspects et sujets de l'éducation ;
- 4) Pour ce faire, clarifiez bien (auprès des élèves) les objectifs pour faire passer vos instructions (*pédagogie active*) ;
- 5) Utilisez des moyens pédagogiques diversifiés ;
- 6) Facilitez l'entraide et l'esprit communautaire afin de développer l'empathie ;
- 7) Impliquez les parents ;
- 8) Développez progressivement et systématiquement les compétences psychosociales ;
- 9) Formez correctement et offrez un soutien approprié au personnel ;
- 10) Évaluez ce que vous faites.

Pour ceux qui sont à l'aise en anglais et qui voudraient explorer des ressources disponibles sur internet, pensez aussi à explorer ce que les anglophones appellent le "process drama", "students in role" et "teacher in role". Il s'agit d'une approche pédagogique qui utilise le jeu d'improvisation théâtral (ou théâtre spontané) comme outil pour impliquer les élèves dans un processus créatif. Partant du principe que les apprentissages se font mieux dans un contexte fictif, qui attribue des rôles, désinhibe et stimule la motivation, cette approche prend de l'ampleur. Elle représente une stratégie pédagogique non négligeable.

CANADA

Une étude commanditée par l'UNESCO en 1996 (Delors et al., 1996) a défini quatre piliers d'apprentissage considérés comme représentant le fondement d'une éducation permanente tout au long de la vie. Ce cadre a été adopté par le Conseil Canadien de l'Apprentissage, une organisation à but non lucratif ayant pour mission de traduire la recherche éducative en pratique pédagogique concrète et efficace. Les piliers de l'apprentissage, selon ce rapport Delors, sont les suivants :

- **Apprendre à être** : apprentissage qui contribue au développement du corps, du mental et de l'aspect spirituel d'une personne. Les compétences dans ce domaine comprennent la découverte personnelle et la créativité ;

- **Apprendre à connaître** : le développement des compétences et des connaissances nécessaires pour fonctionner dans le monde, y compris l'alphabétisation, le calcul, la pensée critique et les connaissances générales ;
- **Apprendre à faire** : l'acquisition de compétences pratiques liées à la réussite professionnelle ;
- **Apprendre à vivre ensemble** : valeurs de respect et d'intérêt pour autrui, promotion des compétences sociales et interpersonnelles et appréciation de la diversité des Canadiens.

Une autre approche de l'éducation sociale et émotionnelle (ESE) qui a reçu de l'attention au Canada est ce qu'on nomme l'approche relationnelle. Dans cette approche, l'accent est mis sur la capacité des éducateurs à mettre en place un cadre de bienveillance et de soutien avec leurs élèves. Le principe de cette approche est que le développement psychosocial autant qu'académique des enfants et des adolescents dépend, dans une très large mesure, du contexte affectif dans lesquels ils grandissent (Noddings, 1992, 2002, Rauner, 2000).

Contrairement à l'approche cognitive-comportementale, on a fait valoir que les programmes basés sur le principe de bienveillance devraient être évalués non pas en termes de performance scolaires, mais plutôt en fonction de leur capacité à créer des relations de bienveillance entre les jeunes (Rauner, 2000, p. 89).

Le mandat de l'ESE est clairement énoncé par les différents ministères de l'éducation au Canada. Tous font référence à la nécessité d'aider les étudiants à devenir des contributeurs responsables dans une société cohésive, juste et démocratique, à leur donner un sentiment d'épanouissement personnel, à développer leur bien-être et leur autonomie. Néanmoins, seules les provinces de Colombie-Britannique et d'Ontario ont pleinement développé des projets d'ESE.

Un document intitulé «*Vers des points communs : le développement du caractère dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle à la 12e année*» est disponible sur le site Web du ministère de l'Éducation à www.edu.gov.on.ca.²⁵ Le document préconise le développement d'un environnement scolaire inclusif, permettant de résoudre adéquatement les questions de pouvoir, d'équité et de différences sociales. Malheureusement, comme très souvent, le document reste très théorique, offrant des directives, des principes, mais peu d'outils concrets.

Par ailleurs, «Roots of Empathy» («Les racines de l'empathie»)²⁶ est un programme de classe qui a démontré son utilité à réduire le niveau d'agressivité et d'intimidation chez les écoliers tout en augmentant les compétences psychosociales et l'empathie.

ISRAEL

²⁵ [Http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/june2008/FindingCommonGroundFre.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/june2008/FindingCommonGroundFre.pdf)

²⁶ [Http://www.rootsofempathy.org/](http://www.rootsofempathy.org/)

Dans cette nation d'immigrants constamment soumise aux menaces et aux violences, une campagne nationale a été menée par le Ministère de l'Éducation pour favoriser le bien-être psychosocial des élèves, améliorer le climat relationnel et offrir un sentiment de sécurité dans les écoles. Cette initiative (connue sous le nom de Programme de Prévention de la Violence) a été mise en œuvre dans 1200 écoles. Elle a réussi à réduire sensiblement la violence scolaire au cours de la dernière décennie. Financée par le gouvernement le programme adopte l'approche bien connue, dénommée "Life Skills" (Compétences de vie). Ce programme est désormais enseigné à tous les enfants et adolescents, de la maternelle (5-6 ans) à la douzième année (17 ans).

NOUVELLE-ZÉLANDE

Il existe, en Nouvelle-Zélande, un programme nommé «Te Whariki» qui s'applique aux enfants de maternelle. Ce programme, connu et respecté dans le monde entier, valorise les relations et les qualités telles que le respect, la curiosité, la confiance, la réflexion, le sentiment d'appartenance, la confiance, l'indépendance et la responsabilité.

Dans l'environnement scolaire néo-zélandais, les compétences psychosociales sont bien présentes, mais de manière informelle. Car, à l'instar de nombreux pays, la Nouvelle-Zélande accorde une grande importance aux matières STEM (Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques) et s'efforce de maintenir son classement PISA au-dessus de la moyenne. A l'heure actuelle, l'éducation socio-émotionnelle ne fait pas partie des programmes officiels du Ministère de l'Éducation. Néanmoins, certaines initiatives voient le jour qui mettent en pratique les approches pédagogiques en vogue dans les autres pays anglo-saxons, tels que le '*process drama*' par exemple.

AUSTRALIE

En 2008, une étude menée par l'*Australian Research Alliance for Children and Youth* (ARACY) a fourni un tableau très complet de la santé et du bien-être des jeunes, révélant que l'Australie est à la traîne derrière de nombreux autres pays développés. Le rapport ARACY cite le contexte scolaire comme pouvant être un facteur de risque ou un facteur de protection. En reconnaissant l'importance des facteurs de protection, le rapport a conduit vers virage positif dans la mise en pratique d'une éducation sociale et émotionnelle en Australie.

L'Université de New South Wales a ensuite été choisie pour mener une recherche afin de conceptualiser et identifier les aspects les plus importants en matière de santé et de développement psychosocial des enfants. Son rapport a permis de dégager des solutions pratiques.

Le gouvernement australien a développé un certain nombre d'initiatives en réponse aux problèmes de santé mentale des jeunes Australiens. Le plus connu est MindMatters.

MindMatters préconise une approche globale de l'école, en y incluant le développement des compétences professionnelles des enseignants. Dans toute l'Australie, plus de 80% des écoles secondaires ont envoyé du personnel à la formation gratuite de MindMatters. MindMatters fournit des ressources pédagogiques pratiques à utiliser en salle de classe ainsi que des documents pour aider les écoles à créer un environnement de soutien et à développer des partenariats productifs avec leur communauté, y compris les familles et le secteur de la santé.

En s'appuyant sur les cinq compétences clés identifiées par CASEL, MindMatters utilise un cadre légèrement adapté de trois apprentissages socio-émotionnels :

- 1) La conscience de soi et l'autogestion ;
- 2) La sensibilisation sociale et les compétences relationnelles ;
- 3) La prise de décision responsable.

Suite au succès de MindMatters dans les écoles secondaires australiennes, le ministère australien de la Santé et du Vieillissement a élaboré une initiative parallèle pour la mise en œuvre dans les écoles primaires australiennes, nommée KidsMatter.

Les quatre composantes principales de KidsMatter sont :

- 1) Une communauté scolaire positive ;
- 2) Apprentissage social et émotionnel (SEL) pour les élèves ;
- 3) Soutien et éducation des parents ;
- 4) Intervention précoce pour les élèves qui éprouvent des difficultés de santé mentale.

AFRIQUE DU SUD

La démocratie sud-africaine est jeune. 60% des enfants y vivent encore dans la pauvreté et la désintégration sociale. Le taux de criminalité est élevé. Depuis 1994, le nouveau gouvernement a été confronté à la tâche d'offrir à tous les enfants une égalité d'accès à l'éducation ainsi qu'une refonte des programmes scolaires. Dès 1997, un programme complet d'*aptitudes à la vie* (Life Skills) a été lancé, qui vise principalement à développer l'éducation sociale et émotionnelle des enfants. Cependant, le curriculum proposé donne des détails sur le contenu qui doit être couvert, mais néglige de préciser concrètement comment il peut être efficacement enseigné.

ARGENTINE

En Argentine, l'émotionnel et l'affectif ont traditionnellement été largement négligés. C'est particulièrement vrai dans les écoles, où les aspects intellectuels et cognitifs ont absorbé toute l'attention. Cependant, au cours des dernières décennies on constate un

souci croissant parmi les directeurs d'école et les enseignants d'offrir un meilleur environnement scolaire.

L'école Washington de Buenos Aires, une école privée, bilingue, laïque située dans le quartier résidentiel Belgrano, a développé et mis en œuvre une éducation émotionnelle qui s'appuie sur les résultats obtenus à partir des programmes éducatifs et de la recherche dans d'autres parties du monde. Depuis 2011, son programme inclut l'amélioration de la conscience de soi, la confiance en soi, l'autorégulation des émotions, l'empathie et la coopération. Le programme a été intégré dans les autres matières. Il fait partie des leçons de langue, d'art, de mathématiques, etc. L'objectif est de développer les compétences socio-émotionnelles à travers une pédagogie active qui facilite l'interrogation, le dialogue et la communication.

Un autre programme, le «*Programme de climat émotionnel positif*» (CESP) a été conçu par Maria Cecilia Marino. Afin de promouvoir la formation des enseignants en compétences sociales et émotionnelles, elle a conçu un ensemble d'outils qui fournit aux enseignants des ressources pour créer un climat émotionnel positif dans la classe et répondre aux besoins particuliers des enfants de 5 à 9 ans. Les matériaux sont divisés en deux groupes :

- a) ceux utilisés avec la classe entière,
- b) ceux utilisés individuellement.

Les objectifs de ce programme sont les suivants :

- Promouvoir les compétences métacognitives pour améliorer les processus d'apprentissage.
- Collaborer à la création d'un climat positif qui réduit les conflits et favorise l'apprentissage.
- Donner aux enseignants l'occasion de reformuler leur pratique, d'utiliser la réflexion dans leur pratique et d'être formés professionnellement.
- Développer l'estime de soi, l'autonomie et la connaissance de soi des enfants afin de réguler leurs comportements.

Ces initiatives reflètent quelques progrès et des horizons prometteurs, mais elles démontrent également de fortes inégalités sociales, car seuls quelques enfants privilégiés en sont bénéficiaires.

Il existe, en Argentine comme ailleurs, certainement d'autres initiatives dont je n'ai pas connaissance. J'ai appris récemment qu'il y a une page Facebook d'éducation émotionnelle en Argentine. Cela indique sans aucun doute que les choses y bougent plus rapidement que je ne suis capable de suivre.

BRESIL

Le Brésil est le 7ème pays le plus violent au monde (Waiselfisz, 2013), avec plus d'un million de personnes assassinées entre 1980 et 2011, dont 39% étaient des jeunes de

14 à 24 ans (The Associated Press, 2013). La violence au Brésil a toutefois diminué au cours des dernières années, avec un déclin massif des taux d'homicides dans la région du Sud-Est du pays et plus particulièrement dans l'État de Rio de Janeiro.²⁷

Le contexte fragile dans lequel de nombreux enfants brésiliens grandissent est loin d'être propice à un développement humain sain. Se sentir en sécurité et croître dans un environnement sans stress sont des éléments clés pour créer un environnement d'apprentissage approprié.

Les défis socio-économiques auxquels le Brésil fait face exigent une meilleure façon de mobiliser l'éducation pour répondre aux besoins des enfants. Un des moyens d'améliorer leurs perspectives d'avenir est d'améliorer leurs compétences émotionnelles, telles que la persévérance, l'estime de soi et la stabilité émotionnelle.

Le système éducatif brésilien reconnaît explicitement l'importance des compétences sociales et émotionnelles, au même niveau que les compétences cognitives. Sa plus récente résolution préscolaire démontre les efforts déployés pour donner à chaque enfant la possibilité de développer ces compétences dès le plus jeune âge. Des travaux exploratoires mettant l'accent sur les compétences sociales et émotionnelles ont commencé dans les écoles primaires et secondaires publiques brésiliennes. Des programmes novateurs et des modèles scolaires tels que *l'école ouverte* et la *double école* visent à diversifier l'expérience d'apprentissage des élèves et à accroître leur résilience, leur discipline, leur autonomie et leur confiance en eux, entre autres.

«SuperAction» (SuperAção) a été lancée en partenariat avec l'Institut Ayrton Senna et vise les écoles publiques de Rio de Janeiro. Le programme SuperAction promeut un nouveau modèle d'éducation qui place le développement humain et celui des compétences psychosociales au centre de l'enseignement et des apprentissages.

Une autre initiative, *Inteligência relacional*²⁸, a été mise sur pieds en 1992 par Joao Roberto de Araujo. Cette organisation, totalement dédiée au développement de l'éducation émotionnelle, propose une méthodologie (nommée '*Ligue pour la paix*') comportant un matériel pédagogique complet. Elle offre une formation continue aux éducateurs, un suivi pédagogique et une évaluation des résultats. 22.000 éducateurs, 600.000 élèves, 2086 écoles partenaires, 486 municipalités dans 22 états de la fédération brésilienne suivent ce programme.

MEXIQUE

Au cours des quarante dernières années, la population du Mexique est passée de 20 à 112 millions d'habitants. 76% ont moins de 45 ans (INEGI, 2010). Cette pression démographique, conjuguée aux multiples facteurs de transformation dans les domaines politique, économique et social, a contribué à l'érosion du tissu social du pays. Le Mexique connaît une forte escalade de la violence parmi les jeunes, comme en

²⁷ [Http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/08/promoting-social-and-emotional-skills_OECD.pdf](http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/08/promoting-social-and-emotional-skills_OECD.pdf)

²⁸ www.inteligenciarelacional.org.br

témoigne l'augmentation des cas de décrochage scolaire et de suicide (CEAMEG, 2011). L'accès à l'enseignement secondaire et supérieur est encore faible.

Le gouvernement mexicain s'est efforcé d'introduire des consignes d'éducation sociale et émotionnelle. Mais, en dépit des nombreuses réformes du programme d'études, une approche intégrée et obligatoire de l'éducation émotionnelle est toujours manquante.

«*AMISTAD para Siempre*» est une version espagnole adaptée du programme «Friends for Life». Il s'agit d'un programme d'éducation émotionnelle approuvé par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé), qui a été conçu pour améliorer la résilience en augmentant les compétences psychosociales chez les enfants et adolescents.

Plus d'un demi-million d'enfants dans 28 états mexicains ont participé au programme DIA® (Développement de l'Intelligence par l'Art). DIA® introduit l'art visuel et littéraire dans le processus éducatif, créant un espace sécurisé pour les élèves et contribuant à l'utilisation du dialogue comme principal vecteur de transformation. La méthodologie de DIA® est utilisée dans plus de 2.000 écoles et 20.000 classes. 95% des enseignants interrogés ont observé des avantages positifs en termes de compétences émotionnelles de leurs élèves, et 78% ont convenu que la méthodologie soutenait également le développement des capacités cognitives des élèves.

SINGAPOUR

Depuis 2001, le Ministère de l'Éducation singapourien a progressivement adapté ses directives pédagogiques dans le but de développer les compétences psychosociales des étudiants. En 2006 un programme SEL (apprentissage social et émotionnel), basé sur le modèle américain, a été introduit sur tout le territoire et mis en œuvre dans plus de 350 écoles.

L'accent est mis sur la validation des apprentissages et du développement personnel plutôt que sur la comparaison des résultats obtenus, sur la réflexion plutôt que sur l'évaluation, ainsi que sur l'amélioration du climat scolaire. Ce programme a permis d'améliorer sensiblement la motivation, le plaisir et les performances des élèves.

En 1997 déjà, le Ministère de l'Éducation avait introduit une initiative appelée "Thinking Schools, Learning Nation" (TSLN), dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement plutôt que la quantité. A l'école élémentaire de Tampines, une recherche menée en 2006 a démontré que la manière dont l'enseignant anime sa classe contribue pour une part essentielle au climat émotionnel et relationnel de la classe. Le projet a évalué l'impact d'activités d'improvisation théâtrale (drama lessons) dans l'approche pédagogique. Le théâtre spontané (process drama) s'est avéré être un puissant véhicule de développement des compétences personnelles, car les élèves vivent des expériences dans un contexte imaginaire qui leur permet de développer une plus grande confiance.

JAPON

Les enseignants du cycle primaire au Japon affirment que leur première préoccupation est d'aider les enfants à développer un lien affectif fort et positif avec l'école. Comme dit l'un d'eux : *«les enfants ne viennent pas à l'école parce qu'ils veulent apprendre. Ils viennent à l'école parce qu'ils veulent voir leurs amis. Donc je m'efforce surtout à faire en sorte que chaque enfant ait des amis. En particulier lorsqu'un enfant est plutôt lent, j'essaie de lui assurer des amitiés»*.

Cet accent mis sur l'amitié n'est pas dû au hasard : le programme national du Japon pour les écoles primaires comprend de nombreux objectifs liés aux amitiés, au thème de l'appartenance et au développement social des enfants (Monbushou, 1989). Un des objectifs précise, par exemple, que les élèves doivent pouvoir développer *«un sentiment d'intimité avec le personnel de l'école et apprécier la vie en classe»*.

L'étude suggère que les enseignants élémentaires japonais prennent très au sérieux cette attention portée au développement social. Lorsqu'on leur a demandé de classer par ordre d'importance les huit objectifs de l'éducation, les enseignants du primaire japonais ont mis en premier *«croissance personnelle, épanouissement et compréhension de soi»*, en second *«compétences en relations humaines»*, tandis que *«excellence académique»* et *«compétences professionnelles spécifiques»* ne venaient qu'en septième et huitième position (Ito, 1994).

Les écoles élémentaires japonaises sont donc organisées pour favoriser l'amitié et l'appartenance. Environ 30 jours de l'année scolaire sont consacrés aux activités visant à développer les liens au sein de la communauté scolaire : journée sportive, journée artistique, voyages scolaires, randonnées, fêtes étudiantes.

Mais, au-delà des amitiés et des événements à l'échelle de l'école, les élèves ont aussi leur «mot à dire» dans la gestion de la salle de classe et de l'école. Par le biais des réunions de classe, des comités de classe et d'un système de leadership rotatif, même les élèves de premier cycle assument la responsabilité de clarifier les objectifs de la classe et de mener des discussions de classe (Lewis, 1995).

(Voir http://www.childresearch.net/papers/school/2000_03.html)

CHINE

Une attention particulière a été accordée à l'éducation de la petite enfance en Chine au cours de la dernière décennie. L'éducation préscolaire est devenue une composante importante du système éducatif chinois. À la fin de 2013, les 2 millions d'écoles maternelles en Chine accueillaient 39 millions d'enfants de 3 à 6 ans (Ministère de l'Education de la République Populaire de Chine, 2014). Le Ministère de l'Education a lancé en 2012 de nouvelles directives afin de promouvoir un enseignement centré sur l'apprentissage par le jeu et dans le respect des enfants, tout en favorisant une pédagogie active (Ministère de l'Education de la République Populaire de Chine, 2012).

Par ailleurs, un projet sur trois ans a été mené par l'UNICEF et le Ministère de l'Education, en partenariat avec une équipe de l'Université de l'Education de Pékin

(Beijing Normal University), visant à développer et mettre en œuvre un cadre pour l'éducation émotionnelle et sociale dans les écoles.

A côté de ces initiatives gouvernementales, il y a aujourd'hui en Chine un foisonnement d'initiatives privées. N'importe qui peut ouvrir une école, et les modèles Montessori, Steiner et autres essaient comme des champignons. Généralement le souci du bien-être et des compétences psychosociales y trouve une place de premier rang, même si l'objectif premier de ces initiatives est souvent plus économique que pédagogique.

Des entreprises privées se sont également saisies de l'éducation émotionnelle. A Nankin par exemple, la société Bao Ya Tu offre depuis 2004 des cours d'éducation émotionnelle à des groupes d'enfants durant les weekends, en extra-scolaire donc. Les inscriptions se font pour une année scolaire entière. Cette société compte actuellement plus de 180 centres dans toute la Chine et touchent plus de 20.000 enfants. Les enseignants des écoles, observant des progrès chez les élèves qui suivaient ces cours particuliers, se sont intéressés à cette approche et sont actuellement demandeurs de formations.

INDE

En 2005, le Conseil Central indien de l'enseignement secondaire a introduit l'éducation aux *compétences de vie* (Life Skills Education) comme partie intégrante des programmes pour les classes de 6 à 10 ans. Des manuels pratiques ont été élaborés pour les enseignants. Ils fournissent aux enseignants des directives pour chacune des dix compétences psychosociales identifiées par l'OMS.

Les *compétences de vie* peuvent être considérées comme une gamme de capacités psychosociales et cognitives qui permettent aux enfants de prendre des décisions éclairées, de faire des choix appropriés, de gérer leur bien-être émotionnel et de communiquer efficacement.²⁹

*

Ce bref tour d'horizon est évidemment loin d'être complet. Cependant, l'objectif n'étant pas de proposer une étude fouillée, j'espère qu'il en ressort une impression très claire que l'éducation émotionnelle est en train de s'insérer peu à peu dans le paysage scolaire de l'ensemble de la planète. Ce n'est, de toute évidence, qu'un début, et il y a urgence à amplifier cette transition vers une école plus respectueuse de nos enfants et répondant mieux aux besoins de notre époque.

Ce qu'on constate un peu partout, c'est que l'idée s'impose, mais les outils restent largement méconnus. Pourtant ils existent. Ils semblent parfois en décalage avec les habitudes bien enracinées. Mais ils ont fait leurs preuves. Et les stratégies

²⁹ [Http://www.centralsquarefoundation.org/wp-content/uploads/2015/12/Life-Skills-Education-in-India.pdf](http://www.centralsquarefoundation.org/wp-content/uploads/2015/12/Life-Skills-Education-in-India.pdf)

pédagogiques également. Le renouveau de l'école est là. Il faut l'accompagner. Car pour être efficace, les outils d'animation doivent être proposés dans un contexte de climat scolaire cohérent, par des personnes qui maîtrisent les stratégies pédagogiques nécessaires et qui incarnent correctement les compétences sensées être développées. Tout cela constitue un programme important et repose sur un gros travail de formation autant que d'évolution des consciences.

Conclusion :

Pourquoi moi, pourquoi maintenant ?

L'éducation émotionnelle est au cœur du changement de notre société planétaire. Les parents s'y intéressent dans la mesure où ils découvrent qu'il existe des solutions plus créatives, plus positives, pour gérer les tensions familiales et améliorer les compétences de leurs enfants. Les écoles s'y intéressent parce qu'elles se débattent dans des problèmes de violence et de désaffectation. Elles découvrent en plus que l'éducation émotionnelle permet d'améliorer le climat scolaire, la vie des professeurs et la performance des élèves. L'OMS s'y intéresse parce qu'il est avéré qu'elle améliore l'état de santé et réduit les déviances diverses. Les entreprises s'y intéressent parce qu'elle améliore le climat de travail, la satisfaction des employés, la motivation, le bien-être de tous en même temps que la productivité... Alors, pourquoi donc faudrait-il se priver d'une approche qui fait ses preuves et qui n'offre que des avantages ?

Qui plus est, j'espère avoir démontré au cours de ces pages que l'enjeu va bien plus loin qu'une amélioration du climat scolaire, familial, sanitaire ou professionnel. L'éducation émotionnelle fait partie d'une mouvance de fond dans la société humaine entière. Plus que cela, elle est la clé même d'une transformation fondamentale vers un avenir meilleur.

Demain, dans 10 ans, dans 20 ans, rien ne sera plus pareil. Les rapports entre les humains se transforment rapidement. Les entreprises commencent déjà à être gérées sur une base plus participative. La bienveillance et la coopération *doivent* se généraliser sur cette planète. Les modes de gouvernance *doivent* évoluer. Les rapports humains et les activités humaines *doivent* se transformer. Si la jeune génération veut pouvoir être à la hauteur des enjeux auxquels elle va devoir faire face, nous devons l'y préparer. Et si nous ne voulons pas être en décalage complet par rapport aux jeunes générations, nous devons *nous* y préparer également.

Je recevais, il y a quelques semaines, une demande d'information de la part d'une femme conseillère en insertion professionnelle pour jeunes entre 16 et 25 ans.

L'insertion des jeunes, disait-elle, est très difficile malgré les opportunités d'emploi. Leur comportement ou leur attitude en entreprise n'est souvent pas adaptée. Les employeurs constatent un problème lié aux "savoir-être"... Serait-il possible de s'inspirer de vos outils pour concevoir des ateliers pour jeunes adultes ?

Non seulement c'est possible, mais c'est très exactement la bonne chose à faire. Aujourd'hui, la grande majorité des inspecteurs, des chefs d'établissements, des décideurs au Ministère de l'Education Nationale, n'ont pas encore les idées bien claires sur le *comment faire* pour développer ces compétences psychosociales que tout le monde s'accorde à reconnaître comme importantes. Comme l'a souligné l'un d'eux : « nous sommes à la recherche d'idées et il va falloir faire preuve d'audace ».

Eh bien, mesdames, messieurs de l'éducation nationale, sachez que les outils sont là, si vous voulez bien les voir. Et effectivement, il va falloir faire preuve d'audace pour accepter de les utiliser, de les généraliser. Cela ne se fera pas en quelques jours ni en quelques mois. Mais, la formation aidant, les nouvelles approches pourront rapidement être maîtrisées. Elles sont simples, en réalité. Ce qu'elles requièrent, c'est une capacité de se remettre en question et d'acquérir des modes de fonctionnement nouveaux. C'est le changement qui est difficile, pas les outils proposés. C'est l'ouverture, la confiance, la capacité de se jeter à l'eau qui représente un défi. Mais il y a tout à y gagner.

En guise de message final, je voudrais vous inviter à faire votre part, là où vous êtes, afin de semer des graines. Parlez-en, proposez des choses, introduisez de nouvelles initiatives. C'est maintenant. Et c'est VOUS aussi qui pouvez faire la différence.

Annexe 1

Testez votre intelligence émotionnelle

Identifiez bien les 3 curseurs différents :

1

- 0 - 100% moi
- 1 - très fort, très souvent
- 2 - fort, souvent
- 3 - fort
- 4 - plutôt fort
- 5 - moyennement
- 6 - légèrement
- 7 - très légèrement
- 8 - plus du tout maintenant
- 9 - pas du tout/jamais

2

- 0 - je ne comprends pas bien la question
- 1 - très souvent (intensément)
- 2 - très souvent (légèrement)
- 3 - assez souvent (intensément)
- 4 - assez souvent (légèrement)
- 5 - occasionnellement (intense)
- 6 - occasionnellement (léger)
- 7 - rarement (légèrement)
- 8 - très rarement (légèrement)
- 9 - plus du tout
- 10 - jamais

3

- 0 - je ne comprends pas bien la question
- 1 - jamais
- 2 - très rarement
- 3 - rarement
- 4 - occasionnellement (faible)
- 5 - occasionnellement (intense)
- 6 - assez souvent
- 7 - souvent
- 8 - très souvent
- 9 - toujours
- 10 - toujours (intensément)

MODE D'EMPLOI : à côté de chacune des affirmations qui suivent se trouve un numéro. Ce numéro renvoie à l'une des trois colonnes nommées 'curseurs' (ci-dessus). Sur le curseur indiqué, positionnez-vous en fonction de votre appréciation personnelle (souvent, parfois, rarement, jamais...) et reportez le numéro qui vous correspond dans la dernière case, à droite de l'affirmation. Ensuite vous totaliserez vos points. Cela vous permettra de situer votre niveau de QE (Quotien d'Intelligence Emotionnelle).

Évaluez selon le curseur indiqué, ici : 

1) Je suis facilement agacé, irrité, submergé par mes émotions, ma colère, mes angoisses, des pensées négatives...	2	
2) J'ai du mal à gérer le stress.	2	
3) Je suis souvent déçu(e). Ma vie est une succession de désillusions, d'échecs et même de drames.	1	
4) Je suis possessif(ve) et facilement jaloux(se).	1	
5) Je suis un(e) battant(e), un(e) gagnant(e). J'adore la compétition. Je ne me laisse jamais faire.	1	
6) Face aux échecs, aux défis, j'ai tendance à me décourager.	2	
7) Je suis bavard(e). J'ai tendance à remplir l'espace relationnel de ma parole, parfois sans laisser beaucoup de place aux autres pour s'exprimer.	1	
8) J'ai du mal à mener une vie de couple stable et satisfaisante. Il y a beaucoup de tensions que nous avons du mal à gérer.	1	
9) Je suis souvent dans mes pensées, dans ma tête, ressassant les défis auxquels je suis confronté(e).	2	
10) J'ai des dépendances (alcool, tabac, drogue, sexe, jeu) et je ne sais pas comment m'en dépêtrer.	1	
11) Je n'avoue pas facilement mes torts. J'ai tendance à avoir toujours le dernier mot.	2	
12) J'ai du mal à résoudre les conflits et les agressions dont je suis victime.	2	
13) Je n'oublie jamais lorsqu'on m'a trahi(e) ou blessé(e). Lorsque je le peux, je rends coup pour coup.	2	
14) Je suis plutôt susceptible et facilement blessé(e) lorsqu'on me manque de respect.	2	
15) J'ai du mal à dire «non». J'ai plutôt tendance à en faire trop et à dépasser mes limites.	2	
16) Je me sens souvent en échec, incapable, impuissant(e). Je ne parviens pas à réaliser ce que je veux.	2	

17) Je suis exigeant(e) avec moi-même et avec les autres. Je n'accepte pas l'incompétence et le manque de volonté.	2	
18) Je doute de ma valeur, de mes capacités.	2	
19) Je suis intransigeant(e) quand il s'agit de mes convictions, quand c'est une question de principe.	2	
20) Face à quelqu'un qui fait une erreur, commet une faute, sous-performe, je réagis facilement avec impatience et irritation.	2	
21) Il peut m'arriver d'être blessant envers les autres.	2	
22) Je ne supporte pas la contrariété. Je réagis vivement dès qu'on s'oppose à mes besoins, à mes intérêts.	2	
23) Il m'arrive d'être violent.	2	
24) Je ne fonctionne pas bien en groupe. Je préfère vivre en solitaire.	2	
25) Le sort des autres n'est pas réellement mon problème. J'ai assez à faire avec mes propres soucis.	2	
26) Je sais être autoritaire, même cassant, pour obtenir ce que je veux.	2	
27) S'il s'agit de mes intérêts, je suis capable de mentir ou de tricher.	2	
28) Je sais écouter. Je suis curieux(se) et soucieux(se) de ce qui se passe au plus profond des autres. Je capte facilement leur réalité.	3	
29) Quand je suis pris(e) d'émotion (frustration, colère, angoisse, tristesse), je cherche à entendre au fond de moi-même ce qui pleure en moi, mon espace blessé.	3	
30) Je m'adapte facilement à des conditions de vie nouvelles.	3	
31) Je fais confiance en la vie : je sais qu'elle m'apportera toujours ce dont j'ai besoin.	3	
32) Je connais mes forces et mes faiblesses. Je sais utiliser mes forces pour atteindre mes objectifs et développer de nouvelles compétences.	3	
33) J'ai pleinement confiance en mes capacités et ma valeur profonde	3	
34) Face à un comportement irrespectueux ou agressif, j'ai tendance à ne pas prendre personnellement ; j'entends la colère de l'autre et je sais comment lui dire que je comprends.	3	
35) Face à quelqu'un qui fait une erreur, qui commet une faute, qui sous-performe, je reste patient(e) et encourageant(e). Je sais comment ramener quelqu'un à ses apprentissages.	3	
36) Les autres disent de moi que je suis lumineux(se) et rayonnant(e).	3	
37) Je partage facilement ce que j'ai. Cela ne me coûte rien, car je prends un réel plaisir à rendre heureux.	3	
38) Je n'ai pas d'ennemis ; je m'entends bien avec tout le monde.	3	

39) Je suis de nature positive, toujours content(e), quelles que soient les conditions dans lesquelles j'évolue.	3	
40) Je sais me ressourcer dans la nature, dans le silence, dans la paix et le plaisir des choses simples.	3	
41) Je porte de l'attention et de l'intérêt à mes rêves, qui m'offrent des pistes ou des enseignements utiles et éclairants.	3	
42) Je sais comment ne pas donner de l'énergie à mes pensées négatives, mes croyances limitantes.	3	
43) Je ne dis jamais du mal de quelqu'un, car qui suis-je pour pouvoir juger autrui.	3	
44) Je suis conscient(e) de mes jugements et mes projections sur les autres. Je sais comment revenir à moi-même et ne parler que de moi.	3	
45) Je ressens que tout ce que j'observe n'est en réalité qu'une partie de moi-même, car je me sens intimement lié(e) à la vie toute entière. Ce que je fais aux autres, je le fais à moi-même.	3	
46) Je perçois tout ce qui se passe autour de moi, y compris les non-dits. Cependant, je ne m'exprime que si vraiment nécessaire.	3	
47) Je vis dans mon cœur bien plus que dans ma tête.	3	
48) Je m'abstiens de consommer ce que je sais être nocif à ma santé.	3	
49) Les gens recherchent ma présence et se confient volontiers à moi, car je sais les accueillir, les écouter et les accompagner dans leur cheminement.	3	
50) Je me sens à l'aise avec des inconnus, quelle que soit leur couleur, leur appartenance sociale, culturelle, religieuse, idéologique ou autre. Je sens que nous faisons tous partie d'une grande famille.	3	
51) Face à un défi ou un obstacle, même relationnel, je recherche la solution, je m'efforce d'identifier ce que je peux apprendre.	3	
52) Lorsque je vis une émotion (frustration, colère, angoisse, tristesse) je sais revenir à moi-même, à ma respiration. J'accueille les ressentis dans mon corps et je me recentre dans mon espace-ressource. Je renoue facilement avec mon Être profond, mes qualités de cœur.	3	
53) Je sais être ferme et indiquer des limites claires, avec douceur et persistance. Mon autorité naturelle est généralement bien perçue et respectée.	3	
54) Je me sens ému(e) et plein(e) de compassion face à la souffrance des autres. Je sais comment accueillir leur détresse.	3	
55) Face aux émotions et à la souffrance des autres, je sais rester confiant(e) en leur capacité à renouer avec les ressources de leur être profond. Je sais leur montrer la voie vers la guérison.	3	

56) J'ai une passion pour la tendresse et les gestes de bienveillance. Je veille à exprimer la joie et l'amour envers tous et en toute circonstance.	3	
TOTALISEZ vos points :		

Le total de vos points se situe

entre 0 et 100	=	QE 1
entre 101 et 200	=	QE 2
entre 201 et 300	=	QE 3
entre 301 et 400	=	QE 4
entre 401 et 500	=	QE 5
entre 501 et 550	=	QE 6

NB : ce test est indicatif et n'a aucune valeur scientifique. Sa pertinence dépendra en grande partie de la justesse de vos réponses. Le chiffre obtenu doit être pris avec une marge d'erreur de 10% au moins. Il donne néanmoins une indication utile sur votre niveau QE selon la grille de lecture proposée par l'auteur (QE1 à QE6). Il vous permet aussi de clarifier vos intentions de progression et vous offre des pistes de réflexion sur chacune des affirmations proposées.

Annexe 2

LES CLES de l'éducation émotionnelle

- 1) On enseigne par l'exemple bien davantage que par le discours et l'injonction. Démontrez ce que vous êtes sensés enseigner.
- 2) Un enfant qui se sent bien, aimé, apprécié, est un enfant qui apprend mieux, se comporte mieux, développe mieux son potentiel.
- 3) Tout apprentissage nécessite un climat de sécurité. Celui-ci doit être optimal tant sur le plan personnel et interpersonnel que sur le plan de l'exigence académique (ou professionnelle).
- 4) On n'enseigne pas l'éducation émotionnelle, on facilite des apprentissages.
- 5) La pédagogie active place l'élève en tant qu'acteur de ses apprentissages, capable de participer activement à l'élaboration de ses compétences par la découverte, l'expérience, la recherche, la créativité.
- 6) Chaque individu possède des dons et talents différents, se développe selon un rythme et un mode qui lui sont propres. Il convient de reconnaître chacun dans sa valeur spécifique.
- 7) L'amour (la relation affective, la bienveillance) est la clé fondamentale, le ferment de toute croissance, l'eau qui permet à la graine de germer, à la plante de croître.
- 8) L'éducateur averti ne sermonne pas, il questionne et invite à se positionner.
- 9) L'idée d'échec est un jugement. Il n'y a jamais d'échec : tout n'est qu'expérience, opportunité d'apprentissage.
- 10) A l'opposé du "formatage" selon un modèle unique, l'éducation émancipatrice consiste essentiellement à ancrer l'être dans ses ressources profondes, afin qu'il puisse libérer et exprimer ce qu'il possède de beau et de créatif en lui.
- 11) Les ressources personnelles se trouvent dans l'ici et maintenant : le retour à soi-même, à la respiration, au corps, à l'instant présent.
- 12) Le silence permet d'apprendre la présence à soi et l'autorégulation.
L'apprentissage du silence – y compris le silence du mental – fait partie de l'ancrage dans les ressources intérieures.
- 13) Dans un groupe, l'ouverture et la confiance reposent sur le relâchement des masques : il faut casser les ghettos du paraître pour créer du lien !
- 14) Bien gérer la dynamique d'un groupe repose sur la capacité à fonctionner de manière inclusive, bienveillante et valorisante pour chacun de ses membres.
- 15) C'est avant tout au groupe, à travers l'écoute et la concertation, à trouver des réponses aux questions et problèmes qui se posent.

- 16) Le groupe (comme la famille ou la communauté) a besoin d'un cadre clair, de règles claires, de contrats clairs, pour pouvoir fonctionner correctement.
- 17) Dans une classe coopérative (comme dans chaque groupe) chacun est responsable de la vie de la classe, du bien-être et des résultats de chacun de ses membres.
- 18) L'émotion est une expérience dans le corps, bien davantage que dans la tête.
- 19) Parler de ses émotions n'est pas ressentir ses émotions.
- 20) Accueillir l'émotion et son ressenti ne justifie pas le passage à l'acte : émotion et comportement sont deux choses différentes.
- 21) L'enfant n'est pas son comportement ; on peut aimer l'enfant et désapprouver son comportement.
- 22) Une émotion inconfortable cache un besoin non satisfait.
- 23) Les jeunes enfants expriment souvent leurs désirs de manière impérative. Il est indispensable pour eux d'apprendre la patience, la gestion de la frustration et la formulation d'une demande "ouverte", sans pression.
- 24) Communiquer ses ressentis et ses besoins plutôt que ses pensées et jugements permet de maintenir une communication respectueuse et de dégager des solutions.
- 25) On communique plein de choses à chaque instant, aussi bien en parlant qu'en écoutant, par le verbal ou le non-verbal, par l'attention ou l'inattention.
- 26) L'écoute repose sur la capacité à maintenir un espace d'acceptation et d'attention à la réalité de l'autre.
- 27) C'est dans le *cercle de parole* que la dynamique du groupe trouve son expression la plus complète ; c'est là que le groupe rencontre les multiples facettes de sa réalité.
- 28) Les pensées tendent à produire des conditions extérieures qui leur correspondent.
- 29) Le "jugement" est l'expression d'une non-acceptation. Il mène au conflit. Le non-jugement est l'expression de l'acceptation, ce qui ne signifie pas qu'on partage une même opinion.
- 30) Jugement et discernement sont deux choses différentes. Le premier n'est pas dans l'acceptation (désapprouve, refuse, combat), le second fait un choix de positionnement (voir la différence, adhérer ou ne pas adhérer).
- 31) La pédagogie "positive" n'implique pas qu'on ignore ou qu'on minimise les difficultés. On reconnaît les difficultés et on se focalise sur les opportunités d'apprentissage, les solutions, les petits progrès réalisés. Il s'agit de se concentrer sur ce qui fonctionne plutôt que sur ce qui ne fonctionne pas.
- 32) L'autorité éducative cherche moins à obtenir soumission, obéissance et conformité qu'à inviter à faire des choix, à responsabiliser, à émanciper. Elle

démontre et enseigne le respect de l'autre en l'invitant à se positionner dans un projet positif et respectueux.

- 33) La sanction éducative renonce à faire subir un traitement désagréable ou humiliant à un sujet "fautif" ; elle cherche essentiellement à aider celui qui fait preuve de comportement "problématique" à se réinsérer dans un projet constructif. Elle peut être utile, ludique, réparatrice, sociale, voire même valorisante.
- 34) La contrainte ne fonctionne pas ; elle infantilise, déresponsabilise et n'obtient au mieux que soumission et impuissance. Seul le choix librement consenti est générateur de motivation, d'énergie, de confiance.
- 35) Reconnaître les choix, inviter à faire des choix, c'est rendre à quelqu'un sa dignité, son autonomie, son sentiment de puissance.
- 36) Les jeunes qui prennent part aux processus de décision sont plus à même d'adhérer aux options retenues et de respecter le cadre et l'environnement qu'ils ont participé à mettre en place.
- 37) L'éducateur est un "coach" ; il offre en permanence soutien et encouragement dans la poursuite des objectifs que le sujet coaché s'est fixé.
- 38) Les enfants ont besoin d'être reconnus dans leur valeur afin de développer leur capacité à reconnaître eux-mêmes leur propre valeur.
- 39) Seul l'éducateur capable de fonctionner avec un bon niveau d'intelligence émotionnelle peut espérer obtenir de bons résultats.
- 40) Les clés de l'éducation émotionnelle sont valables pour l'environnement familial comme pour le scolaire. Elles le sont également pour l'environnement professionnel comme pour la société dans son ensemble, y compris pour les relations entre l'état et le citoyen.

Annexe 3

Formation d'animateurs en éducation émotionnelle et sociale (EES)

avec Michel Claeys

(Veuillez consulter le site www.education-emotionnelle.com pour avoir les propositions les plus récentes et les prochaines dates)

Contexte pédagogique

La formation s'inscrit dans une démarche visant à répondre aux défis de l'école et de l'éducation à notre époque, ainsi qu'aux exigences de l'Education Nationale en matière de **compétences psychosociales** (CPS), telles qu'énumérées dans le 'Livret Personnel de Compétences' et le 'Code de l'éducation' relatives aux compétences sociales et civiques (pilier 6) et à l'autonomie et l'initiative (pilier 7), ainsi que dans le domaine 3 du nouveau **Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture**'. La formation entend fournir aux éducateurs et enseignants de tous niveaux les moyens pratiques qui leur permettront de rencontrer efficacement ces exigences.

Objectifs

À la fin de cette formation, les stagiaires seront en capacité de :

- définir et comprendre l'intérêt et la spécificité de l'approche éducative proposée par l'éducation émotionnelle et sociale (EES) ;
- s'approprier les compétences requises, la méthode et les outils pédagogiques de l'EES (jeux et activités pédagogiques, animations diverses) ;
- élaborer et mettre en œuvre un projet éducatif favorisant le développement des compétences psychosociales (CPS) en s'appuyant sur cette approche ;
- participer à l'activité d'un réseau de professionnels dans le cadre d'une démarche d'analyse de pratiques.

Méthode

En conformité avec ce qu'elle cherche à enseigner, la formation adopte une stratégie de participation active, coopérative, positive et ludique. Les stagiaires ont l'occasion d'expérimenter et d'animer eux-mêmes bon nombre d'outils proposés. Ils doivent impérativement se préparer activement à la formation, de manière à y contribuer de manière significative.

Tout au long de la formation, l'accent est placé sur les compétences d'animation, la gestion de la dynamique de groupe et les stratégies pédagogiques qui permettent d'accompagner efficacement les apprentissages requis. Chaque session comporte un

aspect expérientiel (l'exploration d'outils concrets) et un aspect théorique permettant de valider les apprentissages et de les situer dans une logique pédagogique claire.

La formation offre aux stagiaires un répertoire d'outils (jeux et activités).

Contenu de la formation

Formation en trois étapes, se répartissant sur une année :

Module 1 : formation de base (6 jours - 42 heures) : expérimentation et exploration personnelle ; pratique d'outils simples.

- Concepts de l'Education Émotionnelle et Sociale et des stratégies pédagogiques appropriées ;
- Présentation de supports, outils et exercices ;
- Échanges d'expérience dans le domaine de leur application concrète dans le cadre de l'éducation nationale ;
- Travaux et exercices permettant d'optimiser les postures pédagogiques ;
- Mise en œuvre d'un **journal de bord EES** permettant la réalisation d'un bilan écrit sur l'expérience professionnelle ou sur la mise en place du projet EES du stagiaire au cours des 6 mois suivant la fin de la formation de base ;
- Ébauche d'un projet personnel en EES ;
- Introduction à l'utilisation des outils d'évaluation et d'analyse de pratique.

Module 2 : formation pratique à l'animation en EES (5 jours - 35 heures) : animation et évaluation des compétences acquises.

- Pratique active des divers outils, avec évaluation des menées par les stagiaires ;
- Clarification du projet personnel en EES ;
- Débriefing personnel, évaluation du 'journal de bord EES' et bilan de l'utilisation des outils d'évaluation.

Module 3 : stage d'approfondissement à la gestion des émotions, l'accompagnement émotionnel et l'ancrage dans les ressources individuelles (5 jours - 35 heures). Avec pratiques individuelles et évaluation des compétences acquises.

La formation délivre, en fin de parcours, un **CERTIFICAT D'ANIMATEUR EN EDUCATION EMOTIONNELLE ET SOCIALE**, validé par l'Association pour l'éducation émotionnelle.

Programme de la formation

(Note : le programme qui suit est indicatif. Il est susceptible d'évoluer et d'être modifié. De plus, s'il indique les thèmes qui seront abordés, la priorité sera donnée à la pratique d'outils concrets, d'activités susceptibles de favoriser le développement des compétences voulues. Les participants sont sensés s'être familiarisés aux aspects théoriques des différents thèmes avant la formation.)

Le programme s'articule de manière suivante:

JOUR 1 (module 1) : INTRODUIRE L'ÉDUCATION ÉMOTIONNELLE et SOCIALE
1.1 - les concepts utilisés ; nécessité et bénéfices ; conditions de mise en place ;

- 1.2 - les stratégies pédagogiques (pédagogie active, positive, coopérative, diversifiée, ludique, démonstrative) ;
- 1.3 - les compétences de l'animateur ; introduction aux menées individuelles ; introduction au journal de bord EES ;
- 1.4 - les thèmes et les outils de l'éducation émotionnelle.

RELIANCE, CONFIANCE ET AFFIRMATION DE SOI

- 1.5 - installer la confiance dans un groupe ;
- 1.6 - trouver sa place, prendre sa place dans un groupe ;
- 1.7 - acceptation des différences ;
- 1.8 - gérer la dynamique du groupe : défis et solutions.
- 1.9 - forum : partage des acquis de la journée. Journal de bord.

JOUR 2 (module 1) : ENSEIGNER LA COMMUNICATION

- 2.1 - jeux et activités pédagogiques ;
- 2.2 - les règles de la communication ; conditions et obstacles à une bonne écoute ; les stratégies et apprentissages de l'écoute active ;
- 2.3 - le cercle de parole / le cadre à poser / gérer les difficultés ;
- 2.4 - la communication non-verbale ; le langage du corps (de l'enseignant, des élèves) ;
- 2.5 - observation et jugement ; développer l'acceptation et le non-jugement ;
- 2.6 - s'exprimer, se dévoiler, s'affirmer.
- 2.7 - forum : partage des acquis de la journée. Journal de bord.

JOUR 3 (module 1) : RECONNAÎTRE ET GÉRER L'ÉMOTION

- 3.1 - les jeux et activités pédagogiques ;
- 3.2 - identifier, nommer, exprimer, accepter ses propres émotions et celles des autres ;
- 3.3 - différencier émotion – pensée – comportement et l'être lui-même ;
- 3.4 - symboliser l'émotion ;
- 3.5 - identifier ses besoins et exprimer des demandes de manière recevable ;
- 3.6 - gérer le stress, apprendre à se détendre ; mener une séance de relaxation.
- 3.7 - forum : partage des acquis de la journée. Journal de bord.

JOUR 4 (module 1) : CHOIX ET OBJECTIFS ; INITIATIVE ET CRÉATIVITÉ

- 4.1 - responsabiliser : faire des choix, assumer ses choix ;
- 4.2 - se fixer des objectifs et atteindre ses objectifs : activités ludiques et pédagogiques ;
- 4.3 - pédagogie active : éduquer à l'autonomie ;
- 4.4 - pédagogie positive : valider, soutenir, assurer, rassurer, motiver ; les clés de la motivation ;
- 4.5 - recadrer les schémas de pensée et systèmes de croyance négatifs ; apprendre à penser juste, à utiliser la pensée positive ;
- 4.6 - les jeux qui développent la spontanéité, la prise de risque, l'observation, la créativité ;
- 4.7 - activités pour clarifier ses valeurs et se positionner.
- 4.8 - forum : partage des acquis de la journée. Journal de bord.

JOUR 5 (module 1) : L'ESTIME DE SOI, L'AFFIRMATION DE SOI

- 5.1 - activités pour s'observer, se percevoir, s'évaluer, se transformer ;
- 5.2 - clarifier son sens d'identité, ses appartenances, ses ressources personnelles (forces, faiblesses, défis, opportunités) ;

- 5.3 - appréciation de soi et des autres ; soutien mutuel ;
- 5.4 - activités pour développer l'estime de soi, la confiance en soi ;
- 5.5 - activités pour s'affirmer de manière constructive ;
- 5.6 - pédagogie positive : activités pour éliminer la peur de l'erreur ;
- 5.7 - intelligences multiples et neuropédagogie ;
- 5.8 - forum : partage des acquis de la journée. Journal de bord.

JOUR 6 (module 1) : LA COOPÉRATION

- 6.1 - la classe coopérative et ses règles ; les compétences qui facilitent la coopération ;
- 6.2 - jugements, stéréotypes et discriminations : les activités qui invitent à conscientiser et développer l'acceptation de la différence ;
- 6.3 - apprendre à coopérer : les jeux coopératifs ;
- 6.4 - coopérer pour apprendre : la mutualisation des savoirs ;
- 6.5 - faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus ;
- 6.6 - s'impliquer dans un projet collectif : la coopération et le travail en équipe dans la classe ;
- 6.7 - forum : partage des acquis de la journée. Journal de bord. Évaluation mi-stage. Préparation du suivi.

JOUR 7 (module 2) : PRESENTATION DES OUTILS D'OBSERVATION ET D'EVALUATION et PRATIQUE D'ANIMATION

- 7.1 – introductions et bilans des pratiques réalisées
- 7.2 – Présentation des outils d'observation et d'évaluation
- 7.3 – animations proposées par les stagiaires + évaluation des animations
- 7.4 – forum : partage des acquis de la journée. Journal de bord.

JOUR 8 (module 2) : DISCIPLINE POSITIVE et PRATIQUE D'ANIMATION

- 8.1 – (*en fonction de la taille du groupe et du temps disponible*) : principes et application de la discipline positive : regard positif, soutien, le questionnement invitant ; appréciation ;
- 8.2 - autorité éducative ; sanctions positives ;
- 8.3 - animations proposées par les stagiaires + évaluation des animations ;
- 8.4 - forum : partage des acquis de la journée. Journal de bord.

JOUR 9 (module 2) : RÉOLUTION DES CONFLITS

- 9.1 - (*en fonction de la taille du groupe et du temps disponible*) : activités pour aider à solutionner les problèmes et conflits ;
- 9.2 - utiliser la dynamique de groupe comme base des apprentissages ;
- 9.3 - introduction et pratique du 'message clair' ;
- 9.4 - enseigner et pratiquer la médiation ;
- 9.5 - animations proposées par les stagiaires + évaluation des animations ;
- 9.6 - forum : partage des acquis de la journée. Journal de bord.

JOUR 10 (module 2) : L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE DE L'ÉDUCATEUR

- 10.1 - (*en fonction de la taille du groupe et du temps disponible*) : présence et congruence : le langage corporel, le langage émotionnel, le langage verbal ;
- 10.2 - animations proposées par les stagiaires + évaluation des animations ;
- 10.3 - entretiens individuels avec le formateur ;
- 10.4 - forum : partage des acquis de la journée. Journal de bord.

JOUR 11 (module 2) : PRATIQUE, SUIVI ET EVALUATION

- 11.1 - animations proposées par les stagiaires + évaluation des animations ;
 - 11.2 - entretiens individuels avec le formateur ;
 - 11.3 - analyse du vécu de la formation ;
 - 11.4 - suivi de la formation.
-

JOUR 12 (module 3) :

- Les différents espaces intérieurs ; identification et désidentification ;
- Connaissance de soi et choix identitaire : qui suis-je ? Outils pédagogiques.
- Approfondissement de l'écoute active.

JOUR 13 (module 3) :

- Le fonctionnement des émotions ;
- Les étapes du développement émotionnel ;
- L'accueil du vécu émotionnel : écouter, nommer, reconnaître ;
- Le travail des émotions : à l'écoute du corps. Démonstration et pratique des outils ;
- Identifier les signaux indiquant un espace blessé non-résolu ;
- Les outils de l'équilibre personnel et de la gestion du stress.

JOUR 14 (module 3) :

- Résilience et transformation intérieure ;
- Qu'est-ce qu'un espace-ressource ?
- Pratique des voies d'accès aux ressources individuelles ;
- Les outils de l'ancrage individuel.

JOUR 15 (module 3) :

- Pratique des outils d'improvisation créative (théâtre spontané) ;
- Pédagogie positive : l'approche centrée sur la solution ;
- Identifier les besoins et les objectifs ; clarifier l'intention ; offrir un soutien constant : outils et stratégies ;
- Recadrer les schémas négatifs.

JOUR 16 (module 3) :

- Pratiques, évaluations des pratiques et bilan du stage.

Éléments de Bibliographie

- Akoun, Audrey et Isabelle Pailleau, « Apprendre autrement avec la pédagogie positive », Editions Eyrolles, 2013.
- Alvarez, Céline, « Les lois naturelles de l'enfant », éd. Les Arènes, 2016.
- Barraqué, Philippe, « Relaxation et détente des enfants, un chemin pour grandir », Editions Jouvence, 2001.
- Castelle-Marie, Francine, « Apprendre aux enfants à gérer attention et émotions », Editions Chronique Sociale, 2014.
- Claeys, Michel, « Pratique de l'éducation émotionnelle », édition du Souffle d'Or, 2004-2008 (épuisé).
- Claeys, Michel, « L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée », édition du Souffle d'Or, 2014 (PDF téléchargeable sur www.education-emotionnelle.com). Nouvelle édition revue et augmentée en 2017.
- d'Allancé, Mireille, « Grosse colère », Lutin poche, EcoleDesLoisirs, 2011.
- Favre, Daniel, « Cessons de démotiver les élèves », édition Dunod, 2010.
- Favre, Daniel, « Transformer la violence des élèves », édition Dunod, 2013.
- Filliozat, Isabelle, « Au cœur des émotions de l'enfant », Marabout, 2013.
- Filliozat, Isabelle, « Il me cherche », éd. JC Lattès, 2014.
- Filliozat, Isabelle, « J'ai tout essayé », Editions JC Lattès, 2011.
- Fortin, Christine, « Je coopère, je m'amuse, 100 jeux coopératifs à découvrir », Editions Chenelière Education, 2004.
- Gardner, Howard, « Les intelligences multiples », Editions Retz, 2005.
- Goleman, Daniel, « Intelligence émotionnelle », Robert Laffont – J'ai Lu, 1998.
- Goleman, Daniel et Lantieri Linda, « Développer l'intelligence émotionnelle de l'enfant », Editions Dangles, 2010.
- Gueguen, Catherine, « Pour une enfance heureuse », Editions Robert Laffont, 2014.
- Hauvette, Didier, « Vivre avec ses émotions et celles des autres, un guide complet pour les identifier, les apprivoiser et les aimer », Editions Eyrolles, 2013.
- Hubert, Dominique, « S'épanouir à l'école, c'est possible ! », Editions Chronique Sociale, 2013.
- Hutchison, France, « 100 jeux avec Namasté pour la concentration, les émotions et la socialisation des enfants », Editions Beliveau, 2014.
- Kaiser Greenland, Susan, « Un cœur tranquille et sage », Editions les Arènes, 2014.
- Kotsou Ilios, « Petit cahier d'exercices d'intelligence émotionnelle », Edition Jouvence, 2015.
- Maillard, Catherine, « La gestion mentale, voyage au centre des émotions », Editions Chronique Sociale, 2007.

- Manent, Geneviève, « l'enfant et la relaxation », Souffle d'Or, 2002.
- Martin, Marie-Agnès et Nadine Sicacca, « J'ai choisi l'éducation positive », Editions Marabout, 2015.
- Mazevet Karine, « L'éducation, une stratégie pour ré-enchanter la vie », Editions le Souffle d'Or, 2011.
- Nelsen, Jane, « La discipline positive », adaptation Béatrice Sabaté, Editions du Toucan, 2014.
- Peretti, Nathalie, « Relaxations créatives pour les enfants », Editions du Souffle d'Or, 2007.
- Pré, Marie, « Mandala, outil de croissance », pédagogie du dessin centré, 2008.
- Quentin, Gérard, « Enseigner avec aisance grâce au théâtre ». Éditions Chronique Sociale, 1999.
- Roman Marianne « La pédagogie perceptive et l'enfant » (mémoire).
- Siaud-Fachin, Jeanne, « Tout est là juste là », Editions Odile Jacob, 2017.
- Snel Eline, « Calme et attentif comme une grenouille », 2017.
- Timmermans-Delwart Joëlle, « Devenir son propre médiateur », Ed. Chronique Sociale, 2004.
- Tarpinian, Armen et Maridjo Graner, « L'éducation psycho-sociale à l'école », Editions Chronique Sociale, 2011.
- Toscani Pascale, « Apprendre avec les neurosciences, rien ne se joue avant 6 ans », Editions Chronique Sociale, 2012.
- Toscani Pascale « Les neurosciences au cœur de classe », Chronique Sociale, 2013.
- Trankiem Brigitte « Schéma centré, outil dynamique », L'Hermitage, 2002.
- Université de la Paix, « Jeux coopératifs pour bâtir la paix », Editions Chronique Sociale, 2004.
- Whitford Rebecca et Martine Selway « Le yoga des petits pour bien dormir », édition Gallimard Jeunesse, 2006.
- Zanna, Omar, « Apprendre à vivre ensemble en classe - Des jeux pour éduquer à l'empathie », Dunod, 2015.
- Zekri-Hurstel, Régine – L'alphabet des cinq sens (l'A/Z sensoriel : une révolution dans l'apprentissage de la lecture), Robert Laffont, 2005.
- Zurita Ana, Hélène Prouteau, « Activités pour le développement de l'intelligence émotionnelle chez les jeunes », Oskar Editions, 2010.

Sitographie

- <http://www.education-emotionnelle.com/articles/etudes-et-articles-scientifiques-a-telecharger/> (également livres et kits-ressources)
- http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_754391/le-cartable-des-competences-psychosociales
- <http://cartablecps.org/page-5-0-0.html>

<http://www.printemps-education.org>
<http://www.occe03.com> (Office Central de la Coopération à l'Ecole)
<http://www.eduka3000.org>
<http://apprendreaeduquer.fr/>
<http://www.pedagoogia3000.info>
www.jeux-cooperatifs.com
<http://www.grainedecole.com/>
<http://www.ateliersdebienveillance.fr>
<http://www.nonviolence-actualite.org/>
www.ecolechangerdecap.net
<http://www.colibris-lemouvement.org/index.php/TH/Eduquer>
<http://animeduc.occe.coop>
<http://www.occe93.net/ressources/pedagogie.htm>
<https://www.emotion-ecole.fr/>
<https://www.ofaj.org/sites/default/files/sprachanimation.pdf>
... et bien d'autres...

L'auteur



Né en Belgique en 1950, père de 5 enfants, juriste de formation, Michel Claey Bouuaert s'est rapidement tourné vers l'éducation et le développement personnel lorsque les perspectives offertes par la carrière juridique lui parurent de nature à l'enfermer dans un système dont il s'accommodait difficilement. Passionné par la mouvance des "psychologies humanistes" dans les années 70, il a pu explorer un grand nombre d'outils psychothérapeutiques, dont la Gestalt, la PNL, l'hypnose Ericksonienne, la Psychosynthèse avant de s'installer comme psychothérapeute à Bruxelles. Au fil des ans et de son expérience, il a développé une approche personnelle qui se situe dans la ligne des psychologies humanistes (approche rogérienne, Gestalt, dialogue intérieur) tout en incluant des aspects de psychologie cognitivo-comportementale dans une perspective transpersonnelle. La guérison des espaces blessés et l'ancrage dans l'espace ressource y représentent l'objectif essentiel. Le travail du rêve y trouve une place importante, étant utilisé – autant que possible – pour identifier et accéder aux différents espaces intérieurs, en soutien du travail de guérison.

Michel Claey Bouuaert a vécu en Chine de 2000 à 2015, intervenant dans de nombreuses universités chinoises et offrant des formations dans les domaines de l'éducation émotionnelle, de la psychothérapie (*Essence Therapy*) et du travail du rêve.

Depuis 2011, Michel Claey Bouuaert organise en France le **FORUM DE L'ÉDUCATION ÉMOTIONNELLE** (qui réunit chaque été plus d'une centaine de personnes – voir www.education-emotionnelle.com). En 2014 il fonde l'**Association pour l'Éducation Émotionnelle** et offre diverses formations professionnelles (voir www.michel-claey.fr). Il s'installe en France en 2015 afin de se consacrer davantage au travail de formation en Europe.

Michel CLAEYS BOUUAERT est l'auteur de plusieurs ouvrages publiés en français et en chinois :

- L'ÉDUCATION ÉMOTIONNELLE, DE LA MATERNELLE AU LYCÉE – 200 activités pédagogiques et ludiques (Éditions Le Souffle d'Or, 2014). Disponible en fichier PDF. Nouvelle édition, revue et corrigée, en 2017.

- THERAPEUTE À CŒUR OUVERT, relation d'aide et ouverture transpersonnelle (Éditions Le Souffle d'Or, 2008). Disponible en format électronique (fichier PDF).
- PRATIQUE DE L'ÉDUCATION ÉMOTIONNELLE - apprentissage de la relation et de la communication justes (Éditions Le Souffle d'Or, 2004, 2008). Épuisé. Disponible en format électronique (fichier PDF).
- ÉDUCATION ÉMOTIONNELLE - GUIDE DE L'ANIMATEUR (Éditions Le Souffle d'Or, 2008). Épuisé. Disponible en format électronique (fichier PDF).
- L'APPEL DU REVE – guide d'interprétation et de thérapie par le rêve (publié en Chinois, 2010). Disponible en format électronique (fichier PDF).
- L'ACCES AUX RESSOURCES INTERIEURES - fondements et pratique de la guérison essentielle. (Publié en Chinois, 2013)

Pour plus de détails, voir le site web

www.education-emotionnelle.com

www.michel-claeys.fr

4^e de couverture

Michel Claeys Bouuaert

Le défi émotionnel

Comment comprendre et mettre en oeuvre
le nouveau projet pédagogique

Comment comprendre les enjeux de la profonde mutation en cours dans la société, et en particulier dans le domaine de l'éducation ? Michel Claeys nous livre un regard éclairant : tout revient essentiellement à une question de maturité émotionnelle.

Qu'est-ce exactement que l'émotion, quels sont les facteurs qui permettent le développement de ce qu'il est désormais convenu d'appeler l'intelligence émotionnelle ? On découvre ici ce qu'est la "gravitation émotionnelle" ou comment Einstein et la physique quantique rejoignent la notion du "recentrage" et de l'ancrage individuel dans nos ressources profondes.

L'auteur nous offre ensuite une perspective cohérente sur les étapes du développement de l'intelligence émotionnelle, non seulement sur le plan individuel mais aussi sur le plan collectif. On y découvre pourquoi notre civilisation actuelle n'émerge qu'à peine de l'enfance émotionnelle et à quoi peuvent mener les étapes suivantes de notre développement collectif.

Tout ceci pose les fondements d'une **éducation émotionnelle** qui représente un véritable nouveau projet pédagogique, un projet de société qui commence par l'éducation des enfants. Spécialiste dans ce domaine, Michel Claeys nous brosse un tableau fouillé de ce qu'une véritable science de l'éducation émotionnelle peut être, et est en passe de devenir.

Un tour du monde de l'éducation émotionnelle et sociale ainsi qu'un test pour évaluer notre niveau d'intelligence émotionnelle complètent un ouvrage dense et inspirant.

Michel Claeys Bouuaert, thérapeute et formateur, vit désormais dans le sud-est de la France, après avoir passé 15 ans de sa vie en Chine. Président de l'association pour l'éducation émotionnelle, il se consacre essentiellement à la formation. Il a publié plusieurs ouvrages, dont "Education émotionnelle, de la maternelle au lycée".