Vers un modèle d'aisance professionnelle au prisme de l'empathie et des altérités

L'exemple des enseignants

Eric DUGAS

Professeur des universités en Sciences de l'éducation et de la formation – INSPE Académie de Bordeaux – Chargé de mission handicap de l'Université de Bordeaux LACES EA 7437

Résumé : Une société dite inclusive affiche la volonté de n'exclure personne du jeu social. Elle est donc accessible à tout un chacun, sans distinction. Au travail, à l'école ou en entreprise, les relations humaines asymétriques demandent certaines compétences psychosociales. En ce sens et entre autres, l'empathie par ses dimensions affectivo-émotionnelles et cognitives peut se révéler être le ciment de l'aisance professionnelle. Encore faut-il une grille de lecture du terrain pour mieux comprendre et agir au cœur des interactions mixtes dès lors que l'on éprouve l'altérité. C'est en ce sens que cet article ambitionne de révéler la construction d'un modèle d'aisance professionnelle au prisme notamment de l'empathie et des altérités. Le contexte sera ici la pratique enseignante, même si le modèle se transpose aisément dans le monde du travail en entreprise. Il s'agira de le construire dans l'idée de situer ou d'aider à situer l'enseignant dans son niveau d'aisance face à l'altérité. Un modèle exprime la représentation partielle de la réalité, son incomplétude et sa relativité qu'il faudra mettre à l'épreuve des faits pour le corriger, l'améliorer et, conséquemment, favoriser la compréhension, la prédiction et la maîtrise des conduites professionnelles. Ce modèle élaboré pourra servir à des fins de de recherche, formation et d'autonomie professionnelle.

Mots-clés : Aisance professionnelle, modèle, empathie, altérités, adaptation.

Abstract : A so-called inclusive society express the desire not to exclude anyone from the social game. It is accordingly accessible to everyone, without distinction. At work, at school or in business, asymmetrical human relationships requires many psychosocial skills. In this sense and among others, empathy can prove to be the cement of professional ease through its affective-emotional and cognitive dimensions. In view of all that has been mentioned so far, one may assume that we may still need a reading grid of the field to better understand and act at the heart of mixed interactions when we experience otherness. Properly, the study makes a major contribution to research on inclusive society by demonstrating the construction of a professional model ease through the prism of empathy and otherness. The main context here will be teaching practice but the model could easily be transposed to the world of work in business. Thus, part of the aim of this project is to help the teacher settling his effectiveness in his level of ease among otherness. A model could express the partial insignia of reality, its incompleteness and its relativity that will have to be tested against the facts to correct it, improve it and, consequently, promote the understanding, prediction and mastery of professional applications. The propound model could have important implications for developing research, training and professional autonomy.

Keywords : Professional fluency, model, empathy, alterity, adaptation.

Introduction

Au travail, les interactions sociales et professionnelles fourmillent. En leur sein les relations sont plurielles et souvent asymétriques (Leclerc, 1999). Confronté au mal-être, le monde du travail, du management, de la formation et de l'enseignement s'empare des concepts de care, d'empathie au travail (Dugas, 2020), de bien-être ou encore du développement de compétences psychosociales (OMS, 1993) indispensables à toute vie sociale (les « *life skills* »[1]). Dans ce contexte, les « *softs skills* » (compétences comportementales) font le miel des recruteurs ; certaines entreprises peuvent même obtenir le label « *Great Place to Work* » (endroit où il fait bon vivre pour travailler). Dans cette même veine, certaines entreprises s'orientent vers un manager « capacitant » (Gendron, 2017), faisant ainsi la part belle au capital émotionnel pour améliorer, après coup, la performance collective. La volonté forte d'un mieux-être au travail devient une responsabilité sociale dans laquelle le bonheur et le plaisir (re)deviennent une priorité et, pour d'autres, un slogan (Tanquerel et Condor, 2020). Mais attention aux dérives ; c'est-à-dire à l'injonction au bien-être ou à la tyrannie du bonheur (Cabanas et Illouz, 2018) ; car, si elle devient un impératif imposé (institutionnalisé ou masqué), une attente normative affichée ou dissimulée, ou encore une réussite à attester, alors la culpabilité guette, le doute ou une attitude défensive se mettent en place. Si bien que, selon nous, un acteur capacitant (enseignant, manager…) demande avant tout d'être un acteur professionnel « résonant » (Goleman *et al.*, 2005), dans le souci aussi de l'autre (« éthiques du care ») pour éviter toute dissonance. Au travail — à l'école ou en entreprise —, un dispositif ou un programme fondé quasi exclusivement sur des résultats en termes de performances au détriment de l'apprentissage (tenant compte de vos préoccupations et motivations), seraient moins efficaces (*ibid.*). Dit autrement, éprouver plus que prouver, reconnaitre plus que mesurer.

Parallèlement, la volonté affichée des politiques publiques pour dessiner une société inclusive est un terreau favorable à l'amélioration de la qualité de vie au travail, du vivre-ensemble et des apprentissages. Effectivement, de nos jours, l'inclusion est un concept aux significations plurielles, figure de proue de nombreuses préconisations, injonctions sociales et d'enjeux individuels, professionnels ou institutionnels. Une société dite inclusive affiche la volonté de n'exclure personne du jeu social, en l'acceptant dans sa différence (Ebersold, 2009). En paraphrasant Charles Gardou (2012, p. 145), c'est « une société sans privilèges, sans exclusivités ni exclusions », accessible à tout un chacun, sans distinction. L'École ne fait pas exception à cette volonté sociopolitique promue à l'égard des élèves dits à besoins particuliers. La dynamique inclusive s'est substituée à l'intégration car « là où l'intégration n'interrogeait pas la norme établie, l'inclusion fait varier la norme pour y inclure toutes les singularités » (Le Capitaine, 2011, p. 127). Plus subtilement, nous pourrions ajouter que l'inclusion peut être vécue comme non imposée, sans soumission ni domination consenties, mais dans la co-construction de la norme sociale, de sa transformation et de ses avancées :

[1] *Life skills* : « aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement » (OMS, 1993)

> « Selon le modèle d'Honneth, les normes sociales devraient s'élargir en intégrant progressivement ce qu'elles excluent dans un premier temps, sous l'effet des critiques articulées à partir des demandes de reconnaissance. Or, cela n'est pensable que si l'on considère la norme comme ce qui peut être étendu en validité potentiellement à tous, et que l'on sous-estime sa dimension conflictuelle » (Genel, 2009, p. 40).

Par ailleurs, l'apprentissage dans ses formes ordinaires concernerait l'ensemble des apprenants en tentant d'éliminer les obstacles limitant leur participation. Effectivement, le terme d'« inclusion implique une appartenance pleine et entière à la communauté ». (Plaisance *et al.*, 2007, p. 160). Dans ce contexte, la scolarisation des élèves en situation de handicap est au cœur de la problématique de l'école inclusive. Par exemple, dès 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (23 avril 2005) précise que « s'engager dans une démarche d'inclusion doit permettre à tous les élèves de fonctionner ensemble avec des contenus d'enseignement ou des formes de pratique différentes permettant à chacun de progresser et de s'épanouir au travers des parcours scolaires adaptés et continus ». Mais le droit à l'éducation revendiqué, qui doit rendre poreuse notamment l'accessibilité aux savoirs, se heurte à la réalité. Effectivement, l'expérience de la reconnaissance d'être une personne, un citoyen, « un être humain, pleinement » (Kahn, 2017), et l'accessibilité « à tout pour tous » n'est pas une quête et un parcours sans embûches. Le rapport aux temps (individuel, collectif, familial, des loisirs, du travail, de l'apprentissage, des savoirs, des soins, etc.) d'une personne en situation de handicap n'est pas semblable à celui du « tout-venant ». Couplé au temps long du changement des représentations et des mentalités à son égard, la personne handicapée se heurte aussi à celui des institutions (scolaire, sociale, médicale), qui n'est pas le temps des usagers confrontés à l'altérité. On pourrait évoquer le rapport au temps, comme une « question de pouvoir » (Bessin, 1999). Et si les incitations ne suffisent pas, si elles ne sont pas suivies des faits, si les droits reconnus au fil du temps sont des « droits vulnérables » — au sens où les « prescriptions » ne riment pas toujours avec « concrétisation », du fait qu'ils « souffrent de défauts majeurs d'effectivité dans tous les domaines étudiés (éducation, emploi, politique sociale, accessibilité) » (Revillard, 2020, p. 196) —, la personne handicapée restera dans un perpétuel entre-deux (Stiker, 2007). À l'école comme au travail, les temporalités peuvent être subies et creuser ainsi le sillon des inégalités.

École inclusive, aisance professionnelle et risques en question

À l'école, ces pratiques inclusives supposent, entre autres, des formations initiales et continue des enseignants à la hauteur des ambitions affichées et qui tiennent compte des préoccupations enseignantes (Dugas et Rollin, 2014). Surtout lorsque les troubles associés sont importants et rendent délicate ou freinent la différenciation pédagogique (Lavoie *et al.*, 2013), alors que les besoins particuliers des élèves sont plus visibles et revendiqués. Ce qui soulève quelques questions (Dugas, 2020) : comment se situer dans un contexte d'apprentissage soumis à un public divers aux besoins particuliers ? Comment (bien) vivre l'expérience de l'altérité en atténuant l'impact vécu de « l'expérience des discriminations » (Dubet *et al.*, 2013) ? Comment s'adapter et quelle(s) posture(s) adopter ?

Ce lot de questions nous amène plus singulièrement à interroger et étudier l'« aisance professionnelle »[2] des enseignants à l'épreuve du handicap, qui plus est en milieu scolaire ordinaire (Dugas et Rollin, 2014). Car le risque est grand de ne pas saisir et situer les potentialités représentationnelles et adaptatives de l'enseignant, tout autant que les freins, les difficultés et autres dommages potentiels perçus affectant leur pratique professionnelle. Par définition, le risque est protéiforme, subjectif et objectif ; voici quelques éléments de risque que nous avions décrit dans un article précédent (Dugas, 2020) : relevons qu'il est subi lorsqu'il représente un « danger éventuel, plus ou moins prévisible, inhérent à une situation ou à une activité » ; Il est source de découragement, lorsque les objectifs voulus ne sont pas obtenus (Talmor *et al.*, 2005). Mais il est affronté et accepté lorsqu'il offre la « possibilité hasardeuse d'encourir un mal, avec l'espoir d'obtenir un bien ». Le risque est donc imprévisible et dangereux, mais s'y exposer peut permettre d'en obtenir quelque avantage. Ensuite, l'incertitude liée à un environnement complexe et mal maîtrisé est un facteur de risque, l'avenir dépendant souvent de « décisions aux conséquences incertaines » (Le Bouter, 2014). Du point de vue de la sociologie constructiviste de Luhmann, le risque est en effet évoqué « lorsque les dommages possibles sont considérés comme la conséquence de sa propre décision » (*ibid.*). Enfin, dans ce contexte, le stress peut être le signe de risques psychosociaux importants (épuisement professionnel, *burn out*) chez les enseignants ordinaires aussi bien que chez les enseignants spécialisés ou de soutien, ce qui a pour effet de refroidir et de réduire la relation avec les élèves ciblés et d'augmenter les difficultés (Curchod-Ruedi *et al.*, 2011, 2013). Ainsi, prendre le risque de se confronter à l'altérité n'est pas chose simple. Un tel investissement a indéniablement un coût.

Surtout, le risque peut engendrer des effets collatéraux positifs ou négatifs dans la dynamique interactionnelle professionnelle entre l'enseignant, son entourage professionnel et les élèves dont il a la charge. Le handicap en milieu ordinaire – s'il n'est pas (re)connu, compris, cadré, suivi, accompagné et ce, dans un cadre protégé et protecteur –, peut engendrer des effets indésirables ou pervers. Surtout s'il est couplé à une formation initiale et continue des enseignants qui fait défaut. Dit autrement, une situation singulière, telle que le handicap, liée à un environnement complexe peut augmenter la probabilité d'apparition de difficultés ou de « troubles » (*ibid.*).

C'est en ce sens que nous allons exposer – après la présentation du cadre d'analyse – une « modélisation » du niveau d'*aisance professionnelle* de l'enseignant face à l'altérité ; c'est un surplomb nécessaire pour mieux appréhender et saisir la situation vécue (causes et/ou effets), identifier et éprouver les facteurs d'influence afin de diminuer, *in fine,* le risque de « décrochage professionnel » et par résonance celui du « décrochage scolaire ». Notons que cette modélisation proposée peut être transposée dans d'autres contextes et pratiques professionnelles.

1 Modélisation de l'aisance professionnelle

Dans le système complexe de la rencontre à l'altérité, l'explication, la compréhension et les prédictions de ce qui se joue dans cet entrelacs relationnel peuvent être facilitées par l'approche et la fonction heuristique d'un modèle. En effet, ce dernier peut être

[2] Nous reviendrons plus loin quant au choix de cette expression.

perçu comme un moyen, une représentation de la « compréhension d'une partie du réel, et de prévoir, si cela est possible, le cours des événements » (Willett, 1996, p. 10). En d'autres termes, il est visé ici un premier niveau de compréhension et d'analyse de la pratique enseignante en contexte singulier.

En reprenant les traits saillants constitutifs d'un modèle, resserrés par Pierre Parlebas (2005, p. 21), on retiendra principalement :

> i) qu'« un modèle se veut un résumé de la situation et non la situation dans sa totalité ; mais un résumé pertinent » ; ii) « une formalisation qui autorise un traitement objectif des données, et éventuellement une prédiction » ; iii) « la possibilité d'une mise en œuvre [entre autres] d'expérimentations en situation de terrain », de plonger dans la réalité pour permettre des ajustements et « *de mettre la validité de ce modèle à l'épreuve des faits* ».

Autrement dit, un modèle est modifiable, évolutif, et évaluable car testé rigoureusement par le biais de recherches. Dans cette perspective il vise, *in fine*, à mieux situer, comprendre et aider ici les enseignants dans la rencontre à l'autre, dans leurs agir et réflexivité professionnels pour analyser leurs pratiques (Altet, 2004 ; Perrenoud, 2001 ; Schön, 1993). La réalité enseignante aux prises avec le handicap demande aussi de refléter leurs « préoccupations » personnelles ou interpersonnelles, voire leur « préoccupation empathique » (Decety et Cowell, 2014). Il s'agit de prendre le risque de faire apprendre en faisant ensemble.

Le sens commun définit l'aisance par la manière aisée, naturelle, d'accomplir une action, de se comporter en société. Sachant que son contraire, la « malaisance » peut exprimer le « caractère incommode, inconfortable de quelque chose »[3], la difficulté ou encore le trouble, la gêne ou « l'embarras que l'on éprouve dans une situation anormale, équivoque ou inquiétante » (*ibid.*). Pour notre part, nous ne retiendrons pas le qualificatif exclusif de « naturelle » usuellement associé à ce vocable, car l'aisance enseignante se perçoit dans un construit de sens qui se façonne dans un contexte institutionnel. Qui plus est, l'aisance ne réduit pas l'enseignant à une habileté ou des gestes professionnels, mais elle témoigne de la conduite professionnelle en situation, englobant toutes les dimensions d'un praticien dans son action éducative. Quant à Rinaudo (2015, p. 110), il évoque l'« aisance » professionnelle dans le cadre de dispositifs d'analyse de la pratique « des formations de professionnels aux métiers de la relation humaine (enseignants, animateurs, soignants, formateurs, éducateurs…) ». Enfin, dans le monde professionnel et du *management*, la littérature mentionne surtout l'aisance en lien avec les compétences relationnelles. Néanmoins, des prédispositions et dispositions individuelles disparates ne sont pas à exclure (Lahire, 2002). La jauge, le « capital d'aisance » n'est pas identique pour tout un chacun. Et elle dépend aussi de l'environnement car nous n'agissons pas dans un vide social (Jodelet, 1989). À l'instar de Boudon (2009, p. 4), les individus « ont un passé et s'inscrivent dans un environnement social ». S'il y a inégalité de départ, un contexte approprié de formation, de soutien, dans un cadre de travail bienveillant et épanouissant peut réduire, au final, les écarts.

[3] Site CNRL pour la définition de « malaisance ».

Par ailleurs, enseigner suppose le développement de compétences dont celles liées à la pratique réflexive ou à « affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession » (Perrenoud, 2001). En somme, si les élèves handicapés sont « autrement capables » (Plaisance, 2009), les enseignants doivent aussi être convaincus et se convaincre « qu'ils sont capables de » (Lavoie *et al.*, 2013). Certes, mais comment ? Être à l'aise face à l'altérité, à l'autre, semblable mais différent, n'est pas un allant-de-soi dans le cadre singulier de l'école. Or, au sein de cette dernière, il est préconisé « d'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap. Mais aussi de s'inscrire dans un cadre collectif »[4]. Nous pourrions ajouter que les professeurs se doivent d'être des praticiens experts de l'apprentissage et des « enseignants réflexifs » (Altet, 2004). Pour autant, dans le contexte des pratiques enseignantes confrontées au handicap des élèves, comment apprécier si l'enseignant est immergé dans un environnement favorable à l'adaptation ? Comment percevoir s'il se sent prêt au changement, à transformer ses pratiques ou plutôt à réaménager son *habitus*, même s'« il s'agit [plus] de rénover, [et] non de tout reconstruire » (Lavoie *et al.*, 2013, p. 99) ? Ces questions méritent le détour surtout lorsqu'au cœur de la relation pédagogique, la formation et l'accompagnement des enseignants font défaut ou font illusion (Dugas et Rollin, 2014).

C'est dans ce cadre sémiologique et celui des altérités que nous allons construire, chemin faisant, un modèle de l'aisance professionnelle au prisme notamment de l'empathie. Car si cette dernière « contribue à l'amélioration des aptitudes sociales et communicationnelles, elle pourvoit l'individu d'une meilleure sensibilité aux états affectifs des autres et d'une meilleure compréhension des conséquences de son comportement propre » (Glon, 2009, p. 215). Ce modèle tentera de mieux cerner, observer comprendre et prévoir les problématiques éducationnelles en s'appuyant ici sur des expériences professionnelles et des recherches de terrain autour du handicap.

2 La construction des niveaux d'aisance professionnelle

2.1 À l'origine

Le modèle envisagé s'est tout d'abord construit de façon originale en prenant appui (et référence) sur une échelle de mesure de conduites d'élèves observés au cours de la pratique de jeux sportifs. Elle fut établie par des chercheurs praxéologues avec qui j'interagissais au sein de ma première unité de recherche parisienne. Ils répondaient ainsi aux préoccupations des praticiens de l'éducation physique, confrontés à une exigence à la fois institutionnelle et professionnelle : comment mesurer l'évolution des conduites des élèves tout en respectant la logique d'un enseignement visant à développer leur « intelligence ludomotrice » (Bordes *et al.*, 2007 ; During, 1998[5] ; During *et al.*, 2001) ? Cette échelle comprenait cinq niveaux ou degrés – du débutant à l'expert

[4] Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (B.O. n° 30 du 25 juillet 2013).

[5] La première publication de cette échelle peut se lire dans « Praxéologie Motrice et Pédagogie Communication invitée au *IV Seminario Internacional de la Actividad Fisica y el Deporte* à Barcelone en 1998. Pascal Bordes et Bertrand During furent les pionniers de la construction de cette échelle (5 stades de conduites) consacrée aux pratiquants de jeux sportifs dans le cadre de stages organisés pour les Professeurs de la ville de Paris avec en surplomb, la science de l'action motrice développée par Pierre Parlebas.

– pour chercher à évaluer les processus liés à la progression du joueur. Il s'agissait de faire montre d' « une organisation générale des conduites et non le simple passage à des habiletés plus performantes ou des savoir-faire plus nombreux » (Bordes *et al.*, 2007, p. 90). C'est donc l'aisance ludomotrice des pratiquants qui est ici mesurée.

Suite à de nombreuses observations de terrain et d'évaluations *in situ*, 5 niveaux ont été distingués : (1) *les conduites émotives* : l'affectivité prend le pas sur l'intentionnalité. Sa logique dominante est affective, et correspond à la recherche d'une protection, qui peut aller jusqu'au blocage. (2) *les conduites réactives* : le pratiquant répond mais ne prend pas d'initiatives, et dans l'interaction, il a souvent un temps de retard. Il tente ainsi de s'accommoder à la situation qu'il subit. (3) *Les conduites adaptatives* : le sujet prend des initiatives dans sa relation au milieu et aux autres ; les solutions aux problèmes rencontrés se stabilisent. Des enchaînements intentionnels sont repérables et se reproduisent. Le joueur s'adapte au sens d'une équilibration entre ce qu'il entreprend et le contexte de jeu. C'est l'étape de l'utilisation de techniques « répertoriables », efficaces et maîtrisées. (4) *Les conduites proactives* : le sujet devient capable d'anticipations. Une bonne maîtrise des relations au milieu et aux autres résulte de la capacité à en extraire indices et signes, pour une meilleure continuité des actions. Ce temps d'avance est gage de réussites, mais aussi de prises de risque. (5) *Les conduites préactives* (schéma inverse de la réaction) : le sujet influence les autres à dessein. Il y a prima de l'assimilation des actes d'autrui à ses propres actes.

2.2 De l'aisance ludomotrice des pratiquants à l'aisance des enseignants

Cette échelle mesure donc les conduites des pratiquants en s'inspirant, pour partie, de l'approche piagétienne du mécanisme « assimilation/accommodation », inséré dans une logique d'équilibration ; elle dévoile ainsi les conduites adaptatives face à des problèmes originaux à résoudre. Enfin, chaque niveau de l'échelle n'est pas cloisonné, ni hiérarchisé. Ils s'incluent et s'intègrent les uns aux autres, en dépassant le précédent dans une nouvelle synthèse (rééquilibrage piagétien) ; et à chaque nouvelle situation, nouvelles conduites potentielles pourrait-on ajouter. Le curseur oscille donc, dans un sens ou dans l'autre, témoignant de la porosité entre les niveaux. Sur le plan sociologique, on retrouve l'empreinte de « l'homme pluriel » (Lahire, 1998) ; les comportements humains ne sont pas si prévisibles, ils sont pluriels du fait de situations plurielles.

C'est ce processus d'adaptation original et complexe dans lequel des pratiquants sont confrontés à résoudre les problèmes posés par l'environnement physique et/ou humain, qui nous a amené à l'adapter, le transposer (et non pas à le reproduire à l'identique), à la pratique enseignante ; et nous l'illustrerons plus particulièrement au sein des interactions entre l'enseignant et l'élève en situation de handicap (ESH). Les préoccupations enseignantes vis-à-vis du handicap font appel à des conduites d'adaptation qu'il est judicieux de mettre au jour sur la base de ce qui précède. La difficulté réside dans le fait que dans tout processus d'adaptation s'immiscent de nombreuses variables, qui plus est, interdépendantes. L'approche se veut donc résolument systémique avec le handicap comme « effet loupe » (Grimaud, 2010) de l'analyse du niveau d'aisance des enseignants.

L'échelle liminaire à 5 niveaux va donc être au cœur de la construction du modèle ciblé, entre autres dimensions. Effectivement, certaines recherches et observations de terrain témoignent de l'intérêt à transposer l'organisation globale des conduites présentée en amont et à l'étoffer dans une approche systémique (Dugas, 2011). Pour ce faire, nous présentons en annexe 1 deux illustrations concrètes servant de jalon heuristique à la compréhension des niveaux d'« aisance professionnelle ».

Nous observons ainsi, sur certaines situations, qu'un contexte plus maitrisé permettrait de prévoir et d'anticiper des situations plus adaptées (niveau 4). En d'autres termes, un contexte favorable (formation adaptée, vécu professionnel, volonté et engagement individuelle et collective, relation empathique, etc.) engagerait de meilleures anticipations. Mais anticiper c'est prendre aussi le risque d'obtenir un effet contre-productif, non voulu alors que l'intention pédagogique était louable. Pour pallier à ce potentiel risque, un contexte plus facilitant permettrait d'atteindre le dernier niveau de l'aisance professionnelle : la « préaction[6] » (niveau 5). Car préagir, c'est imposer les conditions les plus favorables aux futurs actes éducatifs. Le contexte est dominé, l'enseignant crée lui-même les conditions les plus avantageuses à la pratique, sans être entièrement dépendant de l'action des élèves. Il « impose pédagogiquement » les conduites souhaitées des élèves pour atteindre le projet d'action voulu. Dit autrement, il cherche à amener les élèves là où il veut les conduire : « Décider exige aussi de convaincre » précisait subtilement Berthoz (2003, p. 247). L'enseignant a donc un temps d'avance sur les élèves. Mieux que d'anticiper ou de réagir à un problème, il domine la situation et le potentiel problème pour éviter qu'il n'apparaisse. Pour autant, par analogie à l'autorité, cette « imposition » est possible si sa réception est admise par les élèves. L'autorité n'est pas un attribut de l'enseignant, l'« imposition » pédagogique est une forme de co-construction. Par ses décisions, il parvient à modifier le problème avant d'y être confronté. Ce niveau ultime ne peut être observé de façon permanente et systématisée, chaque situation interactionnelle étant unique et complexe. Il est effectivement difficile d'imaginer une maitrise totale de son environnement professionnel. Le risque réel de se tromper, d'engendrer des effets non souhaités ou pervers (Boudon, 1977) caractérise la relation à l'autre ou aux autres.

2.3 Un modèle façonné au prisme de l'approche systémique

Ces exemples, pris parmi d'autres, ainsi que la littérature dédiée, font montre de l'importance de la prise en compte de plusieurs dimensions interdépendantes. Nous nous situons dans une approche systémique avec trois entités en interaction (Dugas, 2011), dédiée à l'origine aux pratiques ludomotrices et que nous adaptons à présent à toute intervention professionnelle [Fig1].

[6]La préaction, telle que définie ici, ne doit pas être confondue avec la pré-action dans le sens de la planification/prévision sur l'activité de l'enseignant en classe (Bru, 1991) ou la préparation des séquences et situations d'apprentissage (Riff et Durand, 1993). La préaction a été définie pour des conduites d'opposition dans des jeux sportifs : « Processus essentiel de sémiotricité accompli par un ou plusieurs pratiquants dont l'action motrice préparatoire vise à créer ou à imposer les conditions les plus favorables à leurs prochains actes de jeu » (Parlebas, 1999, p. 269). Transposé dans le champ de l'éducation, il s'agit non pas de préagir dans le contexte d'un duel mais de préagir dans un rapport dual entre l'enseignant et l'élève : son aisance lui permet d'« imposer » alors les réponses des élèves pour plus d'efficacité.

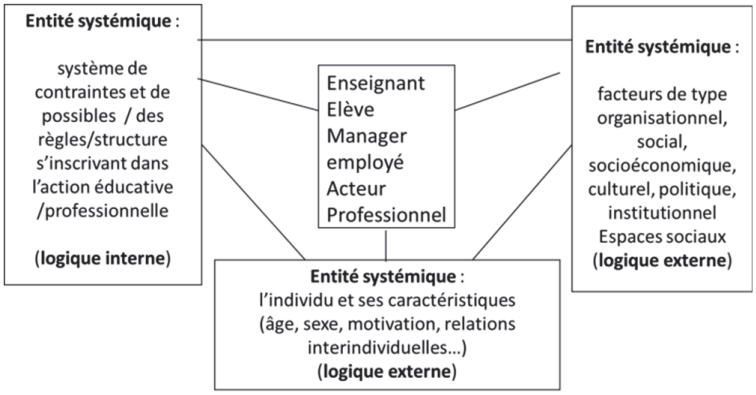


FIG. 1 : Approche systémique des logiques interne et externe pour rendre intelligibles les conduites d'acteurs sociaux ; adaptation du schéma de « L'homme systémique » (Dugas, 2011).

Nous sommes en présence de deux logiques consubstantielles et constitutives du contexte dans lequel se déploient les conduites professionnelles, ici au sein de situations éducatives :

(1) une logique interne à la situation. Car toute action possède un objet relevant d'une intelligibilité intrinsèque qui est « un tout en soi » (De Saussure, 1972). Conséquemment, les actions professionnelle et éducative ne font pas exception : par exemple, l'enseignant agit dans un univers normé, institutionnel, avec ses règles et prescriptions (nationales, d'établissement, de classe). Il agit donc dans cette logique interne caractérisée par un système de contraintes et de possibles issus des règles qui s'inscrivent dans l'action éducative/professionnelle des acteurs en intervenant sur le rapport à l'environnement physique, à autrui, aux objets, au temps et à l'évaluation.

(2) Une logique externe subdivisée en deux variables ou entités systémiques : i) les caractéristiques de l'individu (âge, sexe/genre, motivation, mobilisation, relations interindividuelles…) ; ii) les caractéristiques organisationnelles (facteurs de type organisationnel, social, socioéconomique, culturel, politique, institutionnel, espaces sociaux, scolaires. Sachant que de multiples autres facteurs peuvent s'immiscer au sein de la logique externe (par exemple les institutions, l'appartenance culturelle, la dynamique de groupe, les aspects relationnels, l'intelligence de l'individu, son degré d'empathie, etc.). Le sujet est ainsi placé au cœur du système dans un rapport indissociable avec le contexte d'action, avec des problèmes originaux à résoudre. C'est donc un système « praxéo-logique » (Parlebas, 1986). Et pour De Saussure (1914), pionnier de la systémique, cette dernière est « une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité ».

3 L'évaluation concrète de l'aisance professionnelle des enseignants

Dans un premier temps, comme schématisé dans la figure 2 [Fig2], les niveaux d'aisance professionnelle, décrits précédemment, ont été corrélés avec les processus d'intégration/inclusion, l'isolement ou la participation enseignante, l'absence ou la présence de formations initiale et continue.

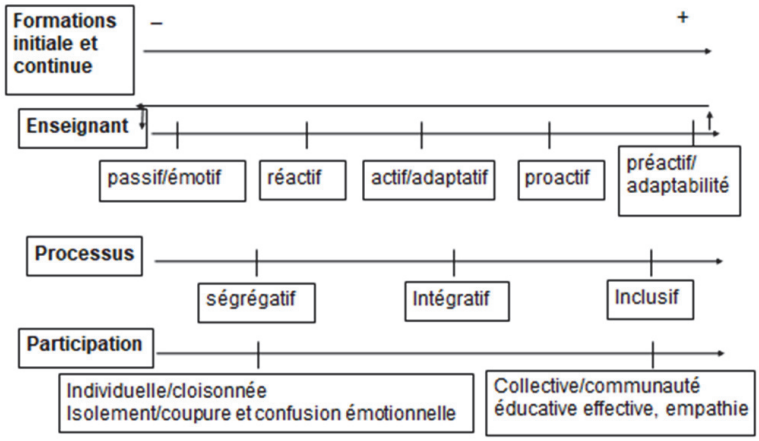


Fig. 2 : L'aisance professionnelle. L'impact du degré de formations des enseignants sur l'accompagnement de l'élève en situation de handicap (Dugas, *in* Dugas et Rollin, 2014).

Les environnements humain, physique et pédagogique d'une classe (et d'une école) sont fortement corrélés à la gestion globale de la diversité des élèves et de l'ouverture à la différence. Une première recherche de terrain[7] a tenté de situer les enseignants non spécialistes confrontés à des ESH dans les formes ordinaires de leurs pratiques. Dit autrement, elle s'attachait à déceler le « profil d'enseignant inclusif », sachant qu'il serait « déterminant d'adopter des dispositions comme la résilience, une attitude positive face au handicap et des convictions à propos du potentiel des apprenants ayant des besoins divers » (Donnelly et Watkins, 2011, p. 13) ; ces auteurs ajoutant que la mutualisation des travaux entre enseignants est prépondérante ainsi que la formation de tous les enseignants au handicap. D'autres préconisent aux futurs enseignants de posséder des contenus de formation riches en analyse des pratiques, pour satisfaire une position « *méta* » (Bouissou et Brau-Antony, 2005), celle d'un professionnel réflexif. Encore faut-il que ces affirmations soient éprouvées dans les faits (voir l'annexe 2 testant les niveaux d'aisance professionnelle).

Au vu des résultats du travail de Ménager-Wawrzynowicz (*cf.* annexe 2), si la formation s'avère un élément crucial de l'aisance professionnelle et conséquemment de l'« inclusivité »[8] scolaire, la référence à l'empathie, à la bienveillance (Foucart, 2009), sont revenues quasi-systématiquement dans les propos relevés. L'empathie serait aussi un facteur à prendre en considération dans l'aisance professionnelle face à l'altérité. Qui plus est, les niveaux proactif et préactif de l'aisance professionnelle, quand ils sont

[7] Mémoire de master 2 (Ménager-Wawrzynowicz, 2015), dirigé par l'auteur de cet article.
[8] https://theconversation.com/debat-pourquoi-passer-de-linclusion-a-linclusivite-175373 (Dugas, 2022).

atteints, témoignent justement de capacités empathiques de l'enseignant, lui permettant de mieux éprouver la situation et la relation à l'autre à des fins éducatives et inclusives.

En associant le processus empathique à une partie de la figure 2 précédente, ses deux dimensions (affectivo-émotionnelle et cognitive) pourraient se distribuer sur les niveaux d'aisance comme suit [Fig3] :

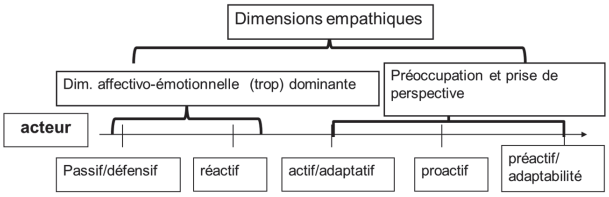


Fig. 3 : Les 5 niveaux d'aisance professionnelle au prisme de l'empathie.

Si anticiper c'est prévoir, supposer et, préagir, c'est contrôler et maitriser une situation alors l'enseignant, en tant que « praticien énactif »[9] (Masciotra *et al.*, 2013), fait ici preuve d'« intelligence situationnelle » (*ibid.*), et conséquemment, de compétences empathiques. Si bien que le processus de l'empathie, accompagné du processus adaptatif, se greffera à notre modèle en construction (*cf.* figure 4 infra), après un détour par l'état de l'art.

4 Deux dimensions transverses au modèle : l'empathie relationnelle et le processus adaptatif

4.1 L'empathie est-elle une compétence professionnelle indispensable ?

Le concept d'empathie a le vent en poupe actuellement. C'est pourtant un concept protéiforme, sans consensus, qui nourrit le débat selon le point de vue scientifique adopté. Il est donc sujet à certaines controverses et paradoxes théoriques et pratiques (Attigui et Cukier, 2011). Par exemple, la frontière d'avec la sympathie, voire la compassion n'est pas si cloisonnée et distincte que laissée entendre par quelques raccourcis définitoires tels que la division stricte entre l'empathie cognitive et affective (Oltra et Michel, 2020)[10]. Toutefois, on différencie différents types d'empathie (Batson, 2009) liés principalement à deux composantes principales : affectivo-émotionnelle et cognitive. Ainsi l'empathie peut-elle communément se définir par la capacité à se mettre à la place des autres, tout en sachant que cet autre n'est pas soi (Rogers et Kinget, 1966), pour comprendre ce qu'il éprouve, ce qu'il ressent et pense (Pacherie, 2004). Et, dans le monde professionnel et de la formation, le flux empathique serait l'ingrédient du bien-être individuel et collectif à condition qu'il soit mobilisé dans un contexte maîtrisé, collaboratif, soutenu et suivi dans le temps (Curchod-ruedi *et al.*, 2011 ; Dugas, 2020).

[9] L'énaction est un concept défini par Francisco Varela. L'énaction ou « faire-émerger », tente de préserver la proximité entre « action » et « acteur » et « implique un geste du sujet et ne dépend pas uniquement d'une qualité intrinsèque de ce qui émerge » (Varela, 1996, p. 91).

[10] https://theconversation.com/surestimons-nous-les-vertus-de-lempathie-130721

Dans la pratique professionnelle, conserver ou garantir l'« appropriée » distance thérapeutique ou enseignante n'est pas chose aisée dans le feu de l'interaction. D'ailleurs, la revue de littérature discerne quelques limites ou opacités sur l'impact des compétences empathiques sur le bien-être individuel et collectif (*ibid.*). Notamment, on interroge la capacité de se mettre véritablement à distance des souffrances d'autrui, à distance du « je » et du « tu » ou du « eux », avec un effacement du « moi » ; ce qui parait bien difficile dans les entrelacs subjectifs de la relation à l'épreuve de l'altérité. Par exemple, la détresse personnelle liée à la préoccupation des émotions de l'autre peut mettre mal à l'aise. La motivation égoïste s'invite pour se faire du bien et non pour faire du bien à l'autre (Batson, 1991). Dès lors l'évitement d'autrui devient essentiel pour réduire son propre mal être (Eisenberg *et al.*, 2010).

Au premier niveau de l'aisance professionnelle, l'émotion domine trop, pouvant ainsi engendrer de la passivité, le refus ou le déni (de l'autre), dans un contexte donné. La relation aidante, empathique impose effectivement une implication émotionnelle qui peut être trop lourde à porter et conduire à l'épuisement professionnel (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Le risque est grand d'être submergé par ses émotions. Tout comme il est ardu de se couper de ses préférences et faire état de discernement moral. Par exemple, la partialité peut s'inviter par le biais de l'empathie et interférer avec un comportement moral en favorisant la personne ou un groupe plus particulièrement (Decety et Cowell, 2014). Enfin, la dimension « cognitive » de l'empathie peut accentuer le pouvoir de manipuler l'autre (Tisseron, 2010), sachant que l'empathie n'exige pas forcément d'éprouver des émotions.

Ces précautions prises, un élément semble partagé de tous : si l'empathie peut engendrer des risques, son absence ou le défaut d'empathie est propice à des comportements déviants, inadaptés ou violents. On retiendra des illustrations telles que les événements traumatiques vécus lors d'un génocide (Laub *et al.*, 1989), la fabrique du bourreau (Sironi, 2017) ou encore l'analyse en neuro-imagerie des psychopathes (Motzkin *et al.*, 2011). L'absence de comportements empathiques inhibe la communication et empêche d'entrer en résonance avec autrui. Sans contact ni interaction, l'éprouvé de ce que ressent ou pense l'autre devient compliqué. L'empathie, associée à la gestion de soi, est une composante qui permet la gestion efficace des relations (Goleman *et al.*, 2005).

Si les dispositifs de formation empathique donnent des résultats disparates, leurs effets profitent majoritairement aux participants. Les contacts entre groupes en conflits ont permis dans plusieurs expériences de mettre l'accent sur la mise en œuvre de dispositifs fondés sur l'empathie et la prise en compte de l'autre (Decety et Cowell, 2014 ; Kelman, 1997). Elles ont aussi permis de révéler les effets positifs de la participation à ce type de programme (Malhotra et Liyanage, 2005). Dans un rapport coût/bénéfique, la prise de risque penche en faveur du développement de ce type de dispositif tant du côté du corps enseignant que celui des élèves (Dugas, 2020). Par ailleurs, le processus empathique est un facteur d'influence déterminant dès lors qu'est recherchée, l'attention à l'autre, l'amélioration du bien-être d'autrui (Decety, 2015), de la prévention et de la promotion de la santé ou de la qualité de vie au travail. L'empathie serait dès lors une dimension centrale, mais pas exclusive, du processus

de « mieux faire ensemble ». Elle est d'ailleurs citée au cœur des compétences psychosociales (OMS, 1993), de l'intelligence émotionnelle et interpersonnelle (Goleman *et al.*, 2005), de l'éducation aux émotions (Zanna, 2019) et du jeu social (Tisseron, 2010).

À l'appui de la littérature scientifique, il nous a semblé judicieux d'associer les capacités et attitudes empathiques aux différents niveaux d'aisance professionnelle. En France, il existe peu de dispositifs à l'empathie et peu d'études sont testées scientifiquement sur leurs effets à plus long terme (Decety et Cowell, 2014). Et si des programmes existent, notamment dans les entreprises, comme vu en introduction, ils se réduisent trop souvent à l'amélioration des performances individuelles et collectives (Gendron, 2017) sur le terreau des *softs skill*. Ils se déploient plus récemment au sein de l'école (Tisseron, 2010 ; Zanna, 2019 ; Dugas et Loyer, 2018 ; Gueguen, 2018), surtout dans l'objectif d'éduquer les jeunes à l'empathie. Mais ils restent très à la marge ou combinés à d'autres facteurs, sans être en surplomb, en vue d'analyser les relations enseignantes (Bergin, C. et Bergin, D., 2009). Si la relation enseignant-élèves, par exemple, au prisme de la dimension affective (Virat, 2016) peut être étudiée, très peu de recherches le sont avec des interventions (variables provoquées), ayant pour objectif de changer le réel (recherche-action, de quasi-expérimentation).

Néanmoins, si l'empathie est une « compétence professionnelle indispensable » (Favre et Favre, 2013), elle n'est pas suffisante pour garantir une aisance professionnelle dans l'action éducative. Comme esquissé plus haut, celle-ci demande un encadrement cohérent, durable dans le temps, la co-construction des acteurs de l'école ou encore un soutien collectif et social (Doudin *et al.*, 2011).

Au sein de notre modèle, nous distinguerons, au regard de l'actualité scientifique, trois processus tels que résumés par Decety et Cowell (2014) : i) le partage des émotions (l'éveil affectif, la stimulation émotionnelle, la contagion empathique) ; ii) la préoccupation empathique (motivation à se soucier de l'autre) ; iii) la prise de perspective (empathie cognitive, raisonnement social), en adoptant le point de vue de l'autre, caractérisant l' « empathie mature » (Hoffman, 2008). Si ces différentes dimensions se distinguent tout en étant en interaction, chaque processus pourrait être plus ou moins sollicité selon le niveau d'aisance de l'enseignant : par exemple dans les deux premiers niveaux, il serait opportun de stimuler émotionnellement l'enseignant eu égard à un élève en situation de handicap. Autrement dit, qu'il entre en résonance émotionnelle avec l'élève, tout en régulant son potentiel trop-plein d'émotions pour, dans un second temps, le motiver à se soucier de lui. Ces premières étapes sont indispensables dans la rencontre à l'autre (surtout si l'expérience n'a guère été éprouvée) mais dans un contexte serein, contrôlé et maitrisé[11]. Aussi, précisons que l'empathie est ajustée par

[11] Quelques précautions sont indispensables à apporter pour éviter toute affirmation hâtive et pour évaluer de façon nuancée les fonctions de l'empathie (Decety, 2020). Les avancées scientifiques, notamment en neurosciences sociales, révèlent que l'empathie est multidimensionnelle et qu'elle « comprend des composantes affective, cognitive, motivationnelle et de régulation » (*ibid.*, p. 199). Ainsi, selon le contexte et les situations vécues, « l'empathie affective, l'empathie cognitive, le souci de l'autre, la régulation des émotions et la distinction soi-autrui » (*ibid.*) sont autant de dimensions de l'empathie à décomposer et à sélectionner parmi d'autres qualités professionnelles. Ces fines distinctions et choix associés présideraient à l'efficacité dans le domaine du soin ou celui des interactions enseignantes avec les élèves en situation de handicap.

des facteurs interpersonnels et contextuels (Decety, 2015), ce qui conforte l'approche systémique du modèle en cours.

Ce cadre d'analyse soulève aussi tout l'intérêt de se préoccuper de la volonté de changer, préalable à toute velléité d'adaptabilité enseignante tout au long de sa vie professionnelle.

4.2 L'intérêt au changement : prémices de l'adaptation professionnelle ?

Un autre niveau s'immisce dans le modèle et ce, quel que soit le degré d'aisance professionnelle. Car le processus adaptatif implique un niveau préalable. Nous le nommerons le niveau « pré-adaptatif ». Il renseigne sur l'intention, la volonté ou l'intérêt de changer ou non ses habitudes, de s'impliquer, d'évoluer dans sa pratique en la modifiant. Le lien est palpable avec les composantes empathiques résumées ci-avant. Car l'attention à l'autre, le contact, le fait d'entrer en résonance avec lui, est constitutif de la dimension affective, de fonctions évoluées et attestées chez les mammifères (Decety et Cowell, 2014 ; De Wall, 2010). L'empathie, dans sa forme liminaire, est cruciale ; elle est du ressort de l'émotionnel et c'est à partir de ces résonances qu'une personne peut se sentir concernée par autrui, et prête à s'engager dans un processus motivationnel. Le désir de changement peut dès lors s'enclencher : de l'attention naîtra l'intention de se soucier d'autrui. Si de surcroît, la résonance empathique est étendue dans un système à la majorité des individus qui le compose, alors « plus puissante sera la transformation » (Goleman *et al.*, 2005, p. 275).

À chaque niveau, les préoccupations diffèrent et se transforment. À l'origine, l'adaptation concernait la sphère du biologique, puis celle de la psychologie ou du social ; sous l'angle interdisciplinaire, elle peut être définie comme la « propriété des systèmes de se déformer de manière cohérente et autonome pour répondre à des sollicitations internes ou externes » (Lambert et Rezsöhazy, 2004, p. 319). Ce qui sous-entend les capacités adaptatives de l'individu à son environnement. Dès lors la pré-adaptation caractériserait « un organisme qui acquiert un caractère utile avant d'en avoir besoin » (Simonet, 2009, p. 395) ; pour un individu en contexte, nous dirons qu'il s'agirait de tirer avantage de ses capacités, dispositions pour s'adapter à un nouvel environnement, une nouvelle situation, une conquête rendue possible ou non selon le contexte facilitant ou freinant. Si l'adhésion à s'engager dans une situation singulière/nouvelle n'est pas prégnante, le processus sera contrarié ; le changement est possible si on tient compte des préoccupations des enseignants (Duclos, 2015).

La mesure du niveau « pré-adaptatif », s'inspirerait des modèles théoriques de la disposition au changement de Prochaska et Di Clemente (1982) et de Lewin (1943, 1952), et plus particulièrement sur le modèle des stades d'intérêts et de préoccupations de Hall et Hord (2014) sur le plan enseignement.

Le premier est représenté sous forme d'une roue à 6 étapes (de la pré-intention à la rechute) et a été conçu sur les addictions. Le second reflète une dynamique en 3 phases (décristallisation, déplacement et recristallisation) liées entre autres aux personnes. Selon ces perspectives, la prise de conscience d'un problème, la motivation, et le rapport coût/bénéfice associé sont essentiels afin d'éviter de « freiner » le changement et l'engagement dans l'action. Des outils de sensibilisation et des incitations sont alors

privilégiées. Mais une fois dans l'action, le maintien dans cette posture est fragile. L'adaptabilité suppose des micro-changements continuels faisant que la dynamique de la « roue du changement » ne tourne pas forcément du côté de la réceptivité et de la conviction au changement.

Ces deux modèles ont reçu quelques critiques notamment pour celui de Prochaska sur la transférabilité du modèle en santé à d'autres sphères (Boutaud, 2009). Sur le modèle de Lewin, il est perçu comme trop linéaire et sans étayage sur le vécu du public cible.

Le troisième modèle (Hall et Hord, 2014), contenant 7 stades[12] s'appuie sur le monde enseignant. Bien résumé par Anne-Marie Duclos, il « montre que les enseignants se sentent préoccupés par le changement et qu'ils peuvent se sentir mal à l'aise à différents stades face à l'innovation » (Duclos, 2015, p. 41 ; c'est nous qui soulignons), surtout dans une situation perçue comme incertaine. Là encore il y a tout intérêt à tenir compte des préoccupations professionnelles des enseignants et qu'ils se sentent investis, considérés et soutenus. Le sentiment personnel d'efficacité (Bandura, 1993) peut être ici convoqué car si ce sentiment est contrarié, l'enseignant n'osera pas provoquer une situation plus favorable ; or, l'efficacité personnelle perçue impacterait l'organisation des activités en classe (Gibson et Dembo, 1984) et, pourrions-nous ajouter, aurait des répercussions sur la différenciation pédagogique attendue face aux besoins spécifiques des élèves. Fort de ces compléments, le cœur du modèle proposé évolue et se présente comme suit [Fig4] :

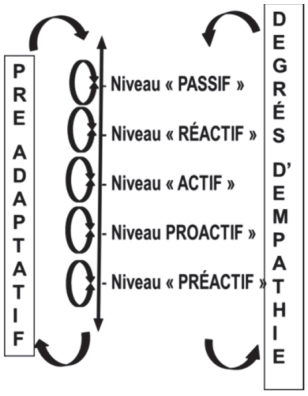


FIG. 4 : Deux dimensions principales rattachées aux niveaux d'aisance professionnelle, transverses, dynamiques et systémiques : (1) niveau pré-adaptatif (intention, désir, prêt au changement (2) niveau degrés d'empathique (capacités et attitudes empathiques professionnelles/relationnelles). À noter que nous valorisons ici le niveau « passif » (voire « défensif ») à « émotif » (*cf.* figure 2), car ce dernier vocable peut engendrer de la confusion : l'émotion est transverse à tous les niveaux (au premier niveau, elle traduit un trop-plein d'émotion, une surcharge émotionnelle négative).

[12] Ces 7 stades sont : la sensibilisation, l'information, les préoccupations personnelles, la gestion de la tâche, les conséquences de l'innovation, la collaboration et la réorientation.

5 Les autres facteurs d'influence du modèle

À ces 2 facteurs principaux, d'autres viennent se greffer, interagir et compléter le modèle. L'aisance professionnelle reposant sur un processus d'adaptation/adaptabilité, les stratégies de *coping* (Bruchon-Schweitzer et Boujut, 2014 ; Lazarus et Folkman, 1984) s'avèrent judicieuses à convoquer du fait qu'elles sont liées à des processus transactionnels. Ces stratégies d'adaptation aux événements (stressants) sont des processus essentiels dans la relation entre un contexte singulier et des facteurs individuels. Plus la situation vécue et ressentie comme aversive, plus elle réclame le développement de compétences adaptatives. Enfin, les stratégies de *coping* peuvent être centrées sur le problème, sur les émotions ou sur la recherche de soutien social. Dès lors, la relation entre ces stratégies et les composantes de l'empathie semblent intéressantes à tester dans un processus dynamique d'adaptation.

Nous pouvons aussi interroger le « *caring environment* » scolaire, « cadre protecteur et rassurant, à même de garantir l'épanouissement des élèves en vue de leur réussite » (Roux-Lafay, 2016, p. 2). Cependant nous partageons le point de vue de Zoé Rollin (2019) selon lequel « si le *care* était mis à l'agenda, je crois qu'il serait utilisé à la manière de la bienveillance, dans une fonction souvent normative, et donc potentiellement culpabilisante »[13]. En revanche il a toute sa place dans un environnement non injonctif, sans la tyrannie de la bienveillance, du *care* ou de l'empathie, mais un environnement soucieux de l'autre et des autres, partagé de tous selon leur libre-arbitre.

L'humain est un « tout » qui n'est intelligible qu'en étudiant le rapport qu'il entretient avec la situation dans laquelle il évolue (Dugas, 2011), le modèle doit s'enrichir de composantes et de données objectives et subjectives susceptibles de mieux comprendre pour ensuite mieux agir. Pour parfaire l'architecture du modèle, il a donc été privilégié de compléter l'ensemble par des facteurs personnels et environnementaux [fig5], qui sont autant de freins ou de leviers à l'aisance professionnelle et enseignante.

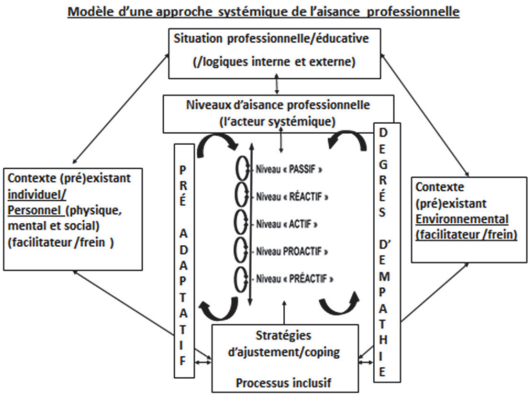


Fig. 5 : Le modèle finalisé de l'aisance professionnelle.

[13]Rollin Zoé, Conférence plénière au congrès international de l'AREF, le 5 juillet 2019 à Bordeaux.

Cette approche systémique du modèle s'inspire aussi du processus de production du handicap de Fougeyrollas (2010), Celui-ci exposant les causes et les conséquences des altérités dans lesquelles interagissent les différents éléments du système. Assurément, la relation entre environnement et l'individu est dynamique, consubstantielle et réciproque (Fischer, 2011 ; Moser, 2009).

Pour autant, l'approche systémique admet un foisonnement de variables qui interviennent dans la compréhension de l'action et de la relation professionnelles. En d'autres termes, les facteurs d'influence sont nombreux, leurs relations délicates à éprouver et prouver. Ce qui expose le modèle à de nombreux biais : ceux liés à l'identification, à la sélection des variables (ou composantes d'un modèle) et à leur validation à l'épreuve des faits. Mais, à l'instar d'Adorno, nous savons bien que « la totalité est la non-vérité »[14] ; or un modèle n'est justement que l'expression partielle de la réalité.

Au cœur de notre modèle, des caractéristiques personnelles, identitaires interagissent avec les facteurs organisationnels et structurels environnementaux (logiques internes et externes exposées supra). Au regard de la touche finale apportée à la représentation schématique plus détaillée du modèle (figure 6), attardons-nous brièvement sur quelques facteurs pris parmi l'ensemble (priorisés suite à une revue de la littérature)[15]. Entre autres, la mesure de l'estime de soi, de l'autodétermination de la gratification conjugués aux processus décisionnels (la théorie des jeux), peuvent s'avérer intéressants à analyser dans le cadre d'une recherche appliquée (à des fins donc d'amélioration de l'aisance professionnelle). Car pour s'adapter et être à l'aise dans un contexte d'altérités, certains stresseurs peuvent contrarier l'aisance professionnelle et favoriser le repli sur soi, l'épuisement professionnel, le *burn out.* Par exemple, l'étude des stresseurs dans la littérature scientifique et la prise en compte des « récompenses » peuvent aider à comprendre pourquoi, dans un même environnement très difficile, certains souffrent d'épuisement professionnel et d'autres non. Sachant que la satisfaction au travail est protectrice (Faragher *et al.*, 2005), avec sûrement le cadre d'analyse du modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984). Par ailleurs, l'étude du stress permet aussi de s'intéresser spécifiquement à la notion de récompense, tel que le modèle « effort-récompense » de Siegrist (1996). Ce modèle propose, dans le monde du travail, que le déséquilibre entre les récompenses accordées aux employés et les efforts fournis par le travailleur mène ce dernier à souffrir de détresse psychologique. Dans ce modèle, les récompenses considérées sont principalement la rémunération, l'estime au travail et le contrôle sur son statut professionnel. En est-il de même dans la sphère du travail enseignant confronté à des publics à besoins spécifiques ?

De même, des liens peuvent exister entre les notions de récompense, de prise de décision et de ressource (citée dans notre modèle). Effectivement, dans le cadre d'analyse de la théorie de la conservation des ressources d'Hobfoll (1989), l'auteur présente une approche plus positiviste de la santé au travail, en ne se focalisant pas sur les contraintes et coûts du travail, mais en s'intéressant à la manière dont les indivi-

[14] Citation reprise par Edgard Morin (1990) dans la préface de son livre Science avec conscience, Paris, Fayard.

[15] Dans le format contraint d'un article scientifique, il n'est pas possible d'argumenter sur l'ensemble des composantes du modèle, ni de rendre compte de la pluralité de références scientifiques.

dus emploient leurs ressources pour améliorer ou maintenir leur bien-être. Ainsi, la théorie de conservation des ressources postule que les individus cherchent à acquérir, développer ou protéger leurs ressources (voir aussi l'approche salutogénique de la promotion de la santé). Le stress est le résultat du mauvais ajustement entre les ressources d'une personne et les exigences du travail. Il survient lorsque les ressources de la personne sont menacées ou disparues. De surcroît, au regard de la réorganisation des compétences psychosociales en trois grandes compétences interdépendantes (sociales, cognitives et émotionnelles) par l'OMS (2005), la gestion et la régulation de soi et des émotions, l'autoévaluation, les relations interpersonnelles, ou encore la gestion et la régulation du stress sont facteurs corrélés qui, conjugués aux facteurs environnementaux ont un impact sur le degré d'aisance professionnelle.

En fin de compte, l'identification de facteurs et leurs interrelations, propices à l'aisance professionnelle dans un contexte singulier sont foisonnantes. La construction d'un modèle demande donc de bien saisir ces relations d'influences parmi celles sélectionnées dans un premier temps, puis de mettre à l'épreuve du terrain ces choix et leur poids respectif.

Les expériences de terrain, observations, entretiens et enquêtes à venir seront le ciment de la confrontation du modèle à la réalité. Malgré la difficulté d'expliquer des situations complexes, les méthodes d'analyse statistique peuvent permettre de comparer les variables pour mieux jauger et juger leurs corrélations. À ce titre, l'analyse de régression va permettre la simplexité (Berthoz, 2009) d'environnements complexes. Si de nombreuses modalités sont données à croiser il sera pertinent de réaliser une analyse factorielle afin d'avoir une lecture globale des différentes variables indépendantes et dépendantes. Car le brassage factoriel des premiers facteurs permet d'emblée de saisir la pertinence des contenus explicatifs, puis d'affiner et de retenir les résultats les plus saillants obtenus ensuite par des analyses de régression et/ou par équations structurelles. Pour autant, les variables peuvent être aussi étudiées séparément selon l'objectif ciblé. Enfin, la construction d'une grille d'observation pour situer le niveau d'aisance dans le temps concret des interactions, *in situ*, est un élément indispensable à la compréhension de la réalité. Répondre à un test, un questionnaire ou au cours d'un entretien comporte nombre de biais (désirabilité sociale, etc.). La triangulation des sources et des données peut ici avoir certains atouts, sans pour autant conduire à la validité du modèle qui, pour rappel, ne prétend qu'à exprimer la représentation partielle du phénomène étudié.

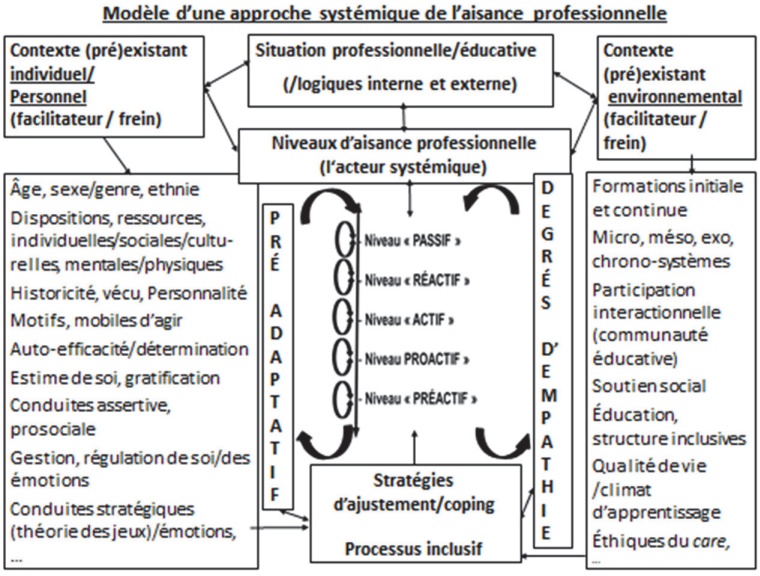


FIG. 6 : Le modèle de l'aisance professionnelle au prisme de l'empathie et de l'adaptation.

6 En guise de conclusion

Nous venons de décrire les étapes de la construction de la modélisation de l'aisance professionnelle au prisme des altérités en s'appuyant sur le contexte de l'enseignement. Le processus d'empathie est au cœur du modèle, car si nous avons tous en nous un potentiel empathique différent et inégal, il peut être développé dans un dispositif et contexte favorisant et soutenant. Toutefois quel que soit le volume du capital empathique acquis ou conquis, celui-ci peut diminuer, s'amenuiser au fil du temps s'il n'est pas entretenu. Si on est prêt à s'engager, à être en résonance avec autrui ou à oser changer sa posture professionnelle afin d'accompagner, de prendre soin des plus vulnérables, alors faut-il inlassablement faire l'expérience de la reconnaissance (Honneth, 2010), de la gratification.

Comme tout modèle en chantier, il prolonge des considérations théoriques qu'il tente d'exprimer concrètement. Il ne sera véritablement un modèle qu'après avoir été éprouvé au moins à l'aune d'expériences de terrain. Pour l'instant il se trouve dans un état de liminalité, provisoire dans lequel les corrélations, les relations entre les différentes dimensions ou les concepts associés doivent être questionnées et testées, ce qui est prévu dans le cadre de futures recherches individuelles et collaboratives. L'expression et la compréhension fragmentaire de la réalité sous-tendent une évolution dudit modèle, de le corriger afin de mieux comparer, prédire et maîtriser les conduites au sein de la pratique professionnelle. Aussi, une grille d'appréciation (situer, positionner le niveau d'aisance du professionnel) ou d'auto-appréciation (le praticien se situe, se positionne) pourra être élaborée à des fins de recherche formation et d'autonomie professionnelle (praticien réflexif ou énactif).

Dit autrement, cette modélisation tente donc de saisir ce qui se joue dans les situations éducatives complexes et de travail plus globalement. Elle peut être considérée soit comme un levier, un outil propice à la pratique réflexive et à l'auto-évaluation soit comme un levier pédagogique qui favoriserait la (co-)construction d'un environnement scolaire individuel et collectif d'observations de terrain ou de simulations de la réalité éducative (situations-problèmes, jeux de rôle, etc.), comme ébauchés dans la recherche en master de Ménager-Wawrzynowicz (2015). Ces travaux *in situ* seront autant d'éléments constitutifs de la dynamique du modèle, au-delà du simple déclaratif. Cependant, il est clair que « *le problème* […] *de l'impossibilité de rendre compte simultanément de manière réaliste des causes et des effets des processus sociaux réels, s'ouvre sur la question de la validité des modèles* » (Bulle, 2005, p. 21). Répétons-nous, on ne peut que s'approcher de la réalité, du fait de toute sa complexité. Il s'agit donc modestement, dans une approche systémique, de saisir un tant soit peu les processus complexes de la pratique enseignante dans la relation aux autres, des autres en situation d'altérités par exemple. Ce modèle peut aussi s'étendre plus largement au management dans le cadre de la qualité de vie au travail (en entreprise, etc.), car il s'agit de modéliser pour mieux réfléchir, intervenir et interagir en prévoyant des évènements. En fait, mieux vaut proagir voire préagir que réagir ou rester « muet » face aux problèmes posés ou projetés.

Références bibliographiques

Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation Permanente*, 160, 101-110.

Attigui, P. et Cukier, A. (2011). *Les paradoxes de l'empathie, Philosophie, psychanalyse, sciences sociales*. CNRS. DOI : 10.4000/books.editionscnrs.17163

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Batson, D. (1991). *The Altruism Question : Toward a Social-Psychological answer*. Erlbaum. DOI : https://doi.org/10.4324/9781315808048

Batson, D. (2009). These Things Called Empathy : Eight Related but Distinct Phenomena. Dans J. Decety et W. Ickes (Eds), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). The MIT Press.

Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology* Review, 21(2), 141–170. DOI : http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0

Berthoz, A. (2003). *La décision*. Édition Odile Jacob.

Berthoz, A. (2009). *Simplexité*. Édition Odile Jacob.

Bessin, M. (1999). Le temps, une question de pouvoir. *Revue Mouvements*, 2, 47-54.

Bordes, P., Collard, L. et Dugas, E. (2007). *Vers une science des activités physiques et sportives. La science de l'action motrice*. Vuibert.

Boudon, R. (1977). *Effet pervers et ordre social*. Presses Universitaires de France.

Boudon, R. (2009). *La rationalité*. Presses Universitaires de France.

Bouissou, C. et Brau-Antony, S. (2005). *Réflexivité et pratiques de formation. Carrefours de l'éducation*, 20, 113-122. DOI : https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113

Boutaud, A. (2009). *Écologie. De la sensibilisation aux changements de comportement*. Lyon : Millénaire, Le centre de ressources prospectives du Grand Lyon.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions universitaires du Sud.

Bruchon-Schweitzer, M. et Boujut, E. (2014). *Psychologie de la santé : Modèles, concepts et méthodes. 2ème édition révisée*. Dunod.

Bulle, E. (2005). Les modèles formels et l'explication en sciences sociale. *L'Année sociologique*, 55(1), 19-34. DOI : https://doi.org/10.3917/anso.051.0019

Cabanas, E. et Illouz, E. (2018). *Happycratie. Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Premier parallèle.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P. *et al.* (2011). Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école. Dans P.-A. Doudin *et al.* (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 179-202). Presses de l'Université.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, P. et Doudin, O. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Revue européenne de recherche sur le handicap,* 7, 135-147. DOI : https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008

Decety, J. et Cowell, M. (2014). Friends or foes : is empathy necessary for moral behaviour ?. *Perspectives on Psychological Science*, 9(4), 525-537. DOI : https://dx.doi.org/10.1177\%2F1745691614545130

Decety, J. (2015). The Neural Pathways, Development and Functions of Empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6. DOI : https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.001

Decety, J. (2020). L'empathie en médecine. *Annales Médico-Psychologiques*, 178, 197-206. DOI : https://doi.org/10.1016/j.amp. 2019.12.015

Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut]. [En ligne] : HAL. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944

De Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Payot [1914].

Despois, J., André, A., Deneuve, P. et Louvet, B. (2016). Étude de la dynamique d'interaction « enseignant-élève porteur de troubles du spectre autistique » à la maternelle. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 57, 83-95. DOI : https://doi.org/10.3406/spira.2016.1747

De Wall, F. (2010). *L'Âge de l'empathie : leçons de nature pour une société plus apaisée*. Éditions Les Liens qui libèrent.

Donnelly, V. et Watkins, A. (2011), Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 11-16. DOI : https://doi.org/10.3917/nras.055.0011

Doudin, P-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Presses de l'Université du Québec.

Dubet, F., Cousin, O., Macé, É. et Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Seuil.

Duclos, A.-M. (2015). La résistance au changement : un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation*, 2015(1), 33-45.

Dugas, E. (2011). *L'homme systémique. Pour comprendre les pratiquants de jeux sportifs*. Presses Universitaires Nancy, collection épistémologie du corps.

Dugas, É. et Rollin, Z. (2014). La question des formations initiale et continue des enseignants au profit des élèves en situation de handicap. *Revue de Santé scolaire et universitaire*, 29, 29-33. DOI : 10.1016/j.revssu.2014.08.009

Dugas, É. et Loyer, F. (2018). Jeu, violence et mise en jeu corporelle. L'empathie relationnelle au cœur des interactions ludomotrices. Dans E. Dugas (dir.), *Les violences scolaires d'aujourd'hui en questions* (pp. 115-130). L'Harmattan, coll. Mouvements des savoirs.

Dugas, É. (2020). Former les enseignants à l'empathie pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap ? *Éducation permanente*, 224, 131-138.

During, B., Brousse-Ricard, M. H. et Collard, L. (2001). *Éducation physique, sciences et culture*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens.

Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et Formation*, 61, 71-83. DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522

Eisenberg, N., Eggum,ND. et Di Giunta, L. (2010). Empathy · related responding : associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180. DOI : https://dx.doi.org/10.1111\%2Fj.1751-2409.2010.01020.x

Faragher, E. B., Cass, M. et Cooper, C. L. (2005). The relationship between job satisfaction and health : a meta-analysis. *Occupational and environmental medicine*, 62(2), 105-112. DOI : https://doi.org/10.1136/oem.2002.006734

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57(4), 363-382. DOI : https://doi.org/10.3917/enf.574.0363

Favre, D. et Favre, C. (2013). L'empathie, une compétence professionnelle indispensable, *Non-Violence Actualité*, 327, 19-20.

Fischer, G.N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Dunod.

Foucart, J. (2009). L'accompagnement : dispositif de bienveillance et construction transactionnelle, *Pensée plurielle*, 22, 13-27. DOI : https://doi.org/10.3917/p. 022.0013

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses universitaires de Laval.

Gardou, C. (2012), *La Société inclusive, parlons-en !* Eres.

Gendron, B. (2017). Du management mindful au leadership capacitant : la place du capital émotionnel dans les organisations capacitantes. Dans S. Frimousse et Y. Le Bihan Y. (Dir.), *Réinventer le leadership* (p. 297-311). EMS Éditions.

Genel, K. (2009). *L'inclusion sociale, entre autorité, reconnaissance et justification dans l'École de Francfort et la sociologie (de la) critique*. Dans C. Lazzeri et S. Nour (dir.), *Reconnaissance, identité et intégration sociale* (pp. 23-43). Presses universitaires de Paris.

Glon, E. (2009). Émotion empathique et cognition sociale. Dans C. Lazzeri et S. Nour (dir.), *Reconnaissance, identité et intégration sociale* (pp. 215-238). Presses universitaires de Paris.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Éditions de Minuit.

Goleman, D., Boyatzis, R. et McKee, A. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail* (traduit par E. Borgeaud). Pearson Education France.

Grimaud, F. (2010, 13-16 septembre). *La présence d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire : Un effet loupe pour étudier le travail enseignant*. [Communication orale]. L'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2010), Université de Genève, Suisse. [En ligne] : https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-e/La\%20presence\%20dun\%20eleve.pdf/view

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école : comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Robert Laffont.

Hall, G. E. et Hord, S. M. (2014). *Implementing change ; Patterns, principles and Potholes*. Pearson.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *The American psychologist*, 44(3), 513–524.

Hoffman, M. (2008). *Empathie et développement moral. Les émotions morales et la justice*. Presses Universitaires de Grenoble.

Honneth, A. (2010), *La Lutte pour la reconnaissance. La grammaire morale des conflits sociaux*. Cerf.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.

Kahn, A. (2017). *Être humain, pleinement*. Le livre de poche.

Kelman, H. C. (1997). Group processes in the resolution of international conflicts : Experiences from the Israeli-Palestinian case. *American Psychologist,* 52(3), 212-20.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Nathan.

Lambert, D. et Rezsöhazy, R. (2004). *Comment les pattes viennent au serpent : essai sur l'étonnante plasticité du vivant*. Flammarion.

Laub, D. et Auerhahn, N.-C. (1989). « Failed empathy. A central theme in the survivor's holocaust experience ». *Psychoanalytic Psychology*, 6(4), 377-400.

Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladieuc, S., Pelgrimsd, G. et Ebersold, S. (2013). *Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers ». Incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. ALTER*, 7, 93-101. DOI : https://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001

Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company. DOI : https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215

Le Bouter, F. (2014). La sociologie constructiviste du risque de Niklas Luhmann. *Communication et organisation*, 45, 33-48. DOI : https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4471

Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 89, 125-131. DOI : https://doi.org/10.3917/empa.089.0125

Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Les Presses de l'Université Laval.

Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.

Lewin, K. (1952). Group decisions and social change. Dans G.E. Sevanson, T.M. Newcomb et E.L. Hartley (dir.), *Readings*, *Social Psychology* (p. 459-473). New York : Holt.

Malhotra, D. et Liyanage, S. (2005). Long-term effects of peace workshops in protracted conflicts, *Journal of Conflict Resolution*, 49, 908-924.

Masciotra, D., Roth, W.-M. et Morel, D. (2008). *Énaction, apprendre et enseigner en situation*. De Boeck Supérieur. DOI : https://doi.org/10.3917/dbu.masci.2008.01

Ménager-Wawrzynowicz, B. (2015). *Formation enseignante et inclusion scolaire en question. Le cas de l'inclusion en classe ordinaire* [Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Mention Ingénierie de formation, Parcours Conseil en formation, INSPE, université de Bordeaux].

Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*. De Boeck Supérieur.

Motzkin, J. C. et Newman, J. P., Kiehl, K. A. et Koenigs, M. (2011). Reduced prefrontal connectivity in psychopathy, *Journal of Neuroscience,* 31(48), 17348 -1735. DOI : https://dx.doi.org/10.1523\%2FJNEUROSCI.4215-11.2011

Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. Dans A. Berthoz, G. Jorland (dir.), *L'empathie* (pp. 149-181). Éditions Odile Jacob.

Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Presses Universitaires de France.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Insep.

Parlebas, P. (2005). Modélisation dans les jeux et les sports. *Mathématiques et sciences humaines, 170,* 11-45. DOI : https://doi.org/10.4000/msh.2968

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 37, 159-164. DOI : https://doi.org/10.3917/nras.037.0159

Plaisance, É. (2009). *Autrement capables*. Édition Autrement.

Prochaska, J.O. et DiClemente, C.C. (1982). Transtheorical therapy toward a more integrative model of change. *Psychotherapy : Theory, Research and Practice*, 19(3), 276-287.

Revillard, A. (2020). *Des droits vulnérables. Handicap, action publique et changement social*. SciencesPo Les presses.

Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive et perspectives. *Revue Française de Pédagogie,* 103, 81-107. DOI : https://doi.org/10.3406/RFP.1993.1299

Rinaudo, J.-L. (2015). Analyse clinique des pratiques en formation et professionnalisation. Dans J-Y. Bodergat et P. Buznic-Bourgeacq (Dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* (pp. 109-120). De Boeck Supérieur.

Rogers, C. et Kinget, G. M. (1966). *Psychothérapie et relations humaines : théorie et pratique de la thérapie non-directive*. Louvain, Publications universitaires. Béatrice-Nauwelaerts.

Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et Socialisation*, 42, 1-14. DOI : https://doi.org/10.4000/edso.1857

Schneider, C. (2007). Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire ». *Éducation et sociétés*, 20, 149-166. DOI : https://doi.org/10.3917/es.020.0149

Schön, D. (1993). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éd. Logiques.

Siegrist ; J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of occupational health psychology*, *1*(1), 27-41. DOI : https://doi.org/10.1037//1076-8998.1.1.27

Simonet, G. (2009). Le concept d'adaptation : polysémie interdisciplinaire et implication pour les changements climatiques. *Natures, Sciences, Sociétés,* 17, 392-401.

Sironi, F. (2017). *Comment devient-on tortionnaire ? Psychologie des criminels contre l'humanité*. La Découverte. DOI : https://doi.org/10.3917/dec.siron.2017.01

Stiker, H-J. (2007). Pour une nouvelle théorie du handicap. La liminalité comme double. *Champ psychosomatique*, 45, 7-23. DOI : https://doi.org/10.3917/cpsy.045.0007

Talmor, R., Reiter, S. et Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.

Tanquerel, S. et Condor R. (2020). Chief Happiness Officer : quelles contributions au bien-être en entreprise ? *Annales des Mines*, 140, 5-18. DOI : https://dx.doi.org/10.3917/geco1.140.0005

Tisseron, S. (2010). *L'empathie au cœur du jeu social*. Albin Michel.

Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives* (traduit par P. Lavoie). Seuil, collection Points.

Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430. DOI : http://dx.doi.org/10.7202/1039055ar

Willett, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ?, *Communication et organisation*, 10 [En ligne]. https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1873

Zanna, O. (2019). *L'éducation émotionnelle. Pour prévenir la violence*. Dunod.

Annexe 1 : deux illustrations pratiques des niveaux d'« aisance professionnelle ».

- La première illustration s'adosse à un article scientifique qui relate le parcours d'un élève handicapé, sur une année scolaire, dans une classe ordinaire au prisme des prises de décision et des entretiens menés avec l'enseignante (Schneider, 2007). Au début de l'année scolaire, l'aide apportée est exclusivement liée à la déficience (aides thérapeutique/spécialisé et matérielle liées à l'hémiplégie) et non sur l'analyse fine des besoins de l'élève. La ségrégation est palpable : il est installé à une table individuelle dans l'espace de la classe sous prétexte de plus de confort afin d'utiliser un ordinateur (qu'il est le seul à utiliser) ; et le premier entretien de l'enseignante débutante reflète qu'elle semble isolée, bloquée ou plutôt sur la défensive face à cet aménagement. Les émotions conjuguées à la méconnaissance et à l'inexpérience (enseignante débutante) rendent difficile le traitement « pédagogique » de l'élève (Dugas et Rollin, 2014). Pour l'élève, l'ordinateur devient dès lors un « symbole de stigmate » (Goffman, 1975). Ici, L'enseignante se situe dans les niveaux 1 et 2 de l'aisance professionnelle. D'ailleurs, la jeune enseignante

non formée au handicap (au cours de sa formation initiale) ne perçoit pas le mal-être de son élève, comme l'attestent les résultats du questionnaire sociométrique révélant que l'élève est isolé et qu'il n'a pas d'amis dans sa classe. Effectivement, interrogée au début de l'année scolaire, elle se dit même satisfaite de l'intégration scolaire « parfaite » de Sébastien. Quant à l'ordinateur, aide compensatrice au travail scolaire, il est utilisé comme le substitut du cahier. Mais l'utilisation non partageante de cet outil va renforcer le stigmate et engendrer une distance sociale avec ses pairs qui le jalousent, l'empêchant alors d'entrer dans son rôle d'élève et surtout de camarade.

- Dans un autre environnement scolaire, un second exemple (Despois *et al.*, 2016) vient en appui de ce qui précède. Il concerne une expérience menée dans une classe maternelle qui étudie la guidance de l'enseignante au cours du temps comme facteur facilitant ou inhibant de l'inclusion scolaire d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique (TSA). La grille d'observation permet, selon le degré de guidance, d'observer l'engagement de l'élève TSA (refus, passivité ou activité). Les interactions enseignante/élèves, tout comme la différenciation pédagogique de l'enseignante, évoluent dans le temps. Par exemple, en début d'année, le non engagement de l'élève (ou sa passivité) peut être attribué au découragement de l'enseignante au regard de l'inefficacité des comportements d'aide observée (niveaux 1 et 2 de l'aisance professionnelle). Il est distingué aussi que « dans un profil intégratif, l'élève inclus dispose d'une aide individuelle de la part de l'adulte pour s'engager comme les autres. Dans un profil adaptatif, la guidance individuelle diminue au profit d'une adaptation des situations » (*ibid.*, p. 85).

  Au travers de ces deux cas de figure, des conduites enseignantes plus adaptatives verront le jour et répondront, au fil du temps, plus finement aux problèmes posés (niveaux 3 et/ou 4). Par exemple, dans notre premier exemple, suite à un virus informatique, qui affecta tous les ordinateurs de l'école, l'enseignante décida de partager l'ordinateur à toute la classe et aux autres enseignants. Cet outil, jusqu'alors stigmatisant, devient le catalyseur d'un meilleur bien-être relationnel. Dit autrement, « excluant » dans un premier temps, l'ordinateur devient « partageant » dans ce second temps.

Annexe 2 : Test des 5 niveaux d'aisance professionnelle face au handicap

À l'aide d'observations *in situ*, d'entretiens, et de questionnaires (3 tests) avec des enseignants de classes dites « ordinaires » et spécialisées, Ménager-Wawrzynowicz (2015), a interrogé : (1) la réflexivité professionnelle des enseignants par une échelle d'auto-évaluation [à l'aide d'une grille inspirée d'un outil qui prend en

compte les « processus réflexifs » d'un professionnel (Derobertmasure, 2012)] : 13 questions en auto-évaluation sur une échelle de Likert portant sur la pratique réflexive des enseignants avec 5 réponses possibles allant de « jamais » à « toujours »] ; ii) la formation des enseignants et leurs représentations liées au handicap, à l'appui des critères différenciant les pratiques intégratives de celles inclusives (Plaisance, 2009) et en y ajoutant une troisième : la pratique « ségrégative » (ou « séparative », si on fait allusion à la séparation entre établissements ordinaires et établissements spécialisés pour certaines déficiences au cours du temps) : un tableau des pratiques avec 12 propositions sont données avec 3 choix possibles afin de situer les enseignants dans un profil plutôt ségrégatif, intégratif ou inclusif ; chaque réponse correspondant alors à un type de processus ; la moyenne situe l'enseignant dans un des 3 processus] ; (3) l'empathie professionnelle [à l'aide du questionnaire de Fabre *et al.* (2005)] : ce test, fondé sur 12 propositions ayant 3 choix chacune, sert en quelque sorte de coefficient de pondération des points obtenus aux deux premiers tests (de 1 à 5) . En parallèle, les entretiens ont permis une analyse plus granulée des résultats obtenus par les outils susmentionnés. Bref, autant de facteurs qui peuvent faciliter ou freiner l'émergence de profils « d'enseignant inclusif » au prisme de l'aisance professionnelle. Ainsi, 11 enseignants ont-ils été les sujets de la recherche : 2 enseignantes nommées en IME (Institut Médico-Éducatif), sans formation préalable au handicap ; 9 enseignants du premier degré en milieu ordinaire (ayant au minimum 3 ans d'ancienneté), ayant tous un ou deux EHS dans leur classe. Au final, La conjugaison des 3 tests (réflexif, inclusif et empathie) avec des scores pondérés sur une échelle de points s'étalonnant de 1 à 5 points et les observations in situ ont permis de situer les enseignants sur le curseur de l'aisance professionnelle face au handicap (5 niveaux de « passif » à « préactif »). Pour ces enseignants, les principaux résultats ont révélé que :

- i) Le curseur d'aisance professionnelle oscille entre les profils « réactif » et « actif ».
- ii) La pratique réflexive n'est pas un allant-de-soi ; les enseignants sollicitent surtout des ressources extérieures (moyens humains et matériels) et négligent leurs ressources internes (analyse de la pratique selon leur propre formation au handicap).
- iii) Ces enseignants évoluent dans un profil de type « intégratif » malgré leur volonté affichée d'inclure les enfants en situation de handicap.

En amont de ces expérimentations, des entretiens exploratoires d'enseignants, dont des néo-titulaires, ont dévoilé que les enseignants non formés au handicap étaient désarçonnés face à ce type d'altérité, souffrent de ne pas pouvoir exercer leur métier correctement et culpabilisent, craignant de « passer à côté de certains élèves » (Ménager-Wawrzynowicz, 2015) : « Je me suis sentie démunie face à ce public que je ne connaissais pas. N'ayant pas eu de formation ASH, je m'étais

naturellement fait une image mentale des élèves que je pourrai rencontrer, ce qui a généré beaucoup d'angoisse chez moi » (X, enseignante titulaire, 1ère année). Quant aux autres verbatim recueillis, ils témoignent d'un manque appuyé de formations initiale et continue sur les problématiques du handicap, que les enseignants ne se sentent pas assez préparés aux altérités pour changer leurs pratiques, et qu'ils se sentent assez isolés (guère de soutien collectif, de co-construction). Les deux extraits de verbatim qui vont suivre résument la pensée de ces enseignants :

- « Je pense qu'il faut avoir une formation afin d'éviter les croyances et développer une vision inclusive de l'école pour faciliter l'accompagnement des élèves en situations de handicap » (enseignante titulaire L) ;
- « Je pense qu'il faut être un avoir de l'empathie pour faciliter l''accompagnement des élèves en situations de handicap » (enseignante titulaire Y).