

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

EXPLORATION HEURISTIQUE SUR LA PRÉSENCE CONSCIENTE À
L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE CHEZ UNE ENSEIGNANTE DU PRIMAIRE

De la passion et du plaisir d'enseigner à une présence accrue à soi et aux élèves
perturbés

par
Mélanie Ouellet

Essai présenté à la faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M. Éd.)
Maîtrise en enseignement primaire et préscolaire

Décembre 2010
© Mélanie Ouellet
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

EXPLORATION HEURISTIQUE SUR LA PRESENCE CONSCIENTE À
L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE CHEZ UNE ENSEIGNANTE DU PRIMAIRE

De la passion et du plaisir d'enseigner à une présence accrue à soi et aux élèves
perturbés

par
Mélanie Ouellet

Essai présenté à la faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M. Éd.)
Maîtrise en enseignement primaire et préscolaire

Décembre 2010
© Mélanie Ouellet
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

00-30
2010
094

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**EXPLORATION HEURISTIQUE SUR LA PRESENCE CONSCIENTE À
L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE CHEZ UNE ENSEIGNANTE DU PRIMAIRE**

De la passion et du plaisir d'enseigner à une présence accrue à soi et aux élèves
perturbés

Mélanie Ouellet

A été évaluée par un jury des personnes suivantes :

CRP-Education

M. Richard Robillard

Directeur de recherche

M. Louis-Charles Lavoie

Autre membre du jury

Essai accepté le _____

*«La personne de l'enseignant compte davantage que ce qu'il sait,
compte davantage que
les méthodes utilisées »
Abraham*

SOMMAIRE

C'est à l'intérieur du premier chapitre de cet essai, c'est-à-dire au chapitre de la problématique, que sera exposée l'origine de la recherche. C'est grâce à une première réflexion portée à ce malaise et à un questionnement heuristique en lien avec le vécu professionnel et personnel que le projet de recherche prendra forme et que la question de recherche sera clarifiée.

Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie, c'est-à-dire l'explication de tout le processus qui permet d'arriver finalement à une compréhension de la question de recherche. Ici, la chercheuse précise ce qu'est une démarche heuristique dans le cadre d'une recherche qualitative ayant un enjeu ontogénique. Elle décrit la recherche heuristique selon les auteurs Moustakas (1990), Paillé (2005) et Craig (1978) et retient principalement les étapes de ce dernier chercheur pour réaliser la présente recherche.

En annexe A figure une section où l'auteur présente une exploration théorique en relation avec l'expérience de lire. Il est fortement suggéré au lecteur de prendre le temps de lire cette annexe avant de passer au chapitre trois car les principaux concepts comme l'intelligence émotionnelle en lien avec ses cinq composantes et la relation éducative à travers les trois niveaux de présence y seront exposés. Le but de cette annexe est de partir de l'expérience de lecture de l'auteur pour comprendre ce que signifie la présence à l'intelligence émotionnelle dans le développement professionnel et personnel (présence à soi) chez une enseignante en insertion professionnelle. De plus, la présence à l'intelligence émotionnelle dans la relation éducative de l'enseignante avec les enfants perturbés (présence à l'autre et à la relation) aura également toute son importance dans cette partie de texte, et ce, sous un point de vue un peu plus théorique.

Le troisième chapitre présente concrètement une exploration expérientielle de la mise en œuvre de l'intelligence émotionnelle en classe quotidiennement. Ce chapitre est divisé en trois sections. La première section fait référence à des

expériences qu'a vécues l'enseignante en lien avec la présence à soi. La deuxième partie concerne la présence à l'autre et à la relation éducative entretenue avec les élèves. La dernière section de ce chapitre décrit l'expérience de formation à l'intelligence émotionnelle chez les adultes. De belles expériences vécues pour soi et avec l'autre seront exposées et clarifiées afin de bien comprendre la portée de l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans la vie personnelle d'une enseignante en insertion professionnelle et dans le quotidien d'une classe du primaire. Ce chapitre fait transparaître une vision nouvelle en relatant les trois niveaux de présence de Paré (1993) qu'une enseignante en insertion professionnelle se doit de connaître pour arriver à une intégration des cinq composantes de l'intelligence émotionnelle dans sa vie personnelle et professionnelle.

Le quatrième et dernier chapitre de la présente recherche heuristique aura pour but de communiquer les retombées sur les élèves perturbés, sur les parents de ces enfants et sur l'enseignante en insertion professionnelle lorsque cette dernière accorde systématiquement une présence à l'intelligence émotionnelle quotidiennement. Ce dernier chapitre sous-entend encore une fois les trois niveaux de présence de Paré (1993) : soit la présence à soi (l'enseignante), soit la présence à l'autre et à la relation (élèves et parents).

Finalement, une conclusion termine cet essai. Celle-ci est présentée sous la forme d'une synthèse permettant d'évoquer les principaux retombées effectuées durant le processus de recherche heuristique. Ce travail veut rendre compte de la longue démarche qui a mené l'enseignante à être présente aux cinq composantes de l'intelligence émotionnelle, et ce, en tenant compte des trois niveaux de présence de Paré (1993). Bref, cet essai veut rejoindre l'expérience de tous les pédagogues qui seraient curieux et prêts à explorer en eux-mêmes les retombées d'une présence à soi et à l'autre quotidiennement par l'intégration de l'intelligence émotionnelle.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	15
PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE	17
1. LE CONTEXTE PERSONNEL ET PROFESSIONNEL CHEZ UNE JEUNE ENSEIGNANTE	17
1.1 Désir de donner	18
1.2 Un choix professionnel dérangeant	21
2. TROIS FORMES D'IMAGES DU SOI PROFESSIONNEL	22
3. INSERTION PROFESSIONNELLE : UN CHOC EMOTIONNEL	25
3.1 Avant l'insertion professionnelle	25
3.2 Au début de l'insertion professionnelle	26
4. FORMATION CONTINUE	29
4.1 Une découverte... les intelligences multiples et plus particulièrement l'intelligence émotionnelle	29
4.2 L'intégration de l'intelligence émotionnelle dans sa pratique professionnelle	35
5. PROBLEME DE RECHERCHE	38
5.1 Évolution du problème de recherche	38
5.2 Question spécifique et sous-questions de la recherche	40
5.3 But et objectifs de la recherche	40
5.4 Limites de la recherche	41
DEUXIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE	43
1. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE	43
1.1 L'approche qualitative	43
1.2 Enjeu ontogénique	46
1.3 Démarche heuristique de la recherche	47
2. DESCRIPTION DES QUATRE ÉTAPES DE LA DÉMARCHE HEURISTIQUE SELON CRAIG	52
2.1 Étape 1 : la question	52
2.1.1 Dimension théorique	53
2.1.2 Dimension expérientielle	53
2.2 Étape 2 : l'exploration d'une question de recherche	55
2.2.1 Dimension théorique	55
2.2.2 Dimension expérientielle	56
2.2.3 Outils et expériences utiles à la collecte de données	56
2.2.3.1 Expérience de lecture	59
2.2.3.2 Expérience d'écriture	59

2.2.3.3	Expérience de prendre du recul	62
2.2.3.4	Expérience de discussions	64
2.2.3.5	Expérience de collage d'images	64
2.2.3.6	Expérience d'élaboration d'activités	64
2.2.3.7	Expérience de formations	65
2.3	Étape 3 : la compréhension	66
2.3.1	Dimension théorique	66
2.3.2	Dimension expérientielle	67
2.4	Étape 4 : la communication	68
2.4.1	Dimension théorique	68
2.4.2	Dimension expérientielle	69

TROISIÈME CHAPITRE : EXPLORATION EXPÉRIENTIELLE DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE EN CLASSE QUOTIDIENNEMENT

72

1.	LA PRÉSENCE ACCORDÉE À L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE CHEZ UNE ENSEIGNANTE EN INSERTION PROFESSIONNELLE	75
1.1	La présence à soi	75
1.1.1	L'expérience d'une rencontre qui marque le début d'un changement	79
1.1.2	Besoin d'un changement urgent	81
1.1.3	Expérience de lecture	83
1.1.4	L'expérience de collage d'images	84
1.1.5	L'expérience de l'écriture	87
1.1.5.1	L'écriture génère des réflexions et annonce des découvertes	89
1.1.5.2	L'identification des subpersonnalités	92
1.2	Présence à l'autre : des activités expérimentées en classe qui vise la présence à l'intelligence émotionnelle	95
1.2.1	Les subpersonnalités chez les élèves	95
1.2.2	Du vocabulaire émotionnel	97
1.2.3	La conception des enfants en lien avec les émotions primaires	99
1.2.4	Le schéma de la conscience enseigné aux enfants	100
1.2.5	Journal personnel pour chaque élève	102
1.2.6	Lecture d'allégories, d'histoires qui se rapprochent au vécu des enfants	104
1.2.7	Modification de ma planification un matin du mois de mars ... La ferme du père de Rémi est incendiée	106
1.2.8	L'espace que j'occupe dans la classe	109
1.2.9	Atelier Stéphane Paradis : l'estime de soi	110
1.2.10	Le cœur des qualités	114
1.2.11	S'inspirer de l'actualité, de ce qui se passe autour de nous	116
1.3	Expérience de formation à l'intelligence émotionnelle chez les adultes.....	118

QUATRIÈME CHAPITRE : COMPRÉHENSION ET COMMUNICATION DES RETOMBÉES DE LA PRÉSENCE À L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE	123
1.1 Présence à soi comme enseignante	125
1.2 Encore des résistances	127
1.3 Impact sur la personne-enseignante.....	129
1.3.1 Une enseignante confiante	129
1.3.2 Une rencontre qui valide	131
1.4 Les retombées de la présence aux cinq composantes de l'intelligence émotionnelle chez l'enseignante	134
1.4.1 La connaissance de soi	134
1.4.2 La maîtrise de soi	137
1.4.3 L'automotivation	141
1.4.4 L'empathie	142
1.4.5 La maîtrise des relations humaines	149
1.5 Présence d'une enseignante à la relation élève-famille	150
1.5.1 Relation enseignant-élève	150
1.5.2 Collaboration enseignant-parent	152
1.6 Les retombées d'une présence spécifique aux cinq composantes de l'intelligence émotionnelle chez les enfants perturbés	154
1.6.1 La connaissance de soi	154
1.6.2 La maîtrise de soi	155
1.6.3 L'automotivation	158
1.6.4 L'empathie	162
1.6.5 La maîtrise des relations humaines	164
CONCLUSION	167
1. UNE RÉTROSPECTIVE DE LA RECHERCHE	167
2.L'IMPACT DE L'ESSAI DANS LA VIE PROFESSIONNELLE DE L'AUTEUR	170
3.OPPORTUNITÉ DE RECHERCHE POUR LA COMMUNAUTÉ ENSEIGNANTE	171
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	173
ANNEXE A - EXPLORATION THEORIQUE SUR L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE	180
ANNEXE B - LES INTELLIGENCES MULTIPLES	223
ANNEXE C - PROJET PLEIN AIR	225
ANNEXE D - MANDALA DE SES SUBPERSONNALITÉS	230
ANNEXE E - HISTOIRE DE MARIE	232

ANNEXE F -	DIALOGUE AVEC LA SUBPERSONNALITÉ SAUVEUSE.....	234
ANNEXE G -	LIVRES POUR ENFANT, LITTÉRATURE JEUNESSE.....	237
ANNEXE H -	ALLÉGORIES	244
ANNEXE I -	ACTIVITÉ MON ESPACE	246
ANNEXE J -	DOCUMENT POST-CONFÉRENCE STÉPHANE PARADIS	247
ANNEXE K -	LE CŒUR DES QUALITÉS	257
ANNEXE L -	PYRAMIDE DE MASLOW	258
ANNEXE M -	GRÉGOIRE EN COLÈRE	259
ANNEXE N -	« MON SOUHAIT » À L'INTENTION DES PARENTS	261
ANNEXE O -	LES FENETRES D'OPPORTUNITE	262
ANNEXE P -	ÉMOTIONS & REACTIONS PHYSIOLOGIQUES PHYSIQUES ET PSYCHOLOGIQUES	263
ANNEXE Q -	LES RETOMBEES D'UN TRAVAIL EN INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE	265
ANNEXE R -	COMMENT SE PRÉOCCUPER DE SON INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE ?	267
ANNEXE S -	COMMENT JE VAIS DÉVELOPPER L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE DE MON ENFANT AU QUOTIDIEN ?	269
ANNEXE T -	COMMENT JE ME PRÉOCCUPE DE MA PROPRE INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE AU QUOTIDIEN ? ...	270
ANNEXE U -	PISTES POUR DÉVELOPPER L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE AU QUOTIDIEN.....	271
ANNEXE V -	LES ÉMOTIONS ET L'APPRENTISSAGE	273

ANNEXE W -	RÉFLEXION POUR L'INTERVENANT	276
ANNEXE X -	LES FAMILLES D'ÉMOTIONS	278
ANNEXE Y -	OBSERVATION ET DESCRIPTION DES ÉMOTIONS	279
ANNEXE Z -	RESUME DU LIVRE LE CHUCHOTEMENT DE GALILEE	281
ANNEXE AA -	REFLEXION EN RAPPORT AUX ELEVES EN DIFFICULTE DE COMPORTEMENT	286
ANNEXE BB -	PORTRAIT DE LUDOVIC	287

LISTE DES FIGURES

Figure 1 -	Évolution du problème de recherche	39
Figure 2 -	Processus de la recherche heuristique	49
Figure 3 -	Je me sens épuisée	77
Figure 4 -	La reconnaissance de mes besoins pour retrouver l'équilibre ..	81
Figure 5 -	Mes valeurs en parallèle avec mon insertion professionnelle en enseignement au primaire	85
Figure 6 -	L'intelligence émotionnelle expliquée aux enfants et aux parents	86
Figure 7 -	De l'action au changement	90
Figure 8 -	Premier essaie d'identification de mes subpersonnalités	94
Figure 9 -	Signification du mot émotion au 3 ^e cycle du primaire	98
Figure 10 -	La colère et la joie	99
Figure 11 -	Schéma de la conscience	101
Figure 12 -	La pyramide des relations	112
Figure 13 -	Le cœur des qualités	115
Figure 14 -	Carte d'organisation par rapport au mot empathie	145
Figure 15 -	L'axe de sympathie/ empathie de Barbès (2001)	147
Figure 16 -	Être présent à soi tout en étant empathique	148
Figure 17 -	Le triangle de la relation enfant- enseignant-parent	151
Figure 18 -	La roue de la confiance... pour assurer l'automotivation de l'enfant selon l'auteur	160
Figure 19 -	Différence biologique entre les enfants d'aujourd'hui et ceux d'il y a 30 ans	182
Figure 20 -	Les cinq éléments de la motivation selon Weisinger (2005) ...	199
Figure 21 -	Les trois aspects à considérer dans une relation	202
Figure 22 -	Système limbique	205
Figure 23 -	Facteurs contribuant à la fabrication de sens	213
Figure 24 -	Schéma de la présence	217

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 -	Les trois images du soi professionnel	24
Tableau 2 -	Les intelligences multiples	32
Tableau 3 -	Les composantes de la recherche qualitative en parallèle avec l'évolution du problème de recherche	45
Tableau 4 -	L'enjeu ontogénique	47
Tableau 5 -	Étapes de la démarche heuristique Selon Craig (1978), Moustakas (1990) et Paillé (1994)	51
Tableau 6 -	Expériences et outils de recherche dans la phase d'exploration, d'analyse et de réflexion pour une meilleure présence à l'intelligence émotionnelle	58
Tableau 7 -	Organisation du chapitre 3	74
Tableau 8 -	Polarité	94
Tableau 9 -	Organisation du chapitre 4	124
Tableau 10 -	La maîtrise de soi- Les cinq compétences émotionnelles	138
Tableau 11 -	Sept questions à se poser pour répondre à différentes situations	140
Tableau 12 -	Effets positifs de l'empathie et de la compassion sur l'élève .	143
Tableau 13 -	Les trois types de la gestion de colère de Dupuis (1992)	157
Tableau 14 -	Quatre aptitudes reliées à l'intelligence interpersonnelle	165
Tableau 15 -	Parallèle entre les intelligences intrapersonnelle – interpersonnelle et les composantes de l'intelligence émotionnelle	194
Tableau 16 -	Parallèle entre différentes compétences et leurs particularités	204
Tableau 17 -	Quatre catégories de compétences émotionnelles utiles à la réussite scolaire	208
Tableau 18 -	Les émotions en lien avec l'apprentissage scolaire	211

REMERCIEMENTS

Pour débiter, j'ai décidé de remercier M. Robillard, directeur de ce projet de recherche. Grâce à sa présence, j'ai pu comprendre ce malaise qui m'habitait dès mon entrée sur le marché du travail comme enseignante au primaire. Par son écoute active, son sens de l'observation, ses mots toujours justes, ses nombreuses suggestions de lecture et d'exercices, j'ai pu m'ouvrir et apprendre à être présente à moi. J'ai ainsi retrouvé la joie et la passion d'enseigner. J'ai donc réussi à achever cet essai grâce à sa rigueur et à son sens du travail bien fait. Finalement, cette expérience d'écrire, que j'ai vécue en étroite collaboration, avec vous M. Robillard, me permet aujourd'hui de vivre deux expériences imprégnées de ma persévérance : celle de réaliser ce projet de recherche et d'être une enseignante totalement épanouie encore plus aujourd'hui.

J'ai aussi eu la chance d'être encouragée par mes parents dans cette démarche de travail par leurs paroles et leurs actions toujours très réconfortantes. Un merci tout spéciale à mon amie Pascale Morin, maintenant professeure à l'Université de Sherbrooke, que j'ai vue travailler sur un projet de doctorat pendant quelques années. Elle m'a inspirée alors qu'elle était encore étudiante et maintenant elle est un beau modèle de maman pour moi. Grâce à elle, j'ai appris à regarder, à écouter et à apprécier l'autre à sa juste valeur.

Je remercie aussi toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette recherche expérientielle, par leur présence au bon moment dans ma vie. Merci à mes collègues de travail qui ont su m'encourager à poursuivre mon travail sur la présence accordée à l'intelligence émotionnelle en classe. Merci à mes élèves qui ont bien voulu participer à mes nombreuses activités des plus simples au plus complexes. Merci à mes amies étudiantes à la maîtrise pour les nombreux échanges sur le sujet.

Finalement, je rends grâce à mon partenaire de vie, Dany et à nos trois petites cocottes, Alexandra, Florence et Anaïs. Vous avez su accepter et respecter

tous les efforts, le temps et l'énergie déployés afin de bien achever ce projet de recherche si important pour moi.

INTRODUCTION

Je suis une enseignante dans mon cœur et dans mon âme depuis mon plus jeune âge. J'aspire depuis très longtemps à devenir « maîtresse d'école » comme dirait mon père ou une « institutrice » comme l'affirmerait ma mère. Je suis une enseignante qui se préoccupe du bonheur de chacun de ses élèves, et ce, quotidiennement. Je suis à l'écoute des faits et gestes de chacun, non pas pour les contrôler, mais pour m'assurer de leur bien-être, de leur bonne estime de soi, de leur motivation intrinsèque, etc. Dès le début de mon insertion professionnelle, j'ai vécu un malaise en rencontrant des élèves perturbés dans les différentes classes où je travaillais à temps partagé avec d'autres enseignantes. Je m'intéressais à ces enfants, mais je ne savais pas de quelle façon combler leur besoin, je ne comprenais pas nécessairement leur détresse. Je cherchais constamment à prendre le contrôle de leur comportement, et ce, souvent sans succès significatif pour moi.

Un jour, j'ai découvert l'intelligence émotionnelle par le biais d'un cours au diplôme de 2^e cycle offert par l'Université de Sherbrooke. Vivre ce cours fut pour moi une façon de répondre à diverses questions que suscitait mon malaise professionnel. Par cet enseignement et mon ouverture au changement, j'ai évité de décrocher de cette profession qui me passionnait tant depuis déjà un très long moment. Choisir d'accorder une présence consciente à l'intelligence émotionnelle m'a permis de me reconnecter avec moi-même, mais aussi d'être plus à l'écoute avec les personnes autour de moi qui s'avèrent souvent être des enfants.

Cette présence à soi et à l'autre ne faisait guerre partie intégrante de ma personne avant de débiter cet essai. J'ai choisi de m'engager dans ce processus de recherche heuristique explicité par Craig (1978) car j'avais besoin de comprendre ce malaise qui survenait dès mon entrée dans la profession d'enseignante au primaire. Par le biais de l'intelligence émotionnelle et par les trois niveaux de présence de Paré (1993), j'ai compris que ce malaise face aux élèves perturbés était présent chez moi depuis un certain moment. Bref, il existait bien avant que

j'en prenne conscience et est venu confirmer que la présente recherche heuristique avait sa raison d'exister.

PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE

1. LE CONTEXTE PERSONNEL ET PROFESSIONNEL CHEZ UNE JEUNE ENSEIGNANTE

La source de ce projet de recherche repose sur un besoin de comprendre un malaise survenu lors de ma troisième année d'enseignement au primaire (année scolaire 2004-2005). Étant l'enseignante d'un groupe d'élèves dont plusieurs enfants perturbés en faisaient partis, j'ai dû entreprendre une réflexion sur la présence que j'accordais à ces élèves par rapport à celle que je m'allouais lors de certaines interventions que je qualifiais à l'époque de très problématiques.

En fait, j'ai eu longtemps l'impression que la relation éducative que j'entretenais avec les enfants perturbés ne s'avérait guère concluante. Ces élèves continuaient d'agir différemment de la plupart des élèves de la classe. Je vivais continuellement dans la peur et dans l'affrontement. Régulièrement, je cherchais une façon d'agir qui soit miraculeuse pour qu'ils deviennent comme les autres... comme ceux qui écoutent, qui obéissent, qui se conforment aux consignes. Mais en vain... Le sentiment d'incompétence et d'impuissance face à eux était bien présent. J'ai été découragée, prête à changer de carrière jusqu'au moment où je me suis interrogée sur l'origine de ce désir d'enseigner à de jeunes enfants. Face à ces interrogations, j'ai trouvé des réponses, mais pas toutes les réponses. Comme le mentionne Fugitt (1984), je cherchais une meilleure façon de faire : « Je savais qu'il devait y avoir un meilleur moyen de procéder que d'imposer avec force une autorité extérieure comme je l'avais fait [...] Mais quelle était cette « meilleure façon de faire »? » (p.27)

À chaque instant je prenais la responsabilité du comportement des élèves. Fugitt (1984) ajoute que chaque enfant choisit son mode de réponse, et ce, même à l'intérieur d'un environnement plus limité. En fait, j'avais beaucoup d'attentes ce qui engendrait des tensions, des pertes d'énergies et absorbait toute mon attention. La préoccupation quotidienne et constante se résumait à régler et

replacer tous les problèmes sous une autre perspective limitant ainsi le temps pour faire place à la créativité que je possédais normalement pour organiser des activités dans chacune des matières afin de faciliter la compréhension des élèves. Je n'étais plus motivée par mon travail. Je ne m'écoutais pas. Je voulais diriger le comportement des élèves de la classe et j'imposais sans nécessairement en être consciente. Par contre, petit à petit j'ai compris que j'étais libre, j'avais encore la possibilité de réfléchir et de choisir. Comme l'explique Fugitt (1984),

ces impressions venaient en contraste directe avec l'absence de telles perceptions chez les enfants. Ils ignoraient qu'ils avaient, eux aussi, des possibilités de choix et une sagesse intérieure à laquelle ils pouvaient recourir pour orienter leurs actions quotidiennes.
(p.29)

À la suite de plusieurs lectures et de nombreuses discussions avec des collègues, j'ai compris rapidement que l'intelligence émotionnelle serait d'une grande aide pour maintenir le désir d'enseigner, d'éduquer. Ainsi, je désire explorer et comprendre plus spécifiquement comment la présence aux bases de l'intelligence émotionnelle peuvent être bénéfiques pour une enseignante du primaire qui se trouve en relation avec des élèves perturbés.

1.1 Désir de donner

Depuis que je suis toute petite, je désire au plus haut point travailler avec des enfants. J'ai su qu'ils deviendraient ma passion très tôt dans ma vie. À l'âge de six ans, ma mère a donné naissance à mon petit frère et déjà il devenait facile pour moi de m'imaginer comme étant la maman de ce petit garçon. Je cherchais régulièrement les moments où je pouvais me retrouver seule en sa compagnie pour le bercer et m'occuper de lui. Un peu plus vieux, j'aimais prendre le temps de lui lire des histoires et lui montrer comment prononcer et écrire certains petits mots. Plus tard, lorsqu'il eut atteint l'âge scolaire, les samedis matins, mon petit frère et ma petite sœur participaient à mon jeu de la petite école. J'adorais leur préparer des petits exercices et leur enseigner des leçons que j'avais moi-même

apprises un peu plus tôt en observant mes enseignantes. Je me faisais un plaisir de contrôler la situation pendant quelques heures!

À l'adolescence, ce goût d'expliquer, de montrer, d'initier à... m'a suivi. Je me suis toujours sentie très valorisée par l'aide que j'apportais aux parents d'enfants que je gardais. J'étais la gardienne préférée. J'adorais et je recherchais à me sentir utile. J'y prenais plaisir. La personne responsable, aidante et mature du petit village où j'habitais à l'époque... c'était moi ! C'était tout un cadeau lorsque des parents m'appelaient pour que je prenne soin de leurs enfants le vendredi soir. Toujours, j'accomplissais la tâche en me souciant du bien-être des enfants et de la satisfaction des parents. Ils étaient tous heureux et moi aussi.

Dès le début des études secondaires, les idéaux que j'avais construits jour après jour auprès des enfants ont été ébranlés par une situation familiale jugée dramatique par mon père et ma mère. L'aîné de la famille, n'ayant pas encore terminé son secondaire, prenait la décision de placer les livres sur une tablette et de s'initier au travail manuel. Pour lui, l'école devenait un véritable cauchemar, une source de démotivation profonde dans sa vie. Il avait décidé de se retourner vers quelque chose qui l'intéressait plus : reprendre l'entreprise familiale. Essayant toutes les stratégies pour générer une réflexion chez ce dernier, mes parents percevaient ce geste comme un échec de leur part. Pour eux, l'instruction s'avérait la plus grande des richesses qu'ils pouvaient offrir à leurs enfants. Aujourd'hui, mon frère a trente ans. Il dirige l'entreprise familiale à merveille et est un père remarquable. À l'époque, on le percevait comme un enfant perturbé parce qu'il n'affectionnait pas l'idée de s'asseoir sur des bancs d'école à tous les jours comme on le lui demandait. J'ai beaucoup d'admiration pour lui. Il a su trouver sa voie pour être heureux. C'est un homme travaillant et fier de ce qu'il fait. Lors d'une réunion familiale, nous avons eu une petite discussion concernant son décrochage scolaire. Il a affirmé catégoriquement qu'il ne regrettait pas son choix et il a terminé la discussion en me disant que l'enseignant qu'il a le plus affectionné est un certain monsieur Robichaud¹, et ce, parce qu' « il m'a écouté

¹ Polyvalente de Rivière-du-Loup, Secondaire 1 (début des années 1990)

quand j'en avais besoin et je ne me suis jamais senti jugé par lui... il m'a fait beaucoup grandir intérieurement!» Abraham (1984) fait état de quelques recherches concernant les attitudes adoptées par les enseignants dans leur relation avec les élèves. Elle rapporte les trois attitudes qui ont un poids essentiel sur cette relation selon Aspy et Roebuck (1976) :

- La faculté qu'a l'enseignant de comprendre la signification de l'expérience vécue par l'élève dans la salle de classe ; davantage d'exprimer cette compréhension ;
 - Le respect manifesté par l'enseignant pour l'élève pris isolément ;
 - L'authenticité du maître dans sa relation aux étudiants.
- (Abraham, 1984, p. 15)

En fait, cette relation que mon frère entretenait avec son enseignant se déroulait dans un climat de respect, empreint d'authenticité et de vérité chez les deux personnes, et ce, quel que soit leur rôle ou leur position dans la relation. Bref, le maître pouvait aisément comprendre le monde tel que mon frère le percevait dans son rôle d'étudiant. Ce monsieur Robichaud réussissait à créer une ambiance chaleureuse qui permettait à son élève d'avoir confiance et d'être considéré comme une personne unique. Finalement, comme le mentionne Abraham (1984) « [...] les relations maître-élèves s'expriment [...] en termes pacifiques, « paix », « entente », « cohabitation pacifique », pour évoluer finalement vers une véritable « coopération » ». Comme le signifient Darsigny et Côté (1999), il devient très important de diminuer les tensions pour éviter les conflits de rôles entre les personnes en relation.

Toute relation humaine implique la capacité de reconnaître ses propres émotions avant de pouvoir recevoir celles d'autrui. Si l'accès à son propre senti est impossible, il ne reste alors que la possibilité d'assumer le rôle d'une façon stéréotypée par des comportements autoritaires » (Darsigny et Côté, 1999, p.68).

Ce témoignage de la part de mon frère a toujours été très significatif pour moi, l'enseignante en devenir. Cette façon d'aborder l'élève perturbé me ressemblait beaucoup. En fait, cet enseignant d'expérience que mon frère a eu le privilège de rencontrer s'avérait un modèle pour moi, une manière de percevoir la

profession enseignante comme un lieu d'échange qui mène à la compréhension de l'autre. J'étais attentive... Je portais un intérêt particulier à cette forme de relation éducative.

1.2 Un choix professionnel dérangeant

Suite à une formation collégiale, je me suis orientée, sans hésiter, vers l'enseignement pour gagner ma vie, mais surtout avec l'impression et la certitude que j'aiderais les enfants à s'épanouir et à grandir jour après jour. Cette démarche représentait aussi pour moi une belle façon de me réaliser et de m'accomplir. Mais étais-je vraiment consciente du cheminement personnel à effectuer qu'exigerait cette profession ? Mes parents, et surtout mon père, avaient toujours idéalisé le métier d'enseignant, ce qui me confirmait que ce choix s'avérait le bon... le meilleur pour moi ! Je voulais réussir, je voulais à quelque part prouver que j'étais à la hauteur. Prouver cela à qui ? À moi ou aux autres ?

Pendant les quatre années de formation initiale en enseignement au préscolaire et au primaire (1998-2002), les professeurs nous disaient régulièrement que nous allions vraiment apprécier le métier d'enseignant au moment où nous pourrions diriger une classe à raison de cinq jours par semaine. Je rêvais de la classe idéale avec des petits élèves souriants, que j'aime, qui m'aiment et qui m'admirent un peu plus à chaque jour. Au moment où je vivais mon statut d'étudiante, je percevais ces moments comme une longue et parfois pénible période d'attente parce que je n'avais pas la chance d'être constamment en présence d'élèves. Je me surprénais souvent à me visualiser en train d'enseigner à des enfants du préscolaire ou du premier cycle du primaire. Je fournissais donc tous les efforts dans les travaux universitaires pour arriver à réaliser ce rêve... enseigner ! Étais-je vraiment consciente de tout ce qu'impliquait cette profession au niveau émotionnel ? Étais-je assez en contact avec moi-même à ce moment pour exercer cette profession et reconnaître mon rôle et mes limites clairement ?

2. TROIS FORMES D'IMAGES DU SOI PROFESSIONNEL

Tout au long de la formation initiale universitaire, ma représentation du métier d'enseignant s'avérait une profession sans faille, sans embûche, sans problème. Abraham (1972) a défini cette façon de penser comme étant l'une des trois formes d'images que constitue le Soi professionnel de l'enseignant qu'il soit en insertion professionnelle ou non.

Ainsi, le tableau 1 (p. 24) explique ce que signifie le Soi professionnel. À ce Soi professionnel est associées trois images qui mènent à des exemples pour s'assurer une bonne compréhension, et ce, dans un contexte réel. Il devient ici nécessaire de comprendre que le Soi professionnel fait allusion à deux pôles, soit les relations de l'individu envers lui-même (présence à soi) soit les relations de l'individu envers les « Autres signifiants » (présence à l'autre). Ce système multidimensionnel fait référence à trois images dont la première est l'image idéale de soi. C'est l'image que l'enseignant veut être en relation avec ses propres valeurs, ses idéaux, ses aspirations de la société. Pour décrire cette image, l'auteur explique qu'elle aimerait que tout se déroule bien dans la classe. Les élèves sont au travail sans discussion ou argumentation et elle répond à l'idéal que souhaite la société par rapport à la profession. Abraham (1972) dit que cette image met de la pression et provoque des tensions chez le professionnel. Elle constate que ces idées sont soutenues particulièrement par la formation initiale. Comme le confirme Abraham (1972), il y a un certain élargissement du fossé entre le statut réel de l'enseignant et la nécessité qu'on lui prête d'agir en fonction de l'idéal de cette société. C'est à ce moment que le sentiment de dévalorisation peut surgir et, par le fait même, le besoin de renforcer l'image idéalisée.

La deuxième image de soi se qualifie comme étant l'image idéalisée. En fait, elle représente ce que l'enseignant s'est construit au cours de sa formation initiale. Cette dernière idée fait référence à sa façon d'être, à son appréciation au niveau des parents, collègues, direction... Abraham (1972) l'appelle la représentation idéale de sa profession. C'est l'image... l'illusion que se fait

l'enseignant d'être parfait, excellent... On fait référence ici à la capacité de toujours gérer parfaitement un groupe d'élèves, au fait que les élèves sont toujours prêts à répondre aux attentes de l'enseignante. Cette dernière est convaincue qu'elle pourra toujours répondre aux besoins des enfants, qu'elle sera aimée de tous les élèves, et même, qu'elle sauvera tous les élèves en difficulté. Bref, cette image est également l'illusion d'être parfait selon l'enseignant. Par contre, cette image idéalisée peut entraîner une certaine rigidité et une opposition aux changements. L'enseignante devient à la merci de sa représentation car celle-ci est fictive et comme le dit Abraham (1972), elle résulte uniquement des désirs sans relation avec les expériences réelles. Ainsi, peut surgir des sentiments de désespoir, de vide d'apathie, d'impuissance, de découragement, de déception, etc.

Finalement, l'image réelle se définit comme l'habileté de l'enseignant à prendre connaissance de ce qui se passe vraiment à l'intérieur de lui, son vécu personnel et la qualité de ses relations avec les autres. L'enseignant fait face à la réalité et apprend à reconnaître, à accepter ses difficultés et ses réussites. Il s'agit d'accorder une présence particulière à son intelligence émotionnelle.

C'est à ce moment qu'il devient nécessaire que l'enseignant se confronte à la réalité et qu'il prenne conscience de ce qui se passe vraiment. Ainsi, j'en suis maintenant venue moi aussi, par rapport à la profession que j'ai choisie, à reconnaître et à accepter mes réussites, et surtout, mes difficultés. Il n'est pas facile pour moi de cesser de vouloir que tout soit parfait et d'arrêter de m'acharner à contrôler les comportements des enfants perturbés. Comment peut-on y arriver ? Y a-t-il des moyens qui s'offrent à nous pour arriver à percevoir cette image réelle de l'enseignement plus rapidement ? Pour sa part, Abraham (1984) répond à ces questions en affirmant ceci :

D'autre part, il apparaît que les premières années d'enseignement laissent l'enseignant en proie à une multitude de difficultés qu'il doit résoudre seul avant d'atteindre une sécurité personnelle, source de progrès pour lui-même... et les élèves. (p. 43)

Tableau 1
Les trois images du Soi professionnel

Les trois images du Soi professionnel	
Définition du Soi professionnel : un système multidimensionnel comprenant les relations de l'individu envers lui-même et envers les « Autres signifiants » de son champ professionnel. (Abraham, 1984, p.5)	
Images	Exemples qui mènent à une compréhension de chacune des images
1. Image idéale : définit le soi tel que l'enseignant voudrait être, conformément aux valeurs, idéaux et aspirations de la société.	Tout se déroule bien dans la classe de Mélanie. Les élèves sont toujours très attentifs et font le travail demandé sans argumenter. Tout se déroule dans la classe de Mélanie comme la société le véhicule généralement, comme on lui avait expliqué et décrit lors de sa formation initiale. Mélanie fait beaucoup de projets en relation avec les parents ce qui les rassurent graduellement.
2. Image idéalisée : la représentation que l'enseignante ou l'enseignant s'est construite au cours de sa formation. C'est une représentation idéale de sa profession. L'enseignant a l'illusion d'être parfait, d'être excellent, et ce, en attente aux demandes de la société, de l'image idéale.	Tu seras une bonne enseignante Mélanie. Tu es très organisée et tu sais créer une bonne relation avec les élèves. Ils t'aiment beaucoup et les parents t'apprécient énormément. Tu seras capable de toujours gérer adéquatement un groupe d'élèves et parfaitement répondre à leurs besoins respectifs.
3. Image réelle : l'aptitude de l'enseignant à se rendre compte et à symboliser convenablement ce qui se passe dans son organisme, ce qui est vécu avec lui-même, dans ses relations avec les autres. C'est l'aptitude à reconnaître et accepter ses difficultés et ses réussites. Tout cela se résume à un travail personnel qui utilise son intelligence émotionnelle.	Cette année la situation est bien différente de ce que Mélanie a pu vivre comme expérience en stage. Cinq élèves perturbent constamment le climat de la classe. Elle doit régulièrement s'arrêter pour intervenir auprès d'eux. Elle se sent démunit, seule, frustrée, à court de moyen. Elle est très fatiguée. Elle est convaincue qu'avec l'aide d'une tierce personne, elle peut y arriver.

Source : Adapté de (Abraham, A., 1972, Paris). Le monde intérieur des enseignants.

Cette sécurité personnelle s'acquiert, selon Abraham (1984), par de l'ouverture de la part de l'enseignant afin qu'il puisse cesser de se cacher derrière le masque professionnel (image idéale et image idéalisée) et se découvrir en tant que personne à part entière. Celle-ci soutient qu'il devient primordial de raffermir notre identité, la connaître et l'accepter afin de découvrir l'importance de la dimension affective pour l'équilibre de l'enseignant. Bettelheim (1976) ajoute que même pour transmettre des connaissances jugées des plus rationnelles, l'école doit intégrer et utiliser le plan émotionnel autant chez l'enseignant que chez l'élève. Finalement, Abraham (1984) appuie ces propos en rapportant que « près de la moitié des interactions se situe sur le plan émotionnel. » (p. 28) Par contre, selon elle, ce plan n'est pas bien connu dans le milieu scolaire et c'est celui pour lequel l'enseignant n'obtient aucune formation. Il devient donc important que l'enseignant puisse se faire aider vers une clarification de ses propres émotions afin de bien définir son rôle, sa présence à soi et à l'élève. Finalement, les trois images présentées par Abraham (1972) signifient qu'il devient nécessaire d'accorder une présence à soi-même en tant qu'enseignant au primaire, et ce, pour assurer une relation personnelle positive avec soi-même et entretenir une relation éducative également positive avec ses élèves.

3. INSERTION PROFESSIONNELLE : UN CHOC EMOTIONNEL

3.1 Avant l'insertion professionnelle

Plus haut dans le texte, Abraham (1972) nous amène à voir qu'il est important de prendre conscience des formes d'images que l'on porte en nous pour faciliter notre insertion professionnelle. Par des exemples, le tableau 1 (p. 24) décrit ce que représentait concrètement l'image idéalisée alors que je me retrouvais encore au baccalauréat. En fait, j'imaginai que tout se déroulerait bien dans ma classe. J'étais convaincue que les élèves seraient toujours très attentifs et travaillants. En écoutant les superviseurs de stage, les enseignantes-associées, les collègues... je me représentais une image qu'Abraham (1972) qualifiait d'idéalisée. Graduellement, j'ai appris à être plus à l'écoute de moi-même et j'en suis arrivée à

l'image réelle, c'est-à-dire que j'ai développé la capacité à être plus près de mon vécu professionnel et de son transfert au niveau personnel.

3.2 Au début de l'insertion professionnelle

Actuellement (2009-2010), j'en suis à ma huitième année d'enseignement. Durant les deux premières années, mon travail s'est résumé à compléter les tâches d'enseignantes travaillant à temps partiel pour des raisons familiales. J'enseignais donc en deuxième année du premier cycle et en première année du deuxième cycle du primaire. Les relations professionnelles entre ces collègues et moi se sont toujours avérées positives. J'ai grandement apprécié leur expérience respective et leur savoir-faire dans le domaine de l'éducation. Ces femmes ont su me transmettre leurs connaissances par rapport à la tâche et aux relations à entretenir avec les collègues, les élèves et les parents qu'elles connaissaient depuis déjà quelques années. Elles devenaient pour moi des modèles. J'avais parfois l'impression de devoir me conformer à certaines règles, non établies spécifiquement et qui m'empêchaient de me découvrir en tant qu'enseignante. Le désir d'être à la hauteur, le souci de ne pas décevoir les collègues de travail m'incitait à ne pas donner mon opinion face à certaines situations ou contextes auxquels les enseignants doivent se prononcer. Personne ne m'avait jusque-là interdit de m'affirmer, mais ma petite voix intérieure, dont le souhait était de faire plaisir à tout le monde et à être acceptée par ceux-ci, me résignait à suivre les idées des autres et à me conformer à la majorité.

Lors de mon insertion professionnelle (2002-2003), ma tâche consistait surtout à enseigner les sciences et technologies, le volet géométrie des mathématiques et la morale. Je rencontrais plus de quatre-vingt-dix élèves par semaine. La planification s'avérait parfois fastidieuse, mais sans jamais être comparable à la lourdeur des interventions disciplinaires que je devais effectuer régulièrement par rapport aux élèves perturbés dans chacune des classes. Mais pourquoi cette dernière tâche me semblait-elle aussi difficile à gérer?

Généralement, ces enfants étaient des garçons dont l'intelligence intellectuelle surpassait la moyenne des élèves du groupe ou encore étaient en grandes difficultés d'apprentissage. Greenspan (2003) affirme que les garçons, dès l'enfance, sont soumis à un certain conditionnement où « on leur enseigne à cuirasser leur corps contre l'émotion.» (p. 36) Selon cette auteure, « La peur et le chagrin « toxifiés » chez les hommes engendrent souvent des dépressions déguisées qui se caractériseront par un comportement colérique, impulsif et des carences sur le plan des aptitudes relationnelles » (p. 81). De là l'importance de se questionner sur sa façon d'être présent à ces élèves et de se réunir entre pédagogues pour essayer de trouver des solutions et de percevoir des réponses dans certains de leurs comportements.

Autant au premier, deuxième ou même au troisième cycle, les collègues de travail et moi devions nous concerter régulièrement afin de comprendre et d'analyser les causes tout en constatant les conséquences de ces comportements jugés déviants et inacceptables. Il m'est arrivée souvent de me remettre en question par rapport à ma profession d'enseignante, car j'avais l'impression d'intervenir inadéquatement, d'être inefficace auprès d'eux. Je me sentais impuissante face aux comportements de certains enfants. J'ai même souvent eu l'impression de me sentir tout à fait incompétente. Réussir dans cette profession était pour moi relié directement au sentiment de compétence, mais au moment où ma façon d'intervenir avec un enfant ne m'amenait pas à de bons résultats, je paniquais. Je perdais le contrôle de la situation à l'intérieur de moi et souvent j'avais l'impression que je perdais aussi le contrôle de mes émotions. À chaque fois qu'une situation de la sorte se présentait, les conséquences pour moi se résumaient à un sentiment de culpabilité. L'image idéalisée que je m'étais construite au cours de ma formation se transformait soudainement en image réelle difficile à vivre par rapport à la profession.

Lors de l'année scolaire 2004-2005, je débute ma troisième année d'enseignement. Je travaille avec des enfants de 2^e année du premier cycle du primaire, à temps complet, dans une école d'un milieu défavorisé sur la Rive Sud

de Montréal². Les élèves sont issus de milieux familiaux très différents. La clientèle s'avère très stimulante, mais je dois constamment concentrer mes énergies sur cinq élèves afin de les aider à gérer adéquatement leur comportement. À raison d'une journée par semaine, je reçois du soutien de la psychologue et de la psychoéducatrice pour intervenir lors de situations de crises, et ce, à deux jours d'intervalle. En février, les enseignants de l'école se sont réunis et ont décidé de faire bouger les choses. Ayant observé ma situation pendant plus de six mois, ils ont réalisé l'importance d'accorder un budget spécial pour engager une éducatrice spécialisée deux jours par semaine pour m'aider à intervenir dans les moments de crises. J'ai remarqué un gros changement. C'était maintenant possible d'enseigner! Je ne peux pas dire que le climat de la classe était transformé, mais je me sentais moins seule. Avec cette éducatrice, il était possible d'échanger de façon constructive sur nos interventions et de développer une complicité qui nous permettait de dédramatiser certaines situations. Abraham (1984) fait état d'une étude genevoise qui démontre que les enseignants ont effectivement un grand besoin de communiquer avec autrui et éviter la solitude que peut engendrer leur profession.

On a constaté un besoin impérieux de communiquer, de se confier à autrui [...], d'évoquer les espoirs, les soucis, les échecs et les joies de la vie professionnelle. Ces entretiens [...] confirmaient sans doute le grand isolement dans l'enseignement : on travaille seul, on souffre seul, on vit seul des moments d'exaltation, on partage peu de tout cela avec les collègues qui, eux aussi, vivent des situations semblables (p. 39-40).

Effectivement, je me sens moins seule, mais j'ai toujours sur la conscience le fait que les élèves font régulièrement le choix de se mettre à l'écart du groupe à la suite de crises ou de mécontentement face à des consignes ou un travail que je leur demande d'effectuer. Oui, l'éducatrice est là pour m'aider à désamorcer la situation, mais ces enfants perturbés sont-ils vraiment conscients de leurs actes ? Pourquoi n'arrivent-ils pas à maîtriser leurs émotions ?

² Commission scolaire des Patriotes

Comme l'explique Julien (2007)

Ni la famille, ni l'école, ni la société ne doivent accepter l'isolement d'un enfant, car alors elles risquent de le perdre pour toujours. L'isolement d'un enfant correspond à un retrait de la société. Ce retrait conduit au décrochage, à la violence, à la dépression ou au suicide [...]. (p. 72)

Lors des deux autres jours de travail avec les élèves, je dois faire face seule à ces situations de comportements déviants. À chaque instant, j'essaie de comprendre telle ou telle réaction de la part de certains élèves perturbés et je tente de fournir des explications en réfléchissant à la tâche demandée, au contexte, au moment de la journée, au milieu familial, aux préoccupations de l'enfant par rapport à un conflit avec des amis, etc. Je me sens démunie, impuissante, dépourvue de moyens efficaces pour intervenir et pour que ça fonctionne. J'ai besoin d'aide, j'en demande et la réponse s'avère souvent négative faute de budget. Je sens de la frustration et il m'arrive d'être incapable de la gérer. J'affiche donc une attitude désagréable sans nécessairement en être consciente. Ce n'est qu'une fois que les élèves quittent la classe que certaines images défilent dans ma tête et qui m'amènent à être insatisfaite et à me juger sévèrement. De plus, je dois, par la même occasion, vivre avec le fait que mon enseignement n'est pas présenté comme je le voudrais parce que je suis constamment en train de consacrer du temps à la discipline et à la gestion des comportements difficiles. Résultat... je dépense beaucoup d'énergie à me tourmenter, je me sens coupable et incompétente. Je dirais même que je me mets constamment en question par rapport à mon choix professionnel.

4. FORMATION CONTINUE

4.1 Une découverte... les intelligences multiples et plus particulièrement l'intelligence émotionnelle

En espérant trouver la miraculeuse recette pour remédier à la situation dès la fin du baccalauréat à l'Université de Sherbrooke, j'ai entrepris un processus de

formation continue³. C'était une façon d'étancher ma soif et de comprendre certaines théories et surtout d'améliorer les interventions auprès des élèves. J'ai été en mesure, dès la première année sur le marché du travail, de modifier quelques conceptions idéalistes (image idéalisée) que j'avais construites tout au long de la formation initiale. Pour moi, l'enseignement se résumait à un transfert de connaissances à des petits individus qui accepteraient d'emblée les apprentissages proposés, et ce, en se conformant aux règles et aux critères imposés. Cette image idéalisée (tableau 1, p. 24) de la profession, telle que présentée précédemment, a donc pris la forme de l'image réelle par de nombreuses réflexions, lectures et discussions entre collègues et amis. Comme il a été mentionné plus haut, Abraham (1972) décrit l'image réelle comme étant une forme d'aptitude à se rendre compte de ce qui se passe en contexte et à être plus à l'écoute de soi-même face à son vécu et ses relations avec les autres. Les cours offerts en formation continue me permettaient d'être plus à l'écoute de moi-même, ce qui m'amenait à ressentir un mieux-être vu l'empathie et le questionnement constructif de plusieurs collègues et certains professeurs.

À l'automne 2004-2005, je me suis inscrite à une activité universitaire de deuxième cycle portant sur les intelligences multiples, et ce, toujours dans le cadre du diplôme de deuxième cycle en enseignement. Les professeurs nous ont fait découvrir les huit intelligences qu'Howard Gardner (1983) avait fait ressortir dans plusieurs de ses livres, dont *Frames of Mind : Theory of multiple intelligences*. Ce dernier auteur a élaboré une méthode de classement de plusieurs aptitudes de l'être humain en prenant soin de regrouper les compétences en huit catégories ou mieux encore en « huit intelligences ». Depuis déjà plusieurs années, on sait que Gardner ne croit pas au fait que l'intelligence des individus ne peut être évaluée adéquatement en la quantifiant (QI). Ainsi, il a établi certains critères qui aident à identifier si un talent correspond à une forme d'intelligence. De plus, il fait l'association entre « type d'intelligence » et « trait de développement ». Alors que la majorité des êtres humains possèdent l'ensemble des intelligences, chaque personne affiche des traits distinctifs personnels au niveau cognitif. Selon lui, tous

³ Diplôme de deuxième cycle en enseignement du préscolaire et du primaire (2002-2005)

les individus utilisent les huit intelligences définies au tableau 2 (p. 32), et ce, de diverses façons. Gardner (1996) « voit l'intelligence humaine » non pas en terme de score à un test standardisé par exemple, mais plutôt comme la capacité à résoudre des problèmes que tout le monde peut rencontrer dans la vie courante. Gardner (1996) explique plus précisément ce que signifie l'intelligence comme suit

« Faculté singulière que l'on peut mobiliser quel que soit le problème (la tâche) à résoudre. » (p.27)

« C'est une aptitude générale que l'on retrouve à des degrés variés chez tous les individus. » (p.28)

« L'intelligence y implique la capacité à résoudre des problèmes (de trouver des réponses à des questions précises) ou à produire des biens ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis » (p. 29)

Comme mentionné précédemment, le tableau 2 (p. 32) fait état des huit intelligences que présente Gardner (1996). Par contre, dans le cadre de la présente recherche, ce sont les intelligences intrapersonnelle et interpersonnelle qui seront plus particulièrement traitées. L'annexe B décrit plus spécifiquement chacune des huit intelligences que l'on retrouve au tableau 2 (p. 32).

Tableau 2
Les intelligences multiples

- 1. Intelligence linguistique :** aptitude à utiliser efficacement les mots oralement (ex. : conteur, oratrice ou politicien) ou par écrit (ex. : poète, dramaturge, éditrice ou journaliste). Cette intelligence comprend la capacité de manipuler la syntaxe (ou structure du langage), la phonétique (ou son du langage), la sémantique (ou signification du langage) et la définition pragmatique (ou côté pratique du langage). Parmi ses utilisations, on trouve la rhétorique (pour inciter d'autres personnes à entreprendre une action particulière), la mnémotechnique (pour se rappeler une donnée) et le métalangage (pour parler de la langue).

Gilles Vigneault est un bon exemple de ce type d'intelligence.

- 2. Intelligence logico-mathématique :** aptitude à utiliser efficacement les nombres (ex. : mathématicienne, conseiller fiscal ou statisticien) et à bien raisonner (ex. : scientifique, programmeur en informatique ou logicien). Cette intelligence fait appel à la sensibilité aux modèles et aux relations logiques, aux affirmations et aux propositions (si-alors, cause-effet, aux fonctions et d'autres abstractions semblables). Parmi les opérations utilisées par l'intelligence logico-mathématique, on trouve la catégorisation, la classification, l'inférence, la généralisation, le calcul et l'analyse d'hypothèses.

Hubert Reeves est un bon exemple de ce type d'intelligence.

- 3. Intelligence spatiale :** aptitude à percevoir correctement le monde spatiovisuel (ex. : chasseur, scout ou guide) et à apporter des changements à ces perceptions (ex. : décorateur, architecte, artiste ou inventeur). Cette intelligence fait appel à la sensibilité aux couleurs, aux lignes, aux formes, aux figures, à l'espace et aux relations qui existent entre ces éléments. Elle comprend l'aptitude à visualiser, à représenter graphiquement des concepts visuels ou spatiaux et à s'orienter correctement dans l'espace.

Leonard de Vinci est un bon exemple de ce type d'intelligence.

- 4. Intelligence kinesthésique :** aptitude à utiliser son corps pour exprimer une idée ou un sentiment (ex. : actrice, mime, athlète ou danseur) et à utiliser ses mains pour créer ou transformer des objets (ex. : ouvrier, sculpteur, mécanicien ou chirurgien). Cette intelligence suppose des talents physiques particuliers, telle la coordination, l'équilibre, la dextérité, la force, la flexibilité et la vitesse, ainsi que les sensibilités proprioceptive et tactile.

Margie Gillis es un bon exemple de ce type d'intelligence.

- 5. Intelligence musicale :** aptitude à percevoir (ex. : amateur de musique), à discriminer (ex. : critique), à transformer (ex. : compositeur) et à exprimer (ex. : interprète) les formes musicales. Cette intelligence met en jeu la sensibilité au rythme, à la tonalité (ou la mélodie), ainsi qu'au timbre (ou qualité sonore) d'une pièce musicale. Une personne peut avoir de la musique une compréhension figurale, « de haut en bas » (globale, intuitive), ou formelle, « de bas en haut », (analytique, technique), ou les deux.

Paul McCartney est un bon exemple de ce type d'intelligence.

6. Intelligence naturaliste : (au départ, cette intelligence faisait partie des intelligences logico-mathématique et spatiale). La capacité de reconnaître la faune et la flore, la capacité d'établir des relations et des distinctions logiques dans le monde de la nature, et la capacité d'utiliser ces habiletés de façon productive (par exemple, dans les domaines tels que la chasse, l'agriculture ou les sciences biologiques). Cette intelligence fait référence à des habiletés particulières : identifier les éléments d'une classe ou d'une espèce, les distinguer entre eux, reconnaître d'autres espèces et percevoir les relations entre diverses formes de vie. (Au départ, cette intelligence faisait partie des intelligences logico-mathématique et spatiale).

Georges Brassard et Bernard Voyer sont un bon exemple de ce type d'intelligence.

7. Intelligence interpersonnelle : aptitude à percevoir l'humeur, l'intention, la motivation, et les sentiments des autres personnes. Cette intelligence implique la sensibilité aux expressions faciales, à la voix et au geste, l'aptitude à distinguer les différents types de signaux interpersonnels et à y répondre efficacement et de façon pragmatique (ex. : inciter un groupe de gens à adopter une idée).

René Lévesque est un bon exemple de ce type d'intelligence.

8. Intelligence intrapersonnelle : conscience de soi et aptitude à agir selon celle-ci. Cette intelligence suppose la connaissance de soi (forces et limites) ; la conscience de ses propres humeurs, intentions, motivations, tempéraments et désirs, ainsi que l'aptitude à s'imposer une discipline, à se comprendre soi-même et à avoir une estime de soi.

Gandhi est un bon exemple de ce type d'intelligence.



INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Source : Adapté de (Campbell, L., Campbell, B. et Dickinson, D., 2006) Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage.

En prenant part à cette activité, j'ai découvert une facilité à être en relation avec les autres. N'est-ce pas là un aspect important de l'enseignement ? Ainsi, j'ai découvert une intelligence que Gardner (1983) a nommée interpersonnelle. De plus, par le biais de ce cours, j'ai appris que l'intelligence intrapersonnelle faisait plutôt référence à la conscience de ses émotions, à la façon d'exprimer ses sentiments et ses pensées, à l'image précise que l'on a de nous-mêmes, à notre motivation à se fixer et à atteindre des objectifs, à notre manière de travailler de

façon autonome, à la curiosité qu'un individu peut avoir par rapport à de grandes questions de la vie (sa signification, sa pertinence en lien avec son travail, son but dans la vie...) etc. L'intelligence intrapersonnelle peut aussi être rattachée à son propre système de valeurs, à la gestion de ses apprentissages et de sa croissance personnelle, aux tentatives de compréhension de ses expériences intérieures, à ses réalisations personnelles... Bref, ce cours s'est donc avéré positif parce que j'apprenais de plus en plus à me connaître en tant que personne et en tant que personne-enseignante.

De son côté, Condamin (1997) affirme qu'on ne peut séparer le cheminement personnel du cheminement professionnel. Selon cette auteure, il faut prendre du temps pour apprendre à se connaître en tant que personne afin de pouvoir se redéfinir et de préciser ses valeurs. Ainsi, c'est dans ce même ordre d'idées que j'ai décidé de poursuivre mon cheminement personnel en participant à un cours sur l'intelligence émotionnelle⁴. Dès les premières rencontres, j'y ai découvert une passion. J'ai commencé par écouter les professeurs et les enseignants qui y participaient. Même après plusieurs activités au diplôme en enseignement, je ne prenais guère la chance d'exposer quelques problèmes que ce soit, de peur d'être la seule à ressentir ce sentiment de perte de contrôle et d'incompétence face à ma gestion d'enfants en trouble du comportement. Peu à peu, j'ai fait preuve d'ouverture et j'ai accepté de dévoiler certaines situations problématiques que je rencontrais dans la classe. J'en ai senti un apaisement. Condamin (1997) croit que l'apaisement apparaît à la suite de l'ouverture d'un espace relationnel entre soi et les autres. Elle affirme que « Cet espace, qui permet de reconnaître, entre soi et les autres, les similitudes et les différences, les résonances et les spécificités, favorise la réalisation du désir d'existence de chacun. » (p. 87) Ainsi, par le biais de cette recherche heuristique, j'ai décidé d'approfondir certaines composantes de l'intelligence émotionnelle qui s'avèrent très importantes face à mon développement personnel et surtout professionnel, et ce, dans le but d'entretenir ce désir d'enseigner, d'éduquer. J'ai découvert que

⁴ Cours offert par l'université de Sherbrooke dont le but est la connaissance et le développement de cinq composantes : la connaissance de soi, la maîtrise de soi, l'automotivation, l'empathie et la maîtrise des relations humaines.

cela m'aiderait beaucoup à rester centrée sur moi, tout en ayant un impact positif sur le comportement des enfants. Je crois donc en cette préparation émotionnelle, qui selon moi, est absente dans notre formation universitaire initiale. C'est donc dans cette optique que je désire explorer et comprendre la présence de cette forme d'intelligence dans ma relation éducative.

4.2 L'intégration de l'intelligence émotionnelle dans sa pratique professionnelle

Dans tout ce contexte professionnel décrit précédemment, il y a un aspect en particulier qu'il m'intéresse d'explorer et surtout de comprendre. Que nous valorisions une pédagogie traditionnelle, une pédagogie par projets ou encore que nous soyons des adeptes de la coopération ou de la différenciation, la façon que l'enfant adhère à celles-ci me préoccupe énormément. Certains élèves s'adaptent à toutes situations proposées, alors que d'autres empruntent un chemin qui plaît moins, qui dérange. Mais pourquoi ces enfants dérangent-ils autant ? Il n'est pas rare d'entendre de la part d'enseignants qu'ils se sentent démunis face au comportement d'un enfant perturbé, qu'ils ne savent plus comment intervenir, qu'ils l'écartent du groupe les installant à l'extérieur de la classe ou dans le bureau du directeur. Se soucier de l'intelligence émotionnelle⁵ pourrait-il être bénéfique pour les élèves perturbés et l'enseignante ?

Les professionnels de l'enseignement rencontrent un nombre considérable d'élèves dans toute leur carrière. Tout au long de la formation initiale, j'ai imaginé (image idéalisée) que les enfants arrivaient dans nos classes pour apprendre et parfaire leurs connaissances par rapport aux matières scolaires prévues à l'horaire, et ce, en démontrant une attention soutenue. Certains ont un passé difficile alors que d'autres ont eu droit à un cadre sécurisant depuis leur naissance. Goleman (1999) souligne la corrélation entre les tests du QI et ceux qui mesurent l'intelligence émotionnelle. Il a remarqué la situation suivante :

⁵ Capacité d'être présent à soi et aux autres.

Plus les enfants obtiennent un score élevé au test du QI, plus leur intelligence émotionnelle régresse. Des études systématiques très troublantes menées auprès de parents et de professeurs révèlent que la présente génération d'enfants est émotionnellement plus perturbée que la précédente. En général, les enfants deviennent plus solitaires et plus déprimées en grandissant, plus irritables, moins disciplinés, plus nerveux et angoissés, plus impulsifs et agressifs [...] le déclin de l'intelligence émotionnelle des enfants est un phénomène planétaire. L'indice le plus parlant est l'aggravation des problèmes psychologiques des adolescents : dépression, violence et échec scolaire. (p. 22, 23)

Donc, les enfants n'ont pas la même disponibilité intellectuelle et émotionnelle pour apprendre. Plusieurs sont très préoccupés par ce qui se passe à l'extérieur de l'école et ne réussissent pas à se soustraire de leurs problèmes pendant leur journée passée à l'école. Ce qui suscite en eux des comportements parfois étranges et incompréhensibles à nos yeux de pédagogues, d'intervenants ou de parents. Je suis souvent sans réponse lorsque je m'interroge sur la façon d'intervenir auprès d'un enfant qui ressent un besoin particulier. Malheureusement, cette intervention ne peut guère se retrouver dans un livre ou tout autre outil et se présenter comme une recette que j'applique à la lettre. Comme le dit Bouffard (1983), dans ces circonstances, il est important que l'enseignant prenne un temps d'arrêt, de réflexion, d'introspection sur soi et sur son quotidien d'enseignement pour arriver en premier à une connaissance de soi et une maîtrise de soi. En fait, le but est que l'enseignant puisse se déconnecter de l'image idéale et idéalisée pour arriver à en comprendre et accepter l'image réelle de la situation vécue. Il ajoute :

Il n'y a pas de techniques toutes prêtes, de stratégies invariables : il n'y a qu'un « funambule-enseignant » qui essaie de maintenir un certain équilibre et une certaine stabilité de son être et de son agir dans chaque « ici et maintenant » ; il n'y a qu'un enseignant qui essaie de s'adapter dans « l'ici et maintenant ». (Bouffard, 1983, p.14)

Comme l'affirme Jensen (2001), l'aspect cognitif est à la remorque de l'aspect affectif. Bref, les attentes sont grandes lorsque j'élabore les plans de cours

et que je planifie des activités qui ont un but «pédagogique» précis. Je voudrais que tout se passe bien, que les élèves apprennent comme je leur transmets, et ce, sans écueil et en faisant le maximum d'efforts. En contradiction, j'ai toujours l'impression que le temps me manque... pour bien faire les choses! Voilà encore le sentiment d'incompétence qui prend la place et qui me ronge de culpabilité. Serait-il possible que l'intelligence émotionnelle soit une façon de transformer ces sentiments ?

Nous, enseignants, avons à transmettre un savoir et à livrer tout un savoir-faire aux élèves, mais peut-être devrait-on consacrer un peu plus de temps au savoir-être pour arriver à développer les composantes de l'intelligence émotionnelle avec les enfants? À cela Jensen (2001) répond :

Les élèves ont besoin que nous leur enseignions, de façon répétée, des habiletés liées à l'intelligence émotionnelle de manière à faire ressortir les comportements positifs tout autant que négatifs de manière automatique. (Jensen, 2001, p. 78)

Vu l'intégration de plus en plus fréquente d'élèves perturbés, une orientation de notre enseignement vers une pédagogie intégrant ou valorisant l'intelligence émotionnelle s'avérerait-elle être au premier rang de nos priorités? Mais comment y arriver? Condamine (1997) explique qu'il est nécessaire d'arrêter de vivre comme une tête pensante et nous incite à entrer dans notre corps. Peut-être est-ce une démarche que les enseignants devraient prioriser et qui les amèneraient à être plus proches d'eux-mêmes? Ainsi, pourrions-nous remplacer le désir de plaire et d'être les meilleurs enseignants par une conscientisation de ses émotions et de ce qui se passe à l'intérieur de nous selon différentes situations? Condamine (1997) nous incite à développer une autre forme de connaissance qu'elle a elle-même expérimentée. « Au lieu du raisonnement et de la logique, les sensations qui traversent et bouleversent le corps et dont on reconnaît l'importance avant d'en comprendre le sens » (p. 30). Ainsi, travailler autrement et faire une place aux émotions seraient une nouvelle façon de voir l'enseignement, du moins en insertion professionnelle.

5. PROBLEME DE RECHERCHE

Plusieurs auteurs, comme Goleman (1999), Guitouni (2000), Fillozat (2001), Weisinger (1998) et Chabot (2000) par exemple, affirment qu'il est possible, même souhaitable de développer les composantes de l'intelligence émotionnelle chez les élèves. Greenspan (2003) le confirme également dans son dernier ouvrage :

Comparativement à l'intelligence des adultes, ces jeunes sont particulièrement doués. Ils discernent intuitivement la nature des sentiments et leur rôle. Ils savent que les émotions sont des énergies intracorporelles, qu'elles transmettent des informations, cherchent à s'exprimer et motivent l'action. Leur vocabulaire pour les décrire est nuancé et étendu. Et ils saisissent que les émotions, même si elles sont « intérieures », sont des réactions au monde extérieur (p. 70).

Ainsi, Greenspan (2003) nous mentionne que les enfants apprennent très tôt à vivre dans leur corps, et ce, de façon plus remarquable que chez les adultes. En fait, elle nous explique que les petits sont à l'écoute de l'énergie émotionnelle qui se retrouve en eux et autour d'eux. « Leur intelligence émotionnelle participe à leur curiosité innée vis-à-vis d'eux-mêmes et de l'univers » (2003, p.71). Comme le décrit Condamin (1997), pour arriver à rejoindre les élèves dans leur intelligence émotionnelle, il faut faire valoir « l'importance des aspects relationnels dans le rapport éducatif et l'impossibilité de les développer si on ne sait pas ce qu'on y découvre pour soi (...) » (p.54).

5.1 Évolution du problème de recherche

Pour développer la question spécifique de recherche, la figure 1 (p. 39) présente l'évolution du problème de recherche de façon linéaire. Le problème de recherche a graduellement évolué. Le plaisir d'enseigner apparaissant dès mon jeune âge. Ensuite, j'ai vu naître une passion pour l'intelligence émotionnelle après avoir suivi un cours portant ce titre au diplôme en enseignement (2003-2004). La mise en œuvre des composantes de l'intelligence émotionnelle dans

mon enseignement fut remarquée par des retombées au niveau de trois domaines de présence, c'est-à-dire la présence que je m'accorde lors de ses interventions, la présence à l'élève ainsi que la présence au niveau de la relation pédagogique parent, élève et enseignant. Ainsi, partant d'une passion d'enseigner, on en arrive à un problème beaucoup plus circonscrit.

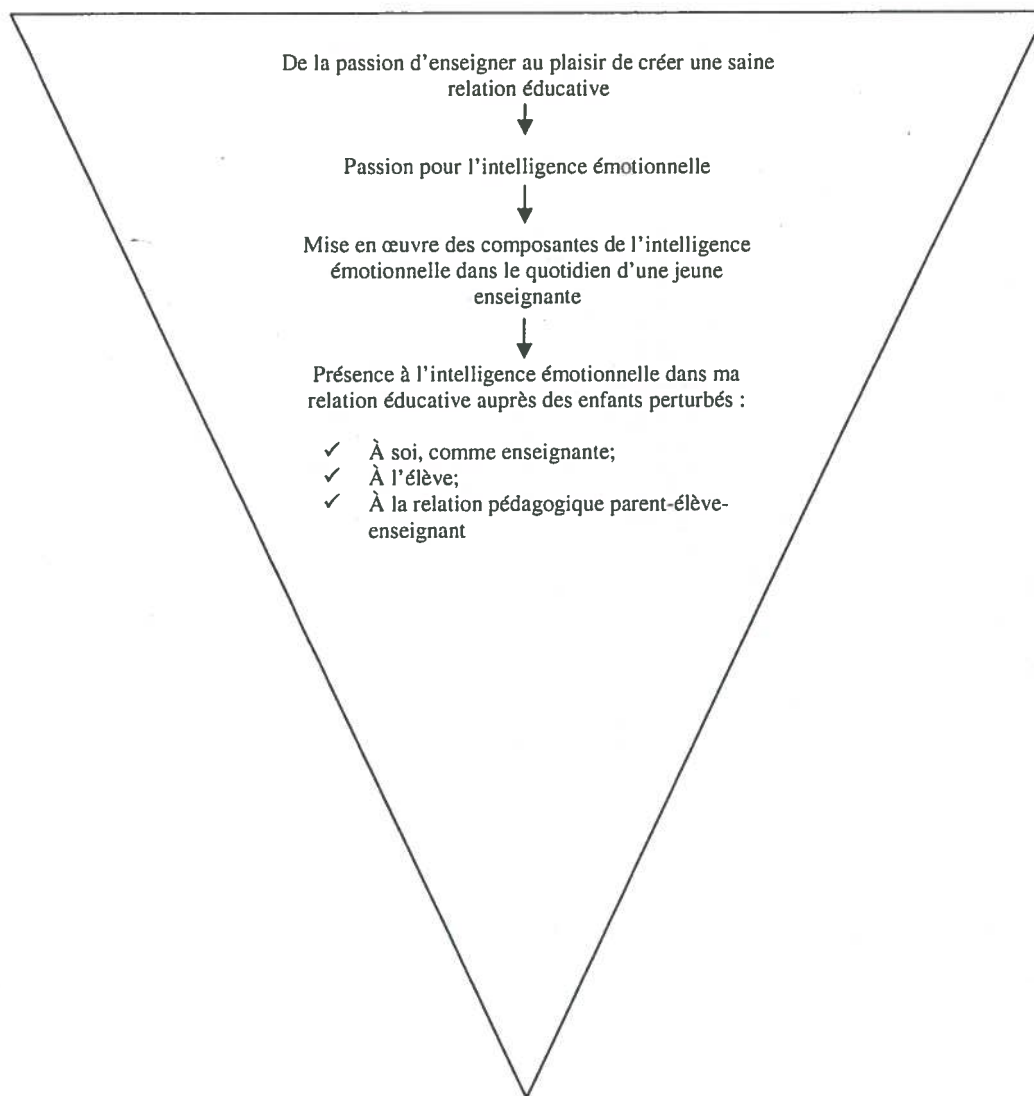


Figure 1 - Évolution du problème de recherche

5.2 Question spécifique et sous-questions de la recherche

Tout ce vécu professionnel, personnel et de recherche amène la question suivante :

Quelles sont les retombées sur les élèves perturbés, sur les parents de ces enfants et sur moi-même lorsque systématiquement j'accorde une présence à l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne ?

Cette question de recherche soulève les deux sous-questions suivantes auxquelles l'auteur de la présente recherche répondra particulièrement au chapitre 4:

- ✓ Quelles sont les retombées de la présence à l'intelligence émotionnelle dans mon développement professionnel et personnel (présence à soi)?
- ✓ Quelles sont les retombées de la présence à l'intelligence émotionnelle dans ma relation éducative avec les enfants perturbés (présence à l'autre et à la relation) ?

5.3 But et objectifs de la recherche

En sachant qu'« un bon apprentissage demande des sentiments » (Jensen, 2001, p. 85), je me sens très concernée par le développement de cet aspect pour moi et pour les élèves. Par cette recherche, je veux étudier les retombées chez les élèves lorsqu'une enseignante accorde une présence quotidienne à l'intelligence émotionnelle en classe. Mon désir est d'apprendre à mieux comprendre les causes de certains comportements d'enfants perturbés et surtout développer avec eux des façons d'intervenir qui sont en lien avec les cinq composantes de l'intelligence émotionnelle. Pour y arriver, je suis bien consciente que je devrai moi aussi accepter de faire un cheminement personnel et être plus à l'écoute de mes émotions, et par conséquent, être présente à mon intelligence émotionnelle (présence à soi).

Par cette recherche, je souhaite approfondir l'acte d'enseigner en utilisant les fondements de l'intelligence émotionnelle pour établir une relation éducative qui vise le développement des sujets qui la concerne. Ainsi, cette recherche devient l'occasion de transformer cette « illusion du soi idéal » et cette « illusion de la relation parfaite » par une prise de conscience qui me permettra de relever les retombées chez l'enseignante et l'élève par une présence quotidienne à l'intelligence émotionnelle en classe. J'explorerai donc, dans le cadre de cette recherche heuristique, la manière d'accorder une présence aux cinq composantes de l'intelligence émotionnelle.

5.4 Limites de la recherche

Malgré ce grand désir d'aider tous les élèves que je croiserai dans ma carrière, je sais pertinemment que cela s'avère impossible. Je devrai accepter le fait que plusieurs élèves vivent des situations qui sont hors de mon contrôle et qu'ils ont tous à entrer, à un moment ou à un autre, dans un processus de développement personnel. Je veux devenir plus apte à interpréter l'au-delà des mots, les gestes, les expressions, le langage du corps, les émotions par rapport à moi d'abord et vis-à-vis ma relation avec les enfants perturbés. Comme le mentionne Condamine (1997), il faudra que je tienne compte « des normes et des limites qui permettent de garder une bonne distance, afin d'avoir le sens de ce qui est bon de faire, afin de poser un geste adéquat selon les différentes situations. » (p. 89)

Bref, cette recherche sera centrée sur moi, jeune enseignante, en insertion professionnelle. Par ce travail, je prendrai soin d'éviter toute généralisation. Cette recherche est l'occasion d'approfondir la connaissance que j'ai de moi-même. Comme l'affirme Auclair et Paré (1992), le premier outil nécessaire à une certaine éducation est la personne de l'éducateur. Alors,

Si l'éducateur ne se connaît pas lui-même, s'il n'a pas développé ses propres capacités, s'il est enfermé dans des barrières inconscientes, des préjugés, des défenses excessives, il va

atteindre l'éduqué qui, à son tour, va vivre et intérioriser ces limitations. Il va même empêcher l'éduqué de développer ce que lui l'éducateur n'a pas développé. (p. 9)

En fait, à travers l'exploration de mon expérience, c'est un travail que je continue d'effectuer pour moi et sur ma personne tout en poursuivant ma formation. Depuis le début de mes études au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, et ce, par le biais des stages effectués dans différentes écoles et tout au long de mon insertion professionnelle, je me questionne sur mes valeurs, le mode de vie que je mène, mes façons d'intervenir auprès de mes élèves. Toutes ces interrogations m'amènent à comprendre que les enfants présents autour de moi éveillent la conscience d'une méconnaissance de ma personne enseignante et m'oblige à préciser ma propre identité professionnelle et personnelle. Il est évident que la connaissance de soi en éducation s'avère primordiale pour parvenir à une juste acceptation et à une compréhension de soi-même. Ainsi, plus je serai présente à mon image réelle et plus j'accepterai les enfants perturbés dans mon enseignement. « Tout se passe comme si le fait de comprendre profondément le processus même de son propre devenir permettrait de comprendre et d'aider d'autres êtres dans ce même processus » (Auclair et Paré, 1992, p.10). Bref, en m'intéressant à cette présence à l'intelligence émotionnelle dans ma relation avec les enfants perturbés, je serai en mesure d'en dégager des conclusions qui me permettront de « dépasser le premier réflexe de défense et accueillir les interrogations suscitées » (Auclair et Paré, 1992, p.10) chez moi face à certaines situations.

Le deuxième chapitre fait référence à la méthodologie de la présente recherche heuristique. Il fera état des composantes de la recherche qualitative tout en suivant l'évolution du problème de recherche. L'auteur prendra soin d'exposer l'enjeu de cette recherche heuristique et de décrire les quatre étapes de l'évolution de cette recherche selon Craig (1978). Finalement, les quatre grandes étapes de cette recherche seront analysées sous deux dimensions : la dimension théorique et la dimension expérientielle.

DEUXIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE

Cette recherche débute avec un important malaise et des difficultés rencontrées auprès d'enfants perturbés d'une classe de deuxième année. Ainsi, ce travail se veut une réflexion personnelle sur les retombés de la présence à l'intelligence émotionnelle dans la relation éducative avec les enfants perturbés, et ce, tout en explorant la présence accordée à l'enseignant lors de ses interventions.

Le but de ce chapitre est de décrire, dans un premier temps, l'orientation méthodologique de cette recherche. Afin de répondre à la question spécifique de recherche citée précédemment, c'est à partir de la démarche heuristique que celle-ci sera élaborée. Elle fait référence à la démarche qualitative qui s'intéresse à la recherche de sens, c'est-à-dire à l'importance que les personnes donnent à leurs réflexions et leurs actions.

Les étapes de la démarche heuristique seront donc nommées et expliquées les unes à la suite des autres tout en tenant compte de certains aspects de l'expérience personnelle de l'enseignante. Également, des outils qui ont fait partis de l'étape de la collecte de données seront décrits brièvement.

1. L'ORIENTATION METHODOLOGIQUE

1.1 L'approche qualitative

C'est dans le cadre d'une analyse qualitative que cette recherche évolue progressivement. Le but ici est de comprendre un phénomène ou des situations qui sont matière à réflexion pour le chercheur, sans vouloir nécessairement les mesurer. Deslauriers (1991) explique que la recherche qualitative « se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale » (p. 6). Comme l'affirme Van der Maren (1999), nous sommes

dans un contexte de découverte. De cette façon, je construis l'objet de recherche progressivement au contact du terrain et des données que je recueille pour expliquer la présence que j'accorde à l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans un contexte de classe au quotidien.

Le tableau 3 (p. 45) définit les caractéristiques de l'approche qualitative décrites plus haut tout en faisant le lien avec la recherche de sens de l'évolution du problème de recherche. En fait, plusieurs caractéristiques définissent la recherche qualitative qui fait référence à une certaine compréhension de phénomènes humains, c'est-à-dire d'actions ou de gestes posés par des individus. Tout ce processus en est un de découverte, d'exploration, de réflexion. Dans cet essai, je cherche à connaître les retombées de cette « présence » à l'intelligence émotionnelle quotidiennement. Ainsi, par la mise en œuvre et la compréhension des composantes de l'intelligence émotionnelle, je développe une qualité de présence à soi, comme enseignante, à l'élève et à la relation pédagogique parent-élève-enseignant. Ainsi, je m'engage à recueillir des données, et ce, en utilisant divers outils afin d'y dégager certaines émotions ou sentiments qui m'aident à comprendre et à analyser mes interventions.

Tableau 3

Les composantes de la recherche qualitative en parallèle avec l'évolution du problème de recherche

Composantes de la recherche qualitative	Recherche de sens par l'auteur de la présente recherche : évolution de l'importance que j'accorde à l'IE
<ul style="list-style-type: none"> • Recherche de sens par les gens : sens des actions, sens de la construction de la réalité sociale. • Méthode qui explicite, cherche et analyse des phénomènes non mesurables, des phénomènes humains. • Méthode caractérisée par des techniques de recueil de données et d'analyse. • Techniques qui reposent sur la présence humaine et l'empathie. • Techniques qui ne font pas appel à la codification. • Processus de découvertes lié à l'engagement du chercheur. • Processus qui fait appel à l'intuition tout autant qu'à la réflexion dans la compréhension d'un phénomène (Condamine, 1997, p. 13). • Un chercheur qui accorde de l'importance à la relation qu'il établit avec les personnes qui vivent le phénomène qu'il veut comprendre, mais également aux sentiments, aux émotions, aux représentations élaborées par ces individus. (Gagné, 1993, p.58) 	<p>De la passion d'enseigner au plaisir de créer une relation par l'intelligence émotionnelle</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Passion pour l'intelligence émotionnelle</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Mise en œuvre des composantes de l'intelligence émotionnelle dans le quotidien d'une jeune enseignante</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Présence à l'intelligence émotionnelle dans ma relation éducative auprès des enfants perturbés :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ À soi, comme enseignante; ✓ À l'élève; ✓ À la relation pédagogique parent-élève-enseignant.

Source : Adapté de (Laplante, 2006, p. 31) Étude heuristique du passage d'un sentiment d'incompétence à un sentiment de compétence dans la relation éducative d'une enseignante auprès des garçons du premier cycle du primaire. Comment faire autrement ?

1.2 Enjeu ontogénique de recherche

Comme l'explique Van der Maren (1999), la recherche présentée ici comporte un enjeu ontogénique ; « onto » signifie « soi », alors que « génique » se définit par une sorte de « développement ». Ainsi, la recherche ontogénique concerne et implique l'auteur à la fois comme objet de la recherche et comme sujet. L'objet de recherche étant le perfectionnement de l'outil professionnel face à une profession où l'outil principal est le professionnel. Dans cette recherche, le chercheur met à contribution son expérience professionnelle et personnelle pour découvrir et comprendre les retombées d'une présence à l'intelligence émotionnelle en classe quotidiennement sur le développement de l'enseignant, des enseignés (élèves) et des parents.

Tout compte fait, l'auteure exprime ses incertitudes, tente de clarifier certaines difficultés ou malaises pour lui permettre de se rapprocher de la signification de son expérience par rapport à la présence qu'elle accorde à l'intelligence émotionnelle en classe de façon quotidienne. Tel que le mentionne Van der Maren (1999), reconnaître cet enjeu dans le champ de la recherche appliquée c'est donner une place à l'innovation et aux pratiques réflexives tout en accordant de l'importance aux lieux où il est possible qu'elle intervienne. Le tableau 4 (p. 47) présente les trois volets de ce type d'enjeu de recherche appliquée qui vient spécifier le choix de recherche.

Premièrement, on débute par l'acte d'observer et de juger qui mène à une certaine évaluation de la situation, du malaise vécu. Ensuite, le chercheur mène des actions et des interventions qui peuvent se manifester dans le cas présent par des innovations, de l'improvisation, de la création. Finalement, ce qui concerne plus l'auteur de la présente recherche s'agit du développement personnel, une pratique réflexive, qui est qualifiée d'heuristique et qui mène à de l'apprentissage dans l'action.

Tableau 4
L'enjeu ontogénique

RECHERCHE ONTOGENIQUE : ORIENTEE VERS SOI : LE CHANGEMENT AUTOCENTRE	RECHERCHE APPLIQUEE - RECHERCHE PEDAGOGIQUE		
	Observer et juger : évaluation	Agir : intervention	Fabriquer : développement
	Recherche évaluative pour fin de justification, de légitimation	Innovation Improvisation Création	Développement personnel : pratique réflexive, heuristique , apprentissage dans l'action

Source : Adapté de (Van der Maren, 1999, p. 30) La recherche appliquée en pédagogie.

Étant donné que cette recherche comporte un enjeu ontogénique, je serai impliquée, ici, à la fois comme sujet et comme objet. Comme le mentionne Paré (1998), « Le premier outil de l'éducateur c'est lui-même. » (p.3) Alors, je souhaite identifier les retombées sur les élèves perturbés, sur les parents de ses enfants et sur moi-même lorsque systématiquement j'accorde une présence à l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne. Paré (1998) ajoute que « Pour un enseignant dans une classe, chaque geste en est un de création et c'est à travers ces gestes que se crée l'enseignant lui-même » (p.3). Ainsi, je suis consciente que la vie professionnelle de l'enseignante fait initialement appel à la « personne ».

1.3 Démarche heuristique de la recherche

Une recherche heuristique consiste à découvrir à l'intérieur de sa propre expérience la compréhension d'un phénomène qui nous touche particulièrement. Moustakas (1990) définit ce type de recherche comme suit : « c'est une approche de recherche qui incite l'individu à la découverte et à l'utilisation de méthodes qui lui permettent de pousser plus loin ses investigations. » (p.103). Paillé (1994) définit la démarche heuristique comme une analyse réflexive de sa pratique professionnelle. En fait, il affirme que c'est une manière pour les professionnels de prendre un temps d'arrêt par rapport à la profession et d' « examiner leur

enseignement, lequel est encore brûlant du feu de l'action interactive et continue » (p.11). Il ajoute qu'

« investit d'objectifs de clarté, lucidité, sagacité, il invite à l'analyse systématique et critique d'une portion d'expérience professionnelle prise à la fois comme objet d'étude et comme déclencheur d'une autoanalyse qui aura souvent des répercussions jusque dans la vie intime de l'être » (p. 11).

Pour sa part, Craig (1978), explique que la démarche heuristique se vit « seul, à l'aide d'étapes émergentes de procédure et de signification et avec des méthodes qui semblent favoriser une solution et inciter l'individu à poursuivre de lui-même la recherche » (Haramain, 1988, p.17).

Donc, la recherche à caractère heuristique accorde une importance particulière à l'individu et aux découvertes qu'il effectue par lui-même vis-à-vis une passion ou un intérêt personnel. Comme il a été présenté au premier chapitre, la présence à l'intelligence émotionnelle en classe quotidiennement constitue une « idée » que j'explorerai en profondeur. Je ferai la découverte de stratégies ou de façons d'intervenir à caractère émotionnel dans le but de découvrir les retombées de la présence à l'intelligence émotionnelle dans mon développement professionnel, personnel et par rapport à la relation éducative que j'entretiens avec les élèves perturbés. Ainsi, cette recherche aura un aspect d'exploration individuel mettant en valeur la liberté et la créativité à travers des choix d'activités ou d'interventions significatifs en tenant compte de la passion pour l'intelligence émotionnelle. Comme le mentionne Laplante (2006), « je venais de découvrir une méthode qui répondait à un besoin de poursuivre ma propre démarche afin de répondre à des interrogations qui sont liées à une préoccupation professionnelle et personnelle ». (p. 33)

Pour moi, « apprendre » c'est être en mesure d'exprimer ce en quoi je crois et de me permettre de comprendre les incertitudes qui se manifestent chez moi. Ainsi, petit à petit j'essaie de clarifier mon malaise et par le fait même me rapprocher de la signification que semble avoir mon expérience face à la présence de l'intelligence émotionnelle en classe quotidiennement. En fait, cette façon de

concevoir l'acte d'enseigner prévaut au choix de cette méthodologie de recherche et la justifie. Mon but n'est aucunement d'effectuer des vérifications ou d'établir des preuves. Ce qui s'avère important c'est de me rapprocher de mon expérience et d'explorer celle-ci pour en découvrir moi-même la signification. En fait, ces découvertes personnelles qui sont le résultat d'une exploration sont le propre de la recherche heuristique. Cette approche méthodologique s'initialise donc par le désir de comprendre les retombées d'une présence à l'intelligence émotionnelle sur le développement personnel, professionnel d'une jeune enseignante et quel en est l'impact auprès des enfants perturbés. À ces explications, il devient intéressant de comparer les découvertes de Craig (1978) à celles de Moustakas (1990) concernant la démarche heuristique. Les recherches de Paillé (1994) feront également l'objet de ce texte. Les étapes de la démarche sont ici présentées de façon linéaire, mais elles sont habituellement vécues par le chercheur par des mouvements circulaires d'aller-retour qui place celui-ci constamment en alternance durant tout le processus de recherche (comme l'indique la figure 2).

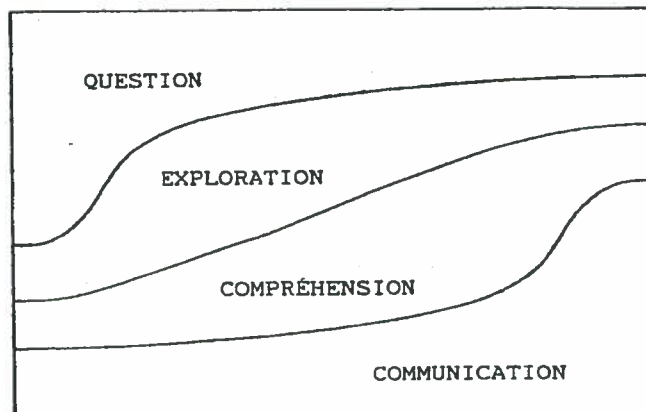


Figure 2 - Processus de recherche heuristique

Source : Craig, E. (1978). *La méthode heuristique : Une approche passionnée de la recherche en science humaine*. Boston University Graduate school of Education.

Même si Craig (1978) décrit en quatre étapes la démarche heuristique et que les phases de Moustakas (1990) et Paillé (1994) sont décrites en six étapes, ces trois auteurs exposent une réalité qui s'apparente. Plusieurs chercheurs ont déjà

utilisé cette démarche afin de pouvoir comprendre et explorer une question survenue à la suite d'un malaise professionnel ou personnel. Par exemple, Belleau (1996), Proulx (1997), Larocque (1996), Demers (2005), Laplante (2006) et Lacoursière (2006). La figure 2 illustre ce processus de recherche sur lesquels ont travaillé ces derniers.

Laplante (2006), se référant à Proulx (1997), a comparé les quatre étapes définies par Craig (1978) illustrées ci-haut avec les phases que Moustakas (1990) et Paillé (1994) ont élaborés à leur tour. Les étapes sont formulées différemment par ces derniers. Par contre, ceux-ci décrivent une même réalité. Le tableau 5 (p. 51) indique que les étapes de la démarche heuristique sont constamment en interrelation entre elles, même si elles sont disposées de façon linéaire. Ainsi, « le chercheur vit un mouvement circulaire d'aller-retour entre les étapes. Alors, les étapes peuvent se retrouver en alternance tout au long du processus de recherche » (Laplante, 2006, p. 33). En fait, elles forment une sorte de spirale qui permet au chercheur de revenir à certaines étapes si nécessaire. Pour les fins de cette recherche heuristique, la description des étapes effectuées par Craig (1978) sera retenue. Ce choix se justifie par le fait que les étapes identifiées par ce dernier auteur englobent les étapes faites par Moustakas (1990) et Paillé (1994). Craig (1978) laisse place à la créativité du chercheur qui identifie son sujet à la démarche heuristique.

Proulx (1997) a comparé les étapes de la démarche heuristique de Craig (1978) et Moustakas (1990). Cependant, dans la présente recherche, l'auteur a voulu démontrer l'apport de Paillé (1994) au niveau de la compréhension de la démarche heuristique même si dans cette recherche ce sont les étapes de la démarche de Craig (1978) qui seront retenues.

Tableau 5
Étapes de la démarche heuristique selon Craig (1978), Moustakas (1990)
et Paillé (1994)

Craig (1978)	Moustakas (1990)	Paillé (1994)
<p>1. La question Être conscient d'une question, d'un problème ou d'un intérêt marqué pour un sujet ressenti à travers l'expérience.</p>	<p>1. L'engagement initial Découvrir un intérêt intense du chercheur qui porte un sens personnel et social.</p>	<p>1. Choix des méthodes de collecte de données Journal personnel ou enregistrement audio ou vidéo.</p>
<p>2. L'exploration Explorer cette question, ce malaise ou cet intérêt marqué à travers l'expérience.</p>	<p>2. L'immersion Être habité par la question à l'état d'éveil, de sommeil ou dans ses rêves.</p> <p>3. L'incubation Accomplir un travail intérieur dans lequel la dimension tacite et intuitive aide à clarifier la compréhension du sujet.</p>	<p>2. Réflexion et questionnement introspectifs Le chercheur procède à une réflexion et un questionnement introspectifs intenses par rapport à un thème à forte consonance émotionnelle.</p>
<p>3. La compréhension Clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes faites lors de l'exploration.</p>	<p>4. L'illumination S'éveiller à de nouvelles constituantes de l'expérience, ajoutant des dimensions au savoir.</p> <p>5. L'explication Effort pour comprendre et découvrir les nuances et les constituantes du phénomène pour les réunir en un tout.</p>	<p>3. Entretiens avec les « co-chercheurs » Entretiens en profondeur avec d'autres personnes. Ces entretiens sont intercalés de l'analyse du matériel de collecte de données.</p> <p>4. Analyse des données (introspectives et données d'entretien) Analyse des données en étant en mesure de bien saisir l'intensité de sa propre expérience et les caractéristiques de la situation analysée au niveau de son expérience.</p>
<p>4. La communication Articuler ses découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres.</p>	<p>6. La synthèse créatrice Faire une description du phénomène (en utilisant des citations et des exemples), poème, histoire, dessin, collage, peinture ou autre forme d'expression créatrice.</p>	<p>5. Tracer des implications pour la pratique de l'enseignement. Le chercheur fait ressortir les implications de la recherche pour la pratique de l'enseignement.</p>

Source : Adapté de (Proulx, 1997, p. 68) Expériences d'intégration du sentiment d'échec et pratiques de formation.

2. DESCRIPTION DES QUATRE ÉTAPES DE LA DÉMARCHE HEURISTIQUE SELON CRAIG

C'est dans la perspective de découvrir les retombées sur les élèves perturbés, sur les parents et sur moi-même que j'ai décidé d'explorer la présence que j'accorde à l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne. Chacune des étapes de la démarche heuristique est divisée en deux parties : un aspect dit plus théorique situe le lecteur dans l'heuristique de la recherche alors que l'aspect expérientiel s'avère plus personnel car il est en lien direct avec mon vécu personnel, et ce, à chaque étape de cette démarche. Cette démarche heuristique a officiellement commencé en septembre 2004 pour se terminer à l'automne 2010.

2.1 Étape 1 : la question

2.1.1 Dimension théorique

Premièrement, Craig (1978) présente cette étape en nous incitant à définir la question comme une prise de conscience d'un problème ou d'un intérêt ressenti de manière subjective. Une des caractéristiques de la démarche heuristique est que cette question commence à prendre forme bien avant qu'on en soit véritablement conscient. Craig (1978) mentionne que Jourard, Maslow, et Moustakas confirment avoir débuté leur recherche bien avant d'en être conscients. Condamine (1997) définit une autre forme de connaissance qui s'inscrit dans cette même ligne de pensée. Au lieu du raisonnement et de la logique, elle propose d'être à l'écoute des sensations qui traversent et bouleversent le corps et dont on reconnaît l'importance avant d'en comprendre le sens.

De plus, à cette étape le chercheur voit apparaître un intérêt particulier, une passion pour un sujet en particulier. Pour le chercheur, ce sujet devient un élément accrocheur duquel il peut en retirer du sens par rapport à ce qui se passe en lui dans le moment, et ce, selon les situations qui se présentent. En fait, cette passion devient une forme d'aide pour arriver à régler un problème qui vient de l'intérieur.

Finalement, le domaine de recherche apparaît, la question de recherche est en émergence et finie par prendre forme.

2.1.2 Dimension expérientielle

Après quelques réflexions, je peux dire que cette interrogation et cet intérêt véritable autour du concept d'intelligence émotionnelle fait partie intégrante de ma personne. Cette passion s'inscrit, comme mentionné au premier chapitre, dans mon histoire, dans mes racines. Elle est apparût très tôt dans ma vie alors que j'en n'étais pas encore consciente. En fait, cette croyance du bienfait de la présence à l'intelligence émotionnelle dans ma relation éducative auprès des élèves perturbés est devenue plus omniprésente lorsque j'ai effectué mes premiers stages au baccalauréat. Apercevoir des élèves à l'extérieur de la classe parce qu'ils dérangeaient ou encore les retrouver devant le bureau du directeur parce qu'on les croyait en perte de contrôle générait en moi un certain questionnement. De quoi avaient-ils besoin ? Pourquoi agissaient-ils ainsi ? Était-ce moi qui devais changer quelque chose en tant qu'enseignante et en tant que femme à part entière ? Je me sentais incompétente lorsqu'à mon tour je devais intervenir ainsi. L'image idéale de l'enseignante que je voulais être ou devenir me tirait constamment, me dérangeait, provoquait en moi des tensions et le goût de l'abandon.

Je devais offrir une qualité d'enseignement à tous les élèves, perturbés ou non. La perception que j'avais de mon travail consistait à planifier des activités d'enseignement qui plairaient et susciteraient l'attention de l'ensemble du groupe. Par contre, particulièrement pendant l'année 2005-2006, ce scénario ne se déroulait pas ainsi. Je devais constamment m'arrêter pour intervenir sévèrement auprès de cinq élèves. Je ne me sentais pas à l'aise de devoir intervenir en retirant les élèves de la classe. Je devais trouver une façon de faire qui soit bénéfique autant pour l'enfant que pour moi.

C'est à ce moment que je me suis inscrite à un cours offert par l'Université de Sherbrooke qui avait comme titre l'intelligence émotionnelle⁶. En discutant avec des collègues de travail et mon directeur de recherche et en effectuant de nombreuses lectures sur le sujet, de la question spécifique découle deux sous-questions citées au chapitre précédent — 1^{re} Quelles sont les retombées de la présence à l'intelligence émotionnelle dans mon développement professionnel et personnel (présence à soi) ? — 2^e Quelles sont les retombées de la présence à l'intelligence émotionnelle dans ma relation éducative avec les enfants perturbés (présence à l'autre) ? Ces sous-questions seront étudiées au quatrième chapitre. Bref, cette première étape de la démarche heuristique qui est celle de la question a été exposée dans le chapitre de la problématique. Les étapes suivantes qui sont proposées par Craig (1978), Moustakas (1990) et Paillé (1994) vont faire l'objet des prochains chapitres.

Ces sous-questions de recherche représentent une grande source de motivation et deviennent très importantes afin de conserver la passion et le plaisir d'enseigner en offrant une qualité de présence à l'élève, à soi et à la relation. Polyanyi (1967) décrit cette forme d'engagement du chercheur dans la démarche heuristique par « un irrésistible sentiment de responsabilité quant à la poursuite d'une vérité cachée qui a besoin du chercheur pour se faire connaître » (p. 23, Craig, 1978). Ainsi, la prise de conscience s'effectue tranquillement. Je peux déjà voir émerger certaines réponses qui nécessiteront de l'exploration (2^e étape suggérée par la démarche de la recherche heuristique) afin de mieux comprendre ce que signifie pour moi la présence à l'intelligence émotionnelle en classe quotidiennement.

⁶ 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 et Salovey, 1993)

2.2 Étape 2 : l'exploration d'une question de recherche

2.2.1 Dimension théorique

Deuxièmement, Craig (1978) cite l'étape de l'exploration qui vise à explorer le problème ciblé à travers l'expérience. De son côté, Moustakas (1990) présente cette deuxième étape en deux formes : l'immersion qu'il définit comme l'état d'être habité par la question à l'état d'éveil, de sommeil ou dans ses rêves ; l'incubation qu'il représente comme le fait d'accomplir un travail intérieur dans lequel la dimension tacite et intuitive aide à clarifier la compréhension du sujet. Ainsi, le chercheur est constamment en train d'approfondir et d'examiner dans le but de faire des découvertes par rapport aux questions qui génèrent en lui. Comme le dit Paillé (1994), à cette étape le chercheur s'acharne à réunir un corpus sur lequel il pourra appuyer son analyse, sa réflexion. De là, toute l'importance de rester connecté à son sujet afin de réussir à cerner le malaise de façon très précise. En fait, cette étape s'avère une collecte de données d'informations. Tout ce qui est vécu ou observé, vu ou entendu et qui fait référence au sujet ciblé au départ fait partie du matériel de recherche et doit être retenu.

Cette forme d'introspection solitaire provoque l'émergence d'une compréhension par rapport au malaise vécu au départ. Il est important de noter que cette étape peut être à la fois troublante et effroyable en même temps qu'elle peut être une source de créativité. Ainsi, naît normalement une conscience grandissante à travers une ouverture à la vie et aux expériences vécues à travers l'observation, l'écoute, les conversations, les dialogues et les discussions, et ce, tout en faisant preuve de sensibilité et d'ouverture.

À cette étape, le chercheur effectue continuellement des retours au malaise de départ. Comme l'indique Laplante (2006) et Lacoursière (2006), « l'exploration se fait dans un état continu de fluctuation. C'est un processus caractérisé par l'engagement, l'intuition et le risque » (p. 37). Ainsi, l'exploration ne fait pas uniquement référence à la vie professionnelle, mais fait aussi un lien avec la vie

personnelle du chercheur. L'aspect relationnel avec soi-même s'avère très présent. À cela, Condamin (1997) répond qu'il est complètement arbitraire de s'imaginer séparer la vie professionnelle et la vie personnelle. L'une ne va pas sans l'autre. Nous sommes des personnes à part entière.

2.2.2 Dimension expérientielle

L'intérêt ressenti de façon subjective pour cette question sera donc exploré par mon expérience professionnelle et personnelle, et ce, pour comprendre la signification et les retombées de cette présence à l'intelligence émotionnelle sur moi, sur mes élèves et la relation. Pour moi, cette étape s'avère très intense. Je me sens motivée et impliquée par ce sujet de recherche. Ce regard par rapport à moi-même et par rapport aux élèves a beaucoup changé. J'apprends à observer de façon beaucoup plus constructive la relation éducative que j'entretiens avec les élèves perturbés ce qui apporte bien des changements dans ma vie d'enseignante et dans ma vie de « femme » enseignante ainsi que chez les élèves. Je vis des transformations intérieures constantes face à cette recherche de sens par rapport à la présence que j'accorde à l'intelligence émotionnelle dans ma relation éducative. Il n'est pas sans dire que cette étape de la démarche heuristique demande de l'assiduité, de la rigueur et beaucoup d'authenticité pour permettre une collecte de données pertinente et intéressante. Ainsi, j'ai ressenti le besoin d'établir un système d'organisation de collecte d'informations afin de bien ordonner et permettre de comprendre ce malaise relationnel par des phénomènes vécus.






2.2.3 Outils et expériences utiles à la collecte de données

Le tableau 6 (p. 58) présente un recueil d'expériences et d'outils élaborés dans la phase d'exploration, d'analyse et de réflexion afin de classer et organiser les informations amassées lors de la collecte de données. Ainsi, comme le propose différents chercheurs, « toute trace matérielle d'une activité à partir de laquelle il est possible d'inférer un comportement, une pensée un sentiment, etc. » (Paillé, 1994, p. 12) peut s'avérer utile pour qu'il y est compréhension. Ce document

comporte des sections qui seront identifiées par un thème spécifique pour en faciliter et favoriser l'utilité lors de la phase d'exploration. Ainsi, on y retrouve les titres suivants : l'expérience de lecture, l'expérience d'écriture, l'expérience de prendre du recul, l'expérience de discussions, l'expérience de collage d'images, l'expérience d'élaboration d'activités, et finalement, l'expérience de formation à l'intelligence émotionnelle. l'expérience de collage d'images. Le tableau 6 (p. 58) explique l'association de chaque action à un ou des outils particuliers. Les quatre flèches indiquent un mouvement entre chaque technique. Ainsi, elles présentent la possibilité de passer d'une technique à l'autre en se permettant de revenir à la précédente ou d'utiliser la suivante, et ce, toujours dans le but de comprendre le malaise et d'y apporter des réponses pertinentes et signifiantes pour le chercheur.

Tableau 6

Expériences et outils de recherche dans la phase d'exploration, d'analyse et de réflexion pour une meilleure présence à l'intelligence émotionnelle

Expériences	Outils
 Lire	<ul style="list-style-type: none"> • Lectures pertinentes reliées au sujet d'étude
 Écrire	<ul style="list-style-type: none"> • Journal personnel • Cahier d'observations des élèves perturbés • Cahier d'observations de l'ensemble des élèves • Journal personnel portant sur l'intelligence émotionnelle (défis chaque semaine en classe) • Deux journaux personnels d'élèves portant sur l'intelligence émotionnelle • Cahier d'intelligence émotionnelle de classe • Carte d'organisation d'idées
 Prendre du recul (maîtrise de soi)	<ul style="list-style-type: none"> • Temps d'observation • Prises de notes dans le cahier d'observation
 Discussions	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontres et entrevues
 Collage d'images	<ul style="list-style-type: none"> • Collage d'images par le chercheur • Collage d'images par les enfants • Collage d'images par les parents
Expérience d'élaboration d'activités (vécues avec les élèves)	<ul style="list-style-type: none"> • Coin d'intelligence émotionnelle • Deux journaux personnels d'élèves portant sur l'intelligence émotionnelle • Cahier d'intelligence émotionnelle de classe (activités portant sur l'intelligence émotionnelle du groupe classe) • Carte d'organisation d'idées
Expérience de formations à l'intelligence émotionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Cours d'intelligence émotionnelle à l'Université de Sherbrooke • Formations offertes à des enseignants du préscolaire et du primaire

Années :

2004-2005

2005-2006

2006-2007

2007-2008

2.2.3.1 Expérience de lecture L'acte de lire représente un outil important dans la deuxième étape de cette démarche heuristique. Pour alimenter mon savoir, j'ai dû débiter la démarche de recherche en m'inspirant de nombreux auteurs qui faisaient référence à ce sujet (intelligence émotionnelle) et venaient m'aider à comprendre mon malaise. Donc, tout au long de la recherche plusieurs citations viennent enrichir et appuyer mes observations, mes découvertes. De plus, l'annexe A fera l'objet d'une exploration conceptuelle plus détaillée sur l'expérience de lecture. En fait, cette annexe affichera plus en détails certains éléments plus signifiants pour l'auteur lors de la pratique de la technique de lecture effectuée pendant la phase d'exploration. En prenant le temps de lire, j'ai porté un regard différent par rapport à certaines situations vécues professionnellement et personnellement. Bref, j'ai lu, réfléchi et cherché à comprendre les retombées de ma présence à l'intelligence émotionnelle dans mon développement professionnel, personnel et dans ma relation éducative. Ces lectures sont venues, entre autres, confirmer des valeurs et des principes en lesquels je crois par rapport à ma vie professionnelle et personnelle ce qui a engendré de la confiance et de l'estime de moi-même. Elles furent également des enseignements dans mon quotidien, particulièrement rattachées à ma vie professionnelle.

2.2.3.2 Expérience d'écriture Selon plusieurs auteurs, dont Paré (1984) et Jobin (2002), l'écriture de quelques formes que ce soit « permet de projeter le passé dans le futur, de le reprendre dans l'instant présent et d'en dégager le sens. À travers les événements quotidiens, la trame de la vie peut apparaître, réapparaître » (Paré, 1984, p. 16). Ainsi, la phase d'exploration de cette recherche s'effectue et se poursuit par l'expérience de l'écriture. Je note, dans un journal de bord, mes réactions ainsi que celles de mes élèves par rapport à une situation, une tâche demandée ou encore un événement vécu avec mon groupe. Paré (1984) définit le journal comme

un instrument d'exploration personnelle, de clarification et de connaissance de soi. Il s'agit d'une structure qui va permettre de porter une attention soutenue et systématique à une partie de notre

vie. Le journal dirige la conscience vers certains aspects et nous permet d'évoquer et de développer graduellement une compréhension plus profonde de ce que nous sommes et de ce que les autres sont. Il nous permet de voir comment nous nous situons dans la réalité, comment nous réagissons aux événements, comment nous interagissons avec les autres. Le journal nous permet d'accéder à ce qui semble avoir plus de sens et être plus central dans notre vie. Il permet de mettre en évidence ce qui est récurrent et constant dans nos réactions. L'écriture nous permet aussi de mieux départager ce qui nous appartient en propre de ce qui appartient aux autres et nous influence. Il permet une réappropriation de notre expérience. Il est possible de mieux voir quand on « agit » et quand on « réagit ». La distinction entre ce qui provient de notre être profond, de nos valeurs, de nos croyances et ce qui est « réaction », conditionnement, crainte, peur est importante. Nous projetons souvent sur les autres des choses qui nous appartiennent en propre. Le journal comme l'écriture est donc un réflecteur, un miroir de notre mouvement intérieur. Il nous permet d'accéder à notre spécificité, à notre unicité. (p. 22)

Évidemment, la phase d'exploration ne se limite pas à la vie professionnelle, mais se lie à l'ensemble de la vie personnelle. Comme l'affirme Paré (1984)

L'écriture est avant tout un *instrument de création, d'exploration et d'émergence*. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements, sa relation avec l'univers (p. 16).

Écrire régulièrement fait de moi une enseignante-chercheuse très engagée dans ma démarche de recherche. Je cherche en utilisant des mots dont le sens est multiple pour répondre à mon expérience et comprendre certaines émotions vécues. Les découvertes que je fais me rassurent et me donnent de plus en plus confiance en moi, me procurent un sentiment de compétence et une grande satisfaction. Mes propos se précisent de plus en plus et m'amènent finalement à porter des conclusions quant à l'expérience d'accorder une présence à l'intelligence émotionnelle en classe quotidiennement. Ensuite, comme il est précisé au tableau 6 (p. 58), j'écris aussi au sujet des élèves perturbés. Je fais référence à des rencontres avec les élèves, les intervenants, la direction d'école et les parents. Je rapporte comment je me suis sentie lors de ces réunions après un

certain recul sur mes agissements. J'apporte donc une réflexion intérieure pour essayer de comprendre le sens. Les chapitres 3 et 4 font état des retombées par rapport aux cinq composantes de l'intelligence émotionnelle, et ce, vis-à-vis la présence à soi, à l'élève et à la relation. Ainsi, je note des réactions par rapport à (tableau 6, p. 58) certains comportements, leur participation par rapport à la mienne et à celle des élèves perturbés. Encore une fois ces outils de collecte de données seront en lien avec la présence que j'accorde à l'intelligence émotionnelle sur mon développement personnel et professionnel et l'impact sur les élèves.

De plus, je rapporte quelques réflexions concernant l'établissement d'un défi en classe à chaque semaine faisant référence aux composantes de l'intelligence émotionnelle. En fait, après quelques semaines suivant la rentrée scolaire (2005-2006), j'ai proposé aux élèves de la classe de tenter de relever un défi hebdomadaire faisant le lien avec les composantes de l'intelligence émotionnelle. Tous ont accepté d'élaborer leur propre journal. À chaque semaine les élèves et moi notons dans notre journal le défi et je réservais quelques minutes à chaque jour pour s'y référer et y noter leurs réflexions et sentiments par rapport à celui-ci. Mon but ici est d'apprendre, avec les élèves, à laisser venir, à être plus attentifs aux sensations, aux images, aux idées et les noter sur un bout de papier afin de pouvoir y revenir pour y réfléchir. Ces journaux seront donc pour la présente recherche des outils utiles pour la collecte de données. « Essentiellement, c'est un monde de relations qui s'établit » (Paré, 1984, p.17).

En impliquant les élèves, j'élabore un coin nommé « intelligence émotionnelle » dans la classe. Quelques documents, affiches, images et outils y seront déposés dont un journal de classe. Des images de visages représentant différents sentiments y figurent ainsi qu'une brève description de chaque sentiment. À la fin de ce journal, j'y dépose des feuilles pour donner la possibilité aux enfants d'écrire sur ce qu'ils vivent en classe. Le but ici c'est qu'ils puissent associer un sentiment, une émotion à leur vécu en leur offrant la possibilité de le partager, mais surtout de leur offrir ma présence par l'écriture. Paré (1984) dit que le journal devient en quelque sorte une seconde conscience. « Il est un endroit

d'affirmation, de répétition générale » (p. 26). Il ajoute également que le journal offre la possibilité de trouver du support et de la stimulation, tel est mon objectif par l'établissement de ce journal dans la classe.

Finalement, le dernier outil de collecte de données que j'utilise fait référence à l'acte d'écrire sera la carte d'organisation d'idées. Campbell, Campbell et Dickinson (2006) définissent la carte d'organisation d'idées comme étant « une stratégie visuelle de prise de notes très efficace » (p. 115). Ces derniers auteurs la qualifient comme une « approche de prise de notes spatiale, non linéaire, fait appel à l'habileté de l'esprit humain qui consiste à travailler d'une manière intégrée, interreliée et complexe » (p. 115). Margulies (1991) mentionne, pour sa part, que cet outil permet à l'utilisateur d'améliorer leurs habiletés de raisonnement et par le fait même la libération de la créativité. Selon Margulies (1991) « La carte d'organisation d'idées se compose d'une image centrale, de mots clés de couleurs variées, de codes et de symboles, ce qui en fait une technique à la fois amusante et rapide » (p. VI). Celle-ci peut être utile pour démarrer un processus d'écriture. Lusser Rico (1983) explique l'importance de solliciter le cerveau droit afin de fournir un nouveau matériel au cerveau gauche. Nous avons longuement été conditionnés à l'écriture qui est un processus logique et linéaire. Ce dernier auteur incite donc à déjouer cette logique et rejoindre une autre partie de notre cerveau. Ainsi, à partir d'un mot, d'un fait, d'un événement... laisser venir d'autres mots en effectuant des associations. Ce travail se poursuit jusqu'à ce que l'on sente que quelque chose s'organise. Il devient ensuite possible de commencer à écrire en se référant à la carte d'organisation d'idées. Elle permet de faire émerger rapidement, sans suite logique ce qui nous habite dans le moment présent.

2.2.3.3 *Expérience de prendre du recul* Je veux apprendre à voir tout simplement. Parfois, je vois sur la base d'une simple supposition. Souvent, au lieu d'aller vraiment VOIR, je fais référence à des expériences passées, alors qu'en réalité rien ne me permet de dire ou prétendre quoi que ce soit. Dans ce même ordre d'idées, Claeys Bouuaert (2004) affirme

plutôt que de voir ce qui est, nous interprétons, supposons, généralisons, jugeons, projetons nos propres expériences, nos ressentis, nos souhaits, nos désirs, nos craintes... Nous percevons la réalité au travers de nos filtres ; nous portons des lunettes aux verres colorés. Et par conséquent, nous ne sommes pas en contact avec la réalité telle qu'elle est. (p. 13)

En fait, certains schèmes mentaux sont tellement imprégnés en moi que parfois je fais des interprétations et je porte des jugements. Ainsi, en prenant des notes quotidiennes et en étant plus à l'écoute de moi-même, je procéderai à une forme de recadrage de mes perceptions. Comme le maître photographe, je veux voir l'image d'une façon différente, apprendre à VOIR les événements ou les situations d'un autre angle. Finalement, comme le dit si bien Claeys Bouuaert (2004) « Certes, agir directement sur la réalité qui nous entoure est une option qui peut être utile. Mais agir sur notre regard nous permet de choisir l'attitude la plus libre, et par conséquent la plus puissante et la plus efficace » (p. 22). Ainsi, par cette façon de voir, je veux être plus présente à mes processus intérieurs, à mes ressentis, mes pensées, mes désirs, mes besoins, mes affirmations, mes rêves... Donnay et Charlier (2006) définissent l'enseignant en prise de recul en affirmant

L'enseignant réalise un retour sur lui-même en se prenant comme objet de réflexivité. Il se regarde agir dans la situation tant du point de vue de son processus de pensée que des actes qui en ont résulté. Par exemple, « *Comment expliqué qu'on en est arrivé là (processus) ? Quel image de moi ai-je pu donné (produit) ? Comment aurais-je pu être perçu par mes élèves en agissant autrement ? Quelle attitude est-ce que j'adopte dans de pareilles situations ?* » (p. 57)

Je veux VOIR les retombés d'une présence à l'intelligence émotionnelle sur mon développement personnel et professionnel et en observer l'impact dans ma relation éducative auprès de mes élèves. Je dois donc apprendre à poser un regard objectif par rapport à la présence que j'accorde à m'appropriier les cinq composantes de l'intelligence émotionnelle pour ensuite y observer l'impact chez les élèves perturbés avec qui j'entre en relation quotidiennement.

2.2.3.4 Expérience de discussions L'écriture et la lecture ont été très présentes et bénéfiques lors de ma démarche de recherche. Également, je confirme que de discuter avec des collègues, amis, parents et élèves, d'être confronté à des idées différentes lors de réunion entre professionnels et/ou autres intervenants m'ont permis de développer une certaine confiance en ce que j'ai accompli comme travail. Finalement, d'échanger avec mon directeur de maîtrise s'est avéré très formateur car j'ai pu, à chaque fois, faire des liens avec mon expérience de vie et arriver à conceptualiser certaines situations quotidiennes. J'ai pu effectuer plus facilement la remise en question de mes agissements.

2.2.3.5 Expérience de collage d'images À plusieurs reprises lors de cette recherche, j'ai utilisé les images de revues, de vieux livres, de catalogues ou magazines de tous genres pour arriver à vivre et comprendre certaines situations de vie. Cette démarche entre encore une fois dans un processus de cheminement intérieur. En fait, regarder et observer des images m'a aidé à dégager de mon subconscient des pensées qui sont peu ou pas empreintes de rationnel. Comme le dit et l'a expérimenté Jobin (2002)

Le collage crée un esprit de jeu qui facilite l'entrée dans un processus créateur et stimule la créativité. En effet, il semble que feuilleter, couper et coller crée un état rêveur qui est relaxant et amusant. De plus, parce qu'on a moins de souci de performance quand on utilise des images déjà faites, le collage aide à relâcher le souci technique du dessin et le jugement sur le produit. (p. 98)

J'ai découpé et collé des images afin de pouvoir réaliser sans mots ce que je ressentais et ce que je vivais dans le moment présent ou en réfléchissant à des expériences de vie plus émouvantes. À quelques reprises lors de cette recherche, j'ai demandé aux élèves de la classe et à leurs parents d'utiliser cette technique afin d'analyser leurs propres représentations de ce travail et d'y ressortir ma propre interprétation.

2.2.3.6 Expérience d'élaboration d'activités en intelligence émotionnelle Au cours des trois dernières années, j'ai également élaboré de nombreuses activités en

intelligence émotionnelle que j'ai explorées en classe avec les élèves. Ainsi, pour réaliser ces activités, je tenais compte du vécu de la classe, des besoins du groupe que j'arrivais à discerner après avoir écouté, observé, lu certains enfants. Je m'inspirais beaucoup de mon expérience de lecture pour trouver des activités qui rejoignaient mon vécu et celui des élèves et même des parents de ceux-ci. Parfois, je créais les activités de toutes pièces car aucune vues auparavant ne convenaient à ce que je voulais expérimenter et faire vivre aux enfants. Finalement, je dois confirmer que les chargés de cours Richard Robillard⁷ et Anne Laganière⁸ ont été des guides dans l'élaboration et le vécu de plusieurs activités lorsque je me suis inscrite au cours d'intelligence émotionnelle du diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire offert par l'Université de Sherbrooke. Je me suis également référée à plusieurs reprises à Dupont (2007) pour m'inspirer de ses activités visant l'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe quotidiennement.

2.2.3.7 Expérience de formations Lors des années scolaires 2006-2007 et 2007-2008, j'ai eu la chance de donner des formations portant sur l'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe⁹. De plus, à l'hiver 2007, j'ai enseigné à un groupe d'étudiantes au Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire (Université de Sherbrooke)¹⁰. Ces expériences furent pour moi une façon de travailler sur la confiance que j'accorde aux compétences que j'ai développées depuis quelques années au niveau de la présence accordée à l'intelligence émotionnelle en classe.

⁷ chargé cours à l'Université de Sherbrooke.

⁸ Enseignante de première année du primaire et chargée de cours à l'université de Sherbrooke

⁹ en collaboration avec le chargé de cours Richard Robillard, Université de Sherbrooke

¹⁰ en coopération avec Richard Robillard et Mélanie Filion (enseignante au primaire).

2.3 Étape 3 : la compréhension

2.3.1 Dimension théorique

Pour faire suite, Craig (1978) aborde l'étape de la compréhension qui a pour but de clarifier, d'intégrer et de conceptualiser les découvertes effectuées dans les étapes précédentes. Cette phase de compréhension en est une de conceptualisation de l'expérience concrète et subjective. Paillé (1994) explique qu'à cette étape le chercheur confirme ou infirme des hypothèses qui émergent en quelque sorte de l'analyse. Bref, Craig (1978) fait remarquer que cette étape a pour but de clarifier et d'organiser les modèles pour soi-même. Alors, elle demeure encore une période d'expérience personnelle et solitaire.

À ce moment-ci de la recherche, le chercheur analyse et prend le temps de réfléchir aux informations recueillies dans le but de bien organiser le tout et permettre au lecteur de s'y retrouver et de comprendre le cheminement du chercheur. Ensuite, on perçoit alors dans le texte une compréhension du malaise de départ (question et sous-questions de recherche). C'est à cette étape que le chercheur fait la découverte de ce qu'il a recherché comme réponse à son questionnement. « C'est en retrouvant son individualité et en se redéfinissant dans son unicité que l'individu rejoint en lui-même la structure humaine fondamentale et se sent solidaire des autres hommes » (Condamine, 1997, p. 82). Claeys Bouuaert (2004) a comparé la personne à l'exploration de ses espaces intérieurs à un chauffeur d'autobus. Parfois le chauffeur doit analyser la situation et ses comportements pour arriver à comprendre ses erreurs et ses réussites.

Certains de ces passagers ont en réalité surtout besoin d'attention, bien plus que de prendre le volant de notre existence, ce pourquoi ils n'ont pas du tout la compétence. Mais si le conducteur attiré se met à somnoler et laisse le véhicule sans direction, les gamins prennent la relève et le bus se retrouve bien vite dans des sentiers boueux dont on a du mal à s'extirper... Le chauffeur, c'est cet espace en chacun de nous qui peut être totalement ouvert et réceptif, sans aucune peur, sans besoin de justifier quoi que ce soit. Un espace de paix et de lucidité où nous

pouvons voir, entendre, ressentir. Quel que soit le message à l'intérieur ou à l'extérieur du véhicule, nous sommes là pour l'entendre. Et s'il peut paraître menaçant, nous savons que ce message n'exprime que des ressentis et des besoins. Il ne s'adresse pas nécessairement à la personne visée... Cet espace intérieur de liberté et de réceptivité est notre « centre », notre état d'équilibre naturel (p. 271).

2.3.2 Dimension expérientielle

Dans cette phase de compréhension, j'analyse les récits des écrits, des collages d'images, des discussions et des lectures formulés lors de la période d'exploration. J'en dégage les grandes lignes. Je comprends ! Euréka ! Encore une fois, j'utilise les journaux personnels (tableau 6, p. 58) pour m'aider à faire des liens entre les différents concepts tels que les manifestations d'enfants perturbés, l'intelligence émotionnelle et la relation éducative que l'on établit avec les enfants perturbés. Étant plus consciente que je cherche particulièrement, dans l'exercice de ma profession, à développer mon agir, à améliorer mes capacités relationnelles et à implanter l'image réelle de mon soi professionnel, je comprends que je devrai suivre ces trois étapes suggérées par Craig (1978) et que je parviendrai à communiquer mes découvertes par cette structure. Je prends du recul. Je vois que tout est en interrelation. J'arrive à me sentir plus compétente. Me sentant moins menacée, je peux écouter plus et faire preuve d'une plus grande disponibilité intérieure. Ayant accès davantage à ma propre vulnérabilité et étant moins occupée à sauvegarder mon image, j'ai appris à laisser plus de place à la vie émotionnelle dans le groupe. Je veux me donner la chance de me centrer dans un espace de confiance et de réceptivité ce qui me permettra d'identifier mes besoins et ceux des élèves plus facilement lorsque je ferai face à de fortes émotions. Le travail s'avère toujours le même, c'est-à-dire développer l'accès aux ressources personnelles, explorer les ressentis, adresser convenablement ses demandes, clarifier ses intentions, choisir la liberté etc.

Grâce aux divers outils, des réponses aux questions se sont amorcées. J'ai compris l'importance des aspects relationnels dans le rapport éducatifs et j'ai

aussi saisi qu'il est impossible de les développer si on ne sait pas ce qu'on y découvre pour soi, si on ne réfléchit pas à ses propres façons d'être en relation. J'ai ressentis un plaisir m'envahir vu mon cheminement et les transformations que je sentais surgir en moi. Laplante (2006) confirme ma pensée, mes réponses en disant que

La clé de cette énigme réside peut-être dans le fait d'être capable de se transformer. Il est possible que les modifications intérieures m'amènent à interpréter différemment les situations, les paroles et donc, favorise une relation éducative plus efficace (p. 43).

Inévitablement, de cette phase de compréhension découlera le désir de communiquer les résultats de la recherche, conduisant le chercheur à la quatrième étape, celle de la communication.

2.4 Étape 4 : la communication

2.4.1 Dimension théorique

En dernier lieu, Craig (1978) suggère la communication des découvertes de manière articulée afin que les autres puissent bénéficier de ces observations. C'est alors une forme de projection dans le domaine public du désir de compréhension d'un malaise ou d'une question restée en suspend dans l'espace intérieur du chercheur. En fait à cette étape, le chercheur sent que ce processus représente une forme d'engagement dont le départ est un désir intérieur de faire valoir la signification de ses expériences, de ses découvertes.

Craig (1978) prend bien soin d'illustrer, par la figure présentée précédemment (figure 2, p. 49), une interrelation entre les quatre étapes expliquées précédemment. Il explique l'importance de ce phénomène en affirmant que : « Même si l'un des processus a momentanément prédominance sur les autres, ils sont tous en interaction les uns avec les autres » (Craig, 1978, p. 27). Ainsi, la phase de communication nous renvoie, elle aussi constamment, à la question comme l'incite les étapes d'exploration et de compréhension. Ici, une

description de ces quatre étapes est effectuée de façon isolée pour permettre une meilleure compréhension du lecteur, mais dans ma propre démarche, il y a absence de frontières que l'on peut qualifier de non linéaires.

Finalement, il est évident, dans cette recherche, que l'écriture occupe une place très particulière et accompagne chaque phase de développement de ma démarche. Comme le dit Craig (1978), cette dernière étape est la seule qui est d'ordre public. L'écriture étant un puissant outil de développement professionnel et personnel, elle pourra aussi générer des retombées pour les lecteurs de la présente recherche.

2.4.2 Dimension expérientielle

Après réflexion et moments de solitude, je dois « livrer la marchandise », exprimer le résultat des découvertes. Cette étape représente un véritable devoir, un défi que je veux relever pleinement. Comme le mentionne Paillé (2005) dans le document où il présente les vingt devis méthodologiques d'une recherche de maîtrise en éducation la recherche heuristique porte sur

« une expérience psychologiquement intense que le chercheur doit avoir lui-même vécue, cette approche vise à dégager l'essence de cette expérience, c'est-à-dire à en cerner toute l'intensité, toute l'ampleur, et aussi tout la portée sur la vie professionnelle » (Paillé p. 13).

Ainsi, en utilisant les outils présentés au chapitre deux (tableau 6, p. 58), mon souhait est de pouvoir créer une forme de synthèse de toutes les données recueillies précédemment. Même si l'écriture ne représente pas toujours pour moi une façon naturelle de m'exprimer, je prends la responsabilité de livrer adéquatement mon message, mes prises de consciences. En réalité, je veux permettre au lecteur de pouvoir poursuivre, à partir de mes découvertes, sa propre démarche d'exploration et de compréhension de son expérience. Également, quelque chose à l'intérieur de moi m'incite à dévoiler mes découvertes au grand public sous forme d'un essai. Je me sens plus en confiance, j'ai appris à me

connaître sous différents visages et j'ai compris ce que j'ai à dire et la raison de ce désir de communication.

J'ai eu un malaise, je me suis posées des questions... j'y réponds. Par cela, peut-être j'aiderai d'autres personnes à s'engager dans une forme de réflexion personnelle qui les fera avancer un peu plus loin. À travers cette étape de communication ou de synthèse, je découvre une fois de plus le manque de confiance en moi qui me procure un grand stress, un énorme dérangement intérieur. Par contre, j'ai appris, par cette recherche, que j'ai le devoir et un grand désir de partager ce que je crois, ressens, sais, ce que j'ai vraiment découvert dans mon for intérieur par rapport à ma présence pour l'intelligence émotionnelle, et ce personnellement et professionnellement, face à ma relation éducative.

Mon vécu est ici livré à travers une démarche heuristique, mais surtout il dévoile la possibilité d'apprentissages personnels et professionnels multiples face à la présence émotionnelle constante qu'un enseignant s'accorde et accorde à ses élèves. Pour finir, de cette recherche, il y a découverte que cette présence à l'intelligence émotionnelle stimule la pratique professionnelle auprès des élèves perturbés. Comme le dit Paillé (1994), cette recherche heuristique porte sur « une expérience psychologiquement intense que le chercheur doit avoir lui-même vécue, cette approche vise à dégager l'essence de cette expérience, c'est-à-dire à en cerner toute l'intensité, toute l'ampleur, et aussi tout la portée sur la vie professionnelle » (p. 13).

L'annexe A est présentée sous une forme d'exploration théorique touchant d'abord à l'importance de l'éducation à l'intelligence émotionnelle chez les élèves, mais aussi chez les adultes oeuvrant autour des enfants en tant que parent, enseignant ou tout autre intervenant impliqué dans la vie d'un enfant. Ensuite, l'auteur fait voir d'où vient la théorie de l'intelligence émotionnelle et ce qu'elle signifie tout en expliquant les cinq composantes qui lui sont rattachées. Finalement, des liens seront tissés entre les cinq composantes de l'intelligence émotionnelle et les trois niveaux de présence (à soi et à l'autre) de Paré (1993).

Le chapitre 3 sera divisé en trois grandes sections qui porteront sur la présence à soi chez une enseignante au primaire en insertion professionnelle, la présence à l'autre accordée à celle-ci vis-à-vis ses élèves pour finalement développer sur l'expérience de formation à l'intelligence émotionnelle chez les adultes. Concrètement, les pages suivantes feront état d'activités qui lui ont permis graduellement d'identifier les retombées sur les élèves perturbés, sur les parents et sur l'enseignante-chercheure de la présence quotidienne accordée à l'intelligence émotionnelle en salle de classe. En fait, les expériences de prendre du recul, de discussion, de collage d'images, d'élaboration d'activités vécues avec les élèves perturbés et de formation pour d'autres enseignants seront expliquées de façon plus détaillée pour permettre au lecteur de comprendre les implications de ces différentes expériences. Finalement, ces différentes expériences permettront d'achever les phases d'exploration et de compréhension nécessaires à la recherche heuristique pour se diriger ensuite vers l'étape de la communication au chapitre quatre de la présente recherche.

TROISIÈME CHAPITRE
EXPLORATION EXPÉRIENTIELLE DE LA MISE EN ŒUVRE DE
L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE EN CLASSE
QUOTIDIENNEMENT

Alors, dit le professeur, parle-nous de l'enseignement.

Et il dit :

Personne ne peut rien vous révéler pour autant

Que vous recelez déjà un savoir à demi endormi,

Enfoui dans votre connaissance en croissance.

L'enseignant qui marche à l'ombre du temple,

Parmi ceux qui l'écoutent, ne donne rien de sa sagesse

Mais bien plutôt sa foi et son amour.

*S'il est vraiment un sage, il ne vous invite pas à entrer dans sa demeure
De sa sagesse, mais il vous conduit plutôt au réveil de votre propre conscience.*

Le Prophète, Khalil Gibran, p. 87, 1996

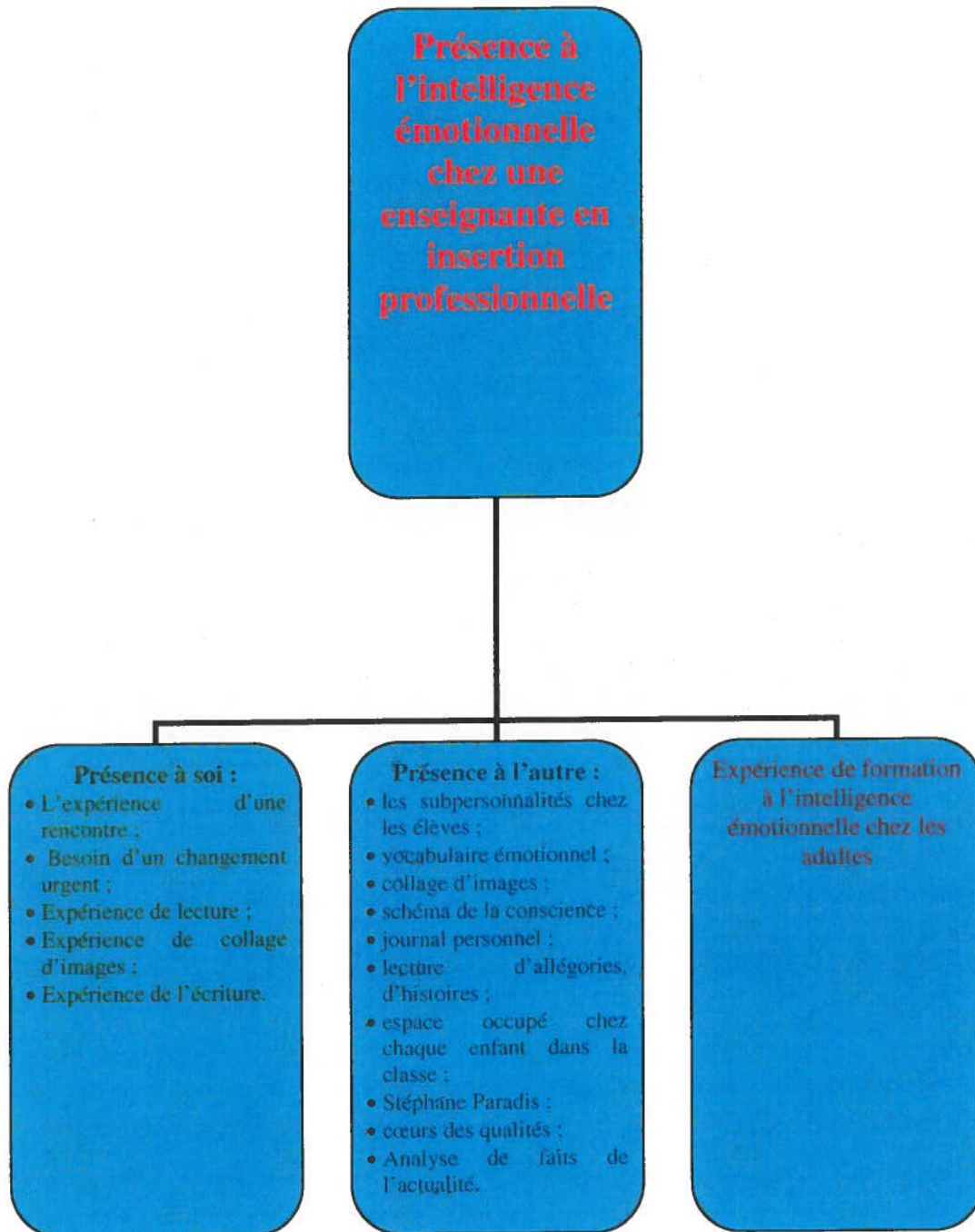
Tout au long du présent chapitre, il sera question de la mise en œuvre de l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne par rapport à la présence que je m'accorde d'abord en tant qu'enseignante, par rapport à la présence que j'accorde à l'élève perturbé et, finalement, en lien avec la présence que j'accorde à la relation éducative. Ce chapitre, au cœur du vécu de classe des années 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008 relate les débuts d'intégration de l'intelligence émotionnelle chez une enseignante en insertion professionnelle. Ce processus de connaissance de soi m'a amené dans le quotidien à comprendre mes gestes, paroles et certaines de mes pensées, et ce, selon diverses situations vécues avec les élèves, collègues, parents, direction d'école, intervenants du milieu scolaire, etc.

Cette présence à l'intelligence émotionnelle permettra, entre autres, de mieux saisir certains événements survenus au cours des années scolaires 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008 et d'explorer les retombées de ce vécu dans ma pratique aujourd'hui. Donc, ce chapitre fera état de l'étape de la compréhension de la démarche heuristique selon Craig (1978). Cette étape a pour but de clarifier, d'intégrer et de conceptualiser les découvertes faites lors de l'exploration théorique et de faire des liens avec l'exploration expérientielle.

Au cours de ce chapitre, seront expliqués les retombées des expériences et outils de recherche mentionnés au chapitre trois (tableau 6 p. 58). J'expose, à travers ce récit, comment chaque expérience et outils de l'exploration de la question de recherche a fait émerger ma réalité en tant qu'enseignante à part entière. J'intègrerai des petites traces du passé accompagnées d'un titre et écrits en italique à simple interligne. Ces passages viendront expliquer et confirmer les retombées d'une présence à l'intelligence émotionnelle sur mon développement professionnel et personnel, décrire l'effet de l'intelligence émotionnelle sur ma relation éducative avec les enfants perturbés, homologuer mes apprentissages par la présence émotionnelle que je m'accordais en lien avec celle que je m'accorde maintenant.

Ce chapitre est divisé en trois grandes sections comme il est expliqué au tableau 7 (p. 74). Premièrement, il est question des constats quant à la présence qu'une enseignante en insertion professionnelle accorde à l'intelligence émotionnelle dans sa vie personnelle et professionnelle. Cette première section fait état d'expériences de rencontres, de lecture, de collages d'images, d'écriture. En second lieu, l'auteur présente de multiples activités visant l'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe. Ainsi, on voit apparaître la relation avec les élèves, soit le concept de présence à l'autre. Finalement, la dernière section expose l'expérience de formation à l'intelligence émotionnelle chez les adultes, qui fait également référence au concept de présence.

Tableau 7
Organisation du chapitre 3



1. LA PRÉSENCE ACCORDÉE À L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE CHEZ UNE ENSEIGNANTE EN INSERTION PROFESSIONNELLE

1.1 La présence à soi

Août 2004, le stress commence à se faire sentir... Je suis loin sur la liste de priorité... je ne suis pas certaine de pouvoir enseigner toute l'année et à temps plein. Je suis nerveuse à l'idée de ne pas préparer un début d'année scolaire. Je décide donc d'aller rencontrer le directeur d'école où je travaillais l'année dernière pour obtenir conseil. Tout juste arrivée à son bureau, il m'offre de débiter l'année dans une classe de 2^e année. L'enseignante titulaire est en congé de maladie... son retour au travail est indéterminé. J'accepte cet emploi sur le champ! Je suis tellement heureuse de pouvoir travailler dans mon domaine. Ici, je fais place à la représentation idéale de la profession d'enseignante au primaire qui s'est construite chez moi tout au long de ma formation, soit l'image idéalisée. Le directeur me fait un rappel des événements qui se sont déroulés avec certains élèves des classes de première année l'an dernier, mais je me sens à la hauteur pour régler tous ces problèmes. Ces situations particulières sont loin de me préoccuper, du moins c'est ce que je crois sur le moment. Je suis maintenant assurée d'entrer au travail deux jours plus tard et de pouvoir préparer une entrée scolaire éclatante. Les enfants en trouble de comportement sont les derniers de mes soucis! Pourtant, ces cas me sont présentés et bien décrits dès le départ. Je suis certaine de pouvoir passer de beaux moments avec eux et c'est ce qui compte pour moi. Je dédramatise la situation rapidement. Le positivisme habituel de début d'année m'habite. J'ai très hâte d'accueillir ces élèves, plus qu'à l'habitude, grandement motivée et enthousiaste à vivre des projets enrichissants avec eux. Je suis consciente que ce ne sera pas toujours facile, mais je suis vraiment prête à relever le défi! Je suis loin de savoir, à ce moment, ce qui m'attend.

Le jour de la rentrée arrive enfin! Viens le temps d'accueillir les enfants dans la cours de récréation. La liste d'élèves est affichée au mur, je me tiens près de celle-ci afin de répondre aux questions et de diriger certains élèves vers leur

groupe respectif. Je me retourne à l'instant vers la liste d'élèves où commence à se rassembler des petits garçons. Ils sont très excités. Je sens une forte énergie qui se dégage du groupe qui commence à se former. Je m'approche... mon regard se dirige vers deux garçons qui me disent instantanément « nous sommes dans ta classe et nous serons très énervés. Ce sera le party! Nous ne serons pas gentils ». Leur visage, leur attitude me laissent croire qu'ils sont très convaincus que leur comportement ne sera pas adéquat. Je suis un peu étonnée d'entendre ce discours, mais bon... je ne m'en fais pas trop. En les regardant et en les observant parler très fort et proclamer la nouvelle aux autres enfants qui commencent à se joindre au groupe, je me dis tout de suite que ce scénario s'avère un peu négatif.

Je me demande pourquoi ces deux garçons se comportent ainsi. Pour moi, un début d'année scolaire c'est positif, c'est heureux... pourquoi sont-ils si persuadés de pouvoir troubler le climat de la classe? Je ne comprends pas leur attitude. J'ai tout de suite en tête l'image de moi à leur âge au moment de la rentrée scolaire. L'attitude que j'adopte est tout autre. J'ai hâte de découvrir qui est mon enseignante, je veux me présenter discrètement et faire bonne image. Je me surprends tout à coup en train de me dire silencieusement, et ce, toujours en les regardant se comporter bruyamment... « à nous trois, petits garnements ! Ça ne se passera pas comme vous le pensez! » Je veux tout de suite prendre le contrôle, mais effectivement, la première journée se déroule très difficilement. Celles qui ont suivies se sont avérées toutes aussi difficiles.

La gestion des comportements de cinq élèves (en particulier) est très complexe. Ils sont constamment à me couper la parole, ils se lèvent de leur chaise pour un peu n'importe quelle raison, ils font des crises et déchirent leurs travaux lorsque je leur demande d'écrire. Par leur sourire et leur façon d'agir, je perçois qu'ils prennent un malin plaisir à ne pas respecter les consignes. Est-ce vraiment une joie pour eux de réagir ainsi ou encore ils essaient de me transmettre un message qui se rattache à un besoin? Plus les jours passent, plus je sens une colère montée en moi. J'ai envie de leur crier que c'est moi qui décide dans cette classe et qu'ils n'ont pas à agir de la sorte dans mon environnement de travail. J'ai

toujours en tête le modèle de petite fille calme que j'étais pour les enseignantes et enseignants au primaire et même au secondaire : aidante, respectueuse, souriante, toujours en train de faire le travail demandé, et ce, proprement... « Comment est-ce possible des petits monstres comme ceux qui se retrouvent dans mon environnement de travail? Même mon frère Pascal n'affichait pas ce genre d'attitude.» J'essaie de comprendre la situation pour la régler le plus rapidement possible. Il faut que tout cela cesse pour que je puisse enseigner convenablement. Je veux qu'ils se calment rapidement, je veux trouver la « recette magique » pour arriver à conserver une ambiance un peu plus positive dans la classe. Je me renseigne au niveau de différente problématique en ce qui concerne les problèmes d'attention avec ou sans hyperactivité. Je veux trouver la source du problème. J'ai l'impression que les élèves qui ont un comportement convenable (à mes yeux) n'apprennent rien. Ils attendent que j'aie terminé d'intervenir avec ces enfants perturbés et perturbateurs. Je suis en retard dans tout ce que je planifie... j'ai l'impression que je n'y arriverai jamais! Je suis complètement découragée! Je suis tiraillée entre les exigences du Programme de Formation et les comportements de ces élèves perturbés. Je veux que les enfants apprennent et que tout se déroule comme moi je le prévois. Par contre, tous ces désirs sont-ils vraiment les besoins de ces élèves? Ainsi, je doute graduellement de mes compétences professionnelles. À cette étape-ci de mon insertion professionnelle, voici l'image qui me vient constamment en tête :



Figure 3 - Je me sens épuisée...

Enseignante d'un groupe de vingt-cinq élèves, je savais que j'aurais à travailler avec un groupe hétérogène, mais je ne me doutais pas que je rencontrerais des élèves aussi perturbés et troublés. Septembre, octobre sont

derrière moi. J'ai l'impression que le début d'année scolaire n'est pas réussi. J'essaie de récupérer la situation... Je consulte des intervenants du milieu scolaire pour m'aider à reprendre le contrôle... la psychologue est débordée, la psychoéducatrice me donne des pistes d'intervention, mais affirme être tout aussi démunie que moi face à ce genre de situation... La direction d'école est convoquée à plusieurs réunions à l'extérieur de l'école, donc je ne peux guère compter sur son aide régulièrement. Que faire? Qui voir? Quoi mettre en place pour les motiver, les encourager vers ce qui représente pour moi la bonne attitude? Un miracle peut-il se produire maintenant, tout de suite!?!

Fin octobre, je suis complètement épuisée à la fin des journées de travail, mais je continue de chercher des solutions. Je comprends que certains élèves ont besoin de bouger en apprenant alors je suis un peu moins exigeante dans les activités que je leur propose. Je prends plaisir à m'informer, à lire et à organiser mon enseignement de façon à répondre aux besoins de ces élèves que je qualifie des plus actifs. Comme l'explique Fernagu Oudet (1999),

il apparaît nécessaire de transformer les pratiques et d'apprendre à travailler en tenant compte des particularismes de chacun, car les enfants viennent de tous les horizons, de tous les milieux, et notre volonté enthousiaste d'enseigner ne suscite pas toujours chez ces jeunes un désir équivalent d'apprendre. (p. 20)

Petit à petit, je comprends que l'image de petits élèves qui écoutent son enseignante attentivement fait référence à mon vécu personnel et à mon image idéale de la profession. Vouloir plaire à mes enseignants, faire tous les travaux demandés le plus proprement possible, rendre service au moment où cela est possible, écouter pour obtenir le maximum de rendement... représente ce que j'ai été comme élève. Comment est-ce possible de se comporter autrement dans un rôle d'élève? Mon vécu en tant qu'élève du primaire s'avère très loin de ce que je vis présentement avec certains enfants de la classe. Je n'arrive pas à comprendre ces comportements. Je suis encore très rattachée à ma conception de mon rôle d'élève et à l'image idéale de l'enseignante parfaite, sans faille, sans problématique particulière. L'image idéalisée de la profession d'enseignante au

primaire est encore très présente chez moi. Je crois au fait que les élèves sont toujours disposés et toujours aptes à répondre à ce que je leur demande ou soumetts comme tâche. Je me questionne, je commence à appréhender les lundis matins...

1.1.1 L'expérience d'une rencontre qui marque le début d'un changement

À la rencontre de parents, en novembre, la maman d'une élève qui fonctionne très bien en classe me demande comment se déroulent les journées. J'ose lui confier que le climat de la classe est très perturbé. Son oreille est attentive... Elle m'écoute... sans que je me sente jugée! Je suis très étonnée de constater sa réceptivité. Je me sens à l'aise de livrer certaines informations à cette femme. Je suis convaincue qu'elle pourra m'aider. Pourquoi? Mon sixième sens me le confirme. Par contre, j'ai toujours en tête la question: Suis-je professionnelle dans cette démarche? Je n'ai pas le droit de dévoiler que j'ai de la difficulté à gérer la classe. Par contre, il y a un besoin qui se dégage de cette action... j'ai besoin d'empathie, de quelqu'un qui puisse me donner des pistes de solutions pour m'en sortir. D'Ansembourg (2001) affirme

Nous avons parfois l'impression qu'une dalle de béton nous coupe de nos besoins. Nous avons plus appris à tenter de comprendre et de satisfaire les besoins des autres qu'à tenter de nous mettre à l'écoute des nôtres. S'écouter a été longtemps synonyme de péché mortel, en tout cas d'égoïsme et de nombrilisme [...] Il s'agit de nos besoins de base, ceux qui sont essentiels à notre maintien en vie, ceux que nous devons satisfaire pour trouver un équilibre satisfaisant, ceux qui touchent à nos valeurs humaines les plus répandues : identité, respect, compréhension, responsabilité, liberté, entraide. (D'Ansembourg, 2001, p.36)

Comme l'indique Fernagu Oudet (1999), j'accepte de montrer mes difficultés sans trop les déguiser. C'est toujours plus facile de parler de ses succès, par contre est-ce vraiment plus formateur? Ce dernier affirme qu' :

Il existe donc aussi un sens extérieur à la parole dont il faut tenir compte, car ce que je comprends de moi est largement dominé par

ce que je suis, mon histoire personnelle et mes représentations. Mon implication affective et émotionnelle peut m'empêcher d'être vraie. [...] même s'il est plus facile de parler de ses succès, de dégagements, d'ouvertures, de progrès, de résistances déplacées, et taire la difficulté, la souffrance et l'incompréhension. On peut apprendre de ce qui est « raté » [...] si on assume son expérience. (p. 152)

Arrêter de craindre le regard de l'autre, oser dire ce qui ne va pas ouvre les portes vers une démarche de sincérité. Ainsi, comme par hasard cette maman me lance une invitation que je qualifie de très intéressante pour améliorer le climat de la classe, et surtout de faire des liens entre la pratique et les théories explicatives et descriptives. Elle me propose de passer une journée par mois à sa cabane à sucre avec les élèves afin d'améliorer les relations entre eux. Un regain d'énergie positive se fait sentir. Je suis bien excitée devant l'ouverture de cette maman. Une fois la rencontre de parents terminée, je demande à la mère de me laisser réfléchir à une formule d'activités qui pourraient répondre aux besoins des élèves. Je dois monter un projet et en faire part au conseil d'établissement avant de tout officialiser (annexe C). Je sens un petit espoir qui m'encourage énormément. La quantité de travail nécessaire à ce projet ne me préoccupe pas. Ce que je désire à ce moment, c'est de voir apparaître des changements d'attitudes et de comportement chez les élèves. Je veux entrer en relation avec ces élèves perturbés, comprendre les raisons qui mènent à ces attitudes, faire des liens entre leurs « agirs » et ce qu'ils ressentent. Je veux me rapprocher de leur réalité et essayer de comprendre ce dont je n'ai pas vécu en tant qu'élève et pouvoir mieux vivre l'image réelle de ma situation d'enseignante.

Avant tout cela, mon désir se résume à être centrée un peu plus sur ce que je ressens. Je veux apprendre à me connaître en tant qu'enseignante. Je veux arriver à une maîtrise de moi-même dans les situations qui me demandent beaucoup d'énergie au niveau de la gestion des comportements. Je veux être en mesure de faire preuve d'automotivation, et ce, même dans les moments les plus difficiles. Encore une fois, par l'expérience de la lecture je découvre l'image (figure 4, p. 81) et les explications que D'Ansembourg (2001) a développé pour

améliorer et comprendre la conscience de ce que nous sommes. Il décrit quatre stades pour arriver à ce but ultime. Le premier est l'observation qu'il définit comme étant la réaction «à quelque chose que nous observons, que nous entendons ou que nous nous disons » (p. 61). Ensuite, il y a un ou des sentiments qui sont suscités en nous par le vécu d'une situation. En troisième lieu, D'Ansembourg (2001) explique que ces sentiments nous renseignent sur nos besoins et finalement ayant pris conscience de nos besoins, nous pouvons enclencher, comme cela s'est déroulé avec cette maman, une demande ou une action concrète.

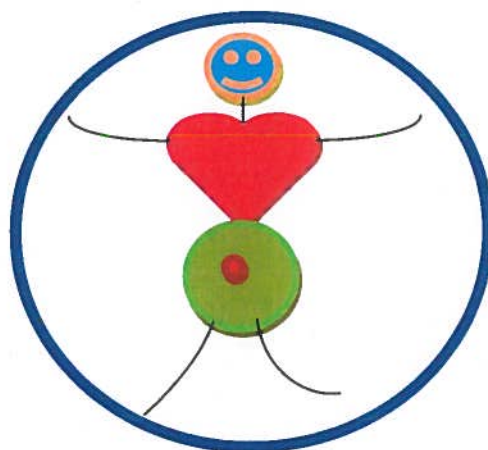


Figure 4 - La reconnaissance de mes besoins pour retrouver l'équilibre

Source : D'Ansembourg, T. (2001). *Cessez d'être gentil, soyez vrai ! Être avec les autres en restant soi-même*. Montréal : les Éditions de l'Homme, p. 61.

1.1.2 Besoin d'un changement urgent

Au retour du congé de Noël (2004-2005), je complète le diplôme de 2^e cycle en participant à un cours qui porte sur l'intelligence émotionnelle. Les chargés de cours responsables de la formation m'aident énormément à me centrer sur moi, mon ressenti. Bien sûr, encore une fois j'accepte de partager ce que je vis dans la classe avec les élèves. Les professeurs m'accordent du temps pour expliquer à l'ensemble du groupe d'étudiantes ce qui ne va pas. L'un d'eux me pose des questions et j'ose décrire certaines situations. J'hésite parfois... mais je continue à expliquer, à parler, à répondre parce que je ne me sens pas muselé par

le regard que les professeurs portent sur moi. Je sens une ouverture et cela me fait du bien. Comme le dit Fernagu Oudet (1999) « c'est dérangent de parler de la façon dont on fonctionne, de ses erreurs, de ses déviances, de ses désordres, de ses imprévus, de ses conflits, de ses incertitudes, de ces contradictions, des ses questions » (p. 155). Par contre, selon ce même auteur, on construit ses explications en se racontant et en développant sa capacité à s'écouter en profondeur.

Dans le cadre de cette activité universitaire, les composantes de l'intelligence émotionnelle ont été présentées de façon détaillée, et ce, au rythme d'une ou deux composantes à chaque rencontre. J'ai découvert des moyens (pour moi et les élèves) afin de développer les compétences interpersonnelles et intrapersonnelles dans le but de reconnaître et de comprendre la gamme des émotions.

Finalement, je suis initiée au développement des compétences d'adaptabilité, c'est-à-dire à la façon d'adoucir la méfiance habituelle face aux autres, autoréguler ses émotions proportionnellement aux situations, s'engager dans des activités nécessitant des rapports interpersonnels d'ordre différent... Des réflexions ont été effectuées par rapport à l'acceptation, la peur, le plaisir, la colère, la motivation, l'empathie, la tristesse, le bonheur, la spiritualité... et j'en passe. Au départ, j'y répondais en ayant toujours en tête « la Mélanie enseignante ». En fait, j'affichais une certaine rigidité qui m'évitait d'accéder au deuxième et troisième niveau de présence présenté par Paré (1993) en annexe A.

Un jour... je suis allée plus loin et j'y ai découvert une partie de la « Mélanie femme » et une autre de la « Mélanie enfant du primaire ». C'est à ce moment qu'à débiter ce processus de transformation intérieure. J'ai compris que l'intelligence émotionnelle devait faire partie de mes pratiques pédagogiques pour apprendre et accepter de m'engager à chaque année avec des élèves perturbés émotionnellement. La référence la plus réelle que j'avais d'un élève au primaire avait été ma propre expérience d'élève au primaire. Je savais comment me

comporter. J'écoutais les consignes à la lettre et ce, sans jamais tenter d'y déroger. J'avais beaucoup d'estime pour mes enseignants et je désirais au plus au point réussir. Les relations que j'entretenais avec les enseignants s'avéraient très positives également. Combien de fois j'ai vu mes parents revenir d'une rencontre avec les enseignants en me félicitant pour mon beau travail. Par contre, je savais qu'autour de moi certains élèves étaient plus turbulents, mais je n'y accordais aucune attention. Je savais que certains enfants n'aimaient pas l'école sans jamais être dérangée dans mon rôle d'apprenant.

C'est au moment où j'ai compris que mon grand frère Pascal avait des difficultés comportementales à l'école secondaire que cela m'a le plus interpellée. À plusieurs reprises, j'ai observé mes parents bouleversés parce que mon frère ne se sentait pas motivé par le milieu scolaire. Cela me troublait. Je me questionnais sur son avenir... sur mon avenir... Je me préoccupais de la peine de mes parents. Les relations devenaient tumultueuses entre eux et mon frère, entre mon frère et ses enseignants. C'est au cours de l'année scolaire 2004-2005 que j'ai constaté ce qu'était mon frère à l'école : un enfant perturbé émotionnellement par le rejet de ses pairs.

Ainsi, l'année scolaire 2004-2005 fut pour moi une période de changement face à mon insertion professionnelle en enseignement, et ce, en lien avec la présence à l'intelligence émotionnelle que j'ai enfin décidé de m'accorder.

1.1.3 Expérience de lecture

Comme il a été mentionné à l'annexe A, une des premières démarches s'est résumée à lire des ouvrages qui m'ont aidée à découvrir plus en profondeur ce que signifiait l'intelligence émotionnelle. Différents auteurs m'ont éclairée sur le sujet. Abraham (1984), Paré (1993), Guitouni (2000), Goleman (1997), Jensen (2001), Condamine (1997), Artaud (1989) pour ne nommer que ceux-là, ont grandement contribué à mon développement professionnel et personnel toujours en lien avec les différentes composantes de l'intelligence émotionnelle. En tenant

compte de l'information que je lisais jour après jour, je retenais certains passages toujours aussi significatifs les uns que les autres. Je retiens des passages qui me semblent plus importants que d'autres. Je me questionne sur certaines des valeurs que je préconise en enseignement. J'en découvre des nouvelles qui deviennent toutes aussi importantes. Tout au long des lectures, je prends parfois des temps d'arrêt pour marquer une pause et réfléchir au lien que je peux voir entre l'intelligence émotionnelle, les élèves perturbés et mon développement personnel et professionnel.

1.1.4 L'expérience de collage d'images

Par l'expérience du collage d'images, j'arrive à déceler des images que je rassemble sur un carton. Sur cette première affiche, il n'y a pas d'ordre en particulier. J'y colle des images qui s'apparentent à mes valeurs, à des idéologies que j'ai en tête depuis longtemps, et plus particulièrement depuis le début de mon cheminement personnel. Ainsi, à la figure 5 (p. 85), on peut y lire certains mots tels que enseignant, enfant, famille, guider, créativité, partage, coopération, respect, confiance et estime de soi, bonheur, objectifs, buts, plaisir, activités parascolaires...



Figure 5 - Mes valeurs en parallèle avec mon insertion professionnelle en enseignement au primaire

Après avoir découvert les différentes composantes de l'intelligence émotionnelle, après avoir lu de nombreux livres portant sur ce même sujet, j'ai effectué un collage qui représentait ce que signifiait pour moi l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne. Encore une fois, je suis partie à la recherche d'images et de mots qui avaient un lien avec le concept d'intelligence émotionnelle et qui faisaient en même temps du sens pour moi dans ma pratique quotidienne. Ainsi, en commençant en bas à gauche de la figure 5, on aperçoit une route qui est située près d'une maison familiale, d'une école... Sur cette route on y rencontre des personnes de sexe différent, d'âge différent, ayant des rôles différents (enfants, parents, enseignants, grands-parents...). Ces individus peuvent avoir près d'eux des animaux qu'ils chérissent et qui les aident à grandir, à vivre. Toutes ces personnes vivent à un moment ou à un autre des expériences, des situations heureuses ou malheureuses qui suscitent chez eux diverses émotions. Si on regarde un peu plus à droite de la figure, on voit une fleur et un ouvre-boîte qui symbolisent l'ouverture des gens qui leur permettra de découvrir les différentes personnalités qui se cachent en eux. Parfois, certaines gens vont devoir prendre du temps pour apprivoiser ces personnalités, les connaître pour une meilleure maîtrise de soi selon certaines situations. Tout ce

processus demande du temps, mais une fois plus conscient de soi, l'objectif est en quelque sorte de se réaliser, de se sentir bien avec soi-même et avec les autres par le fait même. Depuis que j'ai élaboré ce collage, je l'affiche sur le tableau derrière la classe. Je l'explique aux enfants pour les aider à comprendre ce qu'est l'intelligence émotionnelle pour moi et en quoi cela consiste pratiquer l'intelligence émotionnelle quotidiennement. Maintenant, en début d'année scolaire, lors de la première réunion de parents, je réserve un bon quinze vingt minutes pour leur expliquer ce que signifie l'intelligence émotionnelle (figure 6, p. 86). Je prends toujours du temps pour bien définir les cinq composantes qui se rattachent à cette forme d'intelligence, soit la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'automotivation, l'empathie et la maîtrise des relations humaines. Pour aider les parents à faire des liens significatifs avec toutes ces composantes, je leur présente ce collage d'images (figure 6, p. 86) que j'ai effectué pour m'aider à comprendre la place que l'intelligence émotionnelle peut avoir dans la vie d'un enfant du primaire.



Figure 6 - L'intelligence émotionnelle expliquée aux enfants et aux parents

Bref, ce schéma que je garde en mémoire et que j'utilise encore aujourd'hui aide les élèves et les parents de ceux-ci à bien comprendre le rôle des émotions dans notre corps et de comprendre le lien avec les apprentissages.

1.1.5 L'expérience de l'écriture

Avec la suggestion des chargés de cours de l'activité universitaire en intelligence émotionnelle, je me suis mise à l'écriture, par le biais d'un journal personnel, pour vraiment découvrir ce que je ressentais dans certaines situations de ma vie personnelle, mais plus spécifiquement par rapport à ce que je vivais avec les élèves perturbés en classe. Paré (1984) affirme que « l'écriture permet de projeter dans le passé dans le futur, de le reprendre dans l'instant présent et d'en dégager le sens » (p. 16). Il ajoute que « l'écriture est donc un outil d'émergence, d'exploration qu'il se faut réapproprier et apprendre à utiliser. C'est un outil qui nous fournit une vision des choses, une compréhension de la réalité » (Paré, 1984, p. 19). Jobin (2002) est convaincue, pour sa part, que les techniques d'écritures « favorisent un nettoyage du verbiage mental et aident à aller chercher un savoir ou une sagesse sous-jacente. Elles permettent aussi d'approfondir le sens des images créées » (p. 17). À cela, elle ajoute que le journal créatif peut aider à :

- Exprimer vos émotions;
- Mieux vous connaître;
- Résoudre des problèmes ou conflits;
- Faire de meilleurs choix et initier des changements;
- Améliorer votre relation avec vous-même et aux autres;
- Faire du ménage dans ce qui encombre votre vie;
- Trouver du sens à votre vie, sentir vos passions;
- Prendre contact avec vos ressources intérieures;
- Prendre contact avec votre sagesse intérieure, avec le divin en soi;
- Développer votre créativité générale et surmonter les blocages qui y sont liés;
- Développer l'esprit de jeu et de spontanéité;
- Explorer différents médiums artistiques. (p. 17-18)

Voilà donc une façon pour moi, grâce à la phase d'exploration, d'objectiver par rapport au métier d'enseignante, de mettre des mots sur le

comment je me sens par rapport à des situations qui me semblent difficiles et parfois même incompréhensibles. Fernagu Oudet (1999) décrit cette action :

Extraire les informations brutes des situations d'enseignements et les coucher sur papier pourrait permettre de les opérationnaliser parce qu'elles ont fait réfléchir, sinon pourquoi les aurions nous écrites. De plus il faut apprendre à faire des détails, des points clés de la réflexion, c'est souvent eux qui permettent de trouver tous les éléments manquants au puzzle. (p. 160)

Ainsi, l'écriture peut prendre, à ce moment-là, de multiples formes pour m'aider à comprendre mon être (présence à soi) et à explorer ma pratique (présence à l'autre). Je crois que l'acte d'écrire peut révéler certains de mes aveuglements et donner du sens à mes comportements, interventions, conduites. Encore une fois Fernagu Oudet (1999) conçoit l'écriture comme étant un outil bénéfique à la conscience de soi et la connaissance de soi, et ce, spécifiquement chez les enseignants :

Soudain, on franchit l'immense fossé qui sépare la réalité qui est à l'extérieur et le réel qui l'habite. On relie les morceaux éparpillés des événements, pour en faire un enchaînement logique, qui pose un trait d'union entre le visible et l'invisible, et qui permet une compréhension. (p. 160)

En travaillant à l'intérieur de moi, j'ai modifié certaines idées, perceptions qui m'aident à être plus présente à moi tout en l'étant pour les élèves qui en révèlent le besoin par leurs actions ou comportements. J'accède en quelque sorte au deuxième niveau de présence, celui des sentiments vécus intérieurement et de la reconnaissance de certains besoins par l'enseignant chez son élève. Comme l'assurent Auclair et Paré (1992)

Si l'éducateur ne se connaît pas lui-même, s'il n'a pas développé ses propres capacités, s'il est enfermé dans des barrières inconscientes, des préjugés, des défenses excessives, il va atteindre l'éduqué qui, à son tour, va vivre et intérioriser ces limitations. Il va même empêcher l'éduqué de développer ce que lui l'éducateur n'a pas développé. (p. 9)

Je crois donc fortement à cette réconciliation avec soi-même pour permettre de reprendre confiance et développer l'énergie nécessaire à une bonne santé pédagogique. En me laissant guider par l'expérience de l'écriture, j'ai donné du sens à mes actions et construit graduellement un sixième sens. Bref, je veux exister dans ma classe au lieu d'essayer constamment d'y survivre! Ainsi, en accordant une présence à l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne j'ai noté des transformations intérieures et des changements dans ma façon de vivre avec les élèves qui seront détaillés au prochain chapitre.

1.1.5.1 L'écriture génère des réflexions et annonce des découvertes En écrivant dans un journal personnel quotidiennement, j'ai découvert de grandes choses... En effet, de semaine en semaine j'ai remarqué des sujets d'écriture qui se rattachaient aux composantes de l'intelligence émotionnelle. La première composante que j'ai explorée est la conscience de soi. J'ai appris à me connaître et j'ai ensuite fait un lien avec moi en tant qu'enseignante en dégagant les différents visages qui sont imprégnées chez moi depuis déjà quelques années. En fait, j'ai appliqué en quelque sorte, le « Éducateur, connais-toi toi-même » de Paré et Auclair (1992). Ces exercices d'écriture ont permis un contact avec moi-même, ils ont redonné un pouvoir sur ma propre vie professionnelle et personnelle. L'action d'écrire a été une des bases où s'est installée une certaine réflexion qui s'est amorcée de l'intérieur vers l'extérieur. Comme le dit Paré (1984), l'action « C'est le lieu même du changement, car la réflexion sert à construire une véritable théorie qui vient corriger et rediriger l'action » (p. 7-8). Afin d'illustrer ces propos, voici une petite figure que je garde toujours en tête et qui m'aide régulièrement dans mon cheminement.

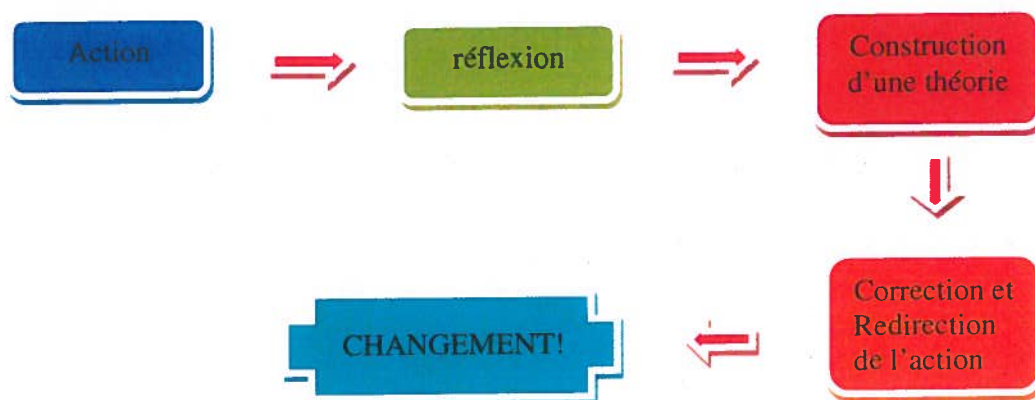


Figure 7 - De l'action au changement...

Source : Adapté de Paré, A. (1984). *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Centre d'intégration de la personne, p. 7-8.

En écrivant, j'ai redécouvert ma liberté, une liberté de création, car chaque geste que je pose vis-à-vis un élève m'amène à me connaître et à comprendre la « Mélanie femme » et la « Mélanie enseignante ». En faisant l'expérience d'écriture, je prends contact avec mon espace intérieur, cela m'aide à réfléchir sur la façon d'entrer en relation avec un élève perturbé. Comme l'affirme Paré (1993), « la présence apparaît comme un préalable à toute intervention » (p.19). Il ajoute qu' « Être éducateur, c'est être *présent à ce qui est en train d'émerger* à travers un comportement banal, une crise, une difficulté » (p. 25). Ainsi, je dois d'abord être présente à moi-même avant même de l'être pour l'enfant. Dans ce sens, l'écriture m'a permis de me recentrer, de corriger certaines interventions avant de me rediriger vers un vrai changement d'attitude que je choisis par rapport à un comportement d'élève. Voici un extrait de l'acte d'écrire qui a provoqué chez moi toute une réflexion pour enfin faire place à un changement :

Anecdote numéro 1

Un sentiment de découragement qui mène à une prise de conscience...

Le 13 juin 2006

Découragée, culpabilité, aucune maîtrise de moi-même... Ouf! Journée très difficile!! Mathilde vient me chercher par ses nombreux travaux non faits, des mensonges et « son faire semblant de travailler ». Tout est en désordre et malpropre autour d'elle et elle ne vient pas me voir pour me demander de l'aide lorsqu'elle en a de besoin. Je suis en colère! Elle me met en colère! Je sens le feu monter en moi. J'ai de la difficulté à me contrôler. Je lui tombe dessus, je hausse le ton de ma voix, je la fais même pleurer, je la menace de perdre son activité récompense pour terminer son cahier de lettres attachées. Je ne me trouve pas très bonne intervenante. Je monte dans les rideaux beaucoup trop rapidement. Je me sens tellement incompétente à la fin de la journée. Je ne suis vraiment pas une bonne enseignante. Je suis entrain de tout bouleverser entre elle et moi! Pauvre petite chouette! Elle a beaucoup de troubles émotifs et moi je viens d'en ajouter. Je ne suis vraiment pas présente à moi, ni à elle!

Le fait d'écrire dans le journal lors du sentiment de découragement m'a permis de revenir sur mes actions, d'y réfléchir et de me remettre en question pour trouver des moyens concrets de réagir autrement lorsque je rencontrerai d'autres événements de la sorte. Paré (1984) dit que « l'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence » (p. 16). Ces propos viennent vraiment préciser ce que représente pour moi l'expérience d'écriture face à la présence de l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne avec les élèves perturbés. « le journal sert à donner un sens à sa vie, à trouver le sens qui s'y trouve même lorsqu'on ne le voit plus » (Paré, 1984, p. 23). Ainsi, par l'écriture j'en apprend sur moi l'enseignante et sur moi la personne. Je laisse venir certaines idées, je suis plus attentive aux sensations, aux idées, aux images afin de comprendre mes réactions et interventions qui ne me semblent pas toujours adéquates. Comme l'explique Huberman (1989), durant cette exploration par l'écriture, j'ai vécu « une introspection plus poussée, une sensibilisation à des émotions et à des réflexions qui émergent de l'inconscient » (p.24). Face à cette expérience d'écriture, à l'enclenchement de ce processus de développement personnel et professionnel, de nombreuses émotions vécues dans le présent

comme dans le passé m'ont fait découvrir différentes parties de ma personnalité que je suis maintenant devenue. Petit à petit, des subpersonnalités ont émergées.

1.1.5.2 L'identification des subpersonnalités Les subpersonnalités sont plusieurs visages que l'on rencontre chez une même personne.

À différents moments de notre existence, particulièrement durant le jeune âge, certains comportements nous permettent de satisfaire nos besoins fondamentaux. Nous découvrons que l'environnement répond bien à certaines façons d'être ou d'agir, et comme cela assure notre sécurité, notre reconnaissance, ou nous apporte l'affection et l'amour dont nous avons besoin, nous continuons à utiliser ces comportements et attitudes. C'est ainsi que naissent et se transforment ces différents personnages (Paré, 1984, p. 17).

Le développement et l'évolution des subpersonnalités s'effectue à travers nos expériences de vie dans le but de « satisfaire des besoins fondamentaux » ne l'oublions pas (Paré, 1984, p. 18). Ce qu'il faut comprendre et ce que je cherche à expliquer aux élèves perturbés ou non, chaque année, qu'il est possible même souhaitable de voir apparaître chez une même personne plusieurs subpersonnalités qui font partie d'une personne globale en soi. En fait, c'est la représentation de plusieurs personnages dans une seule personne humaine. À chacune des subpersonnalités se rattache un comportement spécifique et des caractéristiques individuelles. Nous agissons donc parmi plusieurs personnages parfois conscients, parfois inconscients que nous reconnaissons ou que nous ignorons.

Par exemple, j'ai découvert chez moi la « mère Thérèse » qui veut changer le monde. J'ai longtemps ignoré la « perfectionniste » qui désire que tout, tout, tout soit parfait. Au secondaire, j'ai compris que la « craintive » qui manque de confiance en soi m'amenait fréquemment à développer des petites maladies (sinusites à répétitions, pneumonie et mononucléose...). « L'oubliée » qui veut que tout le monde autour d'elle soit bien est encore très présente et plus difficile à maîtriser.

Ainsi, l'identification de ces différents personnages qui s'installent et que je sens en va-et-vient à l'intérieur m'a amené à voir mes forces, mes faiblesses et mes limites, et ce, en me respectant dans mes interventions auprès des élèves perturbés. Je suis donc plus présente à moi lorsqu'un enfant ne répond pas à la demande que je lui fais. Je me sens plus calme, plus en contrôle. J'ai appris à découvrir et à accepter et même à maîtriser mes différentes subpersonnalités dans ma vie personnelle et professionnelle, et ce, quotidiennement. La figure 8 (p. 94) expose un mandala de mes subpersonnalités que j'ai élaboré au début du cours d'intelligence émotionnelle que j'ai suivi dans le cadre du diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire. J'avais à cette époque identifié quelques subpersonnalités qui me paraissaient plus évidentes. Par contre, j'éprouvais beaucoup de difficultés à les décrire, à les définir et surtout à les maîtriser.

Sur ce mandala, on y observe la paresseuse qui se balance sur un hamac, la perfectionniste qui idéalise Gregory Charles, la timide, l'oubliée, la « verbo-moteur », la bourreau de travail comme l'a été le scientifique Albert Einstein, l'artiste qui est présente à ses heures, la timide qui écoute au lieu de parler et la sauveuse que j'ai rattachée à la photo de Mère Thérèse. Comme l'affirme Lacoursière (2006), « Personnellement, j'ai acquis une meilleure connaissance de celle que je suis et de ce qui provoquait des tensions en moi grâce à la reconnaissance des subpersonnalités » (p. 71). Elle ajoute même que « Chaque subpersonnalité nous amène à démontrer certaines caractéristiques, forces, habiletés, à entretenir des pensées et croyances ainsi qu'à ressentir des émotions » (Lacoursière, 2006, p. 71). Bref, j'apprends à apprécier mes subpersonnalités comme des alliés car elles m'aident à être plus présente à moi en tant qu'enseignante du primaire et elles favorisent chez moi le développement de certaines compétences et attitudes reliées à mon métier.



Figure 8 - Premier essai d'identification de mes subpersonnalités

En observant ces huit subpersonnalités, on remarque que chacune d'elles est « en polarité » avec une autre. L'expression « en polarité » signifie que les subpersonnalités possèdent généralement un pôle complémentaire. Le tableau 8 décrit cette polarité de subpersonnalités dans ma pratique professionnelle et personnelle.

Tableau 8

Polarité

Mes subpersonnalités reliées à son pôle complémentaire	
La timide ←	→ La verbo-moteur
La sauveuse ←	→ L'oubliée
L'artiste ←	→ La perfectionniste
La paresseuse ←	→ La bourreau de travail

1.2 Présence à l'autre : des activités expérimentées en classe qui visent la présence à l'intelligence émotionnelle en classe.

1.2.1 Les subpersonnalités chez les élèves

Lorsque que j'effectue cette activité avec les élèves, il m'arrive de vulgariser un peu le mot subpersonnalité par l'expression « mini-moi ». Je leur présente toujours le travail que j'ai effectué avant de faire l'activité avec eux, de là, j'obtiens du respect envers mon activité et ainsi leur désir d'y participer. En fait, je leur explique que leur personne est constituée de différents personnages que l'on appelle « mini-moi ». Je prends le temps de leur illustrer cette théorie par des exemples concrets : le mini-moi énervé ou excité est en polarité avec un mini-moi calme ou attentif. De plus, je peux initier cette théorie par un événement de la vie courante comme je le présente dans l'anecdote numéro deux.

Anecdote numéro 2

Un élève se découvre deux subpersonnalités

Le vendredi 13 octobre 2006

Jeudi le 12 octobre en après-midi, j'annonce à mes élèves que je serai absente le lendemain (c'est ma première journée d'absence de l'année). Je leur explique l'horaire du lendemain avec la suppléante qu'ils connaissent et je leur demande d'être polis et gentils. À mon retour le lundi matin, je lis sur une feuille le message que m'a laissé l'enseignante qui me remplaçait lors de mon absence. Elle m'écrit qu'un élève, en particulier, a été très énervé et irrespectueux face aux consignes. Au lieu de m'emporter de frustration, je décide de changer l'horaire de ma planification et d'aborder le thème des subpersonnalités tout en revenant de façon « constructive » sur la journée du vendredi. Voilà une belle opportunité d'intégrer l'intelligence émotionnelle à ma pratique quotidienne. Les enfants entrent en classe le lundi matin... je les attends avec un beau sourire et ma bonne humeur. Je leur dis bonjour, je leur souhaite une belle semaine. C'est à ce moment que j'aborde les subpersonnalités : « Comment s'est déroulé votre vendredi dernier ? » C'est le silence complet. J'aurais pu entendre une mouche voler ! Je leur pose la même question en utilisant les mêmes mots. Une main se lève... un enfant « calme » veut parler. Cette jeune fillette commence sa phrase en me nommant le nom de l'élève qui se retrouve sur la feuille que la suppléante m'a laissée. J'arrête la jeune fille et mon regard se tourne vers le garçon en question. Il approuve par hochements de la tête. Son regard baisse vers le plancher. Je lui

demande s'il aimerait se porter volontaire pour réaliser une activité avec moi. Il accepte. Je lui demande de se lever debout et de venir se placer près de moi pour que les élèves de la classe le voient bien. Je le rassure et je lui dis qu'il est très courageux de se présenter en avant de la classe. L'important est de s'assurer que l'enfant ne se sente pas ridiculisé. Je lui demande de placer sa main droite en avant paume vers le haut et de placer la main gauche derrière lui paume vers le haut également. Ensuite, l'élève doit réfléchir à un mot qui le qualifiait bien vendredi le 13 octobre. Le garçon me dit le mot « fatiguant ». C'est un mot un peu négatif vous me direz, mais je le conserve. Je lui demande de s'imaginer vendredi comme le « fatiguant » et de le placer dans sa main droite. Il continue... Ensuite, je lui demande de chercher un qualificatif qui le caractérise quand moi, l'enseignante titulaire, je suis en classe avec lui. Il me « répond le « travaillant ». Je lui demande de placer le « travaillant » sur sa main gauche placée derrière lui. Finalement, je lui demande de bouger ses mains de façon à voir apparaître la main gauche et la main droite en avant et en arrière. C'est à ce moment que je lui dis que c'est lui qui possède tout les pouvoirs. C'est lui qui fait le choix de laisser voir le « fatiguant » et le « travaillant ». C'est à ce moment qu'il me demande quand aura lieu ma prochaine journée d'absence pour se reprendre et me prouver qu'il a compris ce que je viens de lui expliquer. Je lui souris et il va s'asseoir à son bureau sans se sentir écrasé par son enseignante. Les jours où j'ai dû m'absenter durant l'année scolaire, l'élève qui avait été plus dérangeant avait le rôle d'ange-gardien pour ses camarades de classe. Il devait leur rappeler cette petite activité pour se remettre dans le droit chemin.

J'amène donc l'enfant vers la notion de choix pour qu'il réfléchisse au mini-moi qu'il décide « d'incarner ». Souvent, je n'ai pas besoin d'en dire plus car ils savent reconnaître les différents personnages qui se retrouvent en eux. Ils se connaissent et apprennent à prendre le temps de se révéler à eux-mêmes. Parfois, je leur fais commencer par dessiner deux premières subpersonnalités en polarité sur des cartons pour qu'ils construisent une marionnette. Un peu plus tard, je leur fais construire leur mandala des subpersonnalités (annexe D). Le théâtre peut devenir un prétexte pour amener les élèves à une compréhension plus claire de ce que sont les subpersonnalités (annexe E, histoire de Marie).

L'activité des subpersonnalités s'avère un bel exemple de travail que j'ai dû accomplir sur moi avant même de la faire vivre aux élèves. En fait, pour moi, la recherche de mes subpersonnalités fut parfois difficile, même éprouvante à quelques moments. Par contre, c'est en vivant l'expérience d'écrire un dialogue avec une de mes subpersonnalités que j'ai mieux accepté celle-ci (annexe F). À l'intérieur de ce même travail, j'ai ressorti les forces et les faiblesses de cette

même subpersonnalité afin d'apprendre à la connaître et de l'utiliser dans les moments les plus propices, les plus adaptés et vivre en harmonie. Je comprends maintenant mieux un enfant qui semble plus perturbé qu'un autre à l'idée de s'avouer qu'il remarque la présence d'un « mini-moi » excité ou dérangeant. Je suis plus patiente et présente à moi dans une situation où un élève aurait besoin d'aide pour identifier ses propres subpersonnalités car je l'ai moi-même vécu et expérimenté. Bref, la présence à l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne demande avant tout une grande ouverture et beaucoup d'honnêteté. Pour assurer une bonne participation aux activités d'intelligence émotionnelle, les élèves perturbés ou non doivent sentir l'importance que j'accorde aux moindres petits gestes ou petites paroles de chacun. Ainsi, je dois l'avoir vécu auparavant pour ressentir et être empathique à ce qu'ils peuvent vivre eux aussi.

1.2.2 Vocabulaire émotionnel

Le concept d'intelligence émotionnelle est parfois difficile à comprendre pour des élèves du primaire. Avant même de parler d'intelligence émotionnelle, j'ai souvent élaboré avec eux des listes ou encore des cartes d'organisation d'idées se rattachant aux concepts d'émotions, de sentiments... Le but d'une telle activité est de permettre aux enfants de se familiariser avec certains mots en lien avec les émotions qu'ils peuvent vivre à l'école et d'intégrer du vocabulaire pour mettre des mots sur certaines difficultés qu'ils rencontreront lors de conflits entre amis ou de situations qui génèrent de l'empathie.

Un exemple de carte d'organisation d'idées élaborées avec des élèves de 5^e année lors de l'année scolaire 2006-2007 est présenté à la figure 9 (p. 98). Des mots, des idées qui font référence à des situations qu'ils ont vécues, vues ou entendues à un moment ou à un autre de leur évolution. Effectuer ce genre d'exercices me permet de constater où je commence à travailler avec eux en intelligence émotionnelle. Je peux observer où ils en sont et quelles sont leurs connaissances au niveau des émotions primaires. Au 3^e cycle du primaire, les mots sont plus faciles à faire ressortir chez les élèves. Leur vécu s'échelonne sur

plusieurs années au primaire, mais il devient parfois nécessaire de questionner, d'interroger l'élève pour comprendre certaines réponses et découvrir des problématiques. Par exemple, je pense à l'intimidation, à la violence à l'école ou à la maison. Des surprises surgissent parfois quand l'enfant se sent en confiance, à l'aise avec les gens qui l'entourent. Il faut être prêt à se dévoiler pour animer la discussion mais il faut aussi s'attendre à ce que certains élèves racontent ce qu'ils vivent à l'école ou à la maison.

Ainsi, la carte d'organisation d'idées m'aide à en savoir plus sur le vécu émotionnel de chaque enfant. Cette activité amène de la profondeur dans le groupe au niveau de la connaissance, de la conscience de soi et de l'empathie. Tout un climat de confiance et de respect doit être établi lorsque l'on effectue de genre d'exercice. Il devient très important que chaque élève se sente accueilli au moment où il décide de se manifester, de parler.

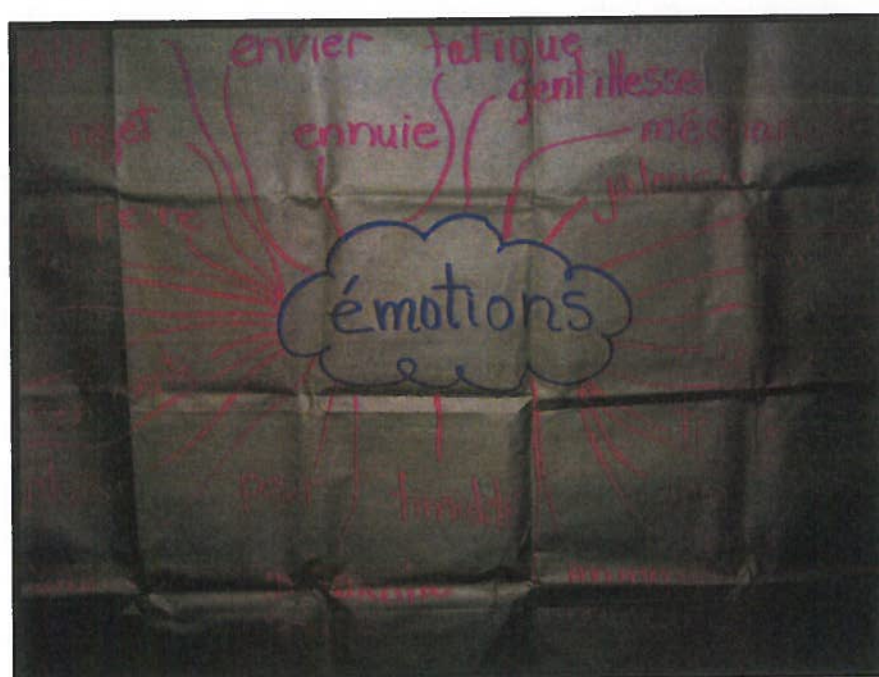


Figure 9 - Signification du mot émotion au 3^e cycle du primaire

1.2.3 La conception des enfants en lien avec les émotions primaires

Une autre activité importante mais toute simple que j'ai effectuée moi-même seule et que j'ai ensuite proposée aux enfants de deux classes de niveaux différents est la suivante : identification d'images pouvant être associées à une émotion. Je débute toujours ce collage d'images (figure 10) avec les enfants en choisissant l'émotion de la colère et de la joie. J'installe deux grands cartons au tableau de façon à ce qu'il soit accessible pour tous. J'inscris en haut du premier carton le mot « joie » et sur l'autre j'écris en grosses lettres « colère ».



Figure 10 - La colère et la joie

Les élèves doivent découper une image dans une revue qui représente pour eux chacune des émotions proposées. Il est important ici de laisser l'enfant libre dans son choix d'images. Si un élève a besoin d'aide, il s'avère primordial d'intervenir en questionnant l'élève et non en lui proposant des solutions de réponse. Une activité comme celle-ci demande à l'enfant de ressentir la joie ou la colère. Il doit se visualiser dans le contexte de l'image qu'il choisit et éviter de

sélectionner une image parce qu'il la trouve belle ou non. Il faut chercher la profondeur des choix des élèves. Au départ, ils choisiront des images qui les intéressent sans savoir nécessairement pour quelles raisons. Voilà pourquoi je débute toujours l'année scolaire avec les élèves en effectuant une carte d'organisation d'idées. Ils ont besoin de mots, de vocabulaire pour avoir la confiance de s'exprimer. Le plus important à la suite de cette activité de collage d'images par rapport à une émotion en particulier c'est l'objectivation. Il ne faut pas avoir peur de demander aux élèves qu'est-ce qui les a poussés à choisir une telle image. J'ai souvent entendu... *Celle-ci me rappelle mon chien qui s'est fait frappé, celle-là me donne envie de téléphoner à mon papa qui est en voyage d'affaire depuis un mois, un autre qui fait remonter le souvenir du grand-père de Ludovic (décédé lorsqu'il était en 2^e primaire), des sourires... qui sont associés à des moments de bonheur et de joie et des images plus sombres qui aident les enfants à exprimer leur chagrin.* Finalement, une telle activité me permet d'en apprendre plus sur chacun de mes élèves en plus de créer un climat de confiance, de réceptivité chez les autres enfants. Je les découvre petit à petit, je me permets de me confier moi aussi et cela est une occasion d'approfondir les liens entre eux, et ce, dans un climat de respect.

1.2.4 Schéma de la conscience enseigné aux enfants

J'attends toujours quelques semaines à la suite de la rentrée scolaire pour expliquer le schéma de la conscience aux élèves, et ce, qu'ils soient en première année ou encore au troisième cycle. J'en fais souvent l'association avec leur comportement à l'école.

En fait la ligne pointillée, à la figure 11 (p. 101), représente la conscience de tout individu en mesure d'effectuer des choix avant de passer à l'action. Le bonhomme désigne l'individu (enfant ou adulte) qui se pose une ou des questions face à un choix de comportement. J'explique toujours aux élèves qu'il n'y a personne d'autres que nous qui pouvons faire des choix. Parfois, certaines personnes vont nous influencer positivement ou encore négativement. Par contre,

c'est à nous que reste la décision du « comment j'agis ». Dans des situations où l'on est très jeune ou encore très vieux (perte d'autonomie), des personnes sont désignées pour nous aider à faire des meilleurs choix, alors que parfois nous devons s'en charger seul. Ainsi, nous prenons la décision soit de rester fidèle à notre conscience ou encore d'en sortir et d'assumer les conséquences qui peuvent être perçues parfois négativement par la personne elle-même ou son entourage immédiat. Je termine mes explications, non pas en leur disant comment agir dans telle ou telle situation, mais je les incite à se questionner intérieurement lorsqu'ils doivent prendre certaines décisions face à une tâche ou une situation.

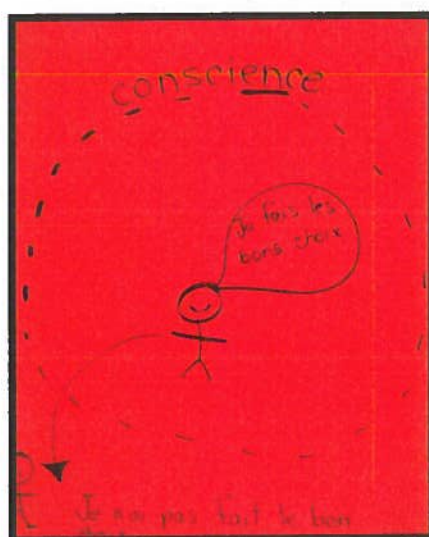


Figure 11 - Schéma de la conscience

J'ai régulièrement entendu des élèves répéter à leurs amis « conscience » pour les aider à suivre les consignes de respect face à un camarade de classe ou encore face à une règle de classe établie par ceux-ci en début d'année scolaire. Ainsi, j'observe que les enfants, petits ou grands, sont en mesure de comprendre ce que je leur enseigne en intelligence émotionnelle. Ils ont besoin de balises pour pouvoir s'orienter et se sentir en sécurité. Ils ont besoin d'être guidés et « entraînés » à faire les bons choix pour eux qui généreront de la confiance et le sentiment de sécurité. Sousa (2006) suggère de rechercher « des occasions d'enseigner aux élèves à gérer leurs émotions » quotidiennement (p. 136). En fait,

présenter le schéma de la conscience s'avère en quelque sorte une forme de retour sur mon ressenti et un don de moi-même que j'offre aux élèves qui se retrouvent près de moi chaque année. Finalement, ces explications sont une « des façons de les aider à retarder la satisfaction de certains désirs, à contrôler leurs impulsions, à exprimer leurs sentiments et à se conduire correctement dans leurs relations à l'école » (Sousa, 2006, p. 136).

1.2.5 Journal personnel pour chaque élève

Lorsque nous disons : « Arrête immédiatement ! » à un enfant qui a mordu un de ses camarades, nous l'empêchons peut-être de continuer, mais nous ne le calmons pas. La pensée de l'enfant reste obnubilée par ce qui a provoqué sa colère — « Mais il a cassé mon jouet ! » — et ne s'apaise pas. La conscience de soi exerce un effet plus puissant sur les sentiments hostiles et agressifs : comprendre que l'on éprouve de la colère élargit l'éventail des possibilités — on peut décider de lui donner libre cours, mais aussi de s'en affranchir. (Goleman, 1997, p. 79)

Combien de fois ai-je répété ce scénario auprès d'un enfant en perte de contrôle ? Cela ne fonctionnait pas ou n'était que passager comme moment de calme. La colère s'avérait ici refoulée et non contrôlée ou canalisée. J'ai donc initié en classe l'écriture et le dessin au niveau d'un journal personnel pour chaque élève pour permettre à ceux-ci de se libérer lorsqu'ils en ressentaient le besoin. Par contre, je dois affirmer que la conscience de soi n'est pas une composante de l'intelligence émotionnelle qui se développe sur une courte période que l'on soit enfant ou adulte. Il s'avère important de prévoir une période d'adaptation car le besoin n'est pas toujours facile à cibler. Nous avons tous besoin de modèles pour nous aider à nous connecter avec nous-mêmes et de temps aussi.

De ce point de vue, l'acte d'écrire peut commencer longtemps avant qu'on ne prenne en main la plume. C'est la partie de nous qui est capable d'observer, de regarder et d'être témoin de nos sensations, de nos émotions, de nos désirs, de nos pensées, qui peut se retirer et observer ce qui se passe à l'intérieur. La main ne fait que noter ce déroulement incessant. La conscience, puisque c'est d'elle qu'il s'agit, peut aussi décider de s'incarner dans n'importe quel aspect de ce qui s'y trouve. Il m'apparaît que le « soi »

demeure le meilleur endroit d'où l'on puisse écrire, même si ce n'est pas toujours le cas. (Paré, 1984, p. 20)

Par des exemples de journaux personnels comme celui de Jobin (2002), par la démonstration de certaines pages de mon propre journal, je permets aux élèves d'y voir clair et de démarrer leur processus d'intériorisation. Je présente le journal personnel comme une sorte de journal intime. Par questionnement, j'arrive à faire déduire aux élèves que de déposer des mots, des dessins, des idées sur une feuille à des moments précis durant la journée permet à chaque personne de prendre conscience de ce qui se passe à l'intérieur de lui. Au départ, je planifie des périodes dirigées pour écrire dans le journal. Je suggère un sujet d'écriture comme « une peine que j'ai déjà vécue » ou encore « une grande joie que j'aimerais dire à tout le monde entier ». Mes exigences se restreignent au silence uniquement lors de l'activité. Je ne corrige pas et je ne lis pas les journaux des élèves (à moins qu'il me le demande). C'est une démarche tout à fait personnelle. Parfois je pose des questions aux enfants pour les aider à avancer dans leur démarche de libération, comme « Quelle couleur du cercle chromatique t'habite aujourd'hui ? » ; « Qui aimerais-tu rencontrer en ce moment même pour t'aider à accomplir ta journée ? » ; « Si tu avais à faire une liste de tes sentiments vécus depuis le début de ta journée, quels seraient-ils ? ». À d'autres moments, c'est tout à fait libre. Viens le temps où les élèves utilisent le journal personnel de façon autonome.

Pour eux, cet outil devient une façon de se libérer de leur colère, de leur « trop plein d'excitation », de leur peine ou tristesse... Certains y ajouteront des images significatives pour eux, des mots qu'ils auront découpés dans des revues ou journaux, une photo qui leur rappelle un événement douloureux ou joyeux. Comme le dit Paré (1984), « le journal devient comme une seconde conscience [...] il est un endroit d'affirmation, de répétition générale [...] Les décisions se prennent d'abord dans la conscience et ce n'est qu'après qu'elles s'exercent à l'extérieur » (p. 26). Ainsi, le journal personnel permet aux enfants de comprendre d'importants aspects de leur vie et leur procure une sensation de support, d'aide et de stimulation. Finalement, Paré (1984) ajoute que « le journal sert à donner un

sens à sa vie, à trouver le sens qui s'y trouve même lorsqu'on ne le voit plus » (p. 23).

1.2.6 Lecture d'allégories, d'histoires qui se rapprochent au vécu des enfants

La littérature représente souvent un départ pour aborder des sujets liés aux différentes composantes de l'intelligence émotionnelle. Que ce soit au niveau des émotions de base ou encore par rapport aux conflits en passant par des sujets délicats comme le suicide ou la maladie, les livres sont d'une aide inégalée pour aborder certains thèmes qui nous rendent parfois mal à l'aise. Selon mon expérience, lorsque je termine un livre portant sur le divorce comme celui de *L'amour hérisson* de Thierry Lenain (1999)... les discussions s'enclenchent souvent entre les élèves. Ils expriment leurs sentiments et je dirais même leur opinion par rapport à ce sujet. Lors de ce moment, je vois des enfants être en colère, pleurer ou même être empathique envers un autre.

Anecdote numéro 3

La perte d'un être cher...

*Je me souviens d'une élève qui est arrivée un matin en pleurs à l'école parce qu'elle venait d'apprendre que sa maman avait un cancer du sein. Plus vieille d'une famille de trois enfants, la petite se voyait déjà prendre la responsabilité de ses frères. Complètement bouleversée, elle ne pouvait guère s'arrêter de pleurer. Pour elle, sa mère était déjà décédée. Elle se sentait terriblement seule car elle affirmait que sa mère était sa confidente, la personne en laquelle elle avait le plus confiance. Samuel, grand garçon de cinquième année ayant certains problèmes de comportement, s'est dirigé vers la jeune fille pour déposer sa main sur l'épaule de celle-ci. Il lui a dit : « ne t'inquiète pas, garde espoir, ta mère survivra car la mienne est maintenant guérie ». Ce moment fut à jamais gravé dans ma mémoire. Je ne pouvais pas croire que ce garçon-là aurait posé un geste comme celui-ci. J'ai remercié Samuel en insistant sur le fait que le groupe dans lequel il faisait partie représentait en quelque sorte une grande famille et qu'à un moment ou à un autre nous aurions besoin de support. À la suite de cette intervention, j'ai commencé à lire le petit roman de Nathalie Loignon (2000), *Christophe au grand cœur*, qui aborde le thème du cancer. Ce fut un moment d'apaisement pour tous et d'empathie pour la jeune fille. À la fin de l'histoire, j'ai demandé à chaque enfant de déposer sur un bout de papier des encouragements ou des mots gentils pour la jeune fille qui ressentait bien du chagrin aujourd'hui. La réponse fut très généreuse de la part de tous les élèves*

sans exception. Voilà un petit geste simple qui aida la jeune fille à se sentir bien dans la classe.

Les élèves ont besoin de se sentir écoutés, compris. Par contre, nous devons aussi les sensibiliser à certaines situations qui se passent autour d'eux. Au primaire, ils sont encore centrés sur leur propre vie. Certaines situations sont nécessaires pour comprendre ce que peuvent vivre certaines personnes. Par exemple, j'aborde maintenant à chaque année le thème du suicide en me référant à l'album d'Yves Nadon (2006), *Ma maman et le photomaton*. C'est un sujet qui est pour moi très délicat, très difficile à comprendre et à expliquer aux élèves. Alors, par cette histoire, c'est plus facile à introduire, à décrire, à expliquer. Par le fait même, à la suite de la lecture d'une histoire comme celle-ci, il se produit de nouvelles amitiés dans le groupe car les enfants s'identifient à des situations que d'autres peuvent vivre et qui s'apparente parfois avec leur propre situation. Le fait de savoir qu'il y a d'autres enfants comme eux qui vivent la même situation les apaise beaucoup car il y a une forme de compréhension. Les enfants apprennent à être empathiques vis-à-vis la situation de l'autre. D'autres livres comme celui de Gilles Tibo (2000), *Moi guerrier toi pou !*, font partie de la liste d'ouvrages que j'utilise régulièrement pour aborder ou introduire un sujet (annexe G).

L'utilisation d'allégories fait également partie de mon enseignement (annexe H). Ces courts textes permettent aux enfants de mettre des images et des mots sur des situations vécues ou des problèmes que je perçois au fil des jours en classe ou à la récréation. L'allégorie est une forme de jeu mental et littéraire. « Elle consiste à traduire, dans un récit, une histoire qui sous-tend une analogie ou une comparaison avec une situation de vie » (Dufour, 1997, p. 25). En fait, l'allégorie devient « un instrument précieux qui va mettre en mots ce qui autrement risquerait de rester enfoui dans le silence : peurs, angoisses, désirs, culpabilités, rivalités, énigmes et interrogations de toutes sortes » (Dufour, 1997, p. 26). Les allégories sont très utiles car elles représentent des textes très courts qui permettent aux enfants, parfois inconsciemment, de faire des liens avec eux-mêmes et des faits de l'histoire afin d'inclure des parties du texte raconté dans

leur propre vie. « Une fois l'identification établie, le sentiment de solitude face à son problème sera remplacé par un sentiment de partage » (Dufour, 1997, p.31).

Ainsi, en classe, l'allégorie est pour moi un outil très utile, car elle me permet, en peu de temps, d'aborder des situations de vie qui font référence à des problèmes que les enfants rencontrent régulièrement lors d'un travail d'équipe, d'un conflit vécu sur la cour de récréation ou encore d'un manque de motivation. Suite à la lecture d'une allégorie, on cible et retient plusieurs mots qui seront intégrés dans la vie quotidienne des élèves à l'école. Par exemple, « Quand les élèves manquent de motivation, je n'ai qu'à prononcer : « On porte le flambeau » et chacun se souvient du message de ténacité ; ou bien quand je dis à un élève : « tu te rappelles, Kooki ? » Ce mot l'amène à se contrôler » (Dufour, 1997, p. 50). Les enfants et moi avons donc des mots ou des phrases repères qui ont toute une signification pour eux. L'allégorie est utile en classe parce qu'elle a l'avantage d'être très flexible et elle se prête à plusieurs situations que l'on peut rencontrer dans le monde de l'éducation comme le décrochage scolaire, la violence et l'intimidation, la timidité, les troubles de l'attention, la tricherie, les séparations, le stress, la réussite, etc. De plus, l'allégorie peut être utilisée conjointement à une foule d'autres stratégies en relation d'aide que j'utilise déjà. L'utilisation de l'allégorie est très simple et surtout très efficace. Comme le dit Salomé (1993), « Les contes ont ce pouvoir de toucher en nous simultanément plusieurs registres, de réactiver notre inconscient, de stimuler la mémoire de nos oublis, de susciter un autre regard, une autre écoute, d'être porteur d'énergie créatrice » (Salomé, 1993, p. 10).

1.2.7 Modification de ma planification un matin du mois de mars... La ferme du père de Rémi est incendiée

Moment troublant pour un petit garçon de 2^e année et une enseignante en insertion professionnelle : la ferme du papa de Rémi a été incendiée cette nuit. J'arrive à l'école très tôt un matin du mois de février. Il fait très froid. Je sais que le concierge est déjà présent dans l'école car sa voiture est stationnée devant celle-

ci. Je me demande en fait pourquoi son automobile n'est pas au même endroit qu'à l'habitude. J'entre dans l'école, je dépose mon repas du midi au frais et j'emprunte le corridor habituel qui mène directement à la classe où j'enseigne depuis septembre. Alors que je cherche mes clés pour déverrouiller la porte, le concierge arrive près de moi pour m'annoncer la terrible nouvelle. Il est sept heures quinze et les enfants entrent en classe à huit heures et demie. Ma respiration s'accélère, mes mains sont moites, j'ai très chaud. Plusieurs images me viennent en tête : Comment se sent Rémi ? Il ne fait que de parler de la ferme en classe, de ses animaux, des travaux qu'il effectue avec son père sur la terre, des camions et tracteurs qu'il apprend tranquillement à conduire. Ses sujets d'écriture sont reliés à la ferme de son père et ses sujets de discussion aussi. Sera-t-il présent en classe ce matin ? Que vais-je lui dire pour le consoler ? Est-ce que je dois lui en parler ou tout simplement attendre qu'il me parle de son malheur ? Les autres enfants de la classe seront-ils au courant ? Comment aborder cette tragédie en classe ? Nous sommes lundi matin et habituellement nous commençons la journée avec la causerie. Tout le monde parle d'une activité dont il est fier d'avoir effectuée en fin de semaine. C'est un peu inadéquat pour aujourd'hui... L'élève a besoin de la présence des gens autour de lui et d'une présence collective à son vécu émotionnel. Tout en étant présente à ce vécu, je tente d'aider ses camarades de classe à être attentif aux émotions de leur ami, j'essaie de les diriger dans l'accueil de leur ami ce matin-là. Je les amène à être présent à l'autre par modelage, par questionnement et en étant un guide pour eux.

Je pense aux personnes ressources dans la classe qui pourraient m'aider... La psychologue est présente à l'école ce matin. La psychoéducatrice n'y est pas. Lorsque je rencontre la psychologue dans le corridor de l'école, elle est un peu dépourvue. Je décide donc de préparer crayons de couleurs, papiers et cartons de toutes sortes. Nous allons aborder le sujet de la tristesse, de l'empathie et des relations humaines. Nous allons déposer notre peine...

Les enfants sont tout juste arriver dans le corridor que le sujet de l'incendie de la ferme de Rémi fait surface. Un à un, les élèves viennent me

prévenir du drame. Le regard de Rémi rejoint tout à coup le mien. Beaucoup de tristesse et même de détresse s'y retrouve. Il ne sait pas comment m'aborder... je sens un malaise. J'enroule ma main autour de ses épaules et je lui caresse le dos. Je sens que ces gestes le rassurent, l'apaise. Il me dit soudain qu'il est arrivé un malheur chez lui cette nuit. Je lui demande s'il veut en parler ce matin aux amis. Il accepte tout de suite ma proposition. Je réunis les amis de la classe en cercle derrière la classe et je lui donne le droit de parole. Je suis tout près de lui, il me tient la main. Il pleure et je lui « permets de pleurer ». Je lui dis que c'est tout à fait normale et que cela le libérera. La psychologue arrive soudainement dans la classe et elle s'assoit derrière nous sans dire un mot. Lorsque Rémi termine de parler, je demande à chaque ami de dire quelque chose à Rémi, une parole encourageante pour l'aider à surmonter cette épreuve... des mots comme « je t'aime, lâche pas, je veux jouer avec toi à la récréation, je vais t'aider à travailler en classe aujourd'hui ou je m'assois à côté de toi dans l'autobus... » sont mentionnés à Rémi lors de cette ronde. Les enfants font preuve de beaucoup de délicatesse et d'empathie. Finalement, je demande à chaque ami de faire un dessin pour Rémi et nous les plaçons tous un près de l'autre et réalisons une banderole que nous affichons dans le corridor. Elle porte le titre « On t'aime Rémi ». Il est très fier que ses amis le reconnaissent ainsi. Je vois un soupçon de bonheur dans ses yeux. Nous terminons cette période en écrivant tout le monde dans notre journal personnel. Déposer un mot, une phrase, une idée en silence, c'est se réserver un moment pour soi. Cette forme d'enseignement porte sur la personne et non sur un concept mathématique ou de français. Plus tard, l'enfant utilisera peut-être cette façon de faire, ce moyen pour se libérer d'un sentiment désagréable, d'une peine qui lui semblera à la base insurmontable. Prendre le temps de laisser parler les enfants, prendre le temps d'être présent pour quelqu'un qui a de la peine peut être une preuve d'empathie et renforce énormément les liens dans un groupe. En fait, prendre le temps d'être présent aux émotions de l'autre à un pouvoir unificateur sur les gens en général et c'est quelque chose qui s'enseigne. La psychologue de l'école m'en fait la remarque. Elle affirme être très surprise de ressentir un climat aussi respectueux ce matin dans la classe. Elle termine notre petit échange en me confirmant que les enfants « apprennent par leur cœur ici ».

Comme le dit Goleman (1997), « les professeurs dépassent leur mission traditionnelle [...] Chaque fois qu'un professeur répond à un élève, vingt ou trente autres reçoivent un enseignement » (p. 412).

1.2.8 L'espace que j'occupe dans la classe

Un jour que j'arrive au cours *Intelligence émotionnelle*, je suis complètement épuisée. L'enseignant me salue et se rend bien compte que je ne suis pas très énergique. Il cherche, à cet instant, à connaître la principale raison de ce piteux état. Je lui affirme rapidement que j'ai l'impression de perdre mon espace vital avec ces élèves de deuxième année. En fait, je constate que mes élèves ne peuvent rarement effectuer un travail seul, même si mes explications sont verbaliser plusieurs fois et de différentes manières. Ce professeur universitaire me propose donc de réaliser une activité¹¹ (annexe I) avec mes élèves dans le but de leur faire prendre conscience de la place qu'ils occupent dans la classe. Par cette activité, je veux faire remarquer aux élèves la place qu'ils occupent dans la classe par rapport aux autres. Je planifie donc un moment et j'exécute l'activité. Ce fut très intéressant d'écouter et d'observer les enfants après quelques minutes. Plusieurs ont compris qu'il prenait beaucoup de place et parfois même celle des autres.

J'ai observé William placer sa corde autour de mon bureau, Aurée près des plantes (élève responsable d'abreuver les plantes chaque semaine), Alexandre qui tourne en rond sans jamais s'identifier à un endroit en particulier, Patrick dans le coin lecture car il adore les livres, Mathilde cherche à déposer sa corde autour de moi de façon à ce qu'on soit dans le cercle toutes les deux sans laisser entrer personne (petite fille issue d'une famille d'accueil ayant un trouble de l'attachement sévère), etc.

Je me suis concentrée à observer les enfants chercher et établir « une forme de territoire ». J'ai compris en observant que pour la plupart des élèves, ils

¹¹ Dupont, N. (2007). *Recueil d'outils pédagogiques visant le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire*, Université de Sherbrooke

n'étaient guère conscients de la place qu'ils occupaient dans le groupe. Ainsi, de rendre conscients les élèves de leur « trop grande présence » ou encore « de leur manque de présence » en classe s'avère en quelque sorte une de mes responsabilités professionnelles. Bref, je me dois de permettre à tout le monde d'occuper l'espace qui lui est convenable afin de maximiser les chances de réussite dans les différents domaines académiques et sociaux que propose le Ministère de l'éducation. Finalement, cet exercice me donne beaucoup d'indices concernant le sentiment d'appartenance que chaque enfant entretient avec un ou l'autre de ses camarades et avec le groupe. Je fais des observations et je suis en mesure de remarquer des changements quelques mois plus tard en reproduisant l'exercice.

1.2.9 Atelier Stéphane Paradis : l'estime de soi

Sur un grand écran blanc était écrit devant nous... parents, enseignants, directrices et directeurs d'école ... lors d'une conférence avec un homme qui se définissait comme étant un coach en estime personnelle. Je l'ai tout de suite apprécié et j'ai su qu'il deviendrait un de mes modèles face à ma relation avec les élèves que je rencontrerais dans ma carrière.

« La vie d'un enfant est comme un bout de papier sur lequel chaque passant laisse sa marque » (proverbe chinois). (voir document post-conférence en annexe J)

J'ai fait la rencontre de monsieur Stéphane Paradis, formateur en estime de soi, en février 2006 alors que j'enseignais en 2^e année. À la suite d'un tirage lors de la participation à un colloque en Montérégie, j'ai eu la chance de gagner un atelier gratuit avec monsieur Paradis en personne. Je fus très impressionnée de voir comment mes élèves étaient attentifs au discours de cet homme alors que normalement l'écoute s'avérait difficile!

Il est arrivé dans la classe avec sa valise rouge remplie d'idées toutes aussi surprenantes les unes comme les autres, ses souliers rouges qui génèrent un petit

sourire en coin chez tout le monde qu'il rencontrait dans le corridor et son air très sérieux qui rendait les gens un peu insécurent. Même moi, je n'étais pas certaine de l'impact de son discours sur l'estime de soi en classe. Cela a été une heure extraordinaire où nous avons ri, versé quelques larmes, exprimer nos idées, des expériences vécues... Monsieur Stéphane Paradis m'a vraiment fait chaud au cœur. Il a fait un retour, indirectement, sur mes valeurs d'enseignante, sur la motivation que j'ai à pratiquer ce métier tous les jours et sur ma façon d'enseigner.

Pour monsieur Paradis, tout est une question de relation et d'attachement. Il explique cela en affirmant que nos souvenirs scolaires sont surtout d'ordre relationnel. Ainsi, il présente la pyramide des relations (figure 12, p. 112) comme un symbole de force et de pérennité. En fait, Stéphane Paradis affirme que « bâtir une relation, c'est s'engager à jeter les bases d'une pyramide, composer avec les briques suivantes : volonté et engagement, reconnaître nos différences, confiance et communication, prendre le temps, détenteur de potentiel, être un guide, un phare» (p. 7, document post-atelier en annexe J). La figure 12 (p. 112) illustre ces propos. Paradis (2007) définit la première brique comme celle de la volonté et de l'engagement. Il dit que d'être enseignant, éducateur, animateur, directeur de camp, parent... c'est en fait s'engager à donner le meilleur de soi-même sans être nécessairement parfait. Ensuite, vient la reconnaissance des différences de l'autre qui apparaît comme un droit d'exister, et ce, dans ses forces et ses limites. Le reconnaître, l'exprimer le plus souvent possible avec les élèves et les gens qui nous entourent, cela peut faire toute une différence selon Paradis (2007). Arrive la troisième brique qui porte le titre de la confiance et de la communication. L'auteur explique que le fait que la confiance soit présente chez les individus aide énormément à la communication. Selon lui, plus on communique, plus la confiance augmente. De plus, il précise que toute personne, enfant ou adulte, avons le choix d'utiliser nos mots et nos gestes dans le but de blesser ou d'aider. Ces propos rejoignent le schéma de la conscience expliqué ci-haut (Figure 11, p. 101). Nous, adultes avons donc une part de responsabilité face aux enfants quant à notre façon de se faire confiance et par le fait même de la communiquer

adéquatement. Phénomène qui apparaît difficile de nos jours... prendre le temps ! Paradis (2007) pose le problème suivant en définissant cette brique de la pyramide des relations : occuper quelqu'un et s'occuper de quelqu'un s'avère bien différent. Voilà donc toute la question du respect des différences et du rythme de chacun des élèves, tant au plan des apprentissages qu'au plan social. Les enfants ont besoin qu'on leur enseigne. Paradis (2007) fait remarquer également à travers son document que l'adulte a aussi besoin de se réserver du temps pour soi. La cinquième brique affiche le titre détenteur de potentiel. Ici, il est important de comprendre que « l'enfant ne peut grandir seul, il a besoin qu'on l'aide à découvrir ses propres dons et lui enseigner à les mettre en valeur » (Stéphane Paradis, 2007, p. 7). Ainsi, les adultes doivent être en mesure d'agir tel un « détenteur de potentiel ».

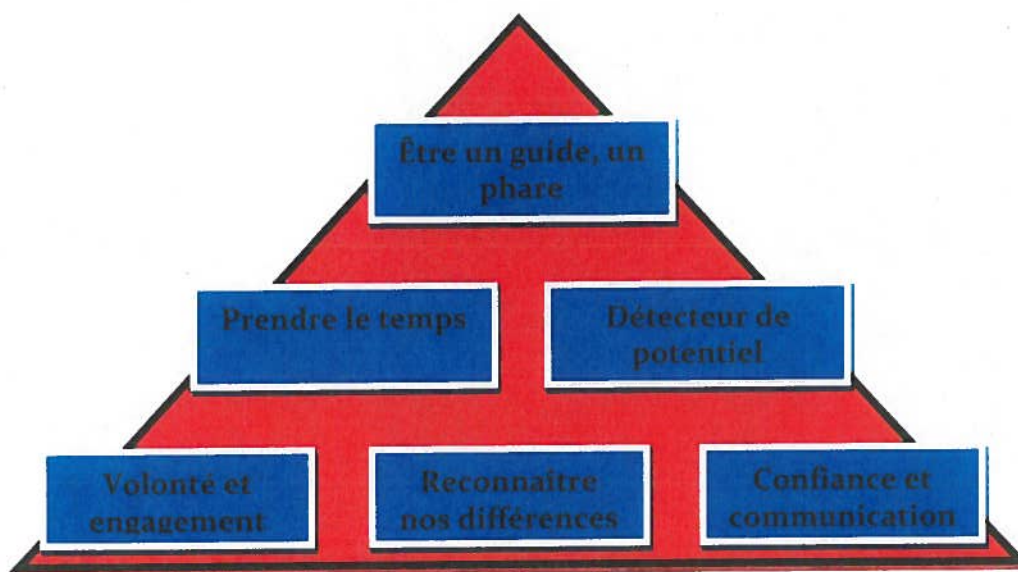


Figure 12 - La pyramide des relations

Source : Stéphane Paradis, 2007, p. 7

Anecdote numéro 3

Les besoins d'Henri... reconnus parmi tant d'autres !

Henri, 3^e année, me semble triste cet après-midi. J'ai été absente ce matin pour des raisons de santé et tout s'est bien déroulé avec la suppléante. Je suis de retour en après-midi. Lors du cours d'anglais, en entrant du dîner, le vent a tourné. Il dit avoir des problèmes de concentration et à la dernière période où ils doivent travailler en équipe sur le projet d'animaux, je le surprends plusieurs fois à jouer avec ses effaces et ses crayons. Il ne participe pas au travail d'équipe. Les membres de son équipe viennent m'avertir à plusieurs reprises qu'Henri dérange et qu'il ne les aide pas. Je finis par le retirer de son équipe. Il se met automatiquement à pleurer... toute une crise de larmes sans être empreinte de manipulation. Il affirme qu'il est bon dans rien. Il dit ne pas pouvoir tenir le silence ou être capable d'apporter quelque chose de positif à ses partenaires de travail. Je suis près de lui et je l'écoute. Mes yeux sont à la hauteur de ses yeux pour lui exprimer que j'entends sa peine, et ce, sans nécessairement dire un mot. Je décide donc de consacrer un bon vingt minutes à discuter avec Henri. Les besoins sont criants de la part des autres enfants autour mais je fais la demande à mes élèves de ne pas me déranger pour travailler avec ce petit bonhomme au bord des larmes. Il a besoin d'être reconnu ce petit bonhomme. Malgré la décision que je prends (consacrer du temps à Henri), je suis déchirée parce que je sais que les autres enfants perdent peut-être leur temps dans leur équipe. J'entends, malgré moi, des enfants parler d'un tout autre sujet que ce que j'ai demandé... Malgré tout cela, je choisis d'investir sur un enfant, qui est dans le moment présent, une priorité selon moi. Je suis certaine que le fait de consacrer un petit vingt minutes à Henri pour ressortir ses forces et ses petits défis à relever sera bénéfique ultérieurement pour lui d'abord et pour moi. À court terme, Henri se calme et devient plus apaisé. Il réussit à ressortir ses bons coups en maths, pour écrire des histoires, jouer au baseball, bon à l'ordinateur et au baseball, il dit bien jouer de la flûte, être poli avec son enseignante, il aime les bandes dessinées et ses amis Charles, Antoine, Élyane, Gabriel... Nous terminons notre entretien en sélectionnant ce qui est plus difficile pour lui... Ne pas parler, au cours d'anglais, quand ce n'est pas le temps. Lors des travaux d'équipe, ne pas jouer avec ses effaces, ses crayons et de comprendre son rôle dans l'équipe s'avère difficile. Finalement, à partir du diagramme des défis que Stéphane Paradis m'a présentée, je demande à Henri de se choisir un défi à relever pour les prochaines semaines et d'identifier si celui-ci est un petit, moyen ou grand défi. Il choisit le travail d'équipe et affirme que cette sélection est un petit défi pour lui. Quel beau sentiment je ressens à l'intérieur de moi ! J'ai l'impression qu'il se sent mieux grâce à l'aide que je viens de lui apporter. J'inscris notre petite rencontre dans son carnet des bons coups. Je lui demande d'expliquer ce petit travail que nous avons fait ensemble pendant une vingtaine de minutes à ses parents ce soir. Il me revient le lendemain matin avec un beau sourire, une joie de vivre et un beau dessin qui me confirme que la relation entre cet enfant et moi est maintenant bien établie.

Finalement, la dernière brique du haut de la pyramide des relations porte le titre « être un guide, un phare ». « Jeune, nous voguons tous sur un fleuve nommé « enfance ». Nous avons besoin de phares pour nous guider à travers les obstacles sur notre route » (Stéphane Paradis, 2007, p. 7). L'adulte, l'enseignant, les parents, les éducateurs... apparaissent donc tous comme des guides pour l'enfant, peu importe son niveau social, peu importe son rythme d'apprentissage et ses besoins affectifs. Comme le confirme aussi Neufeld (2005), l'adulte s'avère un être de sécurité, d'orientation pour l'enfant. Ainsi, l'enfant se sent en sécurité tant qu'il peut se retrouver en faisant référence constamment à cette forme de boussole que devient l'adulte qui lui permet de cheminer face à ses multiples expériences.

Duclos définit l'estime de soi comme étant « la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines. C'est un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde » (Stéphane Paradis, 2007, p. 3). Comme l'explique Levine (2003), « les familles, les écoles et la société en général devraient se fixer comme priorité numéro un de favoriser l'estime de soi sur le plan intellectuel chez tous les enfants » (p. 281). Ainsi, Stéphane Paradis valorise et vise l'intégration des composantes de l'intelligence émotionnelle, et ce, surtout au niveau de la connaissance et la conscience de soi. Pour lui, le développement de l'estime de soi prend sa source dans l'attachement, est nourri par des succès et alimenté par de nombreux jugements positifs de la part de personnes significatives qui se retrouvent de près ou de loin dans l'entourage de l'enfant.

1.2.10 Le cœur des qualités

Cette activité touche la composante « la maîtrise de relations humaines ». En annexe K, un document présenté par Dupont (2007) explique la procédure à suivre. C'est une expérience que j'ai d'abord vécue lors d'un cours de deuxième cycle sur les intelligences multiples. Ensuite, lors de formations que j'ai organisées en collaboration avec Richard Robillard, nous avons régulièrement sélectionné cette activité pour clore nos rencontres avec des enseignants

participants. Le résultat est toujours très intéressant et gratifiant. La figure 13 (p. 115) présente un exemple de cœur en carton découpé préalablement et sur lequel des gens ont écrit quelque chose de positif, soit un talent, une qualité, un message de merci, une satisfaction... Le résultat est toujours le même : des sourires, des éclats de rire, de l'excitation bien contrôlée, un certain don de soi, de la générosité de la part de tous les participants...

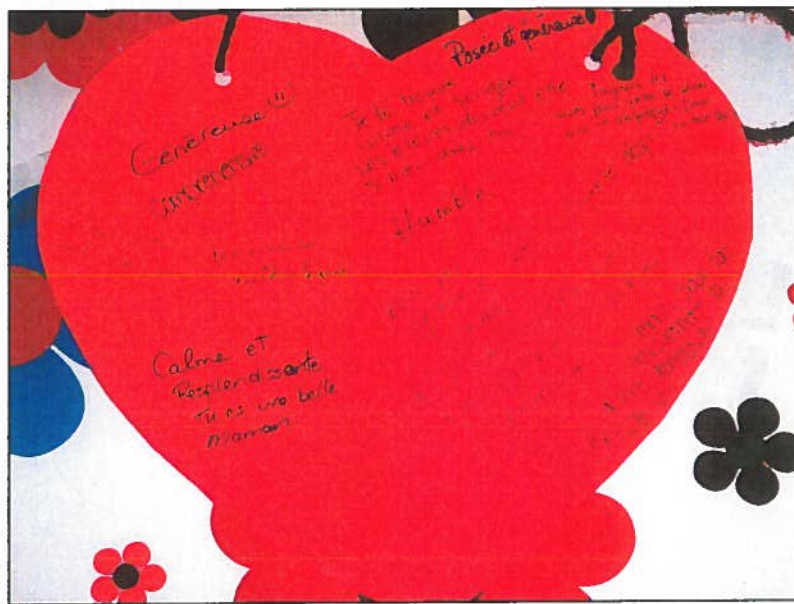


Figure 13 - Le cœur des qualités

En classe, j'ai réalisé cette activité avec des élèves de 2^e année et de 5^e année. Tous les enfants se retrouvent avec un cœur dans le dos et partent comme ça doucement vers le dos de leurs camarades de classe. Il est important de prévoir une période de temps assez longue afin que tous les élèves puissent avoir le temps d'écrire dans le dos de tous les participants et éviter le sentiment de rejet de l'un ou l'autre des participants. Je prévois toujours, à la fin de l'activité, de cinq à dix minutes en silence pour que les enfants puissent lire en silence les commentaires écrits sur leur cœur. Finalement, une fois que tout le monde est assis en rond, je demande aux élèves de décrire en un mot l'activité vécue. Beaucoup de profondeur s'installe habituellement dans la classe. Comme le dit Fugitt (1984)

Au début, il est parfois difficile de se mettre en contact avec un sentiment véritable et de trouver les mots qui le traduisent. Avec un entraînement et plusieurs exemples, ils deviennent rapidement conscients des nuances et sont heureux de partager ces réalités. Cette façon d'aborder le monde des sentiments leur fournit l'occasion d'apprendre à réagir consciemment à ceux qu'ils éprouvent, autant qu'à leur donner libre cours. (p. 69, 70)

Même si j'effectue cette activité un peu plus tard dans l'année afin que les enfants se connaissent un peu plus, de nouveaux liens se créent, et ce, dans un climat très respectueux. Les enfants comme les adultes ont l'impression de recevoir un cadeau, un cadeau différent, mais tellement plus important...

1.2.11 S'inspirer de l'actualité, de ce qui se passe autour de nous...

Beaucoup d'occasions s'offrent à moi pour aborder différentes composantes de l'intelligence émotionnelle en classe. Je pense par exemple à la tragédie qui est survenue à l'Université (à Blacksburg) en Virginie, à la mort du petit Jean-Benoît Beaulieu de Saint-Simon près de Trois-Pistoles (il est mort à la suite d'un coup de poing à la tête par un autre élève) ou encore à la simple altercation entre deux élèves à la cour de récréation d'une école primaire de Saint-Eustache qui a finalement tourné au drame. Ces trois événements font référence à de la violence physique et psychologique qui ont entraîné la mort.

Que ce soit au premier, deuxième ou troisième cycle, les élèves ont besoin de savoir (comment s'est déroulé la tragédie) et c'est notre responsabilité de les en informer, de les sensibiliser aux conséquences de nos actes qui sont parfois irréfléchis sur le moment. Par ces occasions, j'aborde l'empathie et la maîtrise de soi par des réflexions et des activités d'écriture à la suite de discussions collectives. La plupart des enfants n'hésitent pas à s'exprimer, à résumer ce qu'ils comprennent de la situation. La première fois que j'ai affiché un article de journal au tableau portant sur ce genre de situation, les jugements ont été très nombreux. Par exemple, j'ai entendu des « il est vraiment con d'avoir fait cela », « c'est un épais », « il devrait être déjà en prison », « pourquoi existe-t-il ? ». Les enfants

savent distinguer au primaire ce qui est bien de ce qui est mal. Par contre, ce qu'il faut leur enseigner c'est d'éviter de faire des jugements sans connaître véritablement l'état d'une personne, et ce, que l'on parle de la victime ou de la personne responsable de l'événement. Les enfants et même les adultes répètent ce qu'ils entendent, alors c'est facile d'attaquer la personne qui planifie ce genre de situation.

Pour ma part, je demande aux élèves d'imaginer ce qui se passe à l'intérieur de cette personne, tout le bagage de haine, de colère, de tristesse qu'il a gardé bien des années à l'intérieur de lui pour telle ou telle raison. Souvent, je vais leur faire remarquer que ces gens qui choisissent d'agir ainsi ont parfois vécu des atrocités à leur tour et qu'ils sont tellement malheureux qu'ils ne peuvent s'en sortir en répétant ce qu'ils auront vécu. Ils choisissent véritablement la vengeance. Je leur retourne immédiatement la question suivante : est-ce véritablement la solution pour régler un conflit ? Je retourne à ce qu'ils vivent personnellement... ce qui amène des significations particulières par rapport à leurs actions quotidiennes. Souvent, je termine une discussion en demandant aux enfants d'écrire, de déposer ce à quoi ils ont réfléchi... Un garçon de cinquième année en difficulté de comportement a exprimé sa réflexion de la façon suivante :

Anecdote numéro 4

Le message d'un enfant de cinquième année par rapport à la tuerie à l'université de Virginia Tech

Il y a tant de violence pour rien. Ça donne quoi... rien, juste de la colère et de la méchanceté. Pourquoi y en a-t-il ? La vengeance n'est pas le moyen de régler les problèmes. On regrette d'avoir tué... mais il est trop tard pour revenir en arrière. La vie n'est pas un rêve... on n'est pas invincible... il faut savoir se regarder !

En lisant ce court texte, j'ai découvert Jérémie sous un autre angle. J'ai moi-même laissé tomber les jugements qui m'avaient été transmis par certains professeurs en début d'année à son sujet. Tout a changé entre lui et moi parce que j'ai appris à le connaître sous un autre angle... Je me suis ouverte à lui... J'ai

enlevé la barrière de protection que j'avais inconsciemment construite, les jugements que j'avais portés à son égard sans même le connaître personnellement. Une certaine forme d'authenticité s'installe entre l'élève et moi, et ainsi, la qualité de ma présence à moi enrichit ma présence à l'autre. Bref, comme le dit Julien (2007), « L'enfant est fait d'émotions et il a un désir immense de sentir qu'il est aimé et apprécié, sinon il tombe dans un désarroi le plus total » (p. 50).

Comme le mentionne Paré (1993), en intervenant par l'écriture, j'étais prête à entendre certaines choses, j'étais prête à éduquer sans juger l'opinion de qui que ce soit. Jérémy s'est senti libre d'écrire. Il avait le choix de s'exprimer ou non. Depuis le début de l'année scolaire, je découvre ce qui est derrière les difficultés de comportements de ce jeune garçon. Je reconnais qu'il y a quelque chose en émergence et qui tend à voir le jour, qui veut à quelque part se réaliser. Je lui fais confiance, et ce, parfois de façon inconsciente et par des petits gestes. Ainsi, il découvre ses forces. Nous sommes maintenant, personne aidante et personne aidée, au même niveau de présence, soit le troisième niveau. Nous sommes entrés dans un processus de réalisation de soi basée sur une certaine confiance réciproque. Ainsi, je suis présente à ce qui émerge chez Jérémy et il le ressent très bien. Il y a donc triple présence ici : une présence à moi-même, une présence accordée à cet élève en devenir et une présence à la relation entre lui et moi.

1.3 Expérience de formation à l'intelligence émotionnelle chez les adultes

Depuis maintenant un an, je participe à l'expérience de former des gens à l'intelligence émotionnelle en compagnie de mon directeur de recherche, monsieur Richard Robillard, mon mentor. J'apprends graduellement à livrer mon bagage concernant mes apprentissages et mes applications en intelligence émotionnelle. En fait, « La fonction enseignante est essentiellement une fonction de transmission, occasion pour l'enseignant de donner le savoir qu'il a intégré et de susciter chez l'enseigné le désir d'apprendre, d'approfondir, de prolonger la réflexion commencée avec le maître.» (Braun, 1988, p. 40). Au départ, je ne

croyais pas avoir la capacité de livrer un message qui puisse inciter les enseignants à intégrer l'intelligence émotionnelle en classe. En fait, je n'affichais guère « la confiance » en moi. Tout devenait un prétexte pour me dévaloriser, me voir tout de suite dans l'échec, et ce, non pas parce que j'avais toujours été dévalorisée par mes parents ou enseignants lors de mon jeune âge, au contraire. Ce sentiment d'échec avant même de commencer le travail était relié au sentiment de compétence que j'éprouvais par rapport à cette tâche qui m'était proposée. Comme le citent Andrews, Holborn et Wideen (1992), je me situais à ce moment au Stade 1 du modèle de croissance de l'enseignant de Frances Fuller. En fait, il représente une période d'inquiétude relative à l'enseignant lui-même.

En d'autres termes, à ce Stade 1, les inquiétudes des enseignants proviennent de leurs propres attitudes et des sentiments qu'ils éprouvent au sujet d'eux-mêmes et de leurs rôles, et de la façon dont leur comportement en classe leur renvoie une image d'eux-mêmes. (Andrews, Holborn et Wideen, 1992, p. 59)

J'étais convaincue que l'intelligence émotionnelle devait être intégrée dans toutes les classes primaires du monde entier. J'avais moi-même effectué plusieurs expériences d'activités en intelligence émotionnelle avec mes élèves annuellement et j'en avais noté que des expériences positives pour moi et les enfants. Pourquoi doutais-je encore de moi, l'enseignante, la professionnelle ? Pourquoi cette confiance n'était-elle pas présente chez moi après toutes les activités que j'avais expérimentées en classe ?

En fait, comme les élèves avec qui je me retrouve à tous les jours de la semaine, je devais prendre les choses en mains pour placer au devant de moi les compétences que j'avais acquises depuis quelques années concernant l'intelligence émotionnelle. Bref, j'ai découvert en quelque sorte que d'affirmer que je n'ai pas confiance en moi s'avérait une « porte de sortie » pour éviter de m'investir à comprendre les barrières que je dressais devant moi lorsqu'il s'agissait de livrer mon expérience devant des adultes, et plus spécifiquement, mes collègues de travail, enseignantes et enseignants. Comme le dit Pattakos (2006), « Les moments les plus enrichissants de notre vie surviennent lorsque

nous sommes dans un état de déséquilibre plutôt que lorsque nous sommes parfaitement équilibrés. » (p.36)

Ainsi, par cette expérience de formation, j'ai dû accomplir tout un travail en estime de soi. Abraham (1984) affirme, « Mieux se définir, c'est accepter de reconnaître ses capacités et ses limites qui seront à la base d'une souplesse et d'une tendresse envers soi-même » (p. 72). Pour sa part, Monbourquette, Ladouceur et D'Aspremont (2003) font la distinction entre l'estime de soi pour son être et l'estime de soi pour son agir.

L'estime de soi pour sa personne se traduit par la croyance dans sa valeur comme être unique au monde, par l'acceptation totale de tous les aspects de soi-même et par un amour bienveillant vis-à-vis de soi. L'estime de soi pour ses compétences implique la confiance dans ses facultés d'apprentissage, l'appréciation de ses réalisations, si petites soient-elles, l'évaluation de ses progrès personnels et la poursuite de sa mission personnelle. (p. 22).

En m'arrêtant pour réfléchir à ces derniers propos, je comprends que j'ai à travailler plus fort au niveau de l'estime de soi de la personne, c'est-à-dire l'amour de soi. J'apprends à me fixer des objectifs précis de façon à considérer ma personne plus positivement en acceptant mes émotions et en les exprimant adéquatement au moment opportun, je me sens plus à l'aise pour trouver des qualités, je me console de façon plus positive lorsque je fais des erreurs ou subis des échecs, etc.

Au niveau de l'estime de soi pour ses compétences, je dois affirmer que je prends plaisir à « afficher mes couleurs » par rapport à mes connaissances en intelligence émotionnelle parce que j'ai compris que j'avais confiance en mes aptitudes, mes habiletés, mes accomplissements. Je découvre des visages intéressés, captivés lorsque je parle de mon expérience professionnelle et personnelle, et ce, parce que j'accorde plus d'importance à mon travail professionnel et personnel. Je reconnais maintenant que l'intelligence émotionnelle fait partie de ma pédagogie quotidienne et cela me stimule et m'enthousiasme particulièrement. Je me suis découverte en tant que

professionnelle de l'éducation ce qui a eu des répercussions sur ma façon de vivre mes expériences avec les élèves, de comprendre celles-ci et de livrer ma compréhension aux personnes qui s'intéressent à l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans la vie scolaire des élèves et des enseignants. Pattakos (2006), « par son œuvre, il nous rappelle que nous avons tous un travail essentiel à accomplir, que ce que nous faisons, quoi que nous fassions, est toujours important, et qu'il y a un sens, partout, en tout temps » (p. 45). J'ai maintenant découvert un sens à mon choix professionnel, j'éprouve du plaisir à comprendre certains comportements ou réactions venant de certains de mes élèves lorsqu'ils font face à des situations de vie scolaire, mais ce qui génère en moi tout une satisfaction personnelle c'est d'avoir l'occasion de partager ce que je vis avec des gens qui ont soif de comprendre à leur tour des élèves qui dérangent, des élèves perturbés.

Anecdote numéro 5

Message d'une enseignante d'expérience à une enseignante en insertion professionnelle

Une enseignante est venue me voir à la fin du cours d'intelligence émotionnelle ce soir. Cela fait maintenant trente belles années qu'elle enseigne au primaire. Elle m'a raconté qu'un jour elle avait travaillé avec un homme, lui aussi enseignant, qui adorait ses élèves. Il enseignait à des élèves communément appelé les « TC » pour « trouble de comportement » à l'époque. Ceux qu'aucun autre enseignant ne « voulait » dans sa classe. Cette enseignante me révélait se souvenir de sa bonne humeur au travail, son grand cœur pour vivre de nombreuses activités intéressantes avec ses élèves et son désir que ses élèves soient heureux dans la classe. En fait, elle me disait que cet homme était devenu un modèle pour elle. Cet enseignant la remettait en question et l'amenait à réfléchir sur son rôle par rapport à sa profession enseignante. Nous avons discuté des vertus d'un bon climat de classe, de l'intégration de la composante connaissance de soi avec des petits de première année, de la faisabilité de certaines activités (la tenue d'un journal personnel pour chaque élève, le cœur des qualités, l'explication du schéma de la conscience) et de l'adaptation de celles-ci par rapport au contexte de classe qu'elle vit et veut faire vivre. Elle a terminé la conversation en me disant que je lui rappelle son ancien collègue de travail et elle a ajouté que l'amour que j'accorde aux enfants quotidiennement l'émouvait chaque lundi soir. J'ai été bouleversée de constater qu'une femme avec autant d'expérience professionnelle et personnelle soit « impressionnée » par mon cheminement professionnel. Cela m'a fait du bien et m'a donné

confiance en moi. Bref, ces mots m'ont permis de me découvrir un peu plus et surtout m'ont donné le goût de continuer à vivre cette expérience de formation à l'intelligence émotionnelle.

Le prochain et dernier chapitre de cet essai complète les étapes de la démarche heuristique selon Craig (1978) par celle de la communication. En fait, les retombées de la présence accordée à l'intelligence émotionnelle quotidiennement chez une enseignante du primaire en insertion professionnelle seront présentés, et ce, selon les trois niveaux de présence de Paré (1993).

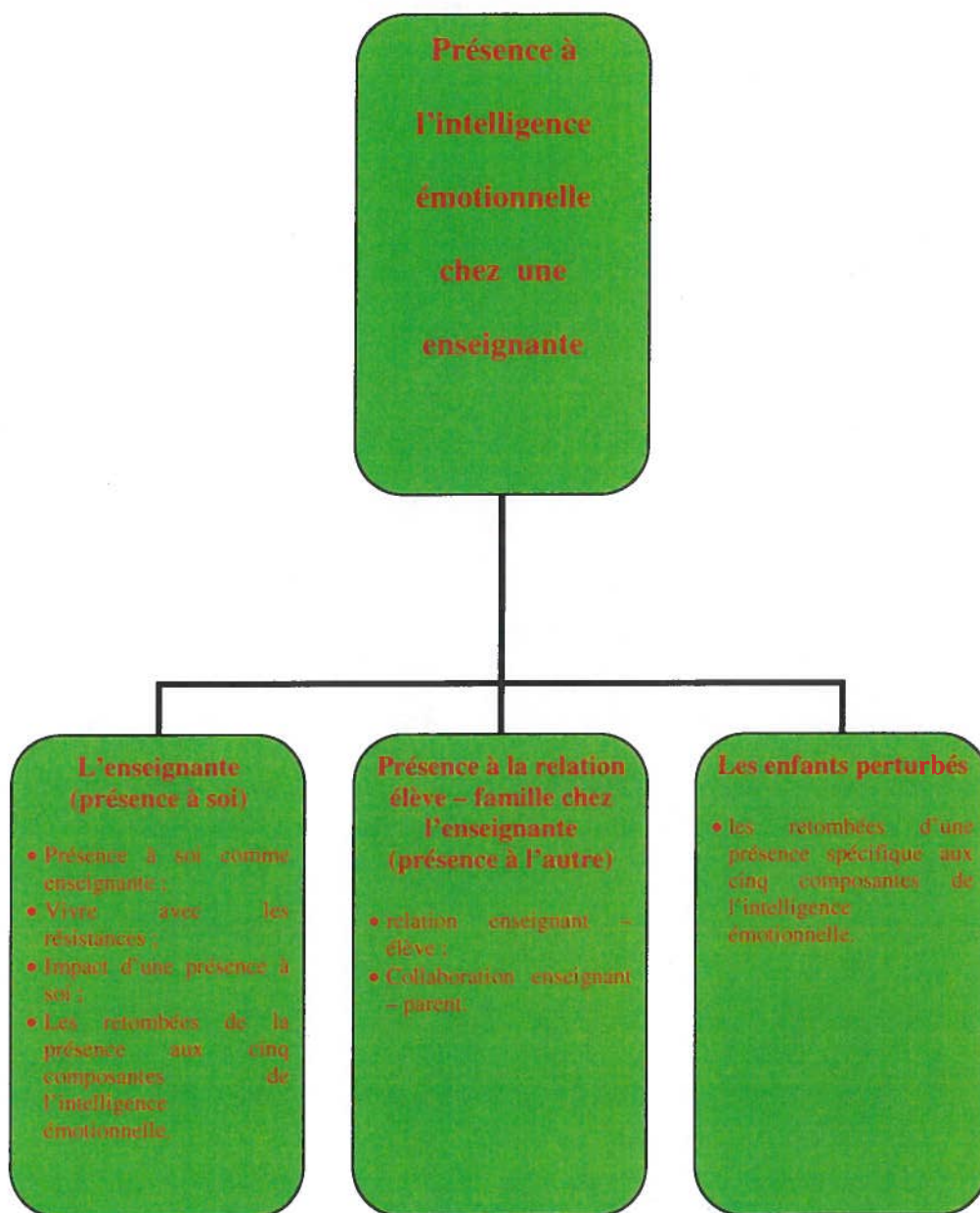
QUATRIÈME CHAPITRE

COMPRÉHENSION ET COMMUNICATION DES RETOMBÉES DE LA PRÉSENCE À L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

*« Je n'oublie pas une bonne action à mon endroit,
Et je ne garde aucune rancune pour une mauvaise » (Pattakos, 1995, p. 35)*

Comme il est cité dans le titre de ce quatrième chapitre, selon Craig (1978) nous sommes à la dernière étape de la démarche heuristique : la communication. Le but ici est de présenter les découvertes qui sont ressorties de cet essai en répondant aux objectifs de la recherche et aux questions qui ont été posées au chapitre de la problématique. En accordant une présence à l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne, j'ai découvert plusieurs forces chez certains élèves perturbés que je ne percevais pas auparavant. Entre autres, une grande sensibilité et une volonté sans cesse grandissante de vouloir aider son enseignante, ses amis, des enfants plus jeunes. J'ai appris et je leur ai enseigné à se reconnaître positivement. Ainsi, j'ai compris, en tant que femme et en tant qu'enseignante, l'importance d'être présente à soi et aux autres lors de mes interventions auprès des élèves et des parents que je côtoie à chaque année. Si le chapitre trois a présenté la mise en œuvre de l'intelligence émotionnelle en classe quotidiennement, le présent chapitre quant à lui fera le point concernant les retombées d'une présence à l'intelligence émotionnelle quotidiennement en classe, et ce, au niveau de l'enseignante (présence à soi), les élèves perturbés ainsi que sur les parents (présence à la relation). Le tableau 9 (p. 124) illustre plus spécifiquement le contenu du présent chapitre.

Tableau 9
Organisation du chapitre 4



1.1 Présence à soi comme enseignante

Longtemps j'ai pensé que les événements négatifs qui survenaient dans ma vie n'étaient pas de mon contrôle. Longtemps j'ai pensé que les autres étaient responsables de ce qui m'arrivait de moins agréable. Longtemps j'ai crû que les enfants perturbés ne devaient pas être présents dans ma classe... Auger et Boucharlat (1995) concluent que « L'enseignant (ancien bon élève en général) s'identifie le plus souvent aux élèves qui réussissent. » (p. 45) Elles ajoutent que « Si l'écart est trop grand entre l'élève qu'il a en face de lui et l'élève qu'il a été lui-même, il y a risque d'incompréhension, voire de rejet. » (p.45). Je cherche constamment à entrer en relation avec les enfants perturbés malgré le fait que leur comportement ne convienne pas au cadre scolaire d'une classe régulière. Comment expliquer ce phénomène ? Tout simplement... Avec eux j'ai appris et j'apprends encore à me connaître plus en profondeur. De plus, comme le dit D'Ansembourg (2001), « Si je parviens aujourd'hui à accompagner les personnes au fond de leur puits d'une façon satisfaisante, c'est que j'ai compris qu'elles ont surtout besoin de présence, de ne plus être seules » (p. 134). Finalement, « si je parviens aujourd'hui à pratiquer cet accompagnement [auprès de mes élèves], c'est que j'ai exploré ma propre détresse et que je continue de l'explorer si elle refait surface » (D'Ansembourg, 2001, p. 135). Bref, « sur le chemin vers l'autre, je ne peux pas faire l'économie du chemin vers moi » (D'Ansembourg, 2001, p. 161). J'ai dû ainsi apprendre à me contrôler, me maîtriser et, de ce fait, me sentir mieux avec moi-même. J'ai compris la manière de déterminer de façon précise mes propres humeurs, mes sentiments et autres situations mentales (intrapersonnelle) ainsi que celles des autres afin d'utiliser ces informations comme guide de mon comportement.

Ainsi, j'ai saisi avec le temps et l'expérience en enseignement, qu'avant de vouloir changer les autres, il devenait primordial que je puisse m'affranchir d'un certain contrôle de soi par le développement de mon identité afin d'accéder à une connaissance réelle et globale de ce que je suis. Constamment, je me demande « En quoi ce que je suis en train de faire aide-t-il tel enfant à devenir plus ce qu'il est, lui ? », ou plus profondément encore, « En quoi ce que je suis en train de faire,

m'aide-t-il, moi, à devenir plus ce que je suis profondément ? » (Fugitt, 1983, p. 20). Goleman (1997) définit l'intelligence personnelle par quatre capacités distinctes :

- ✱ Celle de diriger ;
- ✱ Celle d'entretenir des relations et de conserver des amis ;
- ✱ Celle de résoudre des conflits ;
- ✱ Le talent nécessaire pour analyser des rapports sociaux.

Mais qu'en est-il des enfants, lorsque nous adultes ne sommes pas en mesure de répondre à ces quatre capacités ? Nous sommes leur modèle. Ils nous observent, nous regardent réagir face à certaines situations. Oui, il peut arriver des événements qui nous ébranlent plus que d'autres, des pertes de contrôle. Par contre, en connaissant les cinq composantes de l'intelligence émotionnelle, il devient plus facile de se maîtriser car la personne s'avère plus sensibilisée à ses émotions, porte un intérêt particulier à la connaissance de soi. Comme l'indique Auger et Boucharlat (1995) certaines crises d'identité peuvent survenir après quelques années d'enseignement. Ces conflits intérieurs peuvent être déterminées par « la contradiction entre le moi réel de l'enseignant (ce qu'il se voit faire dans la classe) et son moi idéal (ce qu'il pense devoir faire) » (Auger et Boucharlat, 1995, p. 51). Ces derniers auteurs rapportent en fait des propos d'Abraham qui décrit quatre types de réactions possibles face à ce décalage entre l'image idéalisée de la profession enseignante et la réalité de cette profession :

- **conflit entre l'idéal et la réalité** d'où des sentiments contradictoires et une attitude fluctuante en classe ;
- **attitude de fuite de l'enseignant** devant une réalité trop anxiogène ;
- **surinvestissement dans le travail** lié à une anxiété très vive chez certains enseignants qui ne peuvent renoncer à leur idéal ;
- **attitude équilibrée** chez l'enseignant qui accepte le conflit et essaye d'y apporter des solutions. (Auger et Boucharlat, 1995, p. 51).

En réalité et en toute honnêteté, j'ai ressenti ces quatre étapes au plus profond de mon être avant de finalement accorder systématiquement une présence

à l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne. Maintenant, la solution qui m'apparaît réconfortante, apaisante et sécurisante dans l'intégration d'élèves perturbés en classe se résume à intégrer les cinq composantes de l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne.

1.2 Encore des résistances

Malgré les recherches effectuées au sujet de l'intelligence émotionnelle depuis déjà bien des années, on tarde encore à intégrer les programmes d'intelligence émotionnelle à long terme dans le programme scolaire. Pourtant, je crois sincèrement que de la même manière on apprend aux enfants à lire et à écrire, il est possible de leur enseigner les bases de l'intelligence émotionnelle. Par contre, il faut y croire soi-même avant de pouvoir le transmettre aux autres. Pour ma part, j'y ai crû lorsque j'ai commencé à douter que le métier que j'exerçais et que j'avais choisi depuis que j'étais en âge de choisir ne me passionnait plus. Jour après jour, j'arrivais dans la classe au bord des larmes ou en colère parce que j'appréhendais la réaction de cinq élèves perturbés par des événements qu'ils vivaient au quotidien. Je voulais qu'ils s'assoient comme les autres dans ma salle de classe et qu'ils puissent apprendre comme les autres. Mais comme le dit Fugitt (1984)

La croissance humaine se fait naturellement. Ce n'est pas parce que nous intervenons de telle ou telle façon qu'elle se réalise. Il y a une énergie à l'intérieur de tout être qui lui permet de se réaliser en utilisant, à sa façon, ce qui est présent dans son environnement (p.13).

Malheureusement, les enfants perturbés ou non ne sont pas toujours disposés à écouter. Ils ne sont pas disponibles à suivre ou comprendre tout ce que je voudrais leur enseigner au moment où je le décide. Comme le souligne Auger et Boucharlat (1995), on peut voir en l'élève perturbé beaucoup d'agitation, de contestation, de provocation, d'agressivité, de violence... qui mène régulièrement à un refus de travailler. Ils vivent du ressentiment. Mais en sont-ils conscients ? Non ! Leurs façons d'agir que je percevais alors négativement signifiaient parfois

tout simplement une forme de signal d'alarme. En fait, ils avaient besoin d'être outillés afin de vivre ce qui leur semblait difficile dans le moment présent.

À cette époque (2002), étant concentrée seulement sur le programme scolaire, je n'avais guère compris que les émotions avaient un grand rôle au niveau des apprentissages. Tout ce que je tentais de faire, c'était de taire ces agissements qui ne rentraient pas dans le cadre que je m'aurais permis moi en tant qu'élève... au lieu de leur apprendre à les maîtriser par exemple. « Chaque éducateur/trice ne perd jamais de vue qu'il y a en chacun des enfants ou adultes avec qui il/elle travaille, un soi, un centre de conscience, et que le but ultime est de permettre à cela de se développer » (Fugitt, 1984, p. 20). Je n'étais guère présente à moi, à mes propres besoins du moment, alors comment pouvais-je l'être face aux besoins de ceux-ci, à la relation et même aux parents de mes élèves ? Je n'étais pas disponible pour les aider. Comme le dit D'Ansembourg (2001), « nous avons appris à FAIRE, pas à Être » (p. 168). Ainsi, je ne fais guère classe à part. Moi aussi j'ai été dirigé « à répondre et à correspondre aux attentes de l'autre » (D'Ansembourg, 2001, p. 168). En fait, j'ai rapidement appris à tout faire pour faire plaisir, sans savoir comment être tout simplement moi-même. J'ai correspondu longtemps à l'image de la petite fille qui obéissait à son papa et sa maman. Maintenant, je découvre qu'il était et qu'il est encore important pour moi, d'agir pour faire plaisir. J'en suis plus consciente aujourd'hui, car la présence à l'intelligence émotionnelle en classe m'a permis de découvrir qui je suis en tant que personne et en tant que personne-enseignante. J'ai appris à prendre soin de mon être intérieur. La présence à l'intelligence émotionnelle me permet d'éviter de vivre dans « la comptabilité sans cesse déficitaire de la bonne et de la mauvaise conscience » (D'Ansembourg, 2001, p.169). Je comprends maintenant plus mon rôle d'enseignante. Je ne suis pas là pour prendre les enfants en charge. Je suis présente à l'enfant en l'aidant « à entrer dans sa difficulté, à pénétrer sa souffrance pour pouvoir en sortir, conscient que ce chemin lui appartient et que personne d'autre que lui ne peut le parcourir » (D'Ansembourg, 2001, p. 170).

Jensen (1998) ayant fait des recherches sur le cerveau a constaté que « l'aspect cognitif de l'apprentissage [...] est à la remorque d'un sentiment sous-jacent qui joue un rôle essentiel. C'est le domaine des émotions, le côté affectif de l'apprentissage » (Jensen, 1998, p. 75). Ce dernier spécifie que l'émotion vient en aide à la raison afin de donner une ligne de conduite à l'esprit et à établir des priorités. En réalité, selon les recherches effectuées par Jensen (1998), plusieurs chercheurs, dont Damasio (1999), croient que la raison et les émotions seraient en relation. Ainsi, ce chercheur nous explique ces propos en disant que « notre côté logique nous demande d'établir des objectifs, mais ce sont les émotions qui nous transmettent la passion nécessaire pour les réaliser » (Jensen, 1998, p.76).

1.3 Impact sur la personne-enseignante

1.3.1 Une enseignante confiante

Cela fait déjà quatre ans que j'intègre l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne. Cette année (2007-2008), les élèves que j'accompagne sont aux prises avec des problèmes de concentration, d'hyperactivité et d'anxiété de performance. Plusieurs ont des difficultés d'apprentissage très sérieuses. Le milieu où j'enseigne n'est pas défavorisé. Les parents sont présents pour leur enfant, et ce, après les nombreuses heures de travail. Plusieurs prétendent être dépassés par les travaux scolaires à effectuer à la maison.

En septembre, lorsque j'ai rencontré la directrice de l'école pour discuter des services offerts à douze élèves de la classe, elle était très surprise de constater les différentes problématiques attribuées aux élèves de ma classe. Je dois dire que je l'étais moi aussi. Je savais au plus profond de moi que je possédais des outils qui me seraient très utiles. Je ressentais pour la première fois le travail que j'avais fait depuis quelques années. La « confiante » s'avérait plus présente en moi. Je me sentais plus organisée, plus autonome, et ce, grâce aux nombreuses démarches de lecture, d'écriture, de collage d'images, de discussions que j'ai eues avec des professionnels de la petite enfance et aussi des exercices d'élaboration d'activités

pour comprendre les besoins de chacun de mes élèves... En fait, je comprends maintenant que la démarche n'est pas magique et instantanée. J'ai eu besoin de temps pour intégrer les différentes composantes de l'intelligence émotionnelle sur moi et d'autres moments ont été nécessaires pour les rendre accessibles quotidiennement dans ma pratique professionnelle.

Aujourd'hui, je peux maintenant affirmer que j'adore le métier que j'exerce et je suis prête à accepter que les élèves qui se retrouvent devant moi tous les matins même s'ils ne sont pas toujours disponibles à l'apprentissage. Ils ont besoin de moyens pour les aider à se concentrer, ils ont besoin de comprendre qui ils sont avant de pouvoir apprendre convenablement. Bref, les besoins de sécurité, de cohésion, de reconnaissance, d'expression et de communication sont parfois non reconnus comme l'explique Auger et Boucharlat (1995). Ainsi, cette forme « d'ignorance émotionnelle » provoque de grandes souffrances. Ce n'est pas à six, sept ou dix ans que tu es en mesure d'effectuer cette démarche seul. Maintenant que j'ai appris à me connaître en tant que personne et en tant qu'enseignante et à reconnaître mes propres besoins, je suis plus en mesure de les aider, de les diriger et de faire réfléchir mes élèves sur leur comportement. Tout n'est pas gagné ! J'ai encore tout à apprendre, mais aujourd'hui je suis plus ouverte aux différences. Les conversations d'enseignants qui portent à croire que les élèves sont de nos jours plus difficiles qu'avant ne m'accrochent plus. J'accepte de travailler avec tous les élèves, perturbés ou non. Je porte un regard beaucoup plus positif sur eux. Ils m'apprennent tellement sur moi. Ils m'aident à me découvrir sous différentes facettes. Je les en remercie car j'ai appris que

[...] la façon dont un enseignant « regarde » ses élèves est déterminante et peut avoir une influence directe non seulement sur son comportement mais aussi sur ses performances. Ceci souligne les dangers de la catégorisation d'autrui : l'enseignant peut attendre de l'élève la confirmation de sa prévision et risque de lui refuser inconsciemment l'accès à un autre état que celui dans lequel il l'enferme. (Auger et Boucharlat, 1995, p. 42)

Finalement, j'ai toujours en tête maintenant que l'élève difficile est

« un élève en difficulté , en échec, un élève mal dans sa peau, un élève qui a des problèmes personnels, psychologiques, un élève qui est en quête affective excessive et qui en même temps refuse cette affectivité car elle lui fait peur, un élève qui a du mal à s'accepter, qui s'auto-dévalue, qui est dans une grande détresse. »
(Auger et Boucharlat, 1995, p. 53)

Le fait d'accorder une présence à l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne m'a permis de découvrir les besoins des enfants perturbés et de me découvrir, moi, professionnellement et personnellement. Cela fût une agréable surprise !

1.3.2 Une rencontre qui valide

Alors que j'en étais à mon deuxième contrat d'enseignement dans une classe « difficile », une psychoéducatrice est venue observer dans ma classe afin de me donner des pistes pour intervenir, agir, éduquer certains élèves... Lors de notre première rencontre, j'ai eu l'impression qu'elle avait « changé » ma façon de faire. Je me suis sentie jugée, incompetente... Bref, je n'étais plus une bonne enseignante, selon moi. Pourtant, cette personne arrivait dans ma vie professionnelle pour m'aider, me conseiller, me guider. J'avais de la difficulté à la recevoir face à son rôle et à accepter qu'on m'indique « une chemin à utiliser » un peu différent. Abraham (1972) décrit cette situation comme suit

L'attitude des enseignants eux-mêmes n'est pas moins suspecte. Ce qui les caractérise c'est le silence. C'est une population qui ne se manifeste pas. Dans une situation de moins en moins protégée et bien qu'ils se voient menacés de toutes part, ils n'expriment pas à haute voix leurs revendications, leurs besoin de formation, ce qu'ils pensent de leurs situation ambiguë. Nous ne savons pas s'ils ressentent bien le besoin d'une véritable aide qui leur permette de faire face aux nouvelles exigences. L'enseignant est le complice des autres pour cacher son vécu véritable, son soi authentique. (p. 13)

Voilà comment je me sentais à la venue de cette professionnelle dans ma classe en début de carrière. Pourtant, mon désir était d'en savoir plus sur des façons d'intervenir qui répondent aux besoins des élèves, d'en apprendre plus sur moi aussi. Comme le dit Abraham (1972) « Le réveil, difficile, insécurisant [...] ne peut se produire qu'à travers son propre monde intérieur » (p.14). Avec le temps, j'ai compris que je n'étais pas la seule artisanne de ma propre réussite, il y a des gens, des théories, des idées nouvelles présentées dans des livres, sur internet... qui peuvent m'aider à avoir un regard différent sur ma pratique sans me sentir constamment juger.

Je suis présentement à ma sixième année d'enseignement (2007-2008). Je suis encore enseignante à contrat, ce qui me permet de connaître différents milieux, différentes clientèles. J'ai obtenu un contrat d'enseignement à temps plein dans une classe de troisième année cette année. Douze enfants se retrouvent dans ma classe ayant ont un plan d'intervention actif. Cela peut sembler un peu troublant, mais je dois dire que j'ai appris beaucoup sur moi par cette formation¹².

Comme par hasard, j'ai rencontré la même psychoéducatrice cette année dont je fais référence au début de cette section. J'ai demandé de l'aide en début d'année sans me sentir incompétente. Je me connais plus maintenant. J'avais besoin de valider que mes interventions étaient les bonnes, alors j'ai demandé à cette professionnelle quelques petits moments de son temps pour qu'elle puisse venir observer dans un premier temps mes élèves et ensuite qu'elle puisse m'observer, moi l'enseignante, afin de répondre le mieux possible aux besoins de mes élèves. En fait, je ne m'attendais pas à autant de changements (chez moi) que lors de notre rencontre, il y a de cela quelques années. Par contre, je démontrais beaucoup plus d'ouverture à certains changements qu'elle me proposerait certainement. Ainsi, lors de notre rencontre individuelle, ses mots ont été « c'est parfait ce que tu fais Mélanie avec les enfants ». Elle m'affirma même : « je ne peux que te dire de poursuivre dans la même direction ». J'étais complètement stupéfaite. Elle a même ajouté dernièrement que ma façon d'être, ma façon

¹² Maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke

d'enseigner la rejoignait beaucoup et qu'elle aimerait bien que j'enseigne à sa petite de six ans éventuellement. C'est à ce moment que j'ai vraiment réalisé le travail que j'ai fait sur moi depuis huit ans (ma première année d'enseignement). Ma formation continue m'a enseignée que « La réussite d'un enseignant dépend de la nature de ses rapports avec les autres « signifiants » qui font partie du champ pédagogique » (Abraham, 1972, p. 35).

Tout n'est pas gagné, mais je considère que la formation personnelle et continue s'avère des outils pour m'amener à progresser et m'aider à conserver cette confiance en moi, cette croyance en mes compétences d'enseignante. Finalement, comme l'expliquent Auger et Boucharlat (1995), la formation, une réflexion sur soi m'a permis de « Prendre en compte le réel, cela suppose que l'on ne coure plus après un modèle, une image idéalisée de l'enseignant. Cela suppose que l'on s'accepte davantage soi-même, tel que l'on est » (p. 118). Ils ajoutent que « La formation est aussi un lieu de prise de distance par rapport à ce qui se passe en classe » (Auger et Boucharlat, 1995, p. 118). J'ai pris conscience, et cela fait encore partie de mes réflexions, qu'un comportement d'élève n'est pas forcément dirigé vers moi, l'enseignante. Je sais maintenant plus reconnaître et en dégager le besoin qui se cache derrière des comportements issus d'enfants perturbés. Comme le dit Paré dans l'ouvrage de Fugitt (1984) « La meilleure façon de comprendre et de respecter l'autre sera toujours de se comprendre et de se respecter soi-même » (p. 20).

« Sa simple présence touchait et aidait les autres. Il y a des êtres qui justifient le monde, qui aident à vivre par leur seule présence. » (Pattakos, 2006, p. 43)

1.4 Les retombés de la présence aux cinq composantes de l'intelligence émotionnelle chez l'enseignante

1.4.1 La connaissance de soi

Comme il a été cité précédemment, Goleman (1997) définit la première composante de l'intelligence émotionnelle comme étant la conscience constante de nos propres sentiments et l'utilisation de notre instinct pour orienter nos décisions par rapport à nos actions de tous les jours. Ainsi, j'ai appris, par l'intégration de l'intelligence émotionnelle quotidiennement, à m'évaluer moi-même régulièrement au niveau de mon ressenti et à développer des stratégies pour acquérir des stratégies pour développer la confiance en moi. Comme l'affirment Chabot et Chabot (2005), « Il faut donc arriver à faire une juste lecture de ces paramètres intérieurs pour bien identifier ses émotions » (p. 67). Dans des circonstances où un élève boude, refuse de faire un travail ou encore s'occupe à autre chose lorsque j'enseigne une règle de grammaire, je suis maintenant en mesure de concentrer mes énergies sur mon ressenti et d'identifier l'émotion de la colère qui apparaît en moi. Dans d'autres circonstances, je suis capable de dire à mes élèves qu'au moment où je leur lis une histoire, je ressens de la joie et du plaisir de les observer m'écouter activement.

L'identification des émotions chez les autres « suppose une lecture de différents paramètres observables sur l'autre personne. » (Chabot et Chabot, 2005, p. 68) J'ai donc développé l'habileté à déceler certaines émotions chez les enfants (tristesse, joie, colère, peur...), à tenter de comprendre leur vécu, et ce, parce que je suis de plus en plus proche de mon propre vécu personnel. J'arrive maintenant à me poser presque automatiquement une série de questions par rapport à ce que seraient les besoins des élèves pour arriver à réaliser une tâche. Je débute toujours cette interrogation individuelle en me référant à comment moi je me sentirais si un tel travail m'était demandé. Quels seraient les besoins physiologiques, affectifs, cognitifs... pour arriver à relever un défi, à réaliser un travail... L'anecdote

numéro 6 (p. 135) fait référence à un besoin primaire de la pyramide de Maslow¹³ qui n'a pas été comblée... et que l'enfant n'arrivait pas à verbaliser, c'est-à-dire le besoin physiologique de manger. Avec du recul, l'absence de jugement envers William et la confiance que je lui manifestais, j'ai réussi à obtenir des réponses révélatrices. En annexe M, vous trouverez une histoire semblable à celle de William qui démontre l'empathie d'une enseignante face à son élève.

Anecdote numéro 6

Un enfant dont la colère cache une faim monstrueuse

Alors que j'enseignais dans une classe de 2^e année à temps partagé (2003-2004), j'ai fait la rencontre d'un petit garçon issue d'une famille dont le père et la mère étaient séparés. Les parents ne travaillent pas régulièrement. Je sais qu'ils ont longtemps bénéficié de l'assistance sociale. Ils ont été absents aux rencontres de parents du début de l'année. Par contre, ils ont été présents au plan d'intervention de novembre de cette même année, mais en ayant une attitude de fermeture face aux besoins de leur enfant. Ils refusent l'aide qu'on leur propose (psychologie et psychoéducation). Le portrait académique de William était très difficile à définir car il refusait constamment de travailler. Parfois, j'arrivais à lui faire écrire certains mots seul parce que je m'assois près de lui. Il adorait rester m'aider à la récréation. Souvent, je partageais ma collation avec lui lorsqu'il demeurait en classe à la pause du matin et de l'après-midi, car il n'en avait pas dans sa boîte à lunch. Il collaborait très bien pendant ces courtes périodes de temps. Il pouvait même se mettre au travail pour rattraper les autres sans que je lui demande quoi que ce soit. Alors que les enfants entraient en classe pour poursuivre un travail de lecture ou d'écriture (William a participé à la récréation à l'extérieur lui aussi), William n'est pas le même qu'au moment où il reste en classe à manger un peu de ma collation. La colère monte en lui lorsque je lui répète les consignes du travail demandé. Il se couche en-dessous de son bureau, frappe ses objets de travail pour les faire tomber sur le sol, lance ses crayons un peu partout, donne des coups de poing sur le dessous de son bureau alors qu'il est allongé sur le dos. Le seul moyen de le calmer et de le diriger vers le corridor pour prendre du temps avec lui pour parler de cette colère qui l'envahit. Un jour, nous sommes assis tous les deux dans le corridor notre dos au mur de la porte de classe. Je demande à William « que veut dire cette colère qui apparaît soudainement après les récréation qu'il doit aller jouer dehors avec les autres amis ? » Il ne répond pas. Il a le visage caché dans ses bras, face à ses jambes pliées sur lui-même. Je lui pose la question suivante en lui présentant une grande feuille blanche et des crayons de couleurs différentes : « De quoi as-tu besoin William pour te concentrer après les récréations... comme tu le fais quand je te garde en classe pour m'aider ou terminer un travail ? » C'est à ce moment

¹³ La pyramide de Maslow est placée en annexe L

qu'il prend rapidement un crayon noir et qu'il dessine un gros morceau de fromage, une pomme, une orange et une barre tendre (particulièrement celle de la compagnie Quaker que j'affectionne et que je dépose quotidiennement sur mon bureau en arrivant le matin). Il me lance la feuille brusquement... je regarde les dessins longuement et je lui dis... Tu as besoin de manger William, tu n'as pas toujours ce qu'il faut dans ta boîte à lunch, c'est ça mon William. William éclate en sanglots et se précipite dans mes bras. J'ai compris que William ne mange pas à sa faim à la maison, qu'il fait son repas du midi seul même s'il a sept ans à l'époque. Il y a peu de connaissance sur le sujet. Je parle de ce problème à mon directeur d'école et on convient ensemble de « débloquer » un budget pour les collations de William et de sa jeune sœur de première année. Les phases de colère de William disparaissent et il arrive à travailler convenablement en classe. Il est plus souriant, plus heureux à l'école.

N'oublions pas que « L'enfant voit le monde depuis ses propres yeux. Gardons-nous de juger ses réactions. Écoutons d'abord. Cherchons à identifier ce qu'il vit, comment il associe les choses, ce qu'il ressent et ce qu'il se dit » (Filliozat, (1999), p. 37). En fait, au lieu de juger maintenant, je me pose des questions : Quel est le vécu de cet enfant ? Que veut-il me dire en agissant de la sorte ? Quel message ai-je envie de lui transmettre ? Quel est mon but en agissant ou réagissant de la sorte ? Pourquoi je dis cela dans ce contexte-là ? Est-ce possible que mes besoins soit en compétition avec ceux des enfants qui m'entourent ? Qu'est-ce qui est le plus précieux pour moi ? Quel est mon objectif en affirmant cela ou en agissant de la sorte ? Ces questions me permettent de rester connecter, présente à mes propres émotions et de les identifier facilement lorsqu'elles surgissent en moi.

1.4.2 La maîtrise de soi

« Vous dites :
C'est fatiguant de fréquenter les enfants.
Vous avez raison.
 Vous ajoutez :
Parce qu'il faut se mettre à leur niveau,
Se baisser, s'incliner, se courber, se faire petit.
Là vous avez tort.
Ce n'est pas cela qui fatigue le plus.
C'est plutôt le fait d'être obligé de s'élever
Jusqu'à la hauteur de leurs sentiments.
De s'étirer, de s'allonger, de se hisser
Sur la pointe des pieds.
Pour ne pas les blesser. »

Janusz Korczak (Filliozat, 1999, p. 10)

Après plusieurs lectures, j'ai constaté que les écrits de Goleman (1999) résumaient bien ce qu'est la maîtrise de soi pour plusieurs auteurs et scientifiques. En fait, cet auteur a défini la maîtrise de soi comme étant la façon de « gérer nos émotions de façon qu'elles facilitent notre travail au lieu d'interférer avec lui. Être consciencieux et savoir différer une récompense dans la poursuite d'un objectif. Récupérer rapidement d'une perturbation émotionnelle. » (p. 369) De plus, Goleman (1999) a identifié cinq compétences émotionnelles à cette composante émotionnelle. Je les ai disposées en tableau pour faciliter l'aspect visuel (tableau 10, p. 138).

Tableau 10
La maîtrise de soi
Les cinq compétences émotionnelles

Compétences émotionnelles	Définition
Le contrôle de soi	Savoir dominer les émotions et impulsions.
La fiabilité	Se montrer honnête
La conscience professionnelle	S'acquitter de ses obligations avec responsabilité et fiabilité.
L'adaptabilité	Faire preuve de souplesse dans la gestion des changements et des défis nouveaux.
L'innovation	Se montrer ouvert aux nouvelles informations, aux nouvelles approches.

Source : Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle-2*. Paris : Éditions Robert Laffont, p. 104.

Ces cinq compétences sont en relation constante avec le métier d'enseignante que je pratique maintenant depuis huit ans (2002-2010). À chaque jour, je me dois savoir dominer mes émotions et mes impulsions du moment face à un élève qui ne fait pas ses devoirs ou à un autre qui s'exclame de colère parce qu'il dit refuser d'exécuter une tâche que j'ai expliquée plusieurs fois. Constamment, je dois me montrer honnête face aux enfants que j'évalue, devant des parents à qui je dois annoncer une ou des difficultés que leur enfant éprouve. Je dois également m'acquitter de mes obligations avec responsabilité et fiabilité envers mon employeur pour que règne une certaine confiance dans notre relation. Il faut aussi mentionner qu'être enseignante demande une certaine capacité à s'adapter à du nouveau matériel, des nouvelles façons de faire, des changements constants dans la façon d'enseigner et des nouveaux défis à relever. Finalement, je dois me montrer ouverte aux nouvelles informations que j'ai reçues et que je reçois encore quotidiennement face à des nouvelles approches d'enseignement, de gestion de classe etc. J'en conclus que ma présence à l'intelligence émotionnelle, et particulièrement, à la composante maîtrise de soi, m'a permis de rester en contrôle de ma personne tout en ayant à gérer mes émotions de colère ou même

d'excitation, de joie ou de tristesse. J'ai appris à agir et non à réagir face à certaines situations qui devenaient plus problématiques. En fait, plusieurs mots peuvent définir ce que j'étais, comment je réagissais avant de commencer à m'intéresser à la présence que j'accorde à mon intelligence émotionnelle dans ma vie professionnelle et personnelle. Les mots réagir – ignorer – démissionner – sauver – souffrance – fuir - tirer sa révérence... me conduisent maintenant vers d'autres expressions comme agir – comprendre – investir – semer – plaisir – entendre – sentir - interpréter, et ce, parce qu'il y a eu croissance de mes zones profondes et un désir constant de vouloir atteindre mon plus haut niveau de développement.

Finalement, je garde en tête sept questions que Filliozat (1999) propose pour répondre à des situations qui demandent l'intervention d'un adulte. Celles-ci sont présentées au tableau 11 (p. 140). Pour ma part, ces questions représentent une forme de guide que je garde en tête pour amener un enfant à grandir émotionnellement par rapport à certains événements. Par le fait même, ces questions m'offrent un cadre d'intervention qui me permet de bien gérer mes émotions dans le moment présent. Comme elle dit : « Se poser des questions devant un enfant, c'est témoigner du désir de lui répondre individuellement. » (Filliozat, 1999, p. 34) Chaque enfant est unique et traîne en quelque sorte un bagage différent de l'enfant qui se retrouve près de lui en classe. Ainsi, ceux-ci nous questionnent de par leur spécificité. Donc, les sept questions que je garde en mémoire sont :

Tableau 11

Sept questions à se poser pour répondre à différentes situations

Sept questions (Filliozat, 1999, p. 75)	Citations explicatives
1. Quel est son vécu ?	« L'enfant voit le monde depuis ses propres yeux. Gardons-nous de juger ses réactions. Écoutons d'abord. Cherchons à identifier ce qu'il vit, comment il associe les choses, ce qu'il sent et ce qu'il se dit. » (Filliozat, 1999, p. 37)
2. Que dit-il ?	« Tout comportement exagéré et surtout systématique, qu'il soit d'agressivité ou de passivité extrême, de dépendance excessive à la mère ou de jalousie abusive, d'incapacité à se concentrer ou d'opposition systématique, tout cela a une motivation. Une émotion est bloquée, un besoin est caché. » (Filliozat, 1999, p. 42)
3. Quel message ai-je envie de lui transmettre ?	« Nos réactions face aux créations de nos enfants vont conditionner ses croyances sur lui-même. » (Filliozat, 1999, p. 46)
4. Pourquoi je dis cela ?	« Qu'est-ce qui me pousse à dire oui ou non aux demandes de mes enfants ? Qu'est-ce qui me dicte mon attitude » (Filliozat, 1999, p. 52) « Les caprices sont des inventions des parents. Ils surgissent lorsque les parents se prennent les pieds dans les jeux de pouvoir. » (Filliozat, 1999, p. 53)
5. Mes besoins sont-ils en compétition avec ceux de mes enfants (élèves) ?	« Pour vivre heureux ensemble, contenons les débordements de nos enfants dans des limites que nous pouvons tolérer et apprenons à supporter davantage. Rappelons-nous qu'ils sont dépendants de nous et que sommes les pourvoyeurs. Guérissons nos blessures anciennes pour pouvoir laisser vivre nos enfants à leur rythme. Nous y gagnerons en détente et en plaisir. » (Filliozat, 1999, p. 64)
6. Qu'est-ce qui est de plus précieux pour moi ?	« Votre enfant entend votre inconscient ! Pour lui vos réactions sont plus signifiantes que vos mots. » (Filliozat, 1999, p. 66)
7. Quel est mon objectif ?	« Il n'y a pas de réponse universelle, mais une réponse pour cet enfant-là, et ce parent-là, à cet instant-là de leur histoire commune. » (Filliozat, 1999, p. 71)

Source : Filliozat, I. (1991). *Au cœur des émotions de l'enfant. Comprendre son langage, ses rires et ses pleurs*. Paris : JC Lattès.

Bref, pour moi la maîtrise de soi c'est d'être capable d'une certaine gestion de mes émotions peu importe les circonstances, les lieux, la personne qui engendre une perte de contrôle... Pour moi, il est important de comprendre les besoins de l'autre, d'y trouver un niveau d'explication ou de causalité pour enfin y découvrir un sens, des significations profondes.

Il y a un effet de résonance entre ce que nous vivons avec les enfants « extérieurs » et notre enfant « intérieur ». Très souvent, les blessures que nous n'avons pas résolues lorsque nous étions nous-mêmes enfants vont rendre difficile notre vécu avec nos enfants de chair, nos enfants extérieurs, dès que ceux-ci, à leur tour, rencontreront les mêmes difficultés. (Crèvecoeur, 2000, p. 7)

1.4.3 L'automotivation

Dupont (2007) définit l'automotivation par « la capacité personnelle d'utiliser ses envies pour se fixer des buts réalistes. Elle nous permet de prendre des initiatives, d'optimiser notre efficacité et de persévérer avec ténacité malgré les obstacles rencontrés et les frustrations vécues. » (p. 13) Goleman (1999) parle de « tendances émotionnelles qui nous aident à atteindre nos buts. » (p. 42) À cela, il ajoute quatre compétence émotionnelle qui résumant ce que signifie pour lui l'automotivation, soit :

- L'exigence de la perfection : l'effort pour atteindre un niveau d'excellence, ou pour l'améliorer.
- L'engagement : savoir épouser les objectifs du groupe ou de l'entreprise.
- L'initiative : être prêt à saisir les opportunités.
- L'optimisme : poursuivre ses objectifs avec ténacité malgré obstacles et déconvenues. (Goleman, 1999, p. 42)

Oui à tout cela concernant l'automotivation, mais l'enseignement c'est plus que cela pour moi. Par la présence à l'intelligence émotionnelle, ce que j'ai cherché et développé ici par rapport à cette composante, c'est le développement systématique de chaque élève dans son unicité, et plus particulièrement, sa

participation à la découverte de son être par l'intelligence émotionnelle. La motivation personnelle que j'entretiens quotidiennement se résume à deux questions que Fugitt (1984) mentionne dans son ouvrage « En quoi ce que je suis en train de faire aide-t-il tel enfant à devenir plus ce qu'il est, lui » (p. 20) et elle ajoute à celle-ci une question plus profonde qui touche mon être « En quoi ce que je suis en train de faire m'aide-t-il, moi, à devenir plus ce que je suis profondément » (p. 20). À partir de ce travail, j'incite l'élève à devenir responsable, maître et conscient de ses comportements. Comme l'affirme Fugitt (1984) « Chaque éducateur/trice ne perd jamais de vue qu'il y a en chacun des enfants ou des adultes avec qui il/elle travaille, un soi, un centre de conscience, et que le but ultime est de permettre à cela de se développer. » (p. 20) Voilà le résumé de ma motivation à poursuivre ce métier d'enseignante.

1.4.4 L'empathie

L'empathie est une composante de l'intelligence émotionnelle directement fondée sur la conscience de soi. L'empathie fait aussi partie intégrante de l'intelligence interpersonnelle selon Chabot et Chabot (2005). Goleman (1997) croit fondamentalement que l'empathie se développe chez l'enfant dès la jeune enfance. Pour ma part, j'ai développé, très tôt dans ma jeunesse, une capacité d'écoute envers l'autre. Cela m'a menée définitivement aujourd'hui au métier d'enseignante que j'affectionne particulièrement car elle fait référence en priorité à la reconnaissance et à la satisfaction des besoins d'autrui. Chabot et Chabot (2005) ont ressorti les effets positifs de l'empathie et de la compassion sur l'élève qui résument mes actions et mes idéologies quotidiennes par rapport à cette profession d'enseignante :

Tableau 12

Effets positifs de l'empathie et de la compassion sur l'élève

Effets positifs de l'empathie	Description	Références
Améliore la capacité d'adaptation	La capacité à déchiffrer les sentiments des autres à partir d'indices non verbaux permet de mieux adapter ses émotions à une situation donnée et d'être plus réceptif.	Rosenthal, R., 1977
Améliore la qualité des relations	Les partenaires se sentent mieux compris et reçoivent une meilleure aide de leur partenaire quand ce dernier fait preuve d'empathie.	Cormier N. et D. Julien, 1996
Améliore la résolution de conflits	Les gens empathiques arrivent mieux à détecter les signes émotionnels de l'autre et peuvent intervenir de façon plus efficace dans la relation.	Gottman et Silver, 1999.
Améliore la communication	Les individus empathiques n'ont pas de difficulté à s'entendre avec des personnes de milieux divers ou d'autres cultures.	Goleman, D., R. Boyatzis et A. McKee, 2002
Améliore la perception de la douleur et les émotions des autres	Le cerveau des personnes empathiques répond d'une façon spécifique à la douleur et aux émotions des autres.	Mackey, S., 2003 Iacoboni, M., 2003
Améliore la compréhension des besoins et des difficultés de l'autre	Les gens empathiques arrivent mieux que les autres à bien saisir les difficultés et les problèmes des autres et peuvent par conséquent mieux les aider.	Boyatzis, R., 2002
Favorise la réussite scolaire	Les professeurs empathiques favorisent la réussite scolaire de leurs élèves.	Hughes, C., A. White, J. Sharpen et J. Dunn, 2000 Nowicki, S. et M. Duke, 1989 Assor A, H. Kaplan et G. Roth, 2002 Coffman, Stephan L., 1981
Stimule le cerveau et favorise les émotions positives	Les personnes qui font preuve d'empathie présentent une activité préfrontale gauche accrue.	Davidson, R., 2002.

Source : Chabot, D. et Chabot, M. (2005, p. 97). *Pédagogie émotionnelle Ressentir pour apprendre*. Édition Les publications Trafford, Victoria.

Avant même de travailler cette composante de l'intelligence émotionnelle avec les élèves de la classe, j'ai pris plaisir, individuellement, à réfléchir et à ressortir des mots ou des bouts de phrases qui avaient le sens de l'empathie dans la vie quotidienne. Fondamentalement, je crois qu'avant de développer une composante de l'intelligence émotionnelle ou tout autre concept avec les élèves ou toutes autres personnes, je dois d'abord être présente à ce qui se passe chez moi. J'ai donc construit ma propre carte d'organisation d'idées (figure 14, p. 145) par rapport à ce que signifie pour moi le mot empathie en suivant l'idée de Margulies (1991) citée précédemment.

Rapidement, j'ai constaté tout de suite que cette composante de l'intelligence émotionnelle était beaucoup centrée sur l'intelligence interpersonnelle. Le Petit Larousse illustré (1992) définit l'empathie comme étant la « Faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent » (p. 374). Mais pouvons-nous percevoir les émotions des autres sans en ressentir personnellement ? Je ne crois pas. Massé, Desbiens et Lanaris (2006) décrivent l'empathie selon deux dimensions. L'une plus cognitive, c'est-à-dire qu'elle « correspond à l'habileté à repérer les indices affectifs chez les autres et à la capacité de se mettre à leur place » (p. 272). Tandis que la dimension plus affective concerne « la capacité de s'identifier à l'autre et de ressentir ses sentiments » (p. 272). Ainsi, j'apprends avec des années de sensibilisation littéraire et expérientielle à être plus présente concrètement à ce qui se passe chez l'élève ou l'adulte que je rencontre parce que je m'offre la chance d'être présente à ma propre intelligence émotionnelle.

De plus, en m'intéressant de plus en plus à l'empathie, j'ai dû rapidement comprendre la différence notable entre cette dernière composante de l'intelligence émotionnelle et la sympathie pour arriver à atteindre le troisième niveau de présence de Paré (1993). En fait, de façon plus théorique, Massé, Desbiens et Lanaris (2006) définissent la sympathie comme étant « de la sensibilité et de l'attention accordée au bien-être et aux besoins des autres » (p. 272). Pour ces derniers auteurs, l'empathie et la sympathie sont des concepts qui ne signifient pas

la même chose. La sympathie serait pour eux « la conséquence habituelle de l'empathie » (p. 273).

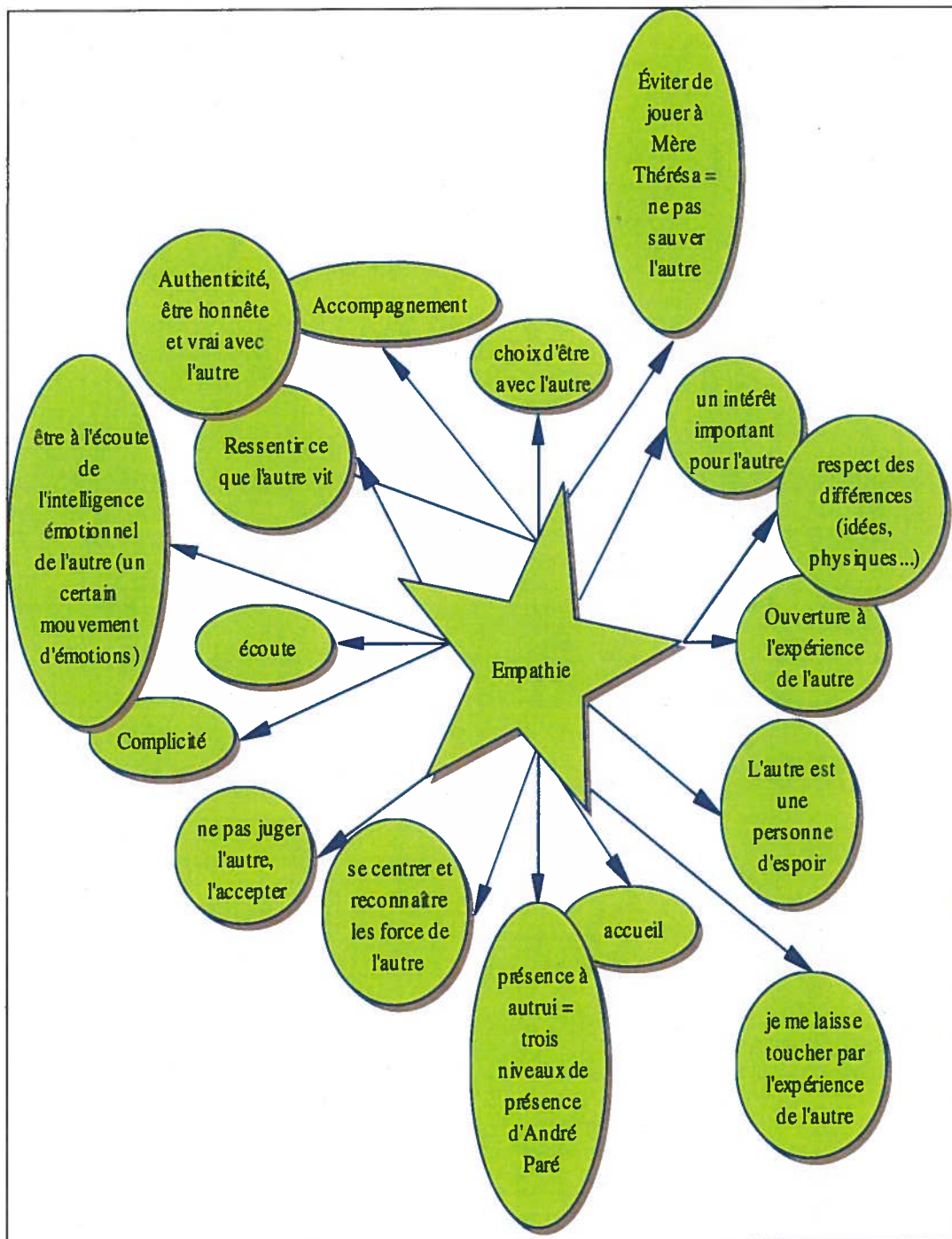


Figure 14 - Carte d'organisation d'idées par rapport au mot empathie

Alors que l'empathie permet de comprendre l'expérience intérieure de l'autre personne et de percevoir ces émotions, la sympathie serait plutôt le miroir que l'on utilise pour réfléchir notre bienveillance à l'endroit de la personne qui vit ces émotions (Eisenberg et Miller, 1987). (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006, p. 273)

J'observe ce qui se passe chez la personne plutôt de façon extérieure en me situant dans la zone d'empathie idéalement (voir figure 15, p. 147) (premier niveau de présence). Ensuite, par mes expériences antérieures, je suis en mesure d'identifier le senti de l'autre pour sentir moi-même ce qui se passe chez autrui et lui offrir mon soutien (deuxième niveau de présence). Finalement, en étant présente à l'attitude, aux comportements et aux gestes de l'autre, je suis en mesure d'identifier ce qui se passe à l'intérieur de moi et d'analyser les retombées de cette expérience relationnelle sur mon développement personnel et professionnel ainsi que l'impact sur l'autre personne (troisième niveau de présence). Ainsi, pour éviter de me retrouver dans la zone de sympathie, je ne cherche pas à résoudre le problème rencontré par l'aidé, mais je démontre à celui-ci une présence favorable et un contact émotif. Je démontre à l'aidé que je lui fais pleinement confiance et qu'il règlera son problème.

Suite à cette distinction importante entre le concept d'empathie et celui de la sympathie, j'ai découvert, dans Barbès (2001), l'axe de sympathie/empathie que j'applique maintenant dans mes relations et que j'enseigne aux élèves et étudiants que je rencontre quotidiennement. En fait, l'axe de sympathie/empathie veut :

- Faciliter l'apprentissage de l'écoute active et de l'empathie dans un groupe d'entraide axé sur la pratique de la relation aidante ou dans une relation individuelle en dyade ;
- Prendre conscience de vos attitudes et comportements d'aidant, en vous situant sur l'axe de sympathie/empathie;
- Prendre un « instantané » du type d'écouter que vous êtes ou du type d'écoute existant dans un groupe à un moment donné d'une rencontre ;
- Effectuer un retour individuel et de groupe sur une période de relation d'aide en groupe (ou individuelle)

pour tenter de constater les dominantes de votre manière d'être aidant. (Barbès, 2001, p.76)

Pour appuyer ces explications, Barbès (2001) illustre cet axe de sympathie/empathie de la façon suivante :

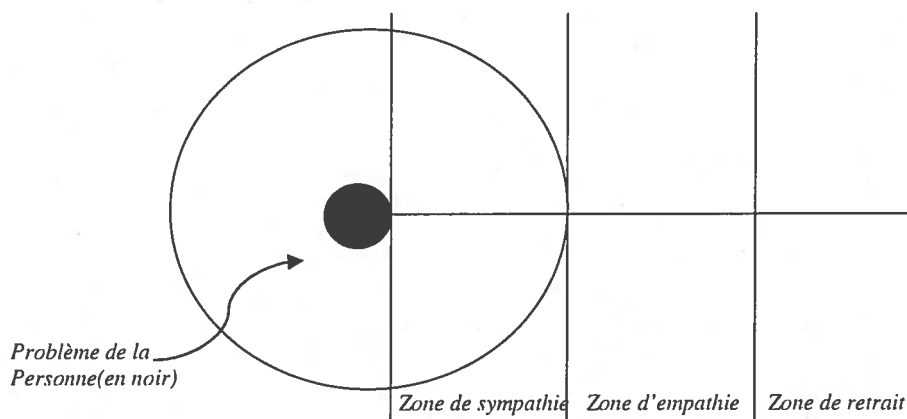


Figure 15 - L'axe de sympathie/empathie de Barbès (2001)

Source : Barbès, P. (2001). *Je mène ma supervision*. Montréal, Éditions Saint-Martin, p.76.

En me référant à cette figure 15 et en étant présente à cette composante de l'intelligence émotionnelle, je peux maintenant identifier un aspect qui m'apparaît plus difficile à respecter lorsque je m'engage en relation avec une personne. En observant ce schéma et en le gardant en tête pour m'y référer lorsque je me sens interpellée, je suis en mesure d'établir des frontières qui m'appartiennent afin d'éviter que la situation de l'autre « me contamine », c'est-à-dire que je fasse de ce problème automatiquement le mien. Comme l'affirment Auclair et Paré (1992), il faut apprendre à « reconnaître et s'approprier son émotion, saisir de l'intérieur l'émotion de l'autre, intégrer son besoin et celui de l'autre » (p.83). Selon ces derniers auteurs, l'objectif « est de se placer dans une position empathique pour reconnaître, s'approprier, accueillir notre propre émotion et comprendre, saisir l'émotion de l'autre, afin de développer une compréhension mutuelle » (p. 83). Bref, Barbès (2001) affirme que le plus grand défi que je rencontre pour être présente à moi dans mes relations avec autrui est de me « dés-identifier » de la situation-problème pour éviter d'être envahit par le problème de l'autre. Il faut

savoir créer sa distance émotionnelle. Voici la figure 16 que j'ai adaptée pour m'aider à me représenter la pratique de l'empathie tout en étant présente à mes propres émotions.



Figure 16 - Être présent à soi tout en étant empathique

Source : Adapté de (Barbès, 2001, p. 86). Je mène ma supervision.

La figure 16 fait référence à la zone de retrait représentée à la figure 15 (p. 147) présentée plus haut. Barbès (2001) caractérise la zone de retrait par

les attitudes et les comportements d'un aidant qui n'est plus disponible à l'aidé pour toutes sortes de raisons. Il n'est plus en mesure d'aider. Il est sur la voie du désengagement de la relation [...] l'aidant cherchera plutôt à prendre conscience de ce qui se passe en lui, de ce qui a provoqué ce goût de retraiter, et voir quel élément de son propre vécu peut être le signal qu'il se passe possiblement quelque chose chez l'aidé. (Barbès, 2001, p. 86).

Finalement, comme l'affirme Dupont (2007), l'empathie « s'exprime par la conscience des sentiments, des besoins et des soucis des autres. » (p. 111) Elle ajoute aussi que « C'est savoir les reconnaître et démontrer un intérêt réel envers le vécu émotif des autres en étant sensible et réceptif à l'expression de leurs états d'âme » (p. 111). Pour ma part, je crois qu'il est primordial de mentionner que l'aidant doit être conscient de ses émotions pour éviter de faire du problème de l'aidé le sien. Mais je n'oublierai jamais un passage que j'ai lu de Pennac (2007) et qui disait :

Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ses chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif. (p. 70)

Voilà ce qui me donne l'élan de continuer à aider et à soutenir les élèves perturbés que je rencontre d'année en année.

1.4.5 La maîtrise des relations humaines

L'enseignement est un « monde » de relations. Dans un premier temps, j'ai compris, par la présence à l'intelligence émotionnelle dans mon enseignement, toute l'importance d'entretenir des relations harmonieuses avec les élèves, les parents de ceux-ci, les directions d'école (mes patrons), mais aussi avec tous les professionnels qui font partie intégrante du milieu. À mes débuts d'enseignante, lorsque je vivais une situation difficile face à un comportement d'élève, je m'enfermais avec cette problématique dans ma petite carapace avec un certain sentiment d'incompétence. En fait, je vivais seule avec le problème, je n'en parlais à personne par peur de me faire juger. J'avais une attitude négative envers la situation. Je n'essayais guère de comprendre le vécu du jeune. Je ne cherchais pas à comprendre le sentiment ou les émotions de l'enfant. Je portais attention qu'au résultat, qu'au comportement lui-même. Par rapport aux trois niveaux de présence (voir annexe A), je me situais qu'au premier. J'étais en réaction au comportement de mes élèves.

En m'intéressant aux cinq composantes de l'intelligence émotionnelle, en consultant des livres sur le sujet, j'ai appris à prendre du recul. Je me suis intéressée aux besoins des enfants perturbés, à leur passé familial, à leur situation de vie... et j'ai compris que je n'étais pas là uniquement pour « remplir le cerveau de mes élèves ». J'ai commencé à réfléchir à ma façon d'entrer en communication avec ceux-ci, même en situation de crise. J'ai appris à connaître mes subpersonnalités, entre autres, la « sauvage » en moi. Je me suis laissée toucher par l'expérience. C'est à partir de ce moment que j'ai accepté de « faire avec les

élèves que je reçois ». C'est une forme de respect qui s'est installé chez la personne enseignante.

Ainsi, en faisant l'éventail des besoins de mes élèves, j'étais en mesure d'aller chercher de l'aide, soit dans la littérature, soit en m'entourant de gens compétents en la matière. Je démontrais finalement plus d'ouverture. Automatiquement, la psychoéducatrice me proposait de faire des ateliers d'estime de soi en classe, la psychologue acquiesçait à ma demande d'aide pour implanter un programme de contrôle de soi quotidiennement. Je ne me sentais plus juger, j'étais plus ouverte et plus présente à mes besoins. Bref, j'ai franchi un autre niveau de présence. Celui du sens, des significations profondes et surtout de la réalisation de soi. J'ai appris beaucoup sur moi en vivant avec ces élèves perturbés, je me suis développée à partir d'expériences vécues en leur présence. Je suis maintenant plus consciente de mon rôle face à celui des élèves et des professionnels qui m'entourent. Ainsi, derrière mes comportements, mes difficultés... j'y découvre des structures qui s'installent pour m'aider à contenir une partie de vie qui se manifeste. J'accepte finalement d'être présente à ce qui émerge graduellement à travers un problème ou une crise. J'ai une croyance profonde en ce que je fais avec eux comme intervention. Mais avant tout, je sors de ma « carapace », je comprends mieux mon rôle et j'accepte l'aide qui se trouve près de moi.

1.5 Présence d'une enseignante à la relation élève-famille

1.5.1 Relation enseignant-élève

La famille est le premier environnement d'apprentissage de l'enfant. C'est au sein de la famille qu'on commence à développer l'aptitude à apprendre. Avec le temps, les enfants grandissent. Ils sont plus vieux et plus grands. Par contre, l'autre aspect, encore plus fondamental, est le caractère particulier du développement chez l'enfant qui grandit et évolue pour s'intégrer et s'adapter à la société. Goleman (1997) souligne l'importance de la famille comme premier lieu

de l'apprentissage affectif, ainsi que le rôle primordial des parents dans l'éducation émotionnelle. Selon lui, nous nous forgeons une opinion de nous-mêmes, nous apprenons à deviner comment les autres réagiront à nos sentiments, à réfléchir à ces sentiments et à choisir entre nos différentes réactions possibles, à interpréter et à exprimer nos espoirs et nos craintes. Cette éducation à l'intelligence émotionnelle ne s'opère pas uniquement à travers ce que disent et font les parents avec leurs enfants, mais aussi par l'exemple qu'ils leur donnent en maîtrisant plus ou moins bien leurs propres émotions et leurs propres échanges. Ainsi, lorsque l'enfant entre à l'école en possession de ces aptitudes, c'est-à-dire les cinq composantes de l'intelligence émotionnelle, il prend un bon départ dans la vie.

C'est à ce moment, que pour nous enseignant, notre rôle devient primordial pour que l'enfant puisse poursuivre ou débiter son cheminement émotionnel dans la bonne direction. Il est donc important de démontrer de l'ouverture en tant qu'enseignant pour que les parents aussi deviennent ouverts, ce qui entraîne souvent des effets positifs chez le développement scolaire de l'enfant car il sent que l'on parle le même langage et que l'on est en relation constante pour l'aider à se développer, et ce, sur plusieurs niveaux. À la figure 17, on peut observer le triangle de la relation enfant-enseignant-parent que j'ai créé et qui représente bien le lien entre ces trois pôles.

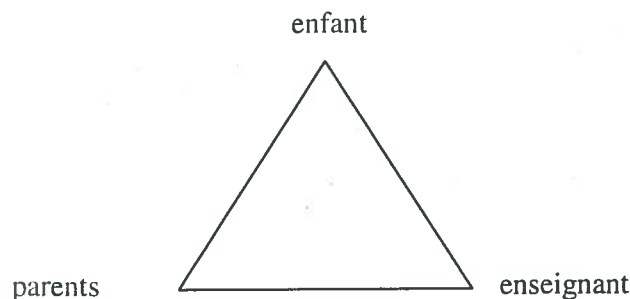


Figure 17 - Le triangle de la relation enfant-enseignant-parent

L'éducation à l'intelligence émotionnelle est efficace, entre autres, quand elle commence tôt, quand elle est adaptée à chaque âge et se poursuit durant toute la scolarité, quand elle se traduit dans les actions combinées de l'école, des parents et de la communauté également. Comme le dit Julien (2007), « Qui que nous soyons, parents, médecins, enseignants, travailleurs sociaux, élus municipaux, préposés à l'entretien d'une école, commis dans un magasin, nous avons la responsabilité de l'avenir de notre société. Et cet avenir ce sont nos enfants. » (p. 116)

1.5.2 Collaboration enseignant-parent

Depuis maintenant huit ans (2002-2010), lors de la rencontre de parents en début d'année scolaire, j'aborde toujours avec les parents ma passion pour l'intelligence émotionnelle. Avec un collage (présenté à la figure 6, p.86), je réussis à expliquer les cinq composantes de l'intelligence émotionnelle que j'aborderai avec les enfants durant les dix mois de l'année scolaire. Certains parents ne se sentent pas interpellés par ce que je leur explique, d'autres sont très heureux de l'approche que je préconise pour arriver à poursuivre le développement de ces cinq composantes. J'ai toujours en tête en verbalisant aux parents des élèves que mon but, par la présence que j'accorde à l'intelligence émotionnelle, est que chaque élève se sente bien dans la classe, que chacun soit heureux de se présenter à l'école pour y passer la journée. Qu'il soit au troisième, deuxième ou premier cycle ce dernier point est très important pour moi. Avant de quitter la première rencontre, je demande toujours aux parents des élèves de remplir la fiche *Mon souhait* (annexe N). Ce document me donne souvent beaucoup d'informations concernant l'« histoire » de l'enfant et de la famille. Le fait que je sois encore contractuelle engendre que je vogue d'une école à l'autre chaque année, je reçois souvent plusieurs commentaires de la part des enseignants permanents par rapport à leurs anciens élèves. Parfois, ces commentaires sont des jugements portés gratuitement qui faussent l'implication, l'investissement des futurs enseignants. La famille au XXI^e siècle est devenue un tout autre profil. Les

enseignants doivent se faire un devoir de s'adapter à cette nouvelle réalité. C'est donc dans cette perspective que j'essaie d'évoluer dans mon rôle d'enseignante.

Devant les transformations profondes qu'à connues l'environnement familial au cours des deux dernières décennies (instabilité, changements dans les rôles, mobilité, urbanisation, réduction de la taille de la famille, augmentation de la pauvreté), enseignantes et enseignants, chercheuses et chercheurs ainsi que politiciens et parents réalisent de plus en plus qu'il faut toute une communauté pour éduquer un enfant, d'où la pertinence du proverbe africain : « *Il faut tout un village pour élever un enfant* » (CSE, 1998 ; Morris, Taylor, Knight et Wasson, 1996). (Lafortune, Deaudelin, Doudin, Martin, 2001, p. 4).

Selon moi, à la base, j'ai la responsabilité de favoriser le développement et le maintien de la communication entre ce qui se passe à l'école et ce qui se vit à la maison au sujet de la scolarité de l'élève. La plupart des familles ont besoin d'aide pour participer au suivi scolaire de l'enfant de façon plus productive. Les spécialistes des programmes scolaires sont les enseignants. Nous sommes donc des guides qui pouvons indiquer à nos principaux collaborateurs, les parents, le vécu de leur enfant quotidiennement. Que les résultats scolaires soient positifs ou non, que le comportement de l'enfant à l'école soit adéquat ou non, je m'attribue la responsabilité de rapporter les faits et de proposer des pistes de solutions si le besoin se fait sentir. En fait, les parents doivent se sentir soutenus pour ainsi gagner en quelque sorte notre confiance et établir une relation saine entre les deux pôles. Ainsi, l'élève qui observe une bonne communication entre ses parents et son titulaire attribue une importance particulière à sa vie scolaire et à son automotivation. Saint-Laurent (2002) confirme les derniers propos

Si la collaboration avec les parents de l'ensemble des élèves est souhaitable, elle prend une signification plus grande encore avec ceux des enfants qui sont à risque ou qui présentent des difficultés. En effet, la collaboration famille-école prévient les difficultés scolaires et augmente les chances que l'élève règle ses problèmes (Dettmer et autres, 1999). Elle favorise la réussite scolaire, une attitude plus positive envers l'école et l'adoption de meilleurs comportements. Elle diminue l'absentéisme et la suspension de l'école. (p. 316)

1.6 Les retombées d'une présence spécifique aux cinq composantes de l'intelligence émotionnelle chez les enfants perturbés

1.6.1 La connaissance de soi

Pour ma part, la connaissance de soi est une des premières composantes que j'aborde avec les élèves en classe. Je crois fondamentalement qu'elle découle des quatre autres composantes. Goleman (1997) utilise les mots « s'observer et identifier ses émotions ; se doter d'un vocabulaire pour les exprimer ; connaître les relations entre pensées, émotions et réactions. » (p. 444) pour aborder la connaissance de soi. Ainsi, dès le début de l'année scolaire, je travaille à rendre les enfants plus conscients de ce qu'ils sont, de ce qui se passe en eux, de ce qu'ils ressentent... Le retombée le plus important est un certain calme et une forme de sérénité qui « s'empare » de l'élève. Celui-ci devient en mesure d'identifier, sous diverses formes (dessins, identification d'images, collages, écriture, lecture...) ce qui se passe en lui, et ce, à différents moments. Par exemple, la plupart des élèves sont en mesure de nommer et de reconnaître les subpersonnalités qui se retrouvent en eux à différentes circonstances et en comprendre la signification. Comme l'explique Fugitt (1984) « Chacun de nous agit différemment dans des situations différentes. L'une des façons d'identifier ces diverses façons d'agir, c'est de les appeler subpersonnalités. » (p. 105) À partir de ces explications et en ajoutant celles-ci par modélisation.

Ainsi, supposons que j'aie en moi une partie, que nous appellerons subpersonnalité, qui aime faire le clown. Dans une soirée ou une fête, il convient parfaitement que je donne libre cours à cette partie de moi, que je fasse des folies et que je m'amuse. Cependant, il ne conviendrait pas que je laisse aller cette subpersonnalité dans une rencontre importante ou quand je suis assise à l'Église. Comme c'est moi qui contrôle ma subpersonnalité, je n'ai qu'à lui dire d'arrêter, je peux toujours lui dire qu'elle pourra jouer à un autre moment. » (Fugitt, 1984, p. 107)

Les élèves sont capables d'utiliser cet outil et acquérir une conscience plus accrue de l'autorité qu'il découvre à l'intérieur d'eux. Pour arriver à une pratique plus autonome, les élèves peuvent utiliser un journal personnel qui peut contenir la démarche pour arriver à l'identification de ces diverses subpersonnalités : « J'ai une partie de moi qui se nomme mademoiselle parletoutletemps. Elle adore placoter avec son voisin » (Amélie, 2^e année). Parfois, certains enfants imaginent leur subpersonnalités par un mandala qu'ils présenteront à leurs parents, amis, enseignants... Tout ce travail outille l'enfant dans sa vie d'écolier, mais aussi dans sa vie à la maison, dans sa vie par rapport aux activités parascolaires... Il devient un modèle pour ses frères et/ou sœurs et je dirais même un exemple pour ses parents. Donc, par ma présence à l'intelligence émotionnelle en tant qu'enseignante, j'exerce une certaine influence auprès de l'élève quotidiennement, mais aussi auprès de la famille indirectement. Plusieurs parents m'écrivent ou prennent rendez-vous avec moi pour comprendre davantage ce que signifie cette présence à l'intelligence émotionnelle et pour moi c'est signifiant. Je sème des graines. Les parents ou tuteurs essaient ces techniques à la maison pour eux et pour leur enfant. De là émerge de nombreuses transformations de comportements d'élèves perturbés dans mes classes.

1.6.2 La maîtrise de soi

*Ce que la chenille appelle la fin du monde,
le maître l'appelle le papillon.*

Richard Bach (Crèvecoeur, 2000, p.119)

« Le maître est celui qui est passé par là avant l'autre. Ce n'est pas un illuminé sur son nuage, c'est quelqu'un qui a fait l'expérience avant l'autre et qui sait ce qui attend l'autre dans son passage. » (Crèvecoeur, 2000, p.120)
L'enseignement de cette composante de l'intelligence émotionnelle demande un certain travail de l'enseignant sur lui-même avant de proposer tout geste à l'enseigné. N'oublions surtout pas que ce que peut vivre un enfant est régulièrement l'occasion pour l'enseignant de traverser, de vivre des moments où

lui-même a pu comprendre certains événements passés. Comme l'affirme Crèvecoeur (2000)

Si nous avons vécu des crises sans être conscient de ce que nous vivions à travers les étapes par lesquelles nous passons, si nous-même n'avons pas réussi à vivre de façon constructive et consciente ces moments de passage et de transition, nous serons incapable d'accompagner un enfant ou un autre adulte dans ses propres processus de crise. (p.120)

Ainsi, pour arriver à aider des élèves perturbés à être présent à leur émotions pendant une période plus agitée, il devient nécessaire que les enfants soient en mesure d'apprendre de nous, de modéliser seulement par le contact physique et/ou le regard. À plusieurs reprises, dans mon insertion professionnelle j'ai pu observer des élèves qui ne maîtrisaient pas leur colère ou toutes autres formes d'émotions. Après avoir moi-même fait tout un boulot sur ma propre maîtrise de mes émotions, j'ai commencé à enseigner les trois types de gestion de la colère présenté par Dupuis (1992) au tableau 13 (p. 157).

Tableau 13

Les trois types de la gestion de colère de Dupuis (1992)



Type de colère	Définition	explication	Effet
Colère refoulée 	Au moment où la colère n'est pas permise, il apparaît un mécanisme de défense appelé « refoulement ». La personne cherche à repousser ou à maintenir dans son inconscient des pensées, des images et des souvenirs liés à une pulsion.	On refoule sa colère par peur de perdre le contrôle de soi ou de la situation, par crainte de blesser autrui ou de briser une relation importante. Héritage transmis pas la société, la famille, l'école.	Poison intérieur, infections émotionnelles (dépression, « burn-out », idées suicidaires), ulcères, urticaire...
Colère défoulée 	S'exprime sous forme de violence verbale ou physique. Elle gaspille de façon inutile l'énergie des bagarres stériles, plaintes ou critiques. C'est l'expression d'une insatisfaction, de la négation de ce qui est, de l'inconfort vécu, de la peur de perdre, des sentiments d'impuissance et d'injustice.	La violence est un comportement appris qui s'installe tôt. C'est une pression émotionnelle qui se décharge, une accumulation de frustration, de tensions qui se révèlent.	Elle réduit sur le moment les tensions et donne l'illusion d'avoir du pouvoir sur une situation ou sur une personne. Elle atténue les sentiments de vulnérabilité et d'anxiété. Elle atteint la santé physique et mentale de la personne. Répétitives, elles engendrent une roue sans fin.
Colère encadrée 	Elle est l'utilisation de « l'énergie-colère » au service de la dignité et de l'épanouissement de la personne pour une communication authentique.	Cette colère permet de choisir comment je vais l'exprimer et elle m'amène à passer à un état d'inconfort à un état d'expression de mes préférences et donc à me respecter, à me faire respecter tout en respectant autrui et l'environnement.	J'informe l'autre personne de ce que je vis, cela permet à l'autre de réagir, de répondre et de se positionner. En contact avec sa colère, la personne a au moins le pouvoir de se changer elle-même et/ou de s'ajuster aux situations. Elle se vit dans l'ici et le maintenant et elle part de soi Au Lieu de vouloir changer l'autre.

Source : Dupuis, F. (1992). *La colère : une analyse critique de deux programmes de la gestion de la colère*. Essai, Counseling et orientation. Université Laval.

Les élèves apprennent rapidement que la colère apparaît à la suite d'une insatisfaction. Ils reconnaissent par le fait même que la colère varie en nature et en intensité. Ils arrivent à distinguer leurs différents besoins à partir de la pyramide de Maslow¹⁴ et comprennent que lorsqu'ils ressentent cette émotion simple, un besoin n'est pas comblé. En travaillant sur le tableau précédent avec les élèves, ils comprennent rapidement les trois types de colère. Ils apprennent à les identifier, à les distinguer et surtout à choisir la façon d'exprimer leur colère. Ils parviennent à utiliser le coin à émotion où ils retrouvent des serviettes à tordre, des papiers à chiffonner des crayons pour dessiner, des images d'émotions pour identifier comment ils se sentent, des travaux sur les émotions qu'ils ont fait et que l'on a affiché pour garder en mémoire nos ouvrages... Finalement, les élèves parviennent à maîtriser leur colère, à choisir par eux-mêmes de l'encadrer. Comme le dit Crèvecoeur (2000), « La crise est un moment d'isolement tout à fait nécessaire si l'enfant veut renaître de manière autonome, c'est-à-dire si on veut que chaque crise soit vraiment réussie et vécue comme une opportunité de croissance » (p. 121).

1.6.3 *L'automotivation*

Le petit Larousse illustré (1992) définit la motivation comme étant un « Facteur conscient ou inconscient qui incite l'individu à agir de telle ou telle façon. » (p. 657) Pour ma part, en classe je commence à parler d'automotivation en demandant à mes élèves de se fixer des buts, et ce, à des fréquences irrégulières. Par exemple, je peux leur donner comme consigne de se fixer un objectif pour l'année scolaire et il est possible également que je leur propose deux jours plus tard de se fixer un but en début de semaine ou tout simplement pour un petit travail. Quelques élèves auront de la difficulté à identifier en début d'année ce qu'il désire accomplir de plus que ce qu'ils sont déjà capable de relever comme défi. Par contre, petit à petit ils y arriveront et y prendront de plus en plus plaisir. Lorsqu'on fait référence à l'automotivation, on parle aussi d'intentionnalité, de responsabilité, d'autonomie, de choix et de curiosité. À plusieurs reprises en

¹⁴ La pyramide de Maslow est placée en annexe L

classe avec les élèves, je m'efforce de leur laisser le choix. Parfois, j'écrirai au tableau tu as le choix de commencer le travail d'arts plastiques avant celui de français ou de géographie, je leur donnerai le choix de prendre une décision en groupe ou individuellement etc. Il faut en quelques sortes provoquer l'engagement, l'initiative et l'optimisme. « De cela, certains enfants se persuadent très vite, et s'ils ne trouvent personne pour les détromper, comme on ne peut vivre sans passion ils développent, faute de mieux, la passion de l'échec. » (Pennac, 2007, p. 62) Ainsi, j'ai compris qu'il y a toujours un nombre d'enfants dans un groupe classe qui rencontre des problèmes face à l'automotivation. À ce moment, je débute par rendre l'enfant responsable de ses propres pensées, de ses sentiments, des ses émotions, de son propre corps. Petit à petit, l'enfant se rend compte qu'il a du pouvoir, qu'il PEUT faire quelque chose, qu'il est l'auteur de changements dans sa vie s'il le désire vraiment. Ainsi, je travaille avec l'enfant dans l'espoir de réussir plutôt qu'avec la crainte d'échouer.

Déceler si un jeune est motivé ou non par ce qu'il accomplit en classe, à la maison, avec ses amis... demande beaucoup d'observation de la part de l'enseignant et des parents. Ces derniers intervenants doivent former une équipe et être en constante relation pour arriver à voir un problème pour mieux agir. L'élève a besoin qu'on lui fasse confiance, il doit ressentir qu'on croit en lui. Comme le dit Béliveau (2002)

Sans cette confiance minimale en soi et en les autres, qui lui confère un sentiment de sécurité intérieur, l'enfant ne peut pas profiter de ce que l'école lui offre, s'exercer à utiliser ses nouvelles compétences, prendre des initiatives et se valoriser. Il ne peut que rester en marge et attendre que les journées passent sans rien investir, ni au plan social ni au plan scolaire. (p. 46)

L'enseignant doit donc avoir totalement confiance en ce qu'il fait et démontrer la présence chez lui d'une confiance en l'enfant qui se trouve devant lui chaque jour. Par ce sentiment, le titulaire assure à l'élève qu'il vaut quelque chose peu importe les choix qu'il fait et les décisions qu'il prend. Donner la chance aux enfants de réfléchir à leurs réussites, d'en faire des listes comme le suggère Fugitt

(1984) permet aux élèves perturbés de se centrer sur ce qu'ils accomplissent et de leur permettent d'être plus optimistes face à ce qu'ils mènent à bien. À coup sûr, les enfants sont plus heureux et ont le goût de poursuivre leur cheminement. Les parents développent un intérêt plus marqué pour ce qu'exécute leur enfant et deviennent plus rassurés. C'est une roue sans fin qui représente pour moi un départ positif face à l'automotivation de l'enfant.

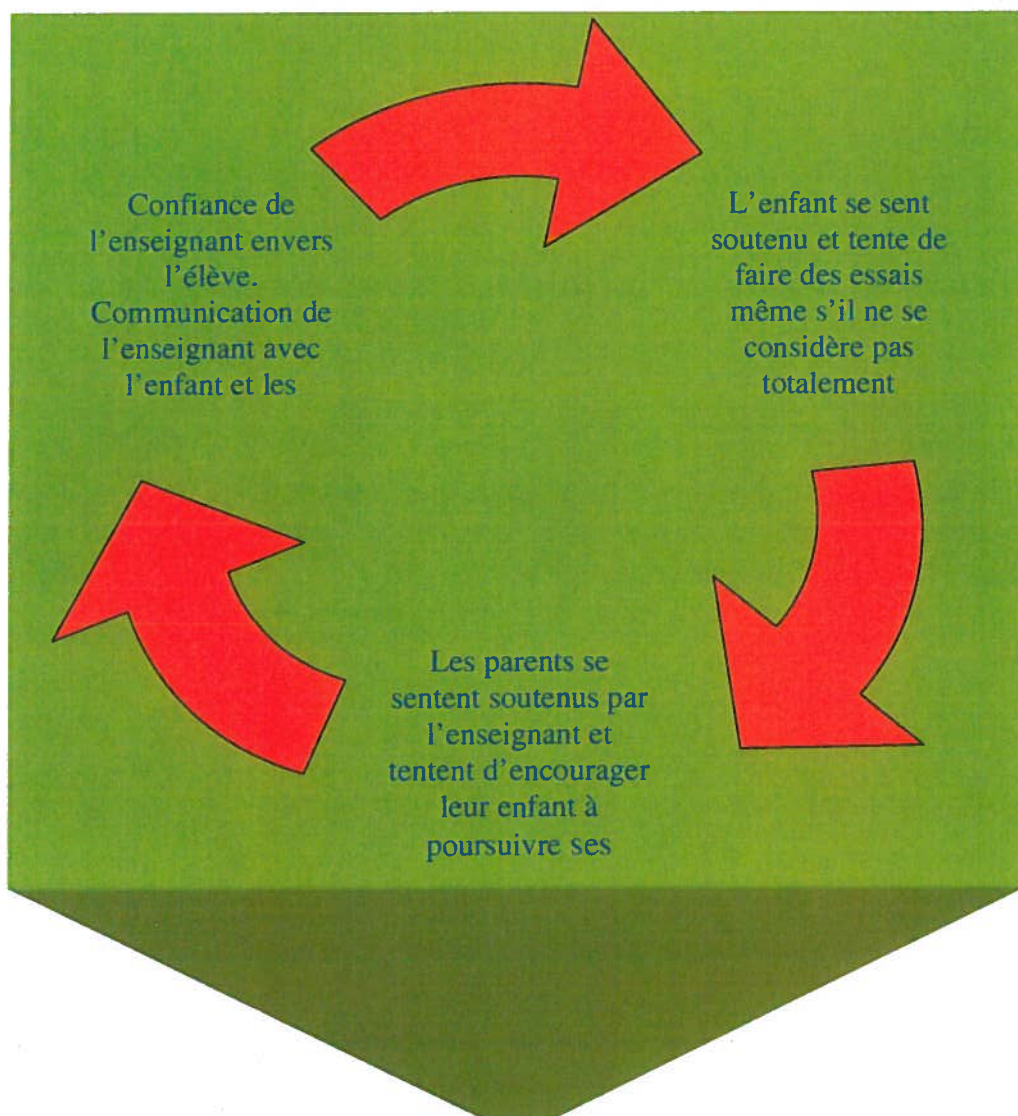


Figure 18 - La roue de la confiance... pour assurer l'automotivation de l'enfant selon l'auteur

Encore ici, en présentant cette figure aux élèves et aux parents de ceux-ci, j'ai découvert que la présence à soi ainsi que la présence que j'accorde à l'autre face à cette composante de l'intelligence émotionnelle (l'automotivation) avait un grand impact sur la compréhension des élèves et des parents. En fait, les parents apprennent à « voir » leurs responsabilités et les attentes que j'aie envers eux pendant l'année scolaire. En ce qui concerne les enfants, ils comprennent tout de suite que je ne les considère pas comme des robots à qui je donne des commandes, mais des êtres humains en qui j'ai confiance et en qui je crois beaucoup. Comme le propose le modèle des intelligences multiples de Gardner (1996), je commence par établir, par plusieurs observations de ma part, un profil des talents ou aptitudes naturels de l'enfant. Le plus tôt possible, je tente de les démontrer à l'élève et au parent tout en essayant de renforcer les points que l'enfant doit le plus travailler, les plus faibles. Bref, en leur transmettant ce message, ils apprennent à se faire confiance et à prendre les choses en mains. La relation entre chaque élève perturbé et son parent devient habituellement plus positive car l'enfant apprend graduellement à remettre à plus tard la satisfaction de ses désirs, à contrôler ses humeurs afin de permettre la pensée au lieu de la restreindre par des idées plus négatives et à se motiver à persévérer malgré les échecs. Les parents apprennent, par mes conseils ou interventions, à observer les attitudes, comportements, gestes... de leur enfant et prennent plus de temps pour y réfléchir. Ils interviennent plus adéquatement et logiquement selon la situation et se sentent beaucoup plus compétents. Pour ma part, je reste présente à ce qui émerge chez l'enfant et son parent et je me sens plus habile à entendre les besoins de l'élève ainsi que ceux de ses parents pour arriver à conserver une relation saine entre les deux parties et moi-même. Finalement, je garde en tête que mon rôle est de soutenir le mouvement de croissance qui est en train de se manifester du côté de l'enfant et du parent.

Anecdote 7

Témoignage de fin d'année d'un parent menaçant et insatisfait depuis le mois de septembre 2005

Juin 2006

Le plaisir qu'a eu Sarah cette année à apprendre, à découvrir, à se découvrir et à se perfectionner est en grande partie grâce à vous. Merci !

Vous serez pour elle, et pour nous, quelqu'un d'inoubliable, un modèle, une référence, merci encore !

Votre délicatesse et votre souci d'offrir à chaque enfant l'opportunité d'apprendre à son rythme est une richesse inestimable, gardez votre passion !

1.6.4 L'empathie

Goleman (1997) affirme que « L'empathie repose sur la conscience de soi ; plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous réussissons à déchiffrer celles des autres. » (p. 150) Depuis que je suis enseignante, je me rends compte que les enfants que je rencontre me semblaient se situer à un niveau de développement qui n'est pas propice nécessairement à la compréhension autonome de l'empathie. Par contre, comme le rapporte Goleman (1997),

Les psychologues de l'enfance ont découvert que les bébés souffrent par empathie avant même d'être pleinement conscients du fait qu'ils existent indépendamment des autres. Quelques mois seulement après leur naissance, ils réagissent au trouble ressenti par leurs proches comme s'ils l'éprouvaient eux-mêmes et fondent en larmes, par exemple, quand ils entendent un autre enfant pleurer. (p. 153)

Les enfants ont besoin de modèle, il est nécessaire de leur apprendre « comment faire ». « En imitant ce qu'ils observent, les enfants acquièrent un répertoire de réactions empathiques, en particulier lorsqu'ils viennent au secours de ceux qui sont tristes. » (Goleman, 1997, p. 155) Ainsi, voilà le but que je vise lorsque je soumets des dilemmes moraux à débattre entre deux groupes d'élèves. Mon but est d'amener les élèves à réfléchir, à penser à toute éventualité au lieu de

passer par la spontanéité. Ils doivent apprendre à se mettre dans la situation de l'autre et à éviter le jugement. En me référant aux activités que propose Dupont (2007), j'aide les élèves à développer leur sens de la coopération, de l'entraide, du partage, de la compréhension de l'autre. Ils sont plus en contrôle de leurs émotions, ils découvrent leur propre identité graduellement, et ce, de manière de plus en plus autonome au fil de l'année scolaire. Comme me l'a fait un jour remarquer une enseignante de musique alors que j'étais titulaire d'un groupe de 5^e année (2007-2008), « tu arrives à créer un groupe unit Mélanie. Ta classe se démarque vraiment des vingt autres classes de l'école. Je sens que les élèves veulent s'aider entre eux et leur participation est remarquable malgré les enfants en trouble de comportement ». Par des commentaires comme celui-là, je constate que les retombées sont encourageants et déterminants. Qu'ils soient du premier, deuxième ou troisième cycle, j'arrive à pousser les réflexions des élèves un peu plus loin chaque fois qu'on aborde un sujet qui les amène à penser ou à se préoccuper de l'autre. Bref, ils apprennent à être présent à l'autre tout en étant présent à leurs propres idées, pensées, émotions, images, souvenirs... Ils sont de plus en plus habiles à identifier ce que l'autre peut vivre intérieurement dans ce qui les mène à une relation avec celui-ci.

Anecdote 8

Pouvoir empathique d'un groupe d'élèves sur un élève perturbé

Alors que l'année scolaire est débutée depuis maintenant quatre mois, un élève perturbé de la classe de cinquième année où je me trouve cette année-là (2007-2008) a de la difficulté à faire et par le fait même à remettre ses devoirs au moment opportun. À plusieurs reprises, je rencontre l'élève pour trouver une solution au problème. Il est déçu de lui à chaque fois. Il ne se sent pas compétent et dit avoir besoin d'aide pour accomplir ses devoirs, car il les trouve souvent très difficiles à accomplir seul. Ses parents ne veulent pas l'aider à s'organiser car ils croient que leur garçon devrait normalement y arriver seul en cinquième année. Cet élève souffre d'un déficit de l'attention avec hyperactivité ce qui engendre de nombreux oublis de cahiers nécessaires à la révision le soir à la maison. Sans solution, je propose à cet élève de demander de l'aide au groupe pour trouver une solution à son problème. Ce choix aurait été à rejeter en septembre car cet élève était un peu violent et pas très agréable avec les autres. Par contre, après Noël, les élèves de la classe avaient appris à connaître cet enfant en difficulté de comportement et ont développé une relation de confiance avec celui-ci. Lorsque

j'ai exposé le problème du garçon en question, deux jeunes filles se sont proposées à dîner en classe deux midis par semaine pour l'aider. Le visage de cet enfant fut illuminé lorsque ses camarades lui proposent leur aide.

Les parents remarquent généralement des gestes comme il est expliqué ci-haut dans l'anecdote. Je crée maintenant un petit journal d'informations qui est envoyé une fois par mois aux parents des élèves. Le but est d'informer les parents de faits importants, de souligner certaines activités menées en classe et des gestes que je qualifie de « remarquables » que je sélectionne avec les élèves chaque mois également. L'implication des élèves a toute son importance dans ce projet. Les parents lisent les parutions et m'envoient des commentaires positifs sur cette façon de communiquer, mais aussi m'écrivent régulièrement pour me signifier l'importance de ma présence à l'intelligence émotionnelle pour leur enfant et pour eux. Ici, les élèves, les parents et l'enseignante s'identifient à des rôles différents, font la découverte de nouvelles ressources internes et leurs relations deviennent graduellement plus profondes.

1.6.5 La maîtrise des relations humaines

Comme plusieurs enseignants peuvent en témoigner, la maîtrise des relations humaines n'est pas quelque chose de simple à réaliser au sein d'une classe, et plus particulièrement, lorsque des élèves perturbés émotionnellement y sont présents. Ce que j'ai constaté par ma présence à l'autre (qui est régulièrement l'élève dans ce cas-ci) c'est que les enfants ont besoin d'un enseignement particulier face aux quatre aptitudes ciblées dans le tableau 14 (p. 165). Pour réussir à créer un groupe, c'est-à-dire un climat où règne le respect, le calme, la motivation, l'harmonie et j'en passe... L'enseignant doit toujours avoir en tête ce que signifie l'aptitude à organiser un groupe, la capacité à négocier des solutions, la capacité à établir des relations personnelles et la capacité d'analyse sociale. Connaître ce que signifient ces aptitudes permet à l'enseignant d'avoir une vision globale à transmettre à chaque élève, et surtout, de situer l'enfant par rapport à celles-ci. Donc, il s'avère maintenant plus facile pour moi de cibler avec l'élève des défis à relever en lien avec cette composante de l'intelligence émotionnelle.

Tableau 14

Quatre aptitudes reliées à l'intelligence interpersonnelle

Aptitudes	Définitions
L'aptitude à organiser des groupes.	c'est la capacité première du leader ; elle consiste à savoir amorcer et coordonner les efforts d'un réseau d'individus. C'est le talent dont font preuve les metteurs en scène, les chefs militaires et les dirigeants d'entreprise et d'association.
La capacité à négocier des solutions.	C'est le talent du médiateur, celui qui permet de prévenir les conflits ou de les résoudre. Les personnes possédant cette aptitude excellent à négocier des arrangements, à arbitrer les différends ; on les trouve souvent dans les carrières diplomatiques ou juridiques, elles savent servir d'intermédiaires. Ce sont les enfants qui règlent les disputes dans la cour de récréation.
La capacité à établir des relations personnelles.	C'est la capacité à éprouver de l'empathie et à communiquer. Elle facilite les contacts et permet d'identifier les sentiments et les préoccupations des autres pour y répondre de manière appropriée — c'est tout l'art des relations personnelles. Ceux qui la possèdent sont de bons coéquipiers, des amis sûrs, des époux sur qui on peut compter et des associés sérieux ; ils deviennent d'excellents vendeurs, gestionnaires ou professeurs. Ce sont des enfants qui s'entendent bien avec quasiment tout le monde, jouent volontiers avec les autres et y prennent plaisir. Ils savent en général déchiffrer les émotions et sont les préférés de leurs camarades.
La capacité d'analyse sociale.	C'est le fait de savoir percevoir les sentiments, les motivations et les préoccupations des autres. Cette compréhension permet une plus grande intimité et procure un sentiment de sympathie. Dans sa forme supérieure cette aptitude fait les bons conseillers ou psychothérapeutes — et, associés à un talent littéraire, les bons romanciers ou auteurs dramatiques.

Source : Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Éditions Robert Laffont, p. 182-183.

Les résultats sont tout à fait fabuleux car les enfants arrivent à se connaître et à se respecter face à cette maîtrise des relations humaines. Plusieurs se réfèrent à un modèle présenté par l'enseignante ou encore prendrons des conseils par l'observation d'un élève qui est plus habile avec telle ou telle aptitudes, et ce, sans jugement de toutes parts. Pour arriver à cela, l'enfant doit sentir chez l'enseignante toute l'importance de maîtriser les relations avec qui il partage son

quotidien. Le respect de l'autre et de soi doit devenir la valeur à se transmettre l'un envers l'autre. L'enseignant a tout un travail à effectuer car il est le porteur de sens de tout ce discours. Il ne faut pas se lasser de recommencer une consigne avec certains élèves, seul le découragement, la perte d'espoir, le relâchement, l'abandon... est voué à l'échec.

Naturellement le bienfait sera provisoire, l'oignon se recomposera à la sortie et sans doute faudra-t-il recommencer demain. Mais c'est cela, enseigner : c'est recommencer jusqu'à notre nécessaire disparition de professeur. (Pennac, 2007, p. 70)

Entretenir des relations saines avec autrui c'est apprendre à l'enfant à reconnaître le travail de l'autre, développer sa gratitude par de petits gestes simples du quotidien, communiquer adéquatement avec l'autre, être en mesure de négocier et régler ses désaccords avec l'autre pour que les deux parties en retirent quelque chose de positif. L'enseignant doit donc être en mesure de reconnaître lui-même en premier certaines aptitudes pour arriver à ce que l'élève puisse lui aussi percevoir qu'un camarade de classe a besoin de son aide pour accomplir une tâche ou tout simplement s'intégrer dans un groupe de jeux, par exemple. La tâche semble parfois lourde pour certains individus, par contre le résultat est assurément gagnant. Les élèves apprennent à se mettre à la place de l'autre, à s'écouter l'un et l'autre sans nécessairement s'oublier, prennent conscience de ce qu'ils sont et découvrent aussi les subpersonnalités de l'autre. Finalement, ils apprennent à venir à la connaissance de l'autre en ayant le désir profond de se soucier de l'autre au moment opportun.

En tant qu'éducateurs/trices, nous devons nous rappeler que derrière chaque geste que nous posons, si sophistiqué ou technique soit-il, ce que nous cherchons, c'est le développement de chaque être dans son unicité, et ultimement, sa participation pleine et entière à l'immense aventure dans laquelle nous sommes tous embarqués. (Fugitt, 1984, p.19)

CONCLUSION

Peut-on dire que ce processus de recherche heuristique se termine avec cette étape de communication? Il est d'une évidence que cet essai représente le début d'une nouvelle aventure des plus positive au niveau des retombées que cette présence accordée à l'intelligence émotionnelle en classe quotidiennement a eu chez une enseignante en insertion professionnelle. Cette recherche de sens a été marquée tout au long de cet essai par une évolution de l'importance accordée aux composantes de l'intelligence émotionnelle. Cette compréhension des cinq composantes de l'intelligence émotionnelle a éveillé chez moi les concepts de présence à soi, à l'autre et à la relation.

1. UNE RÉTROSPECTIVE DE LA RECHERCHE

Dans la problématique, j'ai vu apparaître un malaise par rapport aux interventions menées auprès des élèves perturbés. En m'intéressant au concept d'intelligence émotionnelle j'ai « comblé un besoin » nécessaire à l'épanouissement d'une personne enseignante en insertion professionnelle. Ainsi, par la présente recherche, j'ai pu comprendre les trois images du Soi professionnel présenté par Abraham (1972) et m'identifier véritablement à l'image réelle de la profession enseignante. Je suis maintenant plus en mesure de me rendre compte par moi-même ce qui se passe à l'intérieur de moi, c'est-à-dire ce qui me procure un bien-être personnel et relationnel. De plus, j'ai appris à reconnaître et à accepter mes difficultés et celles des autres de façon respectueuse en essayant de mettre de côté les jugements. Ainsi, le premier chapitre m'a mené à me poser la question suivante : « Quelles sont les retombées sur les élèves perturbés, sur les parents de ces enfants et sur moi-même lorsque systématiquement j'accorde une présence à l'intelligence émotionnelle dans ma pratique quotidienne? » Les concepts de « présence à soi », de « présence à l'autre », de « présence à la relation » ainsi que d' « intelligence émotionnelle » figurent donc au premier plan du présent essai.

Le deuxième chapitre de cette recherche heuristique, celui de la méthodologie, est décrit dans le cadre d'une analyse qualitative, selon un enjeu ontogénique, c'est-à-dire une recherche orientée vers le soi. Ici, je me suis placée dans un contexte de découverte ce qui m'a permis de construire l'objet de recherche progressivement tout en étant sur le terrain pour tenter des expériences concluantes et pertinentes pour moi et les sujets. Ainsi, je me suis questionnée, j'ai exploré et compris ce que signifiait l'intégration des cinq composantes de l'intelligence émotionnelle tout en «accordant» une présence à soi, à l'élève et à la relation pédagogique parent-élève-enseignant. Dans la présente recherche, Craig (1978), Moustakas (1990) et Paillé (2005) ont été comparés en ce qui concerne les étapes de la démarche heuristique. Par contre, ce sont les étapes de la démarche de Craig (1978) qui ont été retenues pour décrire une dimension théorique et une dimension expérientielle pour l'étape du questionnement, de l'exploration, de la compréhension et de la communication.

Le troisième chapitre a fait état d'une exploration expérientielle de la mise en oeuvre de l'intelligence émotionnelle en classe quotidiennement. Ce chapitre a relaté les débuts de l'intégration des cinq composantes de l'intelligence émotionnelle de façon quotidienne de manière personnelle et en classe quotidiennement. J'ai donc débuté un long processus de connaissance de soi qui m'a permis de comprendre mes gestes, mes paroles et plusieurs de mes pensées selon certaines situations vécues avec les élèves, collègues, parents et différents intervenants du milieu scolaire. Ainsi, par l'expérience de lecture, par l'expérience de collage d'images et par l'expérience de l'écriture, je me suis permise de travailler à l'intérieur de moi pour modifier certaines idées ou perceptions qui m'ont aidée à être plus présente à moi et à l'autre dans le moment présent. Comme le dit Paré (1984), je suis passée de l'action et j'y ai vu un changement au niveau professionnel et personnel. C'est aussi à l'intérieur de cette section du texte que j'explique la découverte de mes subpersonnalités et que j'y ai vu leur pôle complémentaire respectif. Encore aujourd'hui, ces subpersonnalités m'habitent de manière constante. J'ai appris à me découvrir à travers elles et j'en découvre encore de nouvelles facettes.

Le chapitre trois a fait l'objet en deuxième partie de multiples activités que j'ai intégrées au quotidien de la classe. J'ai vécu à plusieurs reprises la découverte des subpersonnalités avec les élèves. À chaque fois, contrairement à ce que je m'attendais, les enfants perturbés réussissaient à comprendre ce que signifiaient chez eux ces différents personnages. Ils y découvraient leurs forces et leurs limites sous un angle à la fois positif et constructif. Un certain questionnement personnel régnait à chaque fois en classe lors de ces activités pour ensuite intégrer ces différents « mini-moi » au quotidien de la classe. J'ai remarqué que les élèves arrivaient à mieux se connaître et à contrôler leurs agirs. Un dialogue intérieur s'enclenchait chez eux comme je l'avais un peu plus tôt vécu moi aussi. À travers ces différentes activités, les enfants ont intégré un vocabulaire émotionnel plus riche ce qui leur permettait de parler, de communiquer avec les autres au lieu de toujours agir sous l'effet de l'impulsion du moment. Je leur permettais également de s'exprimer par l'écriture et le dessin en utilisant leur « journal personnel » respectif. À chaque jour ou presque, les élèves avaient un petit moment pour eux. Encore une fois, c'était une façon d'être plus présent à soi comme l'explique Paré (1984) et plus conscient de leurs agirs et de qui se passe autour d'eux. Les multiples activités que j'ai intégré quotidiennement en classe au cours des années scolaires passées à l'élaboration de ce projet de recherche m'ont permis de vraiment me découvrir comme personne, mais aussi comme enseignante. J'ai compris plusieurs besoins d'enfants souvent ignorés et parfois même ridiculisés.

Finalement, le troisième chapitre a fait l'objet de mes quelques expériences de formation à l'intelligence émotionnelle chez les adultes avec mon mentor, Richard Robillard. J'ai livré, avec beaucoup de plaisir et de fierté, tout ce que j'avais appris sur l'intelligence émotionnelle et ce que j'apprenais au quotidien avec mes élèves. Ma subpersonnalité « la confiante » a fait figure et m'amenait dans un état de déséquilibre tellement enrichissant et favorable au concept de présence à soi et à l'autre. J'ai appris à m'estimer en tant qu'enseignante, mais aussi en tant que femme à part entière.

2. L'IMPACT DE L'ESSAI DANS LA VIE PROFESSIONNELLE DE L'AUTEUR

Le quatrième et dernier chapitre de cette recherche heuristique a donné lieu à une forme de compréhension et de communication des retombées de la présence à l'intelligence émotionnelle au quotidien. J'y ai présenté ce que signifiait maintenant pour moi une présence à soi comme enseignante. J'ai appris à me connaître et à m'affranchir dans mes valeurs et mes idées sans avoir peur d'être jugée constamment. La conscience de mes émotions fait maintenant partie de ma vie et je poursuis ce cheminement professionnel et personnel jour après jour avec plaisir et sérénité. Comme je le mentionne dans ce dernier chapitre, cette recherche heuristique m'a permis de reprendre plaisir à enseigner, et ce, surtout en présence d'enfants perturbés. Ils m'apportent beaucoup et surtout me permettent d'être constamment présente à moi, à mes émotions du moment. Tout au long de ce processus de recherche j'ai découvert une enseignante confiante parmi mes nombreuses supersonnalités. Ainsi, en étant plus présente à moi, je lui donne de la place pour agir ce qui engendre également une présence à la relation. J'accepte maintenant les élèves qui arrivent dans ma classe avec leurs forces et leurs limites et je suis maintenant plus en mesure de porter un regard sur leurs besoins avant de tout de suite les catégoriser de façon négative. Par le fait même, je me sens plus en contrôle de moi-même tout en permettant aux élèves de développer leur propre maîtrise de soi. Je deviens un modèle de contrôle, de fiabilité, d'adaptabilité et d'ouverture pour eux, même si je ne m'attends pas à une intégration immédiate de ces compétences émotionnelles de leur part. De plus, j'apprends, par le biais de l'intelligence émotionnelle, et plus particulièrement, la composante de l'automotivation, à me fixer des buts réalistes en m'engageant avec optimisme et en faisant preuve d'initiative. Ce qui m'a le plus marqué par cette recherche c'est la façon que j'ai appris à reconnaître les sentiments, les besoins et les soucis des autres tout en gardant une distance émotionnelle adéquate. Par le passé, les problèmes des autres devenaient les miens automatiquement. Maintenant, étant plus conscientes des émotions qui m'habitent, je peux devenir aidante pour l'autre sans nécessairement vivre les mêmes émotions que la personne aidée. Je reste

donc à l'intérieur de la zone d'empathie tout étant présente à l'autre. Pour moi, c'est tout un travail d'intégration! Finalement, de ces dernières composantes découlent la maîtrise des relations humaines qui m'a permis d'accéder au troisième niveau de présence de Paré (1984), celui du sens, des significations profondes et de la réalisation de soi. Par cet essai, j'ai compris mon rôle de professionnelle auprès des élèves perturbés. Je sais maintenant que parfois, je n'ai qu'à être là pour l'enfant. Sur le moment je n'ai pas à me démener pour que tout fonctionne comme je le voudrais ou que je l'aurais imaginé. Je n'ai qu'à être présente à l'élève pour lui permettre à son tour d'être plus conscient de ses émotions et les maîtriser. Il n'y a pas de solution magique! Comme le dit Pennac (2007), « Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif. » (p. 70).

3. OPPORTUNITÉ DE RECHERCHE POUR LA COMMUNAUTÉ ENSEIGNANTE

C'est avec un grand sentiment d'accomplissement personnel que je termine enfin cette recherche heuristique. Cela n'a pas été facile au départ de comprendre ce malaise que générait en moi ma relation avec les élèves perturbés. Par contre, je considère y être arrivée. Je sais maintenant que les élèves perturbés ont besoin d'enseignants présents, là au bon moment. Mais pour arriver à être présent à un ou des enfants, il est primordial de se reconnaître précédemment en tant que personne et en tant que professionnel de l'éducation. Ainsi, je souhaite que les enseignants puissent développer ces composantes de l'intelligence émotionnelle d'abord chez eux et pour eux pour ensuite les intégrer à leur vie quotidienne. Je suis convaincue qu'une grande sérénité les envahira et qu'ils se sentiront avant tout plus en contrôle de leurs émotions. Cette présence à soi leur permettra de reconnaître les besoins de l'autre et d'y trouver un certain sens et un grand sentiment de compétence.

J'ai la conviction que tout éducateur soucieux d'agir autrement dans l'enseignement doit se pencher sur les cinq composantes de l'intelligence émotionnelle pour faire un retour sur soi (présence à soi). Pour nous les enseignants, notre laboratoire est principalement constitué de ressources humaines en plein développement intellectuel et affectif. Nous avons tout à apprendre sur nous avant de devenir des modèles pour les enfants. Ceux-ci ont les yeux grands ouverts et les oreilles prêtes à tout entendre. Pourquoi ne pas leur en apprendre tout de suite sur eux pour faciliter leur développement personnel et émotionnel? N'est-ce pas là une façon de les aider à cheminer dans la vie dès le départ?

Ces derniers propos me mènent donc à formuler un dernier souhait avant de clore cet essai. J'espère sincèrement que la recherche dans le domaine de la connaissance de soi en lien avec la relation éducative soit développée et explorée davantage au niveau de l'accompagnement à apporter aux enseignants en insertion professionnelle ainsi qu'à l'accompagnement qu'un enseignant doit viser pour ses élèves et leur famille. Cela donne certainement place à une approche du développement basé sur l'attachement pour rejoindre les enfants dans leur vécu émotionnel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi s.a.
- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.
- Andrews, I., Holborn, P. et Wideen, M. (1992). *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Artaud, G. (1985). *L'adulte en quête de son identité*. Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Auclair, M. et Paré, A. (1992). *Éducateur, connais-toi toi-même*. Le Centre d'interprétation de la personne, Intégration, numéro 15, décembre 1992.
- Auger, M.- T., Boucharlat, C. (1995). *Élèves « difficiles » profs en difficulté*, Lyon : Chronique sociale.
- Barbès, P. (2001). *Je mène ma supervision*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Belleau, P. (1996). *Étude heuristique sur la compulsion à donner dans la pratique éducative*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal.
- Béliveau, M-C. (2002). *J'ai mal à l'école, Troubles affectifs et difficultés scolaires*. Montréal : Éditions de l'hôpital Sainte-Justine.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Bettelheim, B. (1988). *Pour être des parents acceptables*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Bouffard, M. (1983). *Le moi réel de l'enseignant au-delà de son moi apparent. Recherche sur les qualités de l'enseignant au-delà du savoir*. Université de Sherbrooke.
- Bourcet, S. et Tyrode, Y. (2002). *Petite terreur ou souffre-douleur, la violence dans la vie de l'enfant*. Paris : Albin Michel.
- Braun, A. (1988). *Enseignant et/ou formateur*. Les Éditions d'organisation.
- Caglar, H. (1999). *Être enseignant un métier impossible? Hommage à Ada Abraham*. Montréal : L'Harmattan Inc.

- Campbell, B., Campbell, L., Dickinson, D. (2006). *Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Caron, G. (2001). *Accompagner l'enfant dans selon son tempérament à l'école, à la maison*. Boucherville : Éditions de Mortagne.
- Chabot, D. (2000). *Maîtriser ses émotions par l'intelligence émotionnelle*. Outremont : Éditions Québecor.
- Chabot, D. et Chabot, M. (2005). *Pédagogie émotionnelle : Ressentir pour apprendre*. Victoria : Édition Les publications Trafford.
- Chicoine, J-F. et Collard, N. (2006). *Le bébé et l'eau du bain*. Montréal : Éditions Québec Amérique inc.
- Condamine, A. (1997). *Au risque d'être soi. Crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Sainte-Foy : Éditions Septembre.
- Claeys Bouuaert, M. (2004). *Pratique de l'éducation émotionnelle. Une approche ludique*. 05300 Barret-sur-Méouge : Le Souffle d'Or.
- Cloutier, R., Fillion, L. et Timmermans, H. (2001). *Les parents se séparent...pour mieux vivre la crise et aider son enfant*. Montréal : Éditions Sainte-Justine.
- Craig, P. E. (1978). *The heart of the teacher a Heuristic Study on the Inner World of Teaching*. Thèse doctorale. Boston University Graduate school of Education.
- Crèvecoeur, J-J. (2000). *Les enfants de l'autonomie*. Genève: Les Éditions Jouvence.
- Cyrułnik, B. (2004). *Parler au bord du gouffre*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Damasio, A., R. (1999). *L'erreur de Descartes*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- D'Ansembourg, T. (2001). *Cessez d'être gentil, soyez vrai ! Être avec les autres en restant soi-même*. Montréal : les Éditions de l'Homme.
- Darsigny, J., Côté, R. L. (1999). De la naissance du soi à la formation du soi professionnel, in : *Être un enseignant, un métier impossible. Hommage à Ada Abraham*. Paris: L'Harmattan.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotions in Man and Animals*. Londres.
- Deaudelin, C., Doudin, P.-A., Lafortune, L., Martin, D. (2002). *La formation continue de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Demers, G. (2006). *Récit d'une enseignante sur son rapport entre la mise en oeuvre de la différenciation pédagogique et la prise de conscience de son identité professionnelle. Passage d'une image idéale à une image réelle*. Maîtrise en enseignement. Université de Sherbrooke.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative*. Montréal: Les Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Donnay, J. Romainville, M. (Éds). (1996). *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck et Larcier S.A.
- Donnay, J., Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke: Les Éditions du CRP.
- Dufour, M. (1993). *Allégories pour guérir et grandir, Recueil d'histoires métaphoriques*. Chicoutimi : Les Éditions JLC inc.
- Dufour, M. (1997). *Allégories II : Croissance et harmonie*. Chicoutimi : Les Éditions JLC inc.
- Dufour, M. (2000). *Allégo rit avec les jeunes*. Chicoutimi : Les Éditions JLC Jeunesse.
- Dupont, N. (2007). *Recueil d'outils pédagogiques visant le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire*. Université de Sherbrooke.
- Dupuis, F. (1992). *La colère : une analyse critique de deux programmes de la gestion de la colère*. Essai, Counseling et orientation. Université Laval.
- Fernandez, J. (1996). *Former et se former entre formateurs*. Sherbrooke: Les Éditions du CRP.
- Filliozat, I. (1999). *Au cœur des émotions de l'enfant. Comprendre son langage, ses rires et ses pleurs*. Paris : JC Lattès.
- Filliozat, I. (2001). *Que se passe-t-il en moi? Mieux vivre ses émotions au quotidien*. Paris : JC Lattès.
- Fugitt, E. D. (1984, 2003). *C'est lui qui a commencé le premier*. Ste-Foy. Centre d'intégration de la personne.
- Gagné, M. (1993). *La supervision de stage : l'accompagnement d'un rite de passage*. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Montréal.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Paris: Éditions Basic Books.

- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz.
- Gélinas, F., Roussel, M. (2007). *Les intelligences multiples à la maternelle*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Glasser, W. (1998). *Choisir d'apprendre, la pédagogie du choix en classe*. Montréal : Éditions Logiques.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle-2*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Goleman, D, Boyatzis et Mckee, A. (2002). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Paris : Éditions Village Mondial/Pearson Education France.
- Guitouni, M. (2000). *Au cœur de l'identité, L'intelligence émotionnelle*. Montréal : Carte Blanche.
- Greenspan, M. (2003). *Guérir de la détresse émotionnelle*. Outremont : Ariane Éditions inc.
- Gibran, K. (1996). *Le prophète*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Haramain, A. (1988). La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en science humaine. Traduction du chapitre consacrée à la méthodologie doctorale de P.E. Craig (1978) : *The heart of the teacher a Heuristic Study of the Inner Worrl d of Teaching*. Boston University Graduate School of Education.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Jensen, E. (1998). *Le cerveau et l'apprentissage*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill
- Jobin, A-M. (2002). *Le journal créatif*. Montréal : Les Éditions du Roseau.
- Julien, G. (2004). *Soigner différemment les enfants. L'approche de la pédiatrie sociale*. Laval : Éditions Logiques.
- Julien, G. (2004). *Soigner différemment les enfants. Méthodes et approches*. Laval : Éditions Logiques.
- Julien, G. (2007). *Vivre avec un enfant qui dérange*. Montréal : Éditions Bayard Canada Livres.

- Kemp, D. (1996). *Devenir complice de l'enfant téflon. L'enfant sur qui rien ne colle*. Outremont : Éditions Québecor.
- Lacoursière, S. (2006). *Exploration heuristique et compréhension du sens des tensions vécues par une enseignante au primaire dans son rapport à l'évaluation en éducation. Émergence d'une nouvelle présence à soi, à l'autre et au sens de l'évaluation*. Université de Sherbrooke.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A., Martin, D. (2001). *La formation continue de la réflexion à l'action*. Ste-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Laplante, J. (2006). *Étude heuristique du passage d'un sentiment d'incompétence à un sentiment de compétence dans la relation éducative d'une enseignante auprès des garçons du premier cycle du primaire. Comment faire autrement?* Université de Sherbrooke.
- Laporte, D. et Sévigny, L. (1993). *L'estime de soi des 6-12 ans*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Laroque, F. (1996). *Exploration heuristique d'un espace vital dans une pratique éducative*. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Montréal.
- Lavoie, G. (2003). *L'école au masculin*. Ste-Foy : Septembre éditeur.
- Lenain, T. (1999). *L'amour hérisson*. Nathan Jeunesse.
- Le Colletter, F. (1988). *Exploration heuristique du plaisir d'enseigner*. Montréal : Université de Montréal.
- LeDoux, J. (2005). *Le cerveau des émotions*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Le Petit Larousse illustré. (1992). Paris : Éditions Larousse.
- Levine, M. (2003). *À chacun sa façon d'apprendre*. Varennes (Québec) : Éditions AdA Inc.
- Levine, M. (2004). *Le mythe de la paresse*. Varennes (Québec) : Éditions AdA Inc.
- Loignon, Nathalie, *Christophe au grand cœur*. Québec : Dominique et Compagnie, roman vert, 2000.
- Lusser Rico, G. (1983). *Writing, the natural Way*. J.P. Tarcher.
- Mangulies, N. (1991). *Les cartes d'organisation d'idées, Une façon efficace de structurer sa pensée*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

- Mayer, J.D. et Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotionnel intelligence*.
- Massé, L., Desbiens, N., Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école, Prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Monbourquette, J. (2002) *De l'estime de soi à l'estime du Soi*. Montréal: Novalis/Bayard.
- Monbourquette, J., Ladouceur, M., D'Aspremont, I. (2003). *Stratégies pour développer l'estime de soi et l'estime du Soi*. Montréal: Novalis/Bayard.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic research: design, methodology and applications*. Éd. Newbury Park: Sage publications.
- Nadon, Y. (2006). *Ma maman du photomaton*. Montréal : Éditions Les 400 coups.
- Neufeld, G. et Maté, G. (2005). *Retrouver son rôle de parent*. Éditions de l'Homme, Montréal.
- Noël, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons, le lien entre un enfant et ses parents*. Montréal : Éditions Sciences et culture.
- Oudet, S. F. (1999). *Voyage au cœur de la pratique enseignante, marcher et se regarder marcher*. Montréal : L'Harmattan.
- Paillé, P. (2005). *Vingt devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en éducation (Ph. D.)*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Paillé, P. (1994). *Vingt devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en éducation (M. Ed.)*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Paré, A. (1998). www.scom.ulaval.ca/Au.fil.des.evenements/1998/12.10/idees.html
Être là.
- Paré, A. (1993). *Présence en éducation*. Intégration, vol. 17, 19-33.
- Paré, A., Auclair, M. (1993). *Éducateur, connais-toi toi-même*. Intégration, numéro 15.
- Paré, A. (1984). *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Centre d'intégration de la personne.
- Paré, A. (1984). *Psychosynthèse et éducation* (introduction à l'édition québécoise du volume : *C'est lui qui a commencé le premier*). Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.

- Paradis, S. (2007). www.gustave.ca
- Pattakos, A. (2006). *Découvrir un sens à son travail*. Montréal : Les Éditions de L'Homme.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. France : Éditions Gallimard.
- Proulx, P. (1997). *Expérience d'intégration du sentiment d'échec et pratiques de formation*. Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal.
- Salomé, J. (1995). *Charte de vie relationnelle à l'école*. Paris : Albin Michel.
- Salomé, J. (2000). *Contes à aimer. Contes à s'aimer*. Paris : Éditions Albin Michel S.A.
- Salomé, J. (1993). *Contes à guérir. Contes à grandir*. Paris : Éditions Albin Michel S.A.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Sousa, David A. (2006). *Un cerveau pour apprendre... différemment*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill
- Tibo, G. (2000). *Moi guerrier, toi pou!* France : Éditions Casterman.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, A. (2003). *Mon cerveau a besoin de lunettes*. Montréal : Académie Impact.
- Weisinger, H. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail, Gérer ses émotions et améliorer ses relations avec les autres*. Montréal : les Éditions Transcontinental inc.

www.grappa.univ-lille3.fr/~torre/Recherche/Encadrement/Riviere2003/

ANNEXE A

EXPLORATION THEORIQUE SUR L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE

L'intelligence émotionnelle ainsi que le concept de présence sont au cœur de cette recherche. Le but de cet essai pour l'auteur est d'établir un lien entre ces deux principaux concepts. C'est ainsi qu'apparaît les trois niveaux de présence à l'intelligence émotionnelle, c'est-à-dire la présence à soi (l'enseignant), la présence à l'autre (élève perturbé) et finalement la présence à la relation. Pour arriver à bien comprendre la relation entre le concept de présence et d'intelligence émotionnelle, l'auteur prend soin de faire ressortir ce qui caractérise plus particulièrement les enfants d'aujourd'hui pour faire le pont avec l'importance d'éduquer les enfants mais aussi les adultes à l'intelligence émotionnelle. Les cinq composantes de l'intelligence émotionnelle y seront présentées pour arriver à bien comprendre le concept de présence par ses trois niveaux.

Cette annexe fera état de l'expérience de lecture de l'auteur. Cette partie du texte est destinée uniquement à cette expérience car lire certains ouvrages s'est avéré très bénéfique à la compréhension d'actions et réflexions concernant les enfants perturbés et la relation avec eux. De plus, par le biais de cette recherche, l'auteur a découvert que l'expérience de la lecture lui a permis de se nourrir, d'être plus présente à elle.

1. L'IMPORTANCE D'EDUQUER À L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE

1.1 Des enfants différents

Plusieurs enseignants s'entendent pour dire que depuis plus de 30 ans les enfants sont différents, et ce, dans de nombreux domaines : développement émotionnel, développement sensorimoteur ainsi que la disposition personnelle à travailler efficacement en classe. Dans la figure 19 (p. 182), Jensen (2001)

explique que les enfants sont exposés à plus d'agents de conservation, donc consomment moins d'aliments naturels, plus d'enfants sont issus de familles monoparentales aux ressources plus limitées. On fait référence aussi aux plus grands nombres d'heures d'écoute passive des médias devenus les nouveaux gardiens d'enfants ce qui entraîne un problème de sédentarité dès leur très jeune âge, etc.

En prenant connaissance de la figure 19, nous pouvons constater ces changements significatifs et en imaginer les conséquences directes sur les apprentissages et le développement émotionnel des élèves d'aujourd'hui. Il semble y avoir peu d'étude scientifique pour confirmer les affirmations de certains professionnels de l'éducation, mais des scientifiques sont en train d'élaborer les causes d'enfants violents, stressés, éparpillés... et moins bien préparés pour l'école. Ainsi, ces perturbations ne font pas que toucher les enseignants, mais attirent l'attention des milieux scientifiques afin d'y déceler les causes et de trouver des moyens et des solutions pour remédier à la situation.

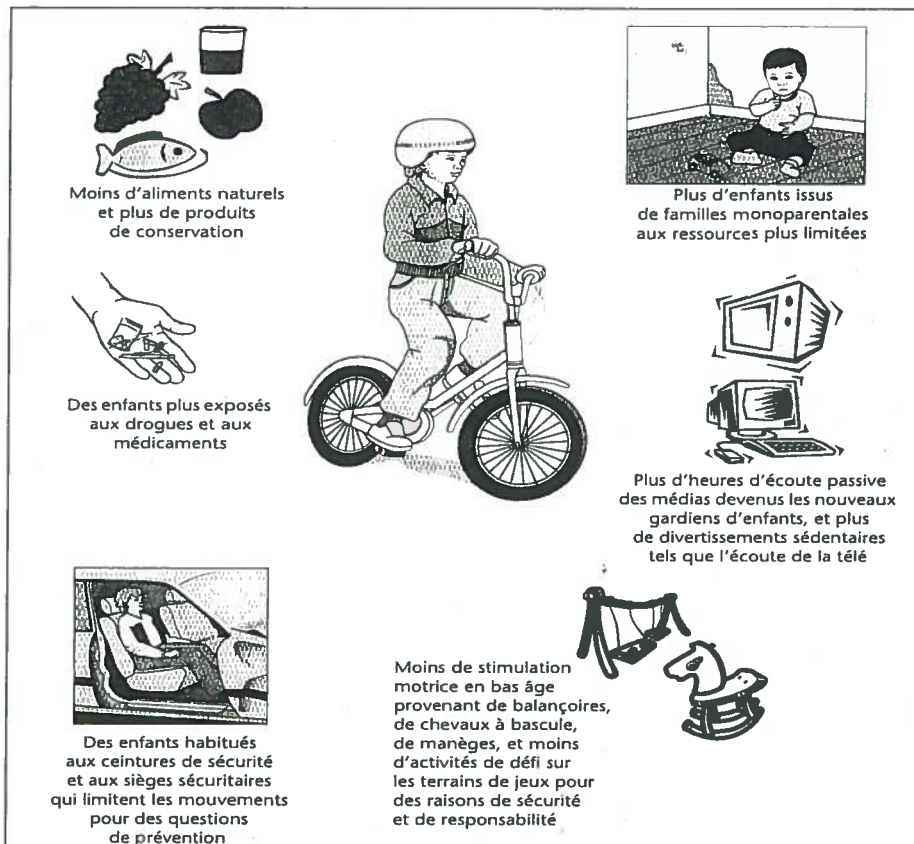


Figure 19 - Différence biologique entre les enfants d'aujourd'hui et ceux d'il y a 30 ans

Source : Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Bref, nous faisons maintenant face à de nouvelles personnalités d'enfants. On leur diagnostique plus de troubles du comportement, d'attention et d'adaptation. Selon Béliveau (2002) et Goleman (1999), ils tolèrent mal la frustration et les délais imposés pour combler leurs nombreux désirs dans le moment présent. Cette auteure décrit le comportement d'un enfant perturbé de deuxième année qui nous touche particulièrement dans le cadre de cette recherche:

Pour leur part, certains enfants développent des mécanismes d'opposition passive pour se soustraire aux exigences de l'environnement tout en évitant de s'affirmer et de s'opposer

ouvertement. L'enfant qui s'oppose ainsi travaille plus lentement, demeure dépendant des adultes face à ses tâches, irritant ainsi ceux qui tentent de lui venir en aide. Sa colère, qui s'exprime sous la forme de résistance passive, finit par se retourner contre lui. En effet, cette mise en jeu de multiples conduites d'évitement face aux responsabilités et aux conséquences qu'il devrait assumer, à l'école comme à la maison, attise la colère réelle des parents et des enseignants qui voient dans ces attitudes une fin de non-recevoir, alors qu'ils s'évertuent à tenter de l'aider. On le dit « passif-agressif » parce que ces mécanismes oppositionnels et son agressivité s'expriment par de la résistance plutôt que par des troubles de comportement proprement dits. (Béliveau, 2002, p. 71)

En fait, l'enfant veut souvent donner l'impression qu'il a du contrôle sur son environnement. Béliveau (2002) présente un éventail de problèmes qui apparaissent à la suite de changements de tout ordre dans la structure familiale ou autre(s) :

- agitation et problèmes d'attention (parfois confondus avec des problèmes de motivation ou de dépression);
- personnalités anxieuses (manque de sécurité intérieure);
- inhibition;
- narcissisme (s'intéresser à l'autre pour son utilité propre);
- dévalorisation (peu de sentiment de compétence);
- dépendance à l'adulte ou hyperindépendance;
- peu d'intériorisation et d'introspection (faute parfois d'investissement du langage qui ne peut alors agir comme outil d'autorégulation);
- excès de peur et de culpabilité;
- absence de peurs et de culpabilités (d'où la difficulté à intérioriser les interdits, à contrôler les comportements et l'impulsivité, et d'où l'intolérance à la frustration et les problèmes dans les relations sociales);
- pauvreté de la vie imaginaire et de la créativité;
- exacerbation du monde imaginaire devenu « refuge » pour se soustraire à trop de tensions dans l'entourage immédiat ou, au contraire, à un trop grand vide relationnel;
- dysharmonies dans le développement, certaines sphères demeurant immatures alors que les autres évoluent normalement;
- immaturité et grande dépendance à l'environnement;
- « petits adultes » hyperintellectualisés, mais malhabiles physiquement et socialement;

- recherche de stimulations intenses (au point que le quotidien « ordinaire » est désinvesti). (Béliveau, 2002, p. 71-72)

Réflexion numéro 1 : La société change, les enfants aussi...

Depuis quelques années, je vois apparaître des comportements qui nous semblent étrangers par rapport à notre vécu personnel d'élève dans le milieu scolaire ou familial. Beaucoup d'enfants sont jugés par ce qu'ils disent ou de la façon qu'ils agissent. Les premières personnes qui passent au banc des accusés sont souvent les parents de ses enfants. Oui, ils ont une grande part de responsabilité. Par contre, je crois que tous les adultes qui se retrouvent près de l'enfant ont une part de responsabilité afin de permettre à l'enfant de sauvegarder un certain équilibre dans la satisfaction des propres besoins de l'enfant en évitant de perdre de vue le but ultime de tous : que l'enfant développe au mieux possible son potentiel et qu'il puisse acquérir, avec de l'aide, sa maturité.

Comme l'indique Béliveau (2002), les apprentissages sont intimement liés aux premières relations d'attachement. Cette auteure va même jusqu'à dire que les troubles affectifs auraient des répercussions sur les capacités de penser, de faire des liens et d'investir dans le monde de la connaissance. Cyrulnik (2004) affirme également que « les enfants qui éprouvent le plus de plaisir à penser et à explorer le monde extérieur sont ceux qui ont acquis un attachement sécurisé » (p.64). À cela, ce dernier ajoute qu'

On a jamais si bien entouré nos enfants. On n'a jamais si bien compris leur monde intime et pourtant, ils n'ont jamais été autant déprimés et anxieux. Tout le monde s'en étonne, sauf si l'on admet que comprendre n'est pas soigner, et qu'il n'y a pas de progrès sans prix à payer. (Cyrulnik, 2004, p. 158)

Voilà donc de bonnes raisons d'investir, dès les premières heures de la vie dans le développement de l'intelligence émotionnelle, car « la principale nourriture d'enfance est l'émotion » (Chicoine et Collard, 2006, p. 39). Mais comme le signifie Julien (2007) dans son ouvrage,

« C'est un droit pour toute les familles d'être soutenues dans leur démarche avec l'enfant. D'une part, parce que la responsabilité

est lourde et que les parents ne possèdent pas forcément tous les outils nécessaires. D'autre part, parce que l'enfant aura à prendre sa place et à jouer un rôle dans la société. Il faut tout un village pour éduquer un enfant, dit un proverbe sénégalais » (Julien, 2007, p. 17).

1.2 L'éducation à l'intelligence émotionnelle

Plusieurs professionnels de l'éducation sont en mesure de confirmer le fait que l'environnement familial demeure depuis toujours un facteur déterminant à l'entrée positive ou négative d'un enfant à l'école. Neufeld et Maté (2005) le confirment en affirmant que

Autre dit, pour qu'un enfant soit réceptif à l'autorité d'un adulte, il doit s'attacher d'une façon active à cet adulte. Au début de la vie, cette quête de contact et d'intimité est de nature plutôt physique [...] Si tout se déroule comme prévu, l'attachement se transforme en intimité émotionnelle et, finalement, en intimité psychologique. Les enfants privés de ce genre de lien avec les personnes responsables d'eux sont très difficiles à élever. Ils peuvent même être réfractaires à tout enseignement. Seule la relation d'attachement peut fournir le contexte adéquat pour élever un enfant. (p. 20).

Ainsi, l'apprentissage est intimement lié aux premières relations d'attachement. Selon certains chercheurs comme Cyrulnik (2004), Sousa (2006), Chicoine et Collard (2006), dès les premières années de vie d'un enfant, il y a aurait des empreintes émotionnelles qualifiées de très fortes dans la mémoire émotionnelle, et ce, sans que le cortex du cerveau soit en mesure d'identifier ces émotions.

De ce fait, Sousa (2006), affirme que les fenêtres d'opportunité du contrôle émotionnel se résument à d'importantes périodes lorsque le cerveau entre en communication avec des sortes de stimulations pour créer ou effectuer la consolidation de réseaux neuraux. Ainsi, la fenêtre reliée au développement du contrôle émotionnel semble s'ouvrir vers l'âge de deux à trente mois. Lors de cette période, le système limbique (cerveau émotionnel) prend en considération la

capacité du système rationnel du cortex, et ce de façon réciproque, afin de répondre à ce que veut l'individu. L'annexe O illustre ces derniers propos.

Pour sa part, Guitouni (2000) affirme que ces émotions seraient mises en mémoire avant même que le système cognitif de la personne soit opérationnel. Ce dernier ose même confirmer qu' « à partir du troisième mois de vie fœtale, il y a un langage qui s'établit entre la mère et l'enfant par l'émotion » (Guitouni, 2000, p. 47). Les parents, plus particulièrement la mère, transmettent donc leurs états d'âme à l'enfant au cours de la grossesse. C'est pourquoi, les médecins et les psychologues font la différence entre un enfant désiré et un enfant du devoir ou encore de l'erreur. Inévitablement, le premier cas cité reçoit plus d'amour, et ce, plus sainement. Guitouni (2000) dit que nécessairement ces gestes ont une influence à court ou à long terme sur le développement émotionnel de l'enfant :

Ces réactions émotionnelles aux attitudes et comportements des parents qui s'enregistrent déjà dans la mémoire de l'enfant sont une manifestation de son identité brute qui commence à se structurer. Ce n'est pas parce que l'enfant ne peut verbaliser ce qu'il sent ou ce qu'il pense qu'il n'a pas d'identité à la naissance ou même dans le ventre de sa mère (Guitouni, 2000, p. 150).

Ces derniers propos ne seront pas le sujet principal de cette recherche, mais nous croyons qu'il était important d'en faire mention afin de comprendre plus spécifiquement certains comportements d'enfants qui sont parfois, pour nous, professionnels de l'éducation, incompréhensibles.

1.3 L'importance d'adultes présents à l'intelligence émotionnelle

Aujourd'hui, nous vivons donc dans une société qui amène les citoyens à vivre beaucoup d'insécurité et des angoisses et qui finissent par créer un manque de confiance en l'avenir. À chaque jour, des gens vivent des crises conjugales, économiques, familiales, scolaires... Plusieurs personnes croient que les enfants sont indifférents à tout cela, mais au contraire, ils sont sensibles à tous ces problèmes dès leur jeune âge. Eux aussi ressentent des pressions sociales

exigeantes dues à des standards de qualité et le désir d'une grande productivité et de performance.

L'intelligence émotionnelle n'est pas un concept abstrait. Selon Guitouni (2000), les experts, les professionnels, les professeurs et les parents ont négligé la connaissance de l'intelligence émotionnelle en privilégiant exagérément le cognitif. En fait, l'intelligence émotionnelle doit être éduquée comme nous le faisons avec l'intelligence rationnelle. Il faut préciser que la démarche n'est pas la même, mais il faut comprendre que l'intelligence émotionnelle se développe dès la naissance de l'enfant et qu'elle s'acquiert par une éducation, un enseignement, bref par une présence à cette forme d'intelligence:

Si un enfant vit avec des gens émotifs qui nient leurs émotions ou qui les perçoivent comme une faiblesse, comment pourra-t-il avoir le goût ou le plaisir de réaliser qu'il est émotif? Cet enfant risque de s'enfermer sur lui-même et de devenir mésadapté ou retardé, même d'être jugé comme un débile émotif et ce, selon des critères scientifiques. (Guitouni, 2000, p. 46)

De ce fait, Julien (2007) constate que les enfants d'aujourd'hui s'éloignent de leurs émotions naturelles à cause de l'emprise des mondes virtuels que véhicule la société. Ce que nous devons comprendre, c'est que la signification de l'émotion provient de notre éducation et de l'information qui s'enregistre dans notre système émotif depuis les premiers jours de la vie. L'équilibre émotionnel nécessite une certaine connaissance de l'émotionnel, demande d'acquérir une capacité de lire les émotions et de réveiller le cerveau émotif pour pouvoir comprendre ce qui suscite une émotion, et ce, en faisant appel à la compréhension intellectuelle.

Goleman (1997) a défini trois formes d'incompétence émotionnelle très fréquentes chez les parents d'aujourd'hui :

- Ignorer purement et simplement les sentiments de l'enfant [...]
- Laisser faire [...]

- Être méprisant et ne pas respecter ce que ressent l'enfant [...] (p. 285)

Réflexion numéro 2 : même avec des connaissances, je suis le courant...

Même après avoir terminé mon baccalauréat, je reconnaissais dans mon discours, dans mes actions, dans ma façon d'agir quelques comportements décrits précédemment par Goleman. Oui, les nouvelles connaissances, mais il faut l'intégrer maintenant dans sa pratique professionnelle et j'ose même dire que j'ai dû faire de nombreux efforts pour éviter ces pièges dans ma vie personnelle. Cela demande des efforts et des connaissances. Je crois qu'il est nécessaire d'en faire part aux parents et d'accepter de les soutenir graduellement.

Les répercussions d'un certain travail émotionnel de la part des adultes (parents, enseignants, intervenants) s'avèrent très positives à différents plans de la personnalité de l'enfant concerné. Pour Goleman (1997), il arrive à entretenir un réseau social qui manifeste plus d'appréciation envers l'enfant dont les parents se sentent responsables d'inculquer des valeurs qui se rapprochent de l'intelligence émotionnelle. De plus, les parents s'entendent mieux avec l'enfant et celui-ci arrive à mieux contrôler ses émotions lorsqu'une situation le bouleverse ou le contrarie. On dénote également moins de problèmes comportementaux et moins d'agressivité chez les enfants dont les parents sont intelligents émotionnellement. Finalement, Goleman (1997) ajoute qu'il y a aussi des avantages cognitifs à valoriser l'intelligence émotionnelle dans le milieu familial :

Ces enfants sont plus attentifs et meilleurs élèves. À QI égal, les enfants de cinq ans dont les parents sont de bons mentors obtiennent de meilleures notes en mathématiques et en lecture quand ils atteignent le cours élémentaire (argument de poids pour inculquer l'intelligence émotionnelle à ses enfants) (p. 287).

Il faut apprendre aux enfants à reconnaître et à intégrer leurs émotions dans leurs activités quotidiennes, car elles sont le reflet de leur personnalité et elles les aident à prendre les meilleures décisions, et ce, selon leurs valeurs. Finalement, pratiquer l'intelligence émotionnelle avec les enfants permet que ceux-ci exploitent toutes les possibilités que lui offre le monde pour former son

identité personnelle et qu'elle soit, par le fait même, de plus en plus solide. Par contre, pour en arriver là, les enfants ont besoin d'être bien entourés par des adultes qui accordent une présence à l'intelligence émotionnelle. Peut-être une continuité de cette pratique émotionnelle serait-elle bénéfique pour l'enfant si elle était reprise par ses enseignants?

Réflexion numéro 3 : oser parler de l'intelligence émotionnelle aux parents !

La place que j'ai accordée à l'intégration de l'intelligence émotionnelle quotidiennement en classe depuis quelques années est un sujet que j'aborde maintenant avec les parents de mes élèves dès la première rencontre avec eux en septembre. Au début, il y avait une certaine crainte qui apparaissait lorsque je définissais l'intelligence émotionnelle aux parents de mes élèves. J'avais peur qu'ils portent des jugements sur ma façon de voir l'enseignement en lien avec l'intelligence émotionnelle. J'ai découvert que c'était une manière pour moi de prendre conscience de mon identité professionnelle et même personnelle... de m'accorder une présence toute spéciale lorsque j'ai à intervenir au niveau de l'enfant et à collaborer avec les parents de celui-ci.

2. L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

2.1 Un peu d'histoire... et des auteurs signifiants

Le concept d'intelligence émotionnelle est loin d'être une nouveauté. En fait, l'étude scientifique des phénomènes liés aux émotions font référence approximativement à la publication du livre *The Expression of Emotion in Man and Animals* (1872) de Charles Darwin. Celui-ci a voulu comprendre l'expression des émotions chez les hommes et les animaux par rapport au processus physiologique, et ce, pour améliorer sa théorie de l'évolution. Malgré le succès de ce scientifique, le travail autour de l'intelligence émotionnelle a débuté avec LeDoux vers les années 1990. Ce dernier a découvert qu'une partie des stimuli qui amène un déclenchement des émotions n'est pas nécessairement traitée au niveau du cortex, mais au niveau d'une glande très petite portant le nom d'amygdale située dans l'encéphale. Des chercheurs ont pris connaissance des travaux de LeDoux et les ont qualifiés de révolutionnaires en fournissant les explications suivantes :

[...] ils ont été les premiers à mettre en évidence le rôle du trajet neuronal qui court-circuite le néo-cortex. Les sensations qui empruntent la voie directe par l'amygdale sont parmi les plus primitives et les plus intenses; l'existence de ce circuit explique en grande partie comment les émotions parviennent à vaincre la raison. (Goleman, 1997, p. 38)

Gardner (1983) est aussi considéré comme un des pionniers dans le domaine de l'intelligence émotionnelle, et plus spécifiquement des intelligences *personnelles* (faisant référence aux intelligences intrapersonnelle et interpersonnelle) en les intégrant parmi ses huit formes d'intelligences¹⁵ dans sa théorie des intelligences multiples. Ce dernier définit ces intelligences *personnelles* comme une « détermination précise de ses propres humeurs, sentiments, et autres situations mentales (intrapersonnelle) et de ceux des autres (interpersonnelle), et utilisation de ces informations comme guide du comportement ». Pour lui, l'intelligence personnelle s'explique par quatre capacités distinctes : « celle de diriger, celle d'entretenir des relations et de conserver des amis, celles de résoudre des conflits et le talent nécessaire pour analyser des rapports sociaux » (Goleman, 1997, p.65). Le tableau 15 (p. 194) fait le parallèle entre les deux formes d'intelligences personnelles citées ci-haut et certaines composantes de l'intelligence émotionnelle. On voit tout de suite apparaître une relation avec le concept de présence (présence à soi, présence à autrui). Dans un premier temps, l'intelligence intrapersonnelle fait référence au monde intérieur de la personne auquel sont rattachées des forces propres à chaque personne. Comme le mentionnent Campbell, Campbell et Dickinson (2006), « Ces forces nous permettent aussi d'imaginer, de dresser des plans et de résoudre des problèmes. Elles regroupent des qualités comme la motivation, la détermination, le sens de l'éthique, l'intégrité, l'empathie et l'altruisme » (p. 201). Ainsi, ces différentes ressources internes permettent à chaque individu de vivre sa vie de façon agréable et productive. Plus concrètement, une personne ayant développé son intelligence intrapersonnelle peut :

¹ Intelligences linguistiques, logico-mathématiques, kinesthésiques, spatiale, musicales, interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste.

- être consciente de sa gamme d'émotions ;
- trouver des approches et des façons d'exprimer ses sentiments et ses pensées ;
- avoir une image précise d'elle-même ;
- être motivée à fixer et à atteindre des objectifs ;
- établir un système de valeurs et le respecter ;
- travailler de façon autonome ;
- être curieuse à propos des « grandes questions » de la vie : sa signification, sa pertinence et son but ;
- gérer ses apprentissages et sa croissance personnelle ;
- tenter de comprendre ses expériences intérieures ;
- améliorer sa compréhension des complexités du « moi » et de la condition humaine ;
- travailler à sa réalisation personnelle
- permettre aux autres de s'assumer. » Campbell, Campbell et Dickinson (2006) (p. 202)

Bref, l'intelligence intrapersonnelle peut être associée aux trois composantes définies par Goleman (1999) et qui figure au tableau 15 (p. 194) soit la connaissance de soi, la maîtrise de soi et l'automotivation. Ces dernières composantes font état de la présence à soi chez un individu. Ces composantes seront expliquées plus spécifiquement un peu plus loin dans ce chapitre.

En ce qui concerne l'intelligence interpersonnelle, on fait référence à la compréhension et à la communication les uns avec les autres. Gélinas et Roussel (2007) définissent cette forme d'intelligence comme étant « l'habileté dans les relations entre les personnes, c'est-à-dire l'habileté sociale. Elle se manifeste par la capacité de percevoir les humeurs, les motivations, les interventions et les sentiments des autres » (p. 7). On peut donc y associer facilement les deux composantes de l'intelligence émotionnelle présentées par Goleman (1999) soit l'empathie et les relations saines avec les autres. Selon Campbell, Campbell et Dickinson (2006) un individu ayant développé son intelligence interpersonnelle est en mesure de :

- nouer des liens très serrés avec ses parents et interagir efficacement avec les autres ;
- établir et maintenir de bonnes relations sociales ;
- connaître et utiliser diverses façons d'entrer en communication avec les autres ;

- discerner les sentiments, les pensées, les motivations, les comportements et les styles de vie des autres ;
- participer à l'effort collectif et assumer différents rôles en tant que membres ou leader d'un groupe ;
- influencer sur les opinions et les actions des autres ;
- comprendre et communiquer de manière efficace sur le plan verbal et non verbal ;
- adapter son comportement à divers environnements ou groupe à partir de la rétroaction des autres ;
- considérer diverses perspectives pour résoudre un problème social ou politique ;
- accroître les habiletés de médiation, former un groupe dans une cause commune ou travailler avec des gens de tous âges ou ayant une éducation différente ;
- exprimer de l'intérêt pour des professions à caractère interpersonnel comme l'enseignement, le travail social, le counseling, l'administration ou la politique ;
- créer de nouveaux processus ou modèles sociaux. (p. 167)

Réflexion numéro 4 : une prise de conscience, un choix.

Depuis que je suis toute petite, le niveau de présence qui m'a été enseigné est celui qui fait référence à la présence que j'accorde aux autres, et ce, bien avant que je m'accorde un seul instant d'introspection. Pour mes grands-parents au même titre que mes parents, l'important c'est de répondre aux besoins d'autrui. Ce schème qui trouve sa source au niveau familiale s'est rapidement intégré à ma vie de professionnelle. C'est en m'intéressant à l'intelligence émotionnelle que je réussis maintenant à me réaliser.

En prenant connaissance de ces ouvrages, nous constatons que Gardner (1996) a une opinion bien établie par rapport au système scolaire plus traditionnel. En fait, le but des intelligences multiples se résume à permettre l'épanouissement au plus grand nombre d'enfants et d'éviter de les soumettre à des tâches scolaires qui sont dépourvues de sens pour eux. Les propos qui suivent expliquent sa conception de l'intelligence:



Le temps est venu, dit-il, d'élargir la gamme de talents telle que nous la concevons aujourd'hui. C'est en aiguillant l'enfant vers un domaine où ses talents pourront s'appliquer, où il s'épanouira et se montrera compétent, que l'éducation peut le plus efficacement contribuer à son développement. Nous avons complètement perdu de vue tout cela. Nous imposons à tous nos enfants une éducation qui les prépare à devenir enseignants. Et, pendant toute la scolarité, nous

évaluons les résultats de chacun en fonction de cet objectif limité. Nous devrions passer moins de temps à classer les enfants et davantage à reconnaître leurs aptitudes et leurs dons naturels, et à les cultiver. Une infinité de voies conduisent à la réussite et d'innombrables talents nous permettent de l'atteindre. (Goleman, 1997, p. 63)

Réflexion numéro 5 : J'enseignais de la même façon qu'on m'avait enseignée...

Durant mes premières années d'enseignement, j'ai en quelque sorte reproduit ce que j'avais idéalisé comme métier depuis ma tendre enfance. J'en avais rencontré des femmes enseignantes. Elles étaient bien différentes les unes des autres, mais utilisaient passablement le modèle pédagogique « autoritaire ». À certaines reprises, j'ai été bouleversée par certains jugements portés à mon égard et à d'autres moments je revenais de l'école en fin d'après-midi avec l'idée de retrouver l'agréable compagnie de mon enseignante.

Tableau 15
Parallèle entre les intelligences intrapersonnelle – interpersonnelle et les
composantes de l'intelligence émotionnelle

Intelligence intrapersonnelle	Intelligence interpersonnelle
<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de soi • Maîtrise de soi • Automotivation 	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie • Relations saines 
Présence à soi	Présence à autrui

Suivant les traces de LeDoux (2005), Salovey et Mayer (1993) ont défini l'intelligence émotionnelle comme étant l'habileté à contrôler ses sensations et ses émotions en plus de celles des autres; à les discriminer et à utiliser cette information comme guide pour leurs pensées et leurs actions.

Dans ce même ordre d'idées, plusieurs auteurs comme Goleman (1999), Chabot, D. et Chabot, M. (2005), Sousa (2006) ont abordé l'expression « intelligence émotionnelle ». Il y a quelques années, Goleman (1999) a popularisé un ouvrage qui a fait réagir énormément la population sur la façon

d'accepter ses émotions afin de développer une intelligence nouvelle, différente, mais toujours liée à la conception traditionnelle de l'intelligence. Goleman (1999) affirme que l'intelligence émotionnelle aurait une plus grande influence que le quotient intellectuel sur notre destinée. En fait, comme le prétendent Chicoine et Collard (2006), les émotions permettent à l'enfant une certaine subsistance.

Dans le langage couramment utilisé, l'expression intelligence émotionnelle fait référence aux compétences émotionnelles, car si on affirme d'une personne qu'elle possède une intelligence émotionnelle, on dira qu'elle a une ou des compétences particulières, qui la différencient de la population en général. Selon Goleman (1999), « la compétence émotionnelle est une capacité acquise fondée sur l'intelligence émotionnelle et sans laquelle une performance professionnelle hors pair est impossible » (p. 39). Cet auteur différencie donc les aptitudes émotionnelles des aptitudes cognitives et il nous propose d'en former une heureuse association pour en arriver à une fluidité qu'il décrit comme étant une « forme de l'extase de l'action qui constituerait en soi une source de motivation durable pour l'individu à cause du plaisir qu'elle procure » (Guitouni, 2000, p.89). Ainsi, Goleman (1999) définit la fluidité, déterminant émotionnel de la motivation, comme étant le summum de l'intelligence émotionnelle au service de la performance et de l'apprentissage. Par contre, avant d'y accéder, il est nécessaire d'entreprendre une démarche personnelle qui s'avère un travail de réflexion par rapport à ses pensées et actions de la vie quotidienne. Finalement, pour y accéder de façon méthodique et graduelle, Goleman (1997) privilégie l'apprentissage de diverses aptitudes liées directement à l'intelligence émotionnelle en présentant cinq composantes citées au tableau 15 (p. 194) : la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'automotivation, l'empathie, et la maîtrise des relations humaines.

Réflexion numéro 6 : la compréhension

En lisant et en intégrant l'intelligence émotionnelle dans ma vie personnelle et professionnelle, je me rends compte que j'ai toujours entretenu une image idéale de ma capacité à accomplir certaines actions. La perfectionniste en moi se retrouvait toujours au premier plan. La présence de cette perfectionniste

était nécessaire à tout moment, et ce, face à la moindre tâche. J'ai entretenu cette idée au primaire, plus particulièrement au secondaire (j'ai dû consulter une psychologue car les conséquences de cette perfection obligatoire de ma part me rendaient malade à chaque matin avant mon départ pour le collège Notre-Dame), au cégep et à l'université. En découvrant l'Intelligence émotionnelle, j'ai appris à être plus consciente de cette problématique présente chez moi et par le fait même à mieux me connaître.

2.2 Les composantes de l'intelligence émotionnelle

Goleman (1999) s'est inspiré de la façon que Salovey et Mayer (1993) ont défini l'intelligence émotionnelle pour arriver à développer et proposer une version utile de ces compétences dans la vie professionnelle et personnelle. Le développement de ces cinq composantes se fait graduellement, et ce, selon les situations de vie qui se présentent à nous. Comme le dit Weisinger (2005), celles-ci ne sont pas des talents innés ou des qualités que nous possédons, mais des aptitudes apprises par une éducation sensible à l'intelligence émotionnelle (un adulte : parent, enseignant, intervenant...), dont chacune a un rôle unique afin de rendre les individus plus efficaces. Les cinq composantes seront présentées et décrites dans ce qui suit de façon à bien les différencier.

2.2.1 La conscience de soi

Goleman (1999) définit la conscience de soi comme une aptitude à être régulièrement conscient de ses sentiments. Il ajoute que de maîtriser cette composante c'est d'« utiliser nos penchants instinctifs pour orienter nos décisions » (p. 369). Weisinger (2005) souligne que pour augmenter la conscience de soi chez un individu, la personne doit se connecter à toute l'information que peut lui transmettre ses sentiments, ses sens, ses perceptions, ses gestes et ses intentions. Weisinger (2005) ajoute que « Cette information vous aide à comprendre comment vous réagissez, comment vous vous comportez, comment vous communiquez et comment vous agissez dans différentes situations » (p. 24). Il incite donc à apprendre à s'évaluer soi-même avec réalisme en étant à l'écoute de soi-même et propose de s'observer soi-même en action. Selon Weisinger (2005)

Vous devez comprendre ce qui vous fait agir d'une certaine manière avant de pouvoir modifier vos gestes pour en arriver à de meilleurs résultats. Vous devez comprendre ce qui est important à vos yeux, ce que vous ressentez, ce que vous voulez et comment vous entrez en relation avec les autres. Ces connaissances guideront votre comportement tout en vous fournissant un cadre solide qui vous aidera à effectuer les choix les plus appropriés, (...) d'emploi. (p. 25)

Ainsi, par le développement de cette composante, les enfants autant que les adultes sont en mesure de reconnaître et de nommer leurs émotions, de comprendre leurs causes et de différencier les émotions des actions.

2.2.2 La maîtrise de soi

Goleman (1999) détermine le sens de la composante maîtrise de soi en trois points particuliers :

- gérer nos émotions de façon qu'elles facilitent notre travail au lieu d'interférer avec lui ;
- être consciencieux et savoir différer une récompense dans la poursuite d'un objectif ;
- Récupérer rapidement d'une perturbation émotionnelle (p.369).

Weisinger (2005) affirme que « Les comportements sont étroitement liés à nos émotions tout comme le sont les changements physiologiques » (p. 65). Il ajoute que « Pour gérer nos émotions, nous devons donc être maîtres de nos comportements et, pour ce faire, nous devons d'abord les reconnaître » (p. 65). En parvenant à une maîtrise des émotions, il est possible d'être plus tolérant à la frustration et à la maîtrise de la colère. La personne devient plus apte à gérer ses conflits ou perturbation de tout ordre en étant moins agressif ou autodestructeur. Les sentiments s'avèrent plus positifs envers soi-même et envers son entourage. Finalement, le stress, l'anxiété et la solitude sont beaucoup moins présents.

2.2.3 L'automotivation

Goleman (1999) définit l'automotivation comme étant la capacité d' « utiliser nos envies les plus profondes comme une boussole qui nous guide vers nos objectifs, nous aide à prendre des initiatives, à optimiser notre efficacité et à persévérer malgré déconvenues et frustrations » (p. 369). Ainsi, la maîtrise de cette composante peut générer un comportement beaucoup plus responsable, ce qui engendre par le fait même un meilleur rendement de la part de l'individu. Gérer ses émotions permet à l'individu d'en être maître, alors que la motivation est une manière de s'afficher derrière les émotions pour arriver à un but précis.

Weisinger (2005) affirme que « En théorie, la motivation permet d'orienter son énergie dans une direction précise pour atteindre un but. Dans le contexte de l'intelligence émotionnelle, c'est le **système émotionnel** qui déclenche tout le processus et le fait fonctionner » (p. 81). Ce dernier auteur définit quatre sources de motivation : nous-même, des parents, amis ou collègues qui peuvent apporter leur soutien, une source d'inspiration et notre environnement. Finalement, Weisinger (2005) présente cinq éléments de motivation, qui eux, s'avère les mêmes pour tous contrairement aux sources de motivations qui varient d'un individu à l'autre. Voici donc ces cinq éléments de la motivation et une brève définition pour chacun d'eux selon Weisinger (2005) :

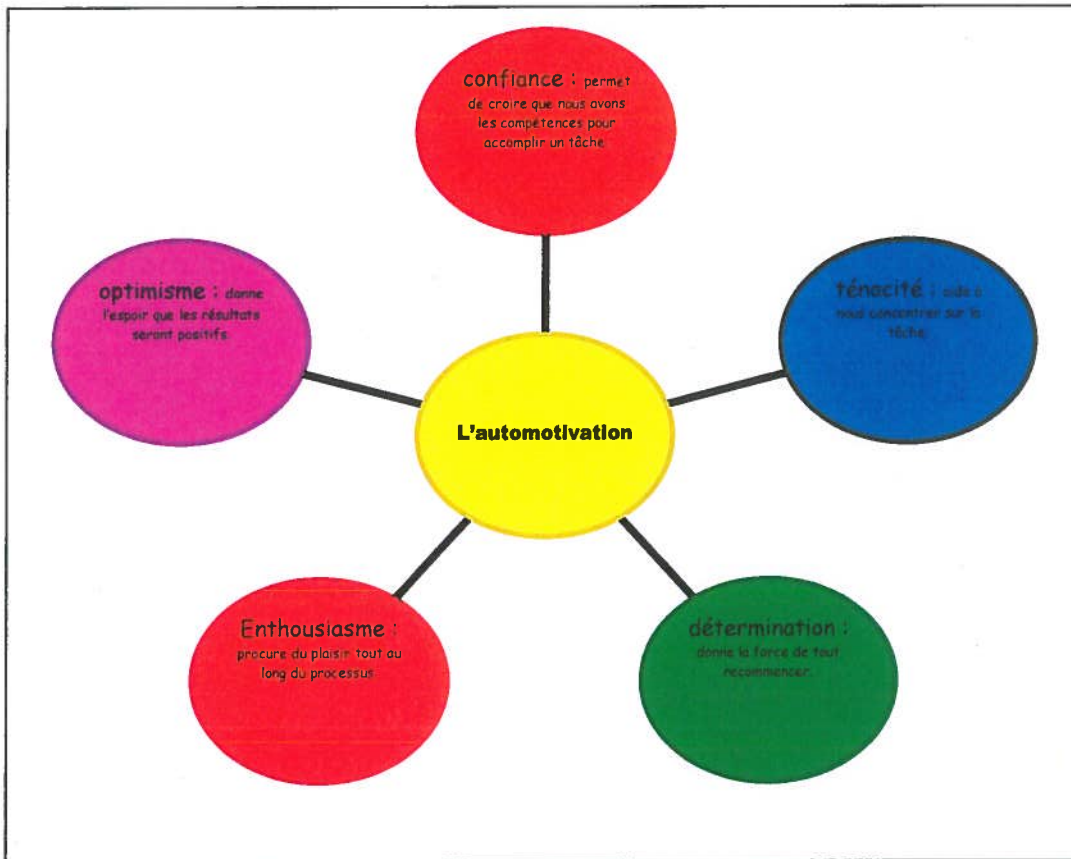


Figure 20 - Les cinq éléments de la motivation selon Weisinger (2005)

Source : Weisinger, H. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Les Éditions transcontinental, p. 82.

2.2.4 L'empathie

L'empathie est une composante émotionnelle qui a une grande importance auprès des personnes de notre entourage : les membres de la famille, amis, collègues de travail, camarades de classe... En fait, Goleman (1999) propose par celle-ci, une capacité de se placer du point de vue de l'autre et d'être à « l'unisson des sentiments d'autrui, être capable d'adopter leur point de vue et entretenir des rapports harmonieux avec une grande variété de gens » (p.369). Cette composante génère une meilleure écoute de l'autre, en appréciant les différences dans la façon qu'il perçoit les choses.

Dans ce même ordre d'idées, Weisinger (2005) en vient à parler de l'empathie en revenant sur une conscience de soi claire pour la personne qui est à l'écoute de l'autre en expliquant que pour être présent à l'autre, il faut d'abord l'être pour soi. Ainsi, ce dernier auteur démontre toute l'importance de la première composante de l'intelligence émotionnelle, soit la conscience de soi (apprendre à être à l'écoute de ses sens, de ses sentiments, de ses intentions et d'avoir une attention particulière à ses gestes) pour être en mesure de transférer ces connaissances à l'autre.

En appliquant à une autre personne ce que vous avez appris, vous prenez conscience de ses émotions. Il faut, bien sûr, savoir à quelle émotion vous faites face pour éviter dans la mesure du possible d'être « contaminé » par elle ou de copier tout comportement qui vous y mènerait. (Weisinger, 2005, p. 201)

Bref, en ayant développé sa conscience de soi, en recevant le message de l'autre sans juger ni critiquer et en aidant la personne à clarifier ses pensées, ses idées et ses sentiments nous permettons à celle-ci d'utiliser de façon intelligente l'information transmise.

2.2.5 La maîtrise des relations humaines

Finalement, Goleman (1999) décrit cette dernière composante par la manière de bien maîtriser ses relations avec les autres et « déchiffrer avec acuité les situations et les réseaux humains. Réagir avec tact. Utiliser ces aptitudes pour persuader, guider, négocier et régler des différends, pour coopérer et animer des équipes » (p. 369). Cette composante incite donc la personne à une meilleure capacité de résoudre les problèmes relationnels, et par le fait même, une meilleure compréhension des relations avec les autres. Face à cette composante, Weisinger (2005) présente les trois aspects qu'il est nécessaire de considérer, et ce, peu importe le type de relation en jeu (figure 21, p. 202). Premièrement, il est important de comprendre que les individus entrent en relation dans le but de satisfaire un ou des besoins particuliers. Comme l'explique Weisinger (2005), « Pour que la relation soit solide et fructueuse, il faut qu'elle soit réciproque :

chacun doit chercher à satisfaire les besoins de l'autre... afin d'éviter qu'une personne dans la relation se sente exploitée. » (p. 166) Le deuxième aspect fait référence à la continuité de la relation. En fait, pour que l'on parle de relation, il est absolument nécessaire qu'elle se poursuive pendant un certain temps. « Il faut cultiver ces rapports, ce qui exige d'être en confiance et à l'aise avec l'autre personne. » (Weisinger, 2005, p. 169). Finalement, le troisième aspect fait référence à l'échange d'informations concernant les sentiments, les pensées et les idées de chacun.

Les échanges portent sur les sentiments, les pensées et les idées de chacun et constituent un processus interactif : ce que vous révélez a un effet sur la personne qui vous écoute, cela affecte sa façon de vous répondre, et ainsi de suite. En ayant conscience de cette interactivité, vous apprenez à prévoir les réactions qu'aura l'autre personne et à modifier ce que vous voulez lui révéler pour que votre relation soit aussi fructueuse que possible. (Weisinger, 2005, p. 169)

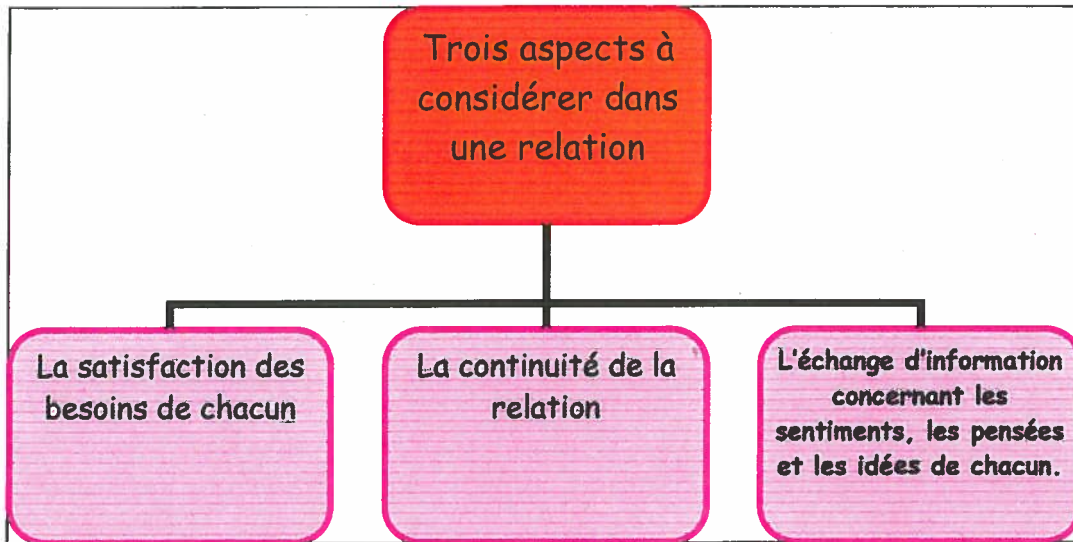


Figure 21 - Les trois aspects à considérer dans une relation

Source : Weisinger, H. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Les Éditions transcontinental, p. 166.

L'enseignement de ces composantes de l'intelligence émotionnelle ne peut qu'apporter du bien aux élèves de la présente génération. Goleman (1997) rapporte, selon plusieurs études effectuées sur ce sujet, que l'intelligence émotionnelle « améliore les résultats scolaires des enfants » (p. 420). Il affirme qu'

À une époque où trop d'enfants ont du mal à surmonter les contrariétés, à écouter et à se concentrer, à maîtriser leurs pulsions, à se sentir responsables de leur travail et à s'intéresser à leurs études, tout ce qui est de nature à renforcer ces capacités ne peut que leur être utile. En ce sens, l'intelligence émotionnelle facilite la tâche des enseignants. (idem)

Réflexion numéro 7 : Quand le passé nous guide vers l'avenir...

Je suis entièrement en accord avec la citation précédente de Goleman (1997). En une courte période d'apprentissage, j'ai senti tout de suite des retombées positifs sur moi face à la lecture et forcément à l'intégration graduelle de l'intelligence émotionnelle dans mon enseignement. Je peux même

associer ma compréhension des composantes de l'intelligence émotionnelle à une forme de libération professionnelle.

2.3 Le rôle des émotions dans le cerveau

Jensen (1998) ayant fait des recherches approfondies sur le cerveau a constaté que « l'aspect cognitif de l'apprentissage [...] est à la remorque d'un sentiment sous-jacent qui joue un rôle essentiel. C'est le domaine des émotions, le côté affectif de l'apprentissage » (Jensen, 1998, p. 75). Ce dernier auteur spécifie que l'émotion vient en aide à la raison afin de donner une ligne de conduite à l'esprit et à établir des priorités. Jensen (1998) explique ces propos en disant que « notre côté logique nous demande d'établir des objectifs, mais ce sont les émotions qui nous transmettent la passion nécessaire pour les réaliser » (Jensen, 1998, p.76). Comme l'explique Goleman, Byatzis et Mckee (2002), les émotions font maintenant partie intégrante de la rationalité, elles ne s'y opposent pas. Dans leur dernier ouvrage, Chabot et Chabot (2005) ont défini des champs de compétences et ont associés à ceux-ci certaines particularités quant à la relation entre le cerveau cognitif et le cerveau émotionnel. En observant le tableau 16 (p. 204), il devient clair que les cerveaux cognitif et émotionnel sont très différents et complémentaires. Si on fait le parallèle entre les compétences cognitives et émotionnelles, on peut tout de suite se rendre compte qu'elles s'avèrent complètement différentes: penser et ressentir, logique et rationnel contre irrationnel et impulsif, cognitif et associatif en ce qui concerne le type d'apprentissage, la mémoire semble plus déclarative au niveau des compétences cognitives alors qu'à l'autre extrémité du tableau la mémoire est plus émotionnelle. Finalement, ce que nous font remarquer Chabot et Chabot (2005), c'est que les régions du cerveau sollicitées pour ces deux compétences sont tout à fait différentes, soit l'hippocampe et le cortex pour les compétences cognitives ; l'amygdale et le lobe préfrontal en ce qui attrait aux compétences émotionnelles. La figure 22 (p. 205) démontre l'emplacement des zones auxquelles chaque compétence fait référence.

Tableau 16
Parallèle entre différentes compétences et leurs particularités

Compétences	Cognitives	Techniques	Relationnelles	Émotionnelles
Particularités				
Fonction principale	Penser	faire	communiquer	Ressentir
Mode de fonctionnement	Logique et rationnel	Moteur et intellectuel	Verbal et non verbal	Irrationnel et impulsif
Type d'apprentissage	cognitif	procédural	expérientiel	associatif
Mémoire	déclarative	procédurale	relationnelle	émotionnelle
Structure du cerveau	Hippocampe et cortex	Cortex, gyrus, fusiforme, cervelet	cortex	Amygdale et lobe préfrontal

Source : Chabot, D. et Chabot, M. (2005, p. 18). *Pédagogie émotionnelle Ressentir pour apprendre*. Édition Les publications Trafford, Victoria.

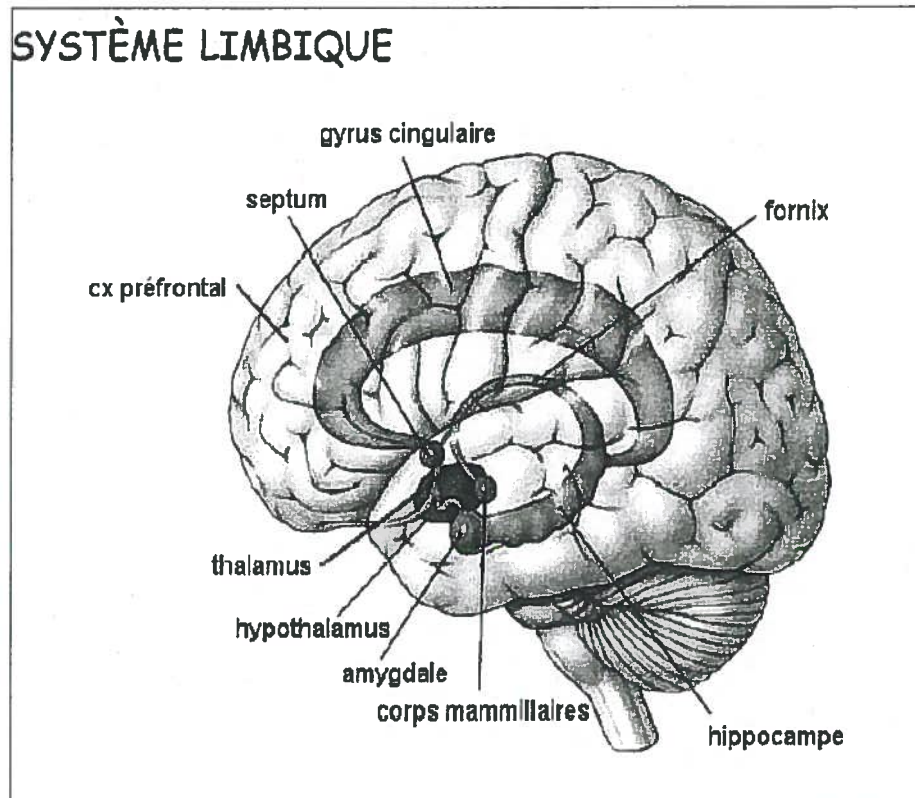


Figure 22 – Système limbique

Source : www.grappa.univ-lille3.fr/.../Riviere2003/

Pour sa part, Damasio (1999), un neurologue américain d'origine portugaise a fait de grandes recherches sur le cerveau. Selon lui, il faut arrêter de percevoir le corps humain comme étant un instrument du cerveau. Le corps et le cerveau doivent être vus comme des partenaires. Damasio (1999) en arrive, par ses nombreuses études, à la conclusion suivante : sans émotions, nous ne pouvons pas décider. Ainsi, de récentes recherches en neurosciences démontrent que l'être humain a une capacité unique à penser à ses émotions et à agir sur elles. Ce dernier auteur explique que c'est en quelque sorte de la rencontre entre les émotions et le cerveau rationnel que jaillit la conscience, une caractéristique purement humaine. Damasio (1999) affirme catégoriquement que de connaître nos émotions et nos sentiments (première composante de l'intelligence émotionnelle :

conscience de soi) peuvent nous conduire à vivre mieux, ce qui nous permettra d'atteindre un état d'accomplissement ou d'équilibre sans lequel la vie n'est guère supportable. Ainsi, ce que nous dit Damasio (1999) c'est que les émotions ne sont pas de simples réactions que l'on pourrait qualifier de superficielles. Elles jouent un rôle aussi important que la raison pour que la conscience puisse émerger en toute plénitude.

De plus, Guitouni (2000) nous fait également remarquer par son approche préventive multidimensionnelle du renforcement de l'identité que l'être humain est à la fois instinct, émotion et raison.

Nous notons donc, par les propos de ces différents chercheurs et auteurs, une relation entre les émotions et l'intelligence. La réforme de l'éducation (2001) exige un enseignement qui diffère de ce que nous avons connu auparavant, un enseignement qui tient compte de chaque élève comme étant un être unique à part entière, un enseignement où il serait bon de conscientiser nos élèves à l'influence de leurs émotions sur l'intelligence cognitive. D'ailleurs, Greenspan (2003) encourage fortement les éducateurs à présenter aux élèves une façon d'être plus à l'écoute des émotions, car un quotient intellectuel élevé ne signifie pas nécessairement que la personne a développé ses compétences émotionnelles :

La sensibilité, cette aptitude à pressentir l'émotion dans le corps, doit s'accompagner d'une éducation émotionnelle développant la capacité d'identifier l'émotion avec clarté, subtilité et exactitude. Voilà une compétence que l'école n'enseigne pas. Il existe une foule de personnes très intelligentes, nanties de doctorats ou de maîtrises, des gens pouvant se livrer à toutes sortes de distinctions subtiles intellectuellement, mais qui n'ont pas la moindre idée du sens des mots en ce qui a trait à l'émotion (p.114).

Réflexion numéro 8 : Le rendement scolaire peut parfois être influencé par certaines émotions. Faire preuve d'intelligence émotionnelle !

Il y a de cela deux ans maintenant (2006), j'ai rencontré un jeune garçon de dix ans qui ne parvenait pas à conserver ses amis. Il ne rencontrait aucune difficulté sur le plan académique, au contraire, il excellait dans toutes les

matières scolaires. Plus l'année avançait, plus ses résultats scolaires diminuaient. Ce garçon qui était toujours souriant et plein d'énergie en début d'année scolaire affichait un air triste et malheureux depuis quelques temps. Un jour, je lui ai demandé s'il avait le goût de partager un repas avec moi. Il a répondu à l'affirmative en me disant qu'il avait bien besoin de parler avec quelqu'un. Il m'a expliqué que son père et sa mère étaient de moins en moins présents à la maison... et que ses relations avec ses amis devenaient de plus en plus houleuses. Après quelques minutes de discussion, ce jeune garçon a réalisé qu'il vivait de grands moments de frustration suite à l'absence régulière de ses parents le soir ce qui avait des conséquences directes sur ses relations avec ses copains et sur ses apprentissages. Je lui ai aidé à trouver des moyens pour régler ses problèmes avec ses parents et amis... nous nous sommes rencontrés à deux autres reprises pour évaluer sa démarche et voilà que le rendement scolaire et ses relations sociales s'étaient améliorés graduellement.

Goleman (1999) mentionne que les diplômes, les titres ou encore les excellents résultats scolaires ne représentent aucune garantie de succès professionnel ou face à la vie en général. Il rapporte également « que le QI n'explique au mieux que 25 % des réussites professionnelles et qu'il ne peut donc être considéré, à lui seul, comme un miroir fidèle de la réussite ou de l'échec des individus » (p. 32). Il est bien clair que plusieurs personnes obtiennent un niveau de réussite exceptionnel malgré l'absence d'intelligence émotionnelle. Par contre, le travail devient de plus en plus complexe ce qui demande du partage entre les hommes et les femmes. Le travail d'équipe, l'écoute des uns et des autres et la collaboration jouent maintenant un rôle essentiel au développement humain. Pourquoi ne pas l'intégrer dans le système scolaire québécois? Mais n'oublions pas que l'éducation émotionnelle ne constitue pas une matière scolaire proprement dite, elle « fait partie implicitement de l'ensemble de l'activité scolaire » (Goleman, 1997, p. 402). Finalement, Albert Einstein disait: « Nous devons veiller à ne pas faire de l'intellect notre dieu. Il possède, naturellement, des muscles puissants, mais il n'a pas de personnalité. Il ne peut conduire, mais seulement servir. » (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002, p.47) En fait, les composantes de l'intelligence émotionnelle sont excessivement importantes pour développer la réussite dans tous les domaines. Chabot et Chabot (2005) ont ressorti « quatre catégories de compétences émotionnelles utiles à la réussite scolaire ». Le tableau 17 (p. 208) présente ces propos. On peut facilement faire le

lien entre certaines composantes de l'intelligence émotionnelle qui ont été décrites précédemment.

Tableau 17
Quatre catégories de compétences émotionnelles utiles à la réussite scolaire

Communication	Motivation	Autonomie	Gestion de soi
Clarté d'esprit	Curiosité	Autonomie	Concentration
Écoute	Engagement	Débrouillardise	Confiance en soi
Empathie	Intérêt	Discipline	Maîtrise de soi
Esprit d'équipe	Passion	Initiative	Optimiste
Assurance	Persévérance	Ouverture d'esprit	Patience

Source : Chabot, D. et Chabot, M. (2005, p. 19). *Pédagogie émotionnelle Ressentir pour apprendre*. Édition Les publications Trafford, Victoria.

*Réflexion numéro 9 : Je pensais que... maintenant je sais !
(Présence à sa propre intelligence émotionnelle pour aller vers une présence à l'intelligence émotionnelle des élèves.)*

En participant à un cours d'intelligence émotionnelle¹⁶, j'ai lu beaucoup de livres, d'articles, d'ouvrages qui parlait des émotions, des sentiments... d'intelligence émotionnelle. Est venu le moment d'intégrer l'intelligence émotionnelle dans ma pratique. Au départ, je pensais que je devais réserver une période de temps pour « faire de l'intelligence émotionnelle ». Plus tard, j'ai compris que l'intelligence émotionnelle devait faire partie de moi avant de l'intégrer dans ma pratique. En fait, selon les différentes situations qui se présentent à moi face à mon rôle d'enseignante, je dois utiliser mes connaissances sur l'intelligence émotionnelle pour aider des enfants à résoudre des conflits, à vivre un deuil, à maîtriser leur colère... mais avant tout je dois me concentrer sur moi. Je ne dois pas me perdre de vue !

2.4 Définitions du concept émotion

Proposer l'approche de l'intelligence émotionnelle pour créer un lien entre l'élève et l'enseignant afin d'arriver à des apprentissages significatifs sur soi et sur les autres est une voie que nous allons favoriser tout au long de ce projet de recherche. Il devient donc important, à ce moment-ci, de définir le mot émotion. Le *Grand dictionnaire de la psychologie* de Larousse mentionne que l'émotion est :

¹⁶ (2004-2005)

Une constellation de réponses de forte intensité qui comporte des manifestations expressives, physiologiques et subjectives typiques. Elles s'accompagnent généralement de tendances d'action caractéristique et s'inscrivent en rupture de continuité par rapport au processus qui était en cours chez le sujet au moment de leur apparition. (Guitouni, 2000, p. 23-24)

Une deuxième définition est présentée de la façon suivante par Bordas en ajoutant un peu de sens à l'émotion: « État somatique et psychique s'installant soudainement, à la suite d'un événement inattendu ayant une signification particulière pour l'individu » (Guitouni, 2000, p. 24). Finalement, Goleman a une façon plus précise de nous présenter la signification du mot émotion et s'en remet à la notion de mouvement : « Je désigne par émotion à la fois un sentiment et les pensées, les états psychologiques et biologiques particuliers, ainsi que la gamme de tendances à l'action qu'il suscite » (Goleman, 1997, p. 424).

Certains chercheurs affirment que depuis quelques années le domaine des émotions occupe une nouvelle place au niveau des neurosciences. Qu'est-ce qui a provoqué ce mouvement? Jensen (1998) explique ce changement par trois découvertes du domaine des émotions qui nous ont amenés à les percevoir d'une façon différente. En premier lieu, on fait référence aux circuits physiques et à la priorité accordée à la manière dont le cerveau traite les émotions. Ainsi, selon Jensen « la première découverte a donné aux émotions un aspect de solidité, les rendant ainsi mesurables et réelles » (Jensen, 1998, p.76). La deuxième découverte concerne les substances chimiques cérébrales et « la nature omniprésente des émotions » (Jensen, 1998, p. 76). Finalement, la troisième découverte que les chercheurs ont qualifiée de très intéressante est celle qui leur a permis de constater des liens entre ces circuits et la chimie des phénomènes de mémorisation et d'apprentissage quotidien, « c'est-à-dire le lien critique et essentiel qui relie la survie et les émotions » (Jensen, 1998, p. 76).

En sachant que plusieurs formes d'émotions se manifestent chez les individus et que les émotions sont reliées à l'acte d'apprendre, que l'on soit enfant ou

adulte, il devient donc intéressant de développer plus en profondeur cet aspect au niveau des enfants d'âge scolaire. Comme l'explique Jensen (1998) :

« Au lieu d'essayer d'éliminer les émotions pour favoriser l'aspect cognitif et sérieux de l'apprentissage, il serait plus logique de les intégrer à votre programme. Renate Caine, professeur à l'université de Californie, à San Bernardino, constate que, lorsque nous ignorons les composantes émotionnelles, quelle que soit la matière que nous enseignons, nous privons les élèves de sens. Les émotions influencent à la fois l'attention, la signification et la mémorisation. Lorsque l'enseignement intégrera les émotions de façon productive l'efficacité du travail sera triplée grâce à la présence de ces trois éléments » (p. 99).

De plus, Chabot et Chabot (2005) font un lien particulier entre les émotions et l'apprentissage. Le message que ces auteurs veulent livrer est tout simplement que l'éducation ainsi que la culture s'avèrent très importantes dans l'acquisition de certaines émotions. Le tableau 18 (p. 211) présente des exemples de situations qui peuvent être imprégnées d'émotions, et ce, en lien avec le milieu scolaire.

Tableau 18
Les émotions en lien avec l'apprentissage scolaire

Déclencheurs	Émotions	Comportements
Inconfort dans le système scolaire (menace)	Insécurité (peur)	Décrochage (fuite)
Difficulté avec certaines matières (obstacle)	Frustration (colère)	Critique du système (attaque)
Échecs (pertes)	Déception (tristesse)	Démotivation (repli sur soi)
Réprimandes et mépris (situation aversive)	Humiliation (dégoût)	Désengagement (rejet)
Feed-back négatif de la part de l'enseignement (répulsion)	Mépris	Réplique irrespectueuse à l'endroit de l'enseignant (condescendance)
Résultats inattendus (situation inattendue)	Stupéfaction (surprise)	Énervement (orientation)
Succès et encouragements (situation désirée)	Enthousiasme (joie)	Motivation, intérêt (approche)

Source : Chabot, D. et Chabot, M. (2005, p. 37). *Pédagogie émotionnelle Ressentir pour apprendre*. Édition Les publications Trafford, Victoria.

Ce tableau permet de constater l'importance que l'intelligence émotionnelle a dans le monde scolaire. À plusieurs moments dans une même journée, un élève peut ressentir de la peur qui est déclenchés par un inconfort par rapport au système scolaire et décider de décrocher de quelques formes que ce soit. Un autre enfant peut éprouver des difficultés par rapport à une ou plusieurs matières ce qui peut engendrer chez lui de la colère et réagir en critiquant automatiquement le système de l'éducation dans lequel il se trouve. Ainsi, les déclencheurs peuvent être des échecs, des réprimandes, de la répulsion, des

résultats inattendus ou encore des succès et/ou des encouragements. Ces déclencheurs provoquent des émotions comme la tristesse, le dégoût, le mépris, la surprise et la joie pour enfin voir apparaître chez l'individu des comportements tels que la démotivation ou le repli sur soi, le désengagement, la condescendance, l'énervement ou encore la motivation ou l'intérêt pour une prochaine activité ou situation. Bref, les situations sont multiples, les émotions sont puissantes et les comportements sont différents pour tous et chacun. En observant le tableau 18 (p. 211), ce qui s'avère particulier c'est que sur sept émotions, une seule s'avère agréable. Dans le milieu de l'enseignement, ces situations sont très fréquentes. C'est donc pour ces raisons que Chabot et Chabot (2005) considèrent qu'

« il est fondamental de développer son intelligence émotionnelle, afin de maximiser toutes les émotions qui dérivent de la joie, de générer des comportements orientés vers l'approche et la motivation et d'en retirer une foule de bénéfiques dans nos écoles et nos salles de cours » (p. 37).

2.5 Le rôle des émotions dans l'apprentissage

Comme le dit Jensen (1998), le cerveau est un fabricant de significations. Cet auteur nous suggère donc de miser sur la qualité de l'information que l'on transmet à nos élèves au lieu d'attribuer beaucoup d'importance à la quantité. Il affirme que de créer du sens face aux apprentissages que l'on veut générer chez les élèves doit être ce que tout pédagogue doit prioriser. Nous ressentons des émotions en fonction de ce qui nous importe. Les émotions suscitent le sens et vont jusqu'à prédire l'apprentissage futur, car elles sont en mesure de comprendre nos buts, nos croyances, nos intentions et nos attentes. Ainsi, les élèves se fixent des objectifs, mais ce sont les émotions qui les créent tout en suscitant de l'intérêt pour les réaliser. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les émotions sont en mesure d'influencer l'attention, la signification et la mémorisation. Donc, en ignorant les composantes émotionnelles, nous privons les élèves de sens. La figure 23 (p. 213) explique les facteurs qui contribuent à la fabrication de sens. Par cette figure, on constate que les émotions ont, elles aussi, une place dans ce processus qui mène à des apprentissages.

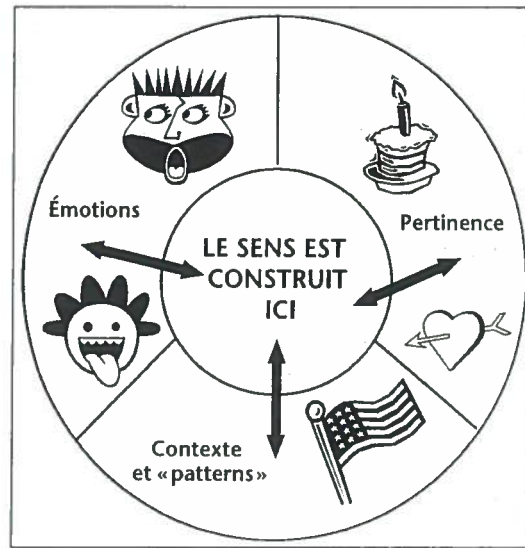


Figure 23 - Facteurs contribuant à la fabrication de sens

Source : Jensen, E. (1998). *Le cerveau et l'apprentissage*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Finalement, Jensen (1998) apporte quelques suggestions aux enseignants ou tout autre professionnel de l'éducation quant à la façon de faire appel aux émotions dans le processus d'apprentissage. Il relate que l'expression, le mouvement, les enjeux, le partage et l'étendu des projets permettent aux élèves de partager des raisons qui les poussent à atteindre leurs objectifs. Bref, « les enseignants qui aident leurs élèves à se sentir bien en situation d'apprentissage [...] accomplissent des actions essentielles pour le cerveau » (Jensen, 1998, p. 80). Il faut toujours avoir en tête que le réel apprentissage ne résulte pas nécessairement d'une compréhension immédiate, mais bien d'un ressenti. L'enseignant doit donc être conscient qu'il devra planifier ses leçons de manière à ce que l'enfant ressente ce qu'il apprend.

Comme il sera expliqué dans la section suivante, la présence à l'intelligence émotionnelle en milieu scolaire s'avère donc une priorité à développer tant au niveau du développement personnel chez les enseignants qu'au niveau de la relation éducative à établir avec les élèves.

3. LA PRESENCE A LA RELATION EDUCATIVE

3.1 Des actions à privilégier, des changements, des recommandations

L'intelligence émotionnelle soutient l'intelligence intellectuelle, il y a donc ici complémentarité entre l'émotionnel et les capacités d'apprentissage. Il a été prouvé par des chercheurs que l'intelligence émotionnelle complète le processus fonctionnel de l'individu en question et qu'il permet, comme nous l'avons mentionné précédemment, de prendre des décisions et surtout de bien les comprendre. La conséquence de ce cheminement entraîne forcément des changements importants dans les comportements. Goleman (1997) le signale effectivement en disant que le fait d'être plus conscient de ses émotions engendre une conscience de soi et une attention permanente à son état intérieur. Bref, tout cela influence les capacités de penser et de décider.

Le travail des enseignants consiste donc, selon Guitouni (2000), à valoriser l'apprentissage de la lecture des émotions, de l'empathie, à valoriser la connaissance de bonnes relations interpersonnelles et à avoir une connaissance minimale des influences médiatiques et informatiques qui guettent les enfants d'aujourd'hui. Il est bien clair que l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans notre pédagogie n'est pas la solution ultime à tous les problèmes que nous rencontrons dans le milieu scolaire, mais elle s'inscrit dans une certaine globalité du monde de l'éducation dont tous les éléments doivent se soutenir mutuellement pour arriver à des résultats significatifs. Pour Guitouni (2000), l'objectif est de libérer l'identité de tout ce qui peut l'empêcher de parvenir à maturité et de favoriser le renforcement de l'identité. Ainsi, son idéal est que :

[...] la personne ait la possibilité d'aimer sans craindre et sans dominer, de vivre avec les autres sans se sentir rejetée et sans prendre toute la place ou encore de comprendre le sens des relations interpersonnelles en établissant le lien avec ses émotions sans pour autant se sentir injustement traitée ou lésée dans un droit acquis (Guitouni, 2000, p.148).

Nous sommes tous au courant que ce travail ne peut guère s'accomplir sur une fréquence qui s'apparente à celle de tous les élèves. Par contre, le fait de commencer dès leur jeune âge et de façon constante peut leur permettre d'arriver à un bien-être intérieur toujours plus grand. Nous sommes tous d'accord, qu'à l'époque où l'on vit, la mission des enseignants se résume à éduquer et à enseigner, et ce, non pas simplement en transmettant un savoir. Nous sommes leurs modèles. Les enfants interprètent nos faits et gestes à travers leurs propres besoins personnels. « Les mots demeureront lettres mortes s'ils ne sont pas chargés d'émotions vraies » (Guitouni, 2000, p. 155).

Réflexion numéro 10 : Une image vaut mille mots...

Alors que j'apprenais la veille qu'une amie était atteinte d'un cancer très grave, j'ai pleuré... j'ai pleuré devant mes élèves. Au départ, j'étais un peu inquiète des jugements de la part de mes collègues de travail ou encore des remarques qui seraient portées à mon égard de la part des parents de mes élèves si j'en parlais aux enfants, mais j'avais vraiment de la peine, tellement de peine. J'ai senti que mes élèves étaient surpris de constater cet état de tristesse chez leur enseignante. Je leur ai expliqué que ce ne sont pas seulement les enfants qui pleurent et qui ont de la peine, les adultes aussi et les enseignants également. Je leur ai fait part de mon état de bien-être après avoir pleuré devant eux. Je les ai remerciés de m'avoir écouté, d'avoir compris que j'avais besoin de leur présence à ce moment... Par le fait même, nous avons abordé le thème de la tristesse. Je leur ai demandé qu'est-ce qui les rendait triste. Ils ont gardé cette image en eux après avoir écouté une petite visualisation. Finalement, ils ont choisi une image de revue pour représenter cette tristesse et ils l'ont collé sur un grand carton collectivement. Le calme s'est installé dans la pièce et tout le monde a su apporté une explication à sa démarche. Ce moment en fut un de partage, d'émotion pour certains enfants, et ce, dans un climat de respect. Encore une fois, nous avons appris à se connaître, à nous comprendre, à créer une relation.

3.2 La présence dans la relation éducative

Précédemment, nous avons présenté des propos d'auteurs qui font référence aux concepts d'intelligence émotionnelle, d'enfants perturbés et de relations éducatives. Parallèlement à ceux-ci et particulièrement à la dernière citée, nous aborderons maintenant le cadre théorique du schéma de la présence élaboré par Paré (1993). Celui-ci utilise la psychosynthèse afin de situer son intervention en

tant qu'éducateur et de comprendre ce que signifie être présent à l'intelligence émotionnelle dans sa relation avec les élèves perturbés. Son but étant de pouvoir créer un contexte où son intervention l'amènera, lui, ainsi que la personne en relation avec lui, à poursuivre son développement sous différentes dimensions : corporelle, émotionnelle, mentale et spirituelle. La présence en éducation peut être comprise de diverses façons. Par contre, Paré (1993) nous l'a décrite comme étant un préalable à l'intervention éducative.

Ainsi, toujours en situant ma passion pour l'intelligence émotionnelle dans ma relation avec les enfants perturbés, nous ferons ici état des trois niveaux de présence de Paré (1993) qui font référence aux trois questions suivantes :

- À qui je suis (consciemment ou inconsciemment) présent(e)?
- À quoi je suis (consciemment ou inconsciemment) présent(e)?
- À quel niveau de présence suis-je (consciemment ou inconsciemment)?

En prenant connaissance du schéma de la présence présenté à la figure 24 (p. 217), on observe que ce dernier tient compte de deux orientations de présence : présence à soi et présence à l'autre. Donc, par la compréhension de ce schéma, l'auteur nous explique que l'intervenant est constamment entraîné d'aider l'élève tout en étant amené à se réaliser lui aussi. Alors, nous essayerons d'abord de saisir ce point de vue théorique afin de nous guider dans notre expérimentation future.

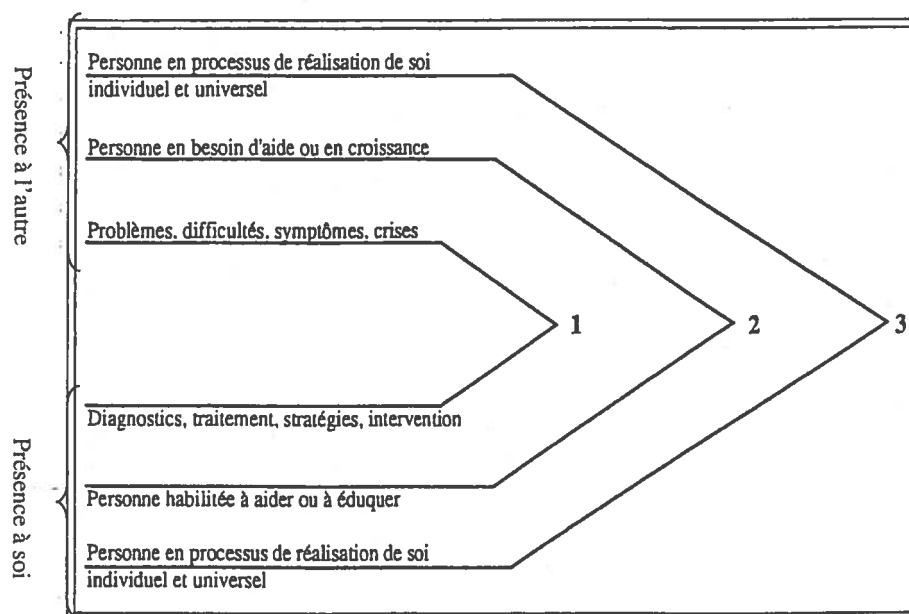


Figure 24 - Schéma de la présence

Source : Paré, A. (1993). *Présence en éducation*. Revue intégration, 17.

3.2.1 Premier niveau de présence : le concret, l'observable

Le premier niveau de présence désigne celui de l'action et de l'intervention immédiate. Il est celui où l'apprenant a des difficultés, des problèmes, des troubles ou est en crise... Tout ceci peut être perçu en observant la personne dans ses réalisations, ses réussites ou ses apprentissages : « les personnes se présentent à travers les difficultés qu'elles rencontrent, les problèmes (ou les limites) qu'elles n'arrivent pas à résoudre, leur ignorance de certaines choses » (Paré, 1993, p.19). Du côté opposé, apparaît la « personne capable, à cause de son entraînement, de sa formation, de reconnaître certains troubles, de les diagnostiquer, de les identifier » (Paré, 1993, p.20). C'est donc une première approche pour vouloir régler le problème auquel l'apprenant doit faire face. Selon Paré (1993), c'est à ce niveau que des techniques ou des stratégies, connues par la personne aidante, seront utilisées pour remédier à la situation le plus rapidement possible. C'est ici que l'on diagnostique et que l'on identifie des problèmes pour permettre à l'élève d'apprendre. Par contre, l'identification de difficultés ne règle pas tout instantanément. Apparaît donc le danger de demeurer à ce niveau et

continuellement être en démarche d'intervention pour régler des conflits disciplinaires. Plusieurs enseignants font souvent référence au fait qu'ils sont toujours en train de faire de la discipline avec leurs élèves. Peut-être se situent-ils encore à ce premier niveau d'intervention et qu'il faut chercher ailleurs pour trouver l'origine des problèmes de certains apprenants ? Voilà donc une invitation à passer au deuxième niveau du schéma de la présence.

Réflexion numéro 11 : Je m'y connais...

En début de carrière, le niveau de présence auquel je figurais était le premier. Je diagnostiquais, j'intervenais, j'intervenais, j'intervenais... je devenais complètement épuisée. Mon plus grand désir était que mes interventions portent fruit, mais la plupart du temps je m'emportais. La colère et la frustration étaient présentes chez moi car ce que je demandais à certains de mes élèves n'était pas respecté. Je montais le ton de ma voix et je me surprénais parfois à crier pour obtenir quelque chose de leur part. Un jour, j'ai demandé à une enseignante d'expérience, une femme avec qui je me sentais à l'aise, de venir observer mes élèves lorsque j'enseignais une leçon de mathématique... en sortant de ma classe elle m'a tout simplement dit : « tu parles beaucoup trop Mélanie ! » C'est à ce moment que j'ai tenté d'écouter un peu plus ce qui se passait à l'intérieur de moi.

3.2.2 Deuxième niveau de présence : la relation

Le second niveau fait référence à celui des rôles et des relations. Aussitôt que deux personnes se rencontrent, on parle de relation. Chacun a un rôle à jouer. Dans cette recherche, nous faisons plus référence à la relation entre un enseignant et un élève. Dans ce cas, on remarque, comme dans toute autre relation, que chacun a quelque chose à faire et à dire. Les comportements des deux personnes en relation sont, dans certaines circonstances, différents. Tout dépend du rôle qu'ils ont dans la relation. Par contre, il devient important de spécifier que les personnes sont égales en tant que personne.

Vivre le deuxième niveau pour l'enseignant ou l'enseigné touche un travail à long terme sur les processus internes. Comme l'affirme Paré (1993), « il s'agit d'un niveau qui descend plus profondément dans les structures de l'individu, dans sa personnalité et dans sa psyché » (p. 21). C'est aussi à ce niveau que l'on peut découvrir des subpersonnalités. Souvent, on y voit apparaître « des structures

fondamentales, des cristallisations, des mécanismes qui viennent expliquer plusieurs des phénomènes » (Paré, 1993, p. 21) que l'on rencontre au premier niveau. On le perçoit comme une forme d'explication à certains problèmes qui se sont présentés à l'étape du diagnostique, de l'intervention.

De plus, il ne faut surtout pas oublier que le second niveau concerne aussi l'intervenant. Comme le dit Paré (1993) :

Par delà ses comportements de premier niveau, on trouvera un éducateur qui va lui aussi être concerné dans sa propre structure. Tout se passe comme si, lorsqu'un enfant adopte un comportement, ce comportement témoigne de quelque chose qui est en train de réagir à l'intérieur de lui, quelque chose qui veut se réaliser, et, devant cette réaction, l'adulte va lui aussi réagir à partir de sa propre structure. Ainsi, par delà l'interdit, la punition ou même la félicitation, il peut y avoir une structure, une subpersonnalité qui se met à réagir chez l'éducateur. (p. 21).

Bref, le deuxième niveau du schéma de la présence met en contexte tout ce qui survient au premier niveau, et ce, autant pour la personne aidée que la personne aidante. Ainsi, plus nous acceptons de nous connaître, plus nous pouvons « être » avec les autres tout en étant à l'écoute de nous-mêmes. N'est-ce pas là une composante de l'intelligence émotionnelle que nous a présentée Goleman?

Réflexion numéro 12 : rendre concret les besoins des enfants...

Je suis en salle de classe avec les enfants et je suis à expliquer un travail d'écriture que les élèves auront à effectuer dans quelques minutes. Marianne joue avec deux crayons et sa gomme à effacer. Je sais, comme à chaque fois, que Marianne n'aura aucune idée du travail à faire lorsque j'aurai terminé de parler aux élèves. Je répète à quelques reprises que ce que je suis à décrire et décortiquer avec eux est d'une grande importance pour réussir les prochaines étapes du projet en cours. Marianne continue de jouer. Je sens quelque chose en moi qui me retiens à m'emporter et me mettre en colère. Je suis en mesure de me contrôler. Je respire profondément et je reconnais une de mes subpersonnalité... la perfectionniste! Mon désir est que tous mes élèves réussissent. Pour cela, ils se doivent de m'écouter aussitôt que je leur demande. Je décide d'intervenir en me rapprochant physiquement de Marianne. Elle replace ses outils de travail dans

son coffre à crayons et est plus attentive à ce que j'explique. Je n'ai pas élevé le ton de ma voix, je ne me suis pas laissée emporter dans une colère incontrôlée. Je suis restée calme car je savais pertinemment que malgré ses agirs Marianne est une petite fille bien timide et qu'elle désire bien comprendre les consignes de son enseignante. Nous sommes au mois de novembre et je remarque de plus en plus chez elle des périodes d'inattention. Je me questionne à savoir si Marianne ne souffrirait pas d'un trouble de l'attention. Je me documente sur le sujet, je rencontre la psychoéducatrice de l'école pour connaître précisément les signes précurseurs et je décide de lire un livre qui touche le sujet de l'attention (Mon cerveau a besoin de lunettes). Bref, j'ai laissé la perfectionniste de côté et je me suis engagée dans mon rôle d'enseignante afin d'outiller l'élève au lieu de la démolir devant tout le monde pour satisfaire et être bien avec ma subpersonnalité « la perfectionniste ». J'ai compris que je devais me contrôler et j'ai reconnu le besoin de Marianne. Je me suis décentrée et j'ai joué mon rôle d'enseignante.

3.2.3 Troisième niveau de présence : sens, développement personnel, réalisations

Comme l'a mentionné Paré (1993) dans son schéma de la présence, le troisième niveau est celui « du sens, des significations plus profondes. C'est le niveau spirituel, le niveau du devenir » (p. 21). À cette étape, nous voulons intervenir en vue qu'il y ait un certain développement qui apporte des significations un peu plus profondes. Paré explique :

*Ce qui est posé à ce troisième niveau, c'est que derrière les comportements, les difficultés, des accomplissements, il y a également des structures qui existent, qui s'assouplissent pour faire place à autre chose ou qui s'installent pour mieux contenir une partie de la Vie qui se manifeste. Il y a aussi quelque chose qui est en *émergence*, qui tend à se réaliser, qui veut voir le jour et qui permet à l'être de se réaliser. (p. 25).*

Donc, notre travail en tant qu'enseignant est d'être à l'écoute des élèves qui ont parfois besoin de faire évacuer et qui semble pour nous éducateur que des crises ou des difficultés de comportements et d'apprentissages. Il faut savoir écouter ce que la personne cherche à exprimer, et ce, peu importe la façon de le faire ou de le dire. À tous les niveaux, la personnes aidées et aidantes ont un travail à effectuer pour arriver à se réaliser graduellement. Finalement, ce que Paré (1993) veut expliquer c'est qu'il « convient donc de ne pas valoriser un

niveau plutôt que l'autre. Ce qui est nécessaire, c'est d'arriver à considérer simultanément chacun de ces trois niveaux et de se poser des questions par rapport à chacun ». (p. 25). En tant qu'éducateur, il ne faut pas oublier que l'on est dans un rôle lorsqu'on entre en relation avec un enfant et souvent, c'est ce rôle que l'enfant vient confronter. Au moment où ils sont touchés personnellement, les enseignants ou tout autres éducateurs réagissent souvent au premier niveau par des techniques d'intervention de plusieurs ordres. Dans de telles circonstances, il s'avère important de développer une façon de réfléchir à ce qui nous touche au lieu de l'éviter et de réagir à qu'un seul niveau afin de maximiser les chances de comprendre quelque chose de la situation. « C'est une question de présence aux structures, aux subpersonnalités, aux blessures [...]. » (Paré, 1993, p. 26).

Réflexion numéro 13 : Voir au-delà des gestes et des mots

Alors que j'enseignais à des enfants de dix et onze ans (5^e année du primaire), un matin, lors de l'entrée des élèves dans l'école, un enseignant, collègue de 6^e année, s'emporta de colère auprès d'un de mes élèves. Celui-ci n'avait pas respecté la règle du silence et mon collègue avait dû intervenir deux fois avant de manifester sa frustration auprès de Yan. J'étais dans la classe au moment de cet événement. J'y suis restée... Tous les élèves sont entrés rapidement dans la classe et se sont assis à leur bureau. Ils attendaient de voir comment j'allais réagir à cet élan de panique. Yan, d'un air apeuré est entré dans la classe en me regardant, et ce, tout en baissant la tête vers le plancher. J'ai senti qu'il avait honte de lui. L'enseignant colérique est entré dans la classe pour m'expliquer la cause, selon lui, de son attitude envers l'élève. J'ai accueilli son message avec beaucoup de respect et d'empathie. À son départ, j'ai fermé la porte de ma classe et j'ai demandé à Yan, d'une façon calme et accueillante, comment il se sentait. Il se mit à pleurer. J'étais très présente à moi à ce moment. Je savais que Yan était en mesure de conserver le silence dans les corridors de l'école. Il n'était vraiment pas nécessaire que je m'emporte pour faire respecter cette règle ou encore que je démontre de la frustration auprès de mon collègue suite à « l'attaque » de ce dernier. Un élève à lever la main et est revenu sur un concept dont je leur avais parlé la semaine précédente : la maîtrise de soi. Ainsi, j'ai su tout de suite qu'on parlait ici de transfert des apprentissages !

Bettelheim (1988), mentionnait déjà à la fin des années quatre-vingts que « Plus les liens sont solides, plus l'enfant aura de chance de devenir une personne forte et sûre d'elle-même » (p.365). Cet extrait pourrait peut-être faire réfléchir certains parents, mais aussi quelques enseignants. À cela, Cyrulnik (2004) ajoute

que « deux types de liens se transmettent puissamment : l'attachement sécure où le petit se développe avec plaisir, et l'attachement désorganisé où toute information provoque une détresse » (p. 176). Guitouni (2000) affirme, pour sa part, que « construire est plus long que détruire » (p.53), alors pourquoi ne pas essayer de travailler à un consensus avec les parents, nous, enseignants ou tout autres éducateurs oeuvrant dans le monde de l'éducation.

En conclusion, en éducation comme dans tout autre métier qui invite aux relations entre deux personnes, il s'avère important d'accorder une présence à l'autre, mais il devient primordial d'être présent à soi. « Pour écouter vraiment l'autre, nous devons sentir, reconnaître, nous réapproprier ce qui nous appartient et en libérer l'autre » (Paré, p. 32). Finalement, les propos d'Érasme disaient : « Le meilleur espoir d'une nation réside dans l'éducation correcte de sa jeunesse » (Goleman, Boyatzis, McKee, 2002, p.14). Peut-être que cette « éducation correcte » est à redéfinir dans quelques milieux scolaires ?

ANNEXE B

LES INTELLIGENCES MULTIPLES

La définition des intelligences multiples

La première intelligence présentée dans le tableau 2 (p. 32) est l'intelligence linguistique. Elle fait référence à l'amour du langage et de la parole. Les personnes qui parlent constamment, qui ont une bonne mémoire pour les dates et des noms, qui aiment les histoires, qui adorent la diversité des voix et se remémorent des histoires drôles régulièrement ont développé cette forme d'intelligence plus particulièrement. Comme il est mentionné dans le tableau, Gilles Vigneault est un bon exemple de personne ayant développée l'intelligence linguistique.

L'intelligence logico-mathématique se décrit comme étant l'aptitude à utiliser efficacement les nombres et à bien raisonner. Les individus qui ont une force par rapport à cette intelligence ont développé des habiletés en résolution de problèmes et en mathématiques. Ils posent des questions qui commencent par des mots interrogatifs (pourquoi et comment) pour arriver à comprendre, à raisonner les situations et voir comment se déroulera la suite. Enfin, cette intelligence valorise la classification, l'exploration de différentes solutions, la résolution d'énigmes, des activités de calculs de tous genres. Hubert Reeves est un bon modèle qui illustre très bien ce qu'est l'intelligence logico-mathématique.

En troisième lieu, le tableau décrit l'intelligence spatiale comme l'habileté à se représenter des aspects ou situations en images pour mieux comprendre. En fait, dessiner, construire des cartes d'organisation d'idées, lire des graphiques, prendre plaisir à faire des casse-têtes ou à organiser l'espace, les objets ou les surfaces s'avèrent propice au développement de l'intelligence spatiale. On peut dire que Léonard de Vinci avait développé cette forme d'intelligence avec beaucoup de facilité.

Viens ensuite l'intelligence kinesthésique. On la reconnaît par le désir de bouger, le mouvement constant de la personne ou l'implication active pour se sentir bien. L'individu concerné par cette intelligence a un véritable besoin de se lever, de bouger, de toucher, de prendre les choses et jouer avec celles-ci. Le théâtre, les jeux dramatiques, danser, improviser, prendre plaisir aux jeux de rôles, faire de l'exercice ou encore s'adonner au bricolage et à l'artisanat sont tous des exemples qui démontrent bien ce que représente l'intelligence kinesthésique. Margie Gillis, danseuse professionnelle, souligne bien cette intelligence.

L'intelligence musicale est au cinquième rang présenté au tableau suivant. Les gens qui ont de la facilité à garder le rythme, qui prennent plaisir à concevoir des pièces musicales. La personne ayant développée l'intelligence musicale a une sensibilité particulière à l'intonation, à la mélodie, au rythme et au ton. Paul McCartney, François Dompierre et Angèle Dubeau sont des bons exemples de ce type d'intelligence.

ANNEXE C
PROJET PLEIN AIR
Projet plein air



J'enseigne présentement à contrat, dans une école d'un milieu défavorisé de la Commission scolaire des Patriotes. En début d'année scolaire, le directeur d'école, avec qui j'ai travaillé l'an dernier, m'a téléphonée pour me proposer de commencer l'année dans une classe de deuxième année, car l'enseignante titulaire s'avérait encore être en traitement pour un cancer du sein. Sachant au préalable la clientèle qui se retrouvait dans cette classe, j'ai eu, je le dois dire, une seconde d'hésitation avant d'accepter ce travail. Je savais, de par mon expérience de l'année précédente dans ce milieu, que les élèves de cette classe étaient perturbés, et conséquemment, que j'aurais à faire face à des enfants en troubles de comportements. J'ai considéré cette expérience de travail comme un défi et comme une belle opportunité à développer l'intelligence émotionnelle avec eux... un sujet qui m'intéressait déjà à ce moment.

Effectivement, tout un défi! En début d'année scolaire, je ne faisais que d'éteindre des feux. Un qui sort et qui va s'asseoir ici, l'autre... le directeur viendra le chercher... Oups! Il est absent aujourd'hui... qu'est-ce que je fais? Je me suis remise en question plusieurs fois au niveau de ma profession dans le domaine de l'enseignement. Je ne parlais pas beaucoup parce que je ne voulais pas laisser entrevoir que je ne contrôlais pas parfaitement la situation, mais le soir quand j'arrivais à la maison, j'étais complètement épuisée. J'ai donc commencé à réfléchir sérieusement...

J'ai réussi à me rendre à la fin de la première étape en étant encore debout. J'ai rencontré les parents pour remettre les bulletins et tous m'ont demandé comment était le climat de classe cette année, comment se comportaient les élèves maintenant qu'ils étaient en deuxième année. L'année précédente avait été très difficile pour eux, pour les enfants et pour les enseignantes. J'ai décidé d'y aller pour l'honnêteté et de dire aux parents que ce n'était pas une classe facile du point de vue de la discipline et de la gestion des comportements, tout en étant très discrète et professionnelle sur l'identité des élèves. Finalement, j'ai fait la rencontre d'une maman qui m'a offert un milieu de travail

inespéré, et ce, autant de fois que je l'espérais. Cette femme m'offrait de venir travailler avec les enfants à sa cabane à sucre une fois par mois. Le local, le grand terrain, la ferme et les animaux dont ils étaient propriétaire à proximité... Elle et son conjoint se proposaient pour guider les élèves dans les activités que j'élaborerais au fil des rencontres. C'est à ce moment que je me suis dit tout bas *il n'y a rien qui arrive pour rien dans la vie*. On fait souvent des rencontres qui nous facilite la tâche ou qui nous rendent bien service. Il faut simplement savoir sauter sur l'occasion! Cette maman de cinq beaux enfants est infirmière dans une maison pour personnes en phase terminale. C'est une personne très généreuse qui a développé des qualités humaines hors du commun. On le sent tout de suite!

J'ai donc présenté ce projet au conseil d'établissement et tout s'est déroulé comme je le voulais. C'était un rêve que je visais depuis longtemps d'enseigner tout en étant à l'extérieur des balises et des règles strictes que nous demandais de suivre l'établissement scolaire. J'avais le groupe parfait pour ce projet plein air. Des enfants qui avaient de la difficulté à se faire des amis, à entretenir des relations amicales saines et respectueuses, des enfants qui

réglait leurs conflits en frappant les autres ou les meubles qui se trouvaient près d'eux. J'avais ma petite idée derrière la tête... en profiter pour développer l'intelligence émotionnelle avec mon groupe.

À chaque rencontre, j'ai planifié des activités que nous suggéraient les professeurs de mon cours du mardi soir, et par le fait même, j'apprenais à observer mes élèves par le biais de ces rencontres parce que j'avais l'aide dont j'avais besoin de la part de ces deux adultes. Nous avons donc fait des collages sur des affiches qui représentaient chacune des émotions vues dans mon cours, les enfants ont construits leur journal émotionnel, ils ont observé l'amour que la chienne du propriétaire donnait à ses petits lorsqu'elle les nourrissait, les enfants ont participé à un jeu de dé qui consistait à s'exprimer par rapport à une émotions ciblée, ils ont confectionné une marionnette de leur meilleur(e) ami(e) pour que l'on puisse travailler les relations sociales, ils se sont dessinés en colère et heureux... et nous tentons depuis la première rencontre à la cabane à sucre de réinvestir ce qu'on apprend là-bas à l'école. Il y a des jours que cela fonctionne bien et d'autres jours que c'est plus difficile. J'apprends moi à rester centrée et à être calme lorsque des

situations plus délicates et complexes se présentent alors qu'auparavant, je m'emportais avec les enfants assez facilement.

Dernièrement, j'ai invité les parents de mes élèves à venir rencontrer ces derniers dans la classe. Les enfants et moi avons installé aux murs de la classe des photos que je prends à la cabane, des travaux effectués en classe et à la cabane, nous leur avons présenté un petit vidéo des activités effectuées en intelligence émotionnelle pour finalement leur demandé d'accomplir un petit devoir (comme Anne nous l'a suggéré dans le cours) qui consistait à découper une photo dans une revue et à nous la décrire. Merveilleux!

Toutes ces expériences ont été et représentent encore pour moi des apprentissages et des réflexions dans le cadre de ma vie professionnelle, mais aussi pour ma vie personnelle. Je grandis avec mes élèves et j'apprends à me découvrir petit à petit... encore à 26 ans!

ANNEXE D

MANDALA DE SES SUBPERSONNALITÉS

Mandala de ses subpersonnalités

1. Pour identifier ses subpersonnalités fabriquer un mandala, c'est-à-dire un cercle que l'on divise à l'aide de diamètre (il est suggéré d'utiliser entre trois et six diamètres).
2. Par la suite réserver chaque secteur pour une subpersonnalité et sa polarité dans sa section opposée
3. Pour chaque subpersonnalité énumérer ses forces, ses faiblesses ainsi que les émotions (sentiments) qui s'y rattachent.
4. Il est possible de mettre de la couleur, des images de revues, des dessins... bref, tout ce qui permet d'identifier les différentes parties de notre personnalité.
5. Il est important d'identifier ses subpersonnalités avec une attitude d'accueil, d'acceptation et de non jugement. Il n'y a pas de « mauvaises » subpersonnalités. Ces personnages ont tous un rôle à jouer dans notre vie.
6. Durant la création du mandala, il est important de se laisser ressentir et prendre en note les sentiments ou les émotions qui émergent (sans les juger) ; ainsi que les images et les pensées. Il est primordial de se « mettre dans un état d'attention ». Avoir du plaisir à être avec soi-même !

Source : activité tirée du cours *Intelligence émotionnelle* (2^e cycle) donné par Richard Robillard, 2005, Université de Sherbrooke.

ANNEXE E

HISTOIRE DE MARIE

Intelligence émotionnelle
Les subpersonnalités

HISTOIRE DE MARIE*

Personnages

- Narratrice, narrateur
- Marie
- Mère de Marie
- Amie
- Garçons (deux)
- Enseignant

L'histoire

Marie, onze ans, se lève tôt afin d'avoir du temps à passer avec sa mère avant qu'elle n'aille travailler et qu'elle-même ne parte pour l'école. Pour Marie et sa mère, ce moment privilégié se passe calmement à lire un livre ou à parler de la journée qui s'amorce. Marie adore ce moment où sa mère est très chaleureuse avec elle, et elle a tendance à régresser vers un comportement plus jeune que son âge ne le suggère. Elle recherche activement la sécurité et l'affection de sa mère, et elle se comporte d'une façon nettement infantile, suscitant chez sa mère des sentiments de protection qui l'amènent à prendre Marie et à la bercer.

Marie part pour l'école, rencontre son amie, et déjà Marie semble être une personne très différente. Avec son amie, Marie fait sa grande, se vantant de ses bonnes notes en art. Elle semble en général avoir plus confiance en elle et être plus à l'aise. Elle parle à son amie de ce qu'elles feront après l'école et elle décide des jeux qu'elles joueront à la récréation. C'est nettement Marie qui mène la relation, son amie adoptant un rôle secondaire.

Sur le chemin de l'école, Marie et son amie rencontrent deux garçons de la classe, et encore une fois, le comportement de Marie change. Maintenant, elle est agressive et turbulente, agaçant les garçons et provoquant leur irritation, au point même qu'ils la bousculent pour l'écarter. Il est clair qu'elle n'aime pas l'un des garçons et elle le lui fait savoir tant verbalement que par son comportement.

À l'arrivée à l'école, lorsque commence le cours de mathématiques, le comportement de Marie change encore radicalement; elle semble maintenant

confuse, près des larmes, et incapable de travailler. Elle recherche l'assistance de l'enseignant, ne comprend pas la tâche à réaliser et se fait prendre à tricher en copiant le travail d'un autre enfant. Confrontée à ce comportement, elle éclate en larmes, disant qu'elle est stupide et incapable de faire des mathématiques et qu'elle est une nullité.

L'après-midi en classe d'art, son activité préférée, Marie est brillante, montrant son grand talent artistique et beaucoup de créativité. Elle est vive, coopérante et elle contribue à la vie de la classe. Elle aide d'autres élèves, faisant montre de sensibilité et de compassion.

Référence

*WITHMORE, D. (1988). *Psychosynthèse et éducation*. (chapitre 4 : Chacun de nous est une foule). Sainte-Foy, Centre d'intégration de la personne.

ANNEXE F

DIALOGUE AVEC LA SUBPERSONNALITÉ SAUVEUSE

Dialogue avec la sauveuse en moi

☀ Légende : Mel. : Mélanie

Sauv. : Sauveuse

Mel. : Bonjour la sauveuse en moi !

Sauv. : Bonjour !

Mel. : Veux-tu me parler cher personnage qui est en moi depuis que je suis toute petite ?

Sauv. : Bien sûr ! Je suis toujours là pour écouter les gens, les accueillir. Je voudrais tellement tous les aider et leur apporter ce qu'il y a de meilleur en moi.

Mel. : Qui veux-tu aider ?

Sauv. : Je veux aider les gens qui m'entourent, les gens qui ont de la difficulté à se sentir bien dans la vie, et ce, à tous les âges de la vie... mais je suis plus portée vers les enfants perturbés.

Mel. : Y a-t-il une raison particulière pourquoi tu veux aider les enfants perturbés ?

Sauv. : Oui, je les sens un peu plus malheureux. Je crois qu'ils ont besoin d'un peu plus d'affection que les autres enfants parce qu'ils dérangent et qu'ils sont plus « rejetés » par la société.

Mel. : Que peux-tu leur apporter à ces enfants ?

Sauv. : Premièrement, je n'ai pas d'enfant encore et j'adore les enfants. Je pense que je peux leur apporter beaucoup d'affection, de la sécurité, de la vie, de l'humour, des petits moments de

bonheur, de la compréhension, un cadre à respecter, une méthode de travail.

Mel. : À quel moment es-tu apparue chez moi ?

Sauv. : Alors que tu étais toute petite. Tu aimais déjà beaucoup les enfants. Tu avais un petit frère que tu aimais amener partout où tu allais. Tu aimais beaucoup aider tes parents aussi. Tu as découvert l'école... tu adorais aider les plus petits que toi car tu étais toujours dans une classe multiniveaux (1ere, 2^e et 3^e ensemble et 4^e, 5^e et 6^e ensemble).

Mel. : Que veux-tu m'apprendre en étant constamment présente chez moi ?

Sauv. : Il est certain que tu es un très beau modèle pour ton entourage et surtout pour les enfants. Les parents de tes élèves ont beaucoup à apprendre de toi aussi. Tu es très généreuse de ton temps, tu es très disponible. Je veux t'apprendre que tu es une personne **BONNE** pour les autres.

Mel. : À quel besoin cette subpersonnalité de sauveuse a-t-elle répondu jusqu'à maintenant ?

Sauv. : Je crois que c'est un besoin de reconnaissance, le besoin d'être apprécié par quelqu'un qui est relié à l'estime de soi. Je dirais même le besoin d'être aimé. Il y a aussi le besoin de rendre les autres heureux... C'est toute une satisfaction personnelle Ça !

Mel. : Jusqu'à maintenant tu décris beaucoup de points positifs à cette subpersonnalité, mais y a-t-il des points plus négatifs ou certaines faiblesses à celle-ci ?

Sauv. : Oui, certainement ! Le fait d'avoir la présence de la sauveuse en moi occasionne le fait que je m'oublie régulièrement.

Parfois, je me sens fatiguée et à bout de nerfs. J'ai l'impression de manquer de temps pour moi. Il faut que j'apprenne à prendre soin de moi un peu plus par de simples petits gestes.

Mel. : Merci chère personnalité la sauveuse de m'apprendre à me connaître et à me découvrir. J'ai l'impression de me découvrir en produisant un dialogue avec toi.

★ DÉSENTIFICATION À LA SUBPERSONNALITÉ LA SAUVEUSE :

J'ai la sauveuse en moi, mais je ne suis pas la sauveuse. Je suis capable de trouver des petits moments pour moi tout en aidant les autres quand c'est possible de leur donner des moyens pour améliorer leur situation respective.

ANNEXE G
LIVRES POUR ENFANT
LITTÉRATURE JEUNESSE

Bibliographie des émotions

- Par Mélanie Jannelle et Marie-Isabelle Martin –

La peur

- Beck, Andrea, *Elliot a peur la nuit*, Toronto, Les éditions Scholastic, 2002.
 - thème : les bruits de la nuit
- Bertron, Agnès, *Une très très grosse colère*, Belgique, Éditions Milan, 2001.
 - thème : traite aussi de la colère et de la tristesse
- Croteau, Marie-Danielle, *L'autobus colère*, Montréal, Les éditions de la courte échelle inc., 2003.
 - thème : prendre l'autobus pour la 1^{re} fois
- Hennig, Agathe, *Je n'ai pas peur, j'ai peur*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH Ltée, coll. Ça dépend si..., 2000.
- Lévesque, Léo-James, *La chasse aux monstres*, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique inc., coll. Rat de bibliothèque, série jaune, 2003.
 - thème : les bruits de la nuit
- ♥ - Papineau, Lucie, *Oscar le drôle de ouistiti*, Canada, Les éditions Héritage inc., Dominique et compagnie, 2001.
 - thème : le vertige
- ♥ - Roberge Blanchet, Sylvie, *Je ne suis pas une poule mouillée*, Canada, Les éditions Héritage inc., coll. À pas de loup, 2004.
 - thème : traite aussi de la colère
- ♥ - Wood, Audrey et Dan Wood, *Joyeux Noël, ours affamé*, Canada, Les éditions Scholastic, 2002.
 - thème : le partage
- Wood, Audrey et Dan Wood, *La petite souris, la fraise et l'ours affamé*, Belgique, Éditions Mijade, 1998.
 - thème : le partage

Le bonheur

- ♥ - Hoestlandt, Jo, *La boîte à bisous*, Paris, Éditions Nathan, 1999.
 - thème : offrir un cadeau à ses parents
- ♥ - Munsch, Robert, *Je t'aimerai toujours*, Canada, Firefly Books Ltd.
 - thème : le vieillissement
- Tremblay, Carole et Dominique Jolin, *Marie-Baba et les 40 rameurs*, Canada, Les éditions Héritage inc., 1998.
 - thème : l'importance du temps partagé avec les parents
- ♥ - Wood, Audrey et Dan Wood, *C'est mon souhait !*, Ontario, Les éditions Scholastic, 2004.
 - thème : vouloir le bonheur des autres

L'acceptation

- Baillie, Marilyn, *Des oreilles aux orteils*, Ontario, Les éditions Scholastic, 2000.
 - thème : la comparaison
- ♥ - Bedford, David, *Super Ella*, Canada, Héritage Jeunesse, 2002.
 - thème : « Ce n'est pas parce que l'on est petit, que l'on n'est pas capable. »
- Demers, Dominique, *Géant, tu ne me fais pas peur*, Canada, Éditions du Renouveau Pédagogique, coll. Rat de bibliothèque, série bleue, 2002.
 - thème : la différence
- Flamand, Jacques, *Lapin rouge et Carotte blanche*, Ottawa, Les Éditions du Vermillon, 1994.
 - thème : la différence
- Metzger, Steve, *Les Dinonous, Ma plante ne veut pas grandir !*, Canada, Les éditions Scholastic, 2001.
 - thèmes : la jalousie et l'honnêteté
- Loignon, Nathalie, *Christophe au grand cœur*, Québec, Dominique et Compagnie, roman vert, 2000.
- Papineau, Lucie, *Pas de taches pour une girafe, les aventures de Gilda 1*, Canada, Les éditions Héritage inc., Dominique et compagnie, 1997.
 - thème : s'accepter comme on est
- ♥ - Sophie-Luce, *À Sarah de Léo*, Canada, Éditions Banjo, coll. Le Raton Laveur, 2002.
 - thèmes : le rejet, la différence et le bégaiement

- St-Pierre, Éric, *Tsow Bidou Pilote d'avion*, Québec, Les Éditions HRW ltée, Fondation Mira inc., 1986.
 - thème : la cécité
- Timmers, Léo, *Et si j'étais...*, Paris, Magnard Jeunesse, 2000.
 - thème : s'accepter soi-même
- Zemach, Margot, *Ça pourrait être pire*, France, Éditions Circonflexe, 1996.
 - thème : savoir apprécier ce que l'on a

La tristesse

- Bertron, Agnès, *Une très très grosse colère*, Belgique, Éditions Milan, 2001.
 - thème : traite aussi de la colère et de la peur
- ♡ - Brunelet, Madeleine et Odile Hellmann-Hurpoil, *Le gros chagrin de Bastien*, France, Père Castor Flammarion, 1999.
 - thème : traite aussi de la colère
- Dézainde, Chantal, *Les grands-mères viennent du pôle Nord*, Canada, Éditions Banjo, coll. Le Raton Laveur, 2003.
- Hennig, Agathe, *Je suis triste*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH Ltée, coll. Ça dépend si..., 2000.
 - thème : traite aussi de la joie
- ♡ - Oram, Hiarym, *Blaireau a des soucis*, Italie, Gallimard Jeunesse, 1997.
 - thème : l'amitié
- Oram, Hiarym, *C'est rien, Petit Ours !*, Italie, Éditions Hachette Jeunesse, 1999.
- Tibo, Gilles, *Le grand voyage de Monsieur*, Canada, Les éditions Héritage inc., Dominique et compagnie, 2001.
 - thème : la perte d'un être cher
- Traversy, Martin, *Je ne pleure jamais !*, Canada, Les éditions du Raton Laveur, 1997.
 - thème : pleurer

La colère

- Béha, Philippe, *La reine rouge*, Canada, Les éditions Les 400 coups, 2001.
- Bertron, Agnès, *Une très très grosse colère*, Belgique, Éditions Milan, 2001.
 - thème : traite aussi de la peur et de la tristesse
- Bichonnier, Henriette, *Delphine et la grosse colère*, France, Nathan, 1992.

- thème : voir grandir sa colère
- Bichonnier, Henriette, *La petite princesse en colère*, Italie, Gallimard Jeunesse, 2003.
- ♡ - Brunelet, Madeleine et Odile Hellmann-Hurpoil, *Le gros chagrin de Bastien*, France, Père Castor Flammarion, 1999.
 - thème : traite aussi de la tristesse
- ♡ - D'Alloncé, Mireille, *Grosse colère*, Paris, L'école des loisirs, coll. Petite bibliothèque de l'école des loisirs, 2000.
- Hébert, Danyé, *Cont'activités sur les émotions : La saine colère de Monsieur Cocquodet*, Canada, Éditions Académie Impact, 2004.
 - accompagné d'un guide d'activités sur les émotions
- Oram, Hiarym, *La colère d'Arthur*, Angleterre, Éditions du Seuil, 1982.
- Roberge Blanchet, Sylvie, *Je ne suis pas une poule mouillée*, Canada, Les éditions Héritage inc., coll. À pas de loup, 2004.
 - thème : traite aussi de la peur

Le dégoût

- ♡ - Bichonnier, Henriette, *Le dragon dégoûtant*, France, Gallimard Jeunesse, 2002.
- Bichonnier, Henriette, *Le monstre poilu*, Italie, Gallimard Jeunesse, 2001.
- Bichonnier, Henriette, *Le retour du monstre poilu*, Italie, Gallimard Jeunesse, 2001.
- ♡ - D'Entremont Mayne, Erna, *Pas encore le bain*, Canada, Éditions Banjo, coll. Le Raton Laveur, 2001.
 - thème : le refus de prendre un bain
- Hennig, Agathe, *Je suis propre, je suis sale*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH Ltée, coll. Ça dépend si..., 2000.
- Lévesque, Léo-James, *Une histoire de cochon*, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique inc., coll. Rat de bibliothèque, série jaune, 2002.
 - thème : le refus de prendre un bain

La timidité

- ♡ - Desmoinaux, Christel, *Comme il rougit, M. Souris!*, Paris, Bordas, 1989.
- Grand, Françoise, *Dis merci à la dame*, Saint-Amand-Montrond, Éditions Actes sud junior, 2000.

- ♥ - Minne, *J'étais si timide que j'ai mordu la maîtresse*, Canada, Les éditions Les 400 coups, 2002.
 - thème : la peur des oraux
- ♥ - Tibo, Gilles, *Rouge timide*, Allemagne, Éditions Nord-Sud, 2002.
- Wells, Rosemary, *Charles le timide*, Paris, Éditions L'école des loisirs, 1988.
- ♥ - Woodman, June, *Gertrude, l'autruche trop timide*, Paris, Compagnie Internationale du Livre, 1987.

Le plaisir / La joie

- Bouchard, David, *Ça, c'est du hockey !*, Canada, Les éditions Les 400 coups, 2004.
 - thème : s'amuser sans gagner
- ♥ - Brami, Elisabeth et Philippe Bertrand, *Les petits délices à partager*, Belgique, Éditions du Seuil Jeunesse, 1997.
- Hennig, Agathe, *Je suis joyeux*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH Ltée, coll. Ça dépend si..., 2000.
 - thème : traite aussi de la tristesse
- Zimmermann, Werner, *Pas d'école*, Ontario, Les éditions Scholastic, 1999.
 - thème : les joies de l'hiver

L'intérêt

- Dubé, Jasmine, *Elvis aime danser*, Montréal, Les éditions de la courte échelle inc., coll. Elvis, 2001.
 - thème : l'intérêt pour la danse
- ♥ - Tibo, Gilles, *Des livres pour Nicolas !*, Canada, Les éditions Scholastic, 2003.
 - thème : l'intérêt pour la lecture

Autres

- ♥ - Jolin, Dominique, *Attends une minute*, Québec, Les éditions Les 400 coups, 1999.
 - thèmes : la patience et retarder la satisfaction d'un désir
- Papineau, Lucie, *Pépin le pingouin*, Canada, Les éditions Héritages inc., Dominique et compagnie, 2002.
 - thèmes : l'entraide et la détermination
- ♥ - Roca, Núria, *Sentiments de la tristesse à la joie*, Espagne, Gemser Publications, 2001.

- thème : présentation des différents sentiments
- Steiner, C., *Le conte chaud et doux des chaudoudoux*, InterÉditions, 1998.
 - thèmes : faire plaisir aux autres, les complimenter, le partage

Allégories et contes

- Dufour, Michel, *Allégories pour guérir et grandir, Recueil d'histoires métaphoriques*, Chicoutimi, Les Éditions JLC inc., 1993.
- Dufour, Michel, *Allégories II. Croissance et harmonie*, Chicoutimi, Les Éditions JLC inc., 1997.
- Dufour, Michel, *Allégo rit avec les jeunes*, Chicoutimi, Les Éditions JLC Jeunesse, 2000.
- Guilmaire, C., *Contes à l'usage des parents et autres adultes soucieux du bonheur des enfants*, Montréal, Éditions du CRAM, 2002.
- Lambert, D., *Miroirs Magiques. Contes thérapeutiques*, Chicoutimi, Éditions JCL, 1996.
- Laporte, D., *Contes de la planète Espoir. À l'intention des enfants et des parents inquiets*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 2002.
- Plante, C., *Raconte-moi les règles de vie*, Sainte-Foy, Éditions Septembre, 1996.
- Renoux, J.-C., *L'éveil par le conte*, France, ÉDISUD, 1999.
- Salomé, Jacques, *Contes à aimer. Contes à s'aimer*, Paris, Éditions Albin Michel S.A., 2000.
- Salomé, Jacques, *Contes à guérir. Contes à grandir*, Paris, Éditions Albin Michel S.A., 1993.

Autres suggestions

- Bingham, J. (2007). *Ça arrive à tout le monde... la colère*, France, Éditions Soline.
- Brochu, Y. (2003). *Un amour de prof*, Saint-Lambert, Les éditions Héritage inc.

- Dufour, M. (1997). *Allégories II croissance et harmonie*, Chicoutimi, Les éditions JCL inc.
- Grenon, M. (1999). *Charlotte porte-bonheur*, Montréal, Éditions Alexandre Stanké.
- Hébert, M.-F. (2001). *Décroche-moi la lune*, Saint-Lambert, Les éditions Héritage inc.
- Jacquard, A. (1989). *C'est quoi l'intelligence ?*, Les éditions du Seuil.
- Lenain, T. (1996). *L'amour hérisson*, Paris, Éditions Nathan.
- Loignon, N. (2000). *Christophe au grand cœur*, Saint-Lambert, Les éditions Héritage inc.
- McBratney, S. (1994). *Devine combien je t'aime*, Paris, l'école des loisirs.
- Minne. (2002). *J'étais si timide que j'ai mordu la maîtresse*, Montréal, Éditions Les 400 coups.
- Nadon, Y. (2006). *Ma maman du photomaton*, Montréal, Éditions Les 400 coups.
- Nadon, Y. (2006). *Mon chien Gruyère*, Montréal, Éditions Les 400 coups.
- Salomé, J. (1993). *Contes à guérir Contes à grandir*, Paris. Éditions Albin Michel.
- Steiner, C. (1984). *Le conte chaud et doux Les chaudoudoux*, InterEdition
- Tibo, G. (2000). *Moi guerrier toi pou !*, Paris, Casterman.

ANNEXE H
ALLÉGORIES
L'ÉTOILE DE MER

Alors qu'il marchait à l'aube sur la plage,
Un homme vit devant lui un jeune qui ramassait des étoiles de mer
et les jetait à l'eau.
Il finit par le rejoindre et lui demanda pourquoi il agissait ainsi.

Le jeune homme lui répondit que les étoiles de mer mourraient
s'il les laissait là jusqu'au lever du soleil.

«Mais la plage s'étend sur des kilomètres et il y a des millions
d'étoiles de mer, répliqua-t-il.
Quelle différence cela va-t-il faire?»

Le jeune homme regarda l'étoile de mer qu'il tenait dans la main
et la lança dans l'écume.

Il répondit :
«Cela fera une différence pour celle-ci.!»

Gilbert Williams

LE FLOCON DE NEIGE

«Dis-moi combien pèse un flocon de neige?»
demanda la mésange charbonnière à la colombe.

«Rien d'autre que rien»
Fut la réponse de la colombe.

Alors la mésange raconta à la colombe une histoire.

«J'étais sur la branche d'un sapin
Quand il se mit à neiger doucement, sans violence.
Comme je n'avais rien de mieux à faire,
Je commençai à compter les flocons
Qui tombaient sur la branche où je me tenais.
Il tomba 3 751 952 flocons.
Lorsque le 3 751 953^e flocons
Tomba sur la branche, celle-ci se brisa.»
Sur ce, la mésange s'envola.

La colombe,
Une autorité en matière de paix depuis l'époque de Noé,
Réfléchit un moment et se dit finalement :
«Peut-être ne manque-t-il qu'une personne
Pour que tout bascule
Et que le monde vive en paix»

N. Moreau

ANNEXE I

ACTIVITÉ MON ESPACE

Compétence transversale : structurer son identité et coopérer

Organisation des élèves : Les élèves sont dispersés dans la classe

Durée approximative : 30 minutes

Matériel requis : Une corde d'environ 3 m par élève

Conditions particulières : Les pupitres sont placés sur les côtés de la classe pour faire de l'espace.

Déroulement de l'activité : L'activité a pour but de faire réaliser à l'élève l'espace qu'il prend dans la classe. Certains prennent trop de place et d'autres ne prennent pas assez leur place.

Les élèves se déplacent dans la classe pour trouver un espace où ils se sentent bien. Ils doivent déposer leur corde au sol en formant un cercle qui représente la place qu'ils occupent.

L'enseignante fait observer aux élèves la grandeur de leur cercle et ceux des autres.

- Est-ce que ton cercle fait partie des plus grands ? Des plus petits ?
- Est-ce que ton cercle embarque par-dessus un autre cercle ?
- Quel(s) renseignement(s) la grandeur de ton cercle et l'espace que tu as laissé par rapport aux autres te donnent-ils sur toi ?
- Comment ce renseignement (ex. je prends beaucoup de place) peut-il déranger ou aider le groupe ?
- etc.

Les élèves sont libres de partager leurs observations personnelles sur ce qu'ils ont vécu.

Source : Dupont, N. (2007). *Recueil d'outils pédagogiques visant le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire*, Université de Sherbrooke.

ANNEXE J
DOCUMENT POST-CONFÉRENCE STÉPHANE PARADIS
Document post-conférence (résumé)
Stéphane Paradis

1. Que sont les L.E.A.D.E.R.S. 3
 2. Être leader et continuer de l'être 3
 3. Faire des choix passe par l'estime de soi 3
 4. Décortiquer l'estime de soi 3
 5. Le sentiment de confiance (sécurité) 3
 6. L'attachement est façonné par... 4
 7. Leaders positifs... et négatifs 4
 8. Les principaux facteurs de développement
de l'estime de soi 4
- Références et idées de lecture 5
- La Pyramide des relations 7
- 20 caractéristiques d'un bon leader 8

Stéphane Paradis

106, rue Josée

Rougemont (Qc) JOL 1M0

Développer l'estime de soi chez les jeunes d'âge scolaire

- Document post-atelier -

Par Stéphane Paradis (© 2004-2007), coach en estime personnelle,

et inspiré des travaux de M. Germain Duclos, psychoéducateur, orthopédagogue et auteur

1. QUE SONT LES L.E.A.D.E.R.S. ?

- Ce sont « *Les Ex-enfants qui Aident Des Enfants à Réaliser qu'ils sont Spéciaux !* ».

- Attention : « *Le messager est aussi important que le message* » (Germain Duclos).

2. ÊTRE LEADER et CONTINUER DE L'ÊTRE

- Notre influence : une question de relation et d'attachement.

- Nos souvenirs scolaires sont surtout d'ordre relationnel.

- Développer son côté leader, c'est s'appuyer sur l'attachement.

- Notre responsabilité : aider les jeunes à faire les meilleurs choix possibles.

3. FAIRE DES CHOIX PASSE PAR L'ESTIME DE SOI !

- Définition de l'estime de soi : « *L'estime de soi est la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines. C'est un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde.* » (Germain Duclos).

- L'estime de soi est tournée vers le passé :

• le problème n'est pas le « stockage » mais le « repêchage » ;

• ce n'est pas ce qu'on fait avec un enfant qui importe, mais bien ce qu'il conserve de ces moments.

4. DÉCORTIQUER L'ESTIME DE SOI

- Un bon intervenant (éducateur, parent, etc.) veille à favoriser l'équilibre des quatre composantes de l'estime de soi : les sentiments de confiance (sécurité), connaissance (identité), appartenance et compétence.

- Le développement de l'estime de soi prend sa source dans l'**attachement**, est nourri par les **succès**, alimenté par les **jugements positifs de personnes significatives**, et déterminé par la **qualité du monologue intérieur**.
- il est prouvé que **92 %** des enfants qui améliorent leur estime personnelle ont une meilleure réussite scolaire.

5. LE SENTIMENT DE CONFIANCE (SÉCURITÉ)

- Préalable à l'estime de soi : l'enfant doit nourrir ce sentiment *avant* de pouvoir se percevoir de façon réaliste et prendre le risque d'échouer
- L'importance de la stabilité : de par l'humeur, l'espace, les attentes, les rituels et le temps

(H.E.A.R.T.)

- Clarifier les limites et les attentes : des règles claires, concrètes, constantes, cohérentes et conséquentes
- L'importance du prénom, de la voix, du regard
- Notre attitude et notre degré d'acceptation : CROIRE à l'enfant
- Sécurité / insécurité : c'est contagieux !
- Vers une discipline incitative et non répressive, les 3R: *Reconnaissance - Réparation - Rachat*
- Clarifier nos attentes avec la formule R.E.S.P.E.C.T. : **Regard, Écoute, Silence, Partager** et

Exprimer ce qu'on a dans le **Coeur** et la **Tête**.

6. L'ATTACHEMENT EST FAÇONNÉ PAR...

- L'amour et l'humour
- L'écoute active : souvenons-nous qu'*entendre* et *écouter* ne sont pas synonymes !
- L'authenticité (folie, chaleur, simplicité) : exprimons notre côté « givré »
- Notre engagement à accompagner l'enfant, malgré nos différences respectives
- Le respect

- Nos promesses tenues
- Le fait de surprendre
- Notre capacité à toucher l'enfant à travers sa vision du monde

7. LEADERS POSITIFS... ET NÉGATIFS

- L.E.A.D.E.R.S. positifs : Les Enfants qui Aident à Diriger vos Efforts vers la Réussite et le Succès !

- L.E.A.D.E.R.S. négatifs : Les Enfants Antipathiques et Dévalorisants qui Éveillent chez nous les

Réactions les plus Sombres...

- Nous défendons tous notre identité
- Prendre l'engagement d'améliorer la situation, c'est croire en l'enfant
- Comportement = avantages : allons voir ce qui se cache derrière un comportement
- Un combat impitoyable se livre entre le bon et le méchant enfant, mais le bon est toujours présent : dissocier l'acte de la personne
- Les enfants ont toujours le pouvoir qu'on leur donne...
- Un comportement répété est toujours rentable pour l'enfant (gain conscient ou inconscient)
- Chercher à voir les choses autrement (empathie, intuition)
- Ne pas viser la perfection : un avocat gagne-t-il toutes ses causes ?
- Il faut accepter de s'ouvrir pour que l'autre s'ouvre (vulnérabilité)

8. LES PRINCIPAUX FACTEURS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ESTIME DE SOI

(selon M. Germain Duclos) :

- La relation d'attachement
- Les messages positifs de l'extérieur Amour-propre
- Se connaître (concept de soi) Estime de soi (composante affective de
- Vivre des expériences de succès l'estime de soi, sens de sa
- Un monologue intérieur positif dignité, fierté personnelle)

Et souvenons-nous toujours que l'enfant recherche un ex-enfant spécial, un ex-enfant C.I.A. :

C : Compréhensif - qui respecte et estime l'autre dans ses différences

I : Intuitif - qui se fait confiance

A : Attentif - qui est à l'écoute de l'enfant et de son ex-enfant intérieur

Merci d'avoir participé à cette rencontre, et le meilleur des succès dans votre rôle de leader !

Stéphane Paradis

Coach en estime personnelle - *Gustave & Compagnie*

stephane@gustave.ca

(450) 469-3114

Visitez notre site : www.gustave.ca

Stéphane Paradis

106, rue Josée

Rougemont (Qc) JOL 1M0

Voici maintenant quelques références de livres portant sur l'éducation et l'estime de soi :

L'estime de soi, un passeport pour la vie (par Germain Duclos)

Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, Collection Parents, Montréal, 2004 (2^e édition)

Un must pour tout intervenant ou parent préoccupé par l'estime de soi de nos jeunes ! Dans un langage simple, l'auteur propose des attitudes éducatives positives dont la mise en oeuvre permet à l'enfant d'acquérir une meilleure connaissance de sa valeur personnelle.

La violence à l'école n'est pas un jeu d'enfant - Pour intervenir dès le primaire (par Diane Prud'homme)

Les éditions du remue-ménage, Montréal, 2004

Ce livre s'emploie à nous montrer comment distinguer la violence des autres manifestations qui peuvent lui ressembler : conflit, colère, agressivité... Une fois la violence cernée, nous apprenons, étape par étape, comment intervenir de façon efficace tant auprès des agresseurs que des victimes et des témoins.

L'intimidation (par William Voors)

Éditions Sciences et Culture, Montréal, 2003

Injures, exclusion, assauts purs et simples : voilà le lot quotidien des enfants qui sont intimidés et de ceux qui intimident. Ce guide pratique offre de bons conseils pour aider tant les instigateurs que les cibles de l'intimidation.

Pour des enfants autonomes - Guide pratique à l'usage des parents (par Jean Monbourquette)

Éditions Novalis, Ottawa, 2004

Ce livre offre aux parents un ensemble simple et concret de principes et de suggestions en matière d'éducation. Il souhaite raviver chez eux le désir de remplir leur rôle parental avec confiance, joie et passion

Teacher Man - Un jeune prof à New York (par Frank McCourt)

Éditions Belfond, Paris, 2006

Frank McCourt clôt ici la trilogie de ses Mémoires et nous propose l'autoportrait d'un enseignant plein de verve, de passion et d'émotion. Un prof qui a su faire une différence, qui a su faire différent, qui a su inspirer.

Vers une éducation au service de la vie (par Marshall B. Rosenberg)

Éditions de l'Homme, Montréal, 2007

L'auteur explique ici sa vision via un programme faisant de l'école un centre d'exploration, un endroit où l'on partage idées et sentiments, un lieu passionnant et sûr où l'esprit humain est nourri et s'épanouit librement. Un bouquin inspirant !

Vivre avec un enfant qui dérange (par Dr Gilles Julien)

Éditions Bayard Canada, Montréal, 2007

Un enfant qui dérange ? Oui, c'est possible. Dr Gilles Julien le reconnaît et ose en parler.

Selon l'auteur, c'est la

seule façon de comprendre ce qui se passe et, si possible, de prévenir des situations dramatiques.

Les merveilleuses façons d'aimer son enfant (par Judy Ford)

Éditions Modus Vivendi, Laval, 2002

Un livre à l'origine écrit pour les parents, mais qui s'avère un précieux guide pour toute personne préoccupée par le mieux-être des enfants. Pour des relations jeunes-adultes plus profondes, plus satisfaisantes, plus amusantes.

La pyramide est un symbole de force, de pérennité. Bâtir une relation, c'est s'engager à jeter les bases d'une pyramide, composée avec les briques suivantes :

1) *Volonté et engagement :*

Votre participation à une telle activité prouve que vous avez à coeur la santé de vos relations. Être enseignant, éducateur, animateur, directeur de camp, parent, etc., c'est s'engager à donner le meilleur de soi-même... sans être parfait !

2) *Reconnaître nos différences :*

Reconnaître les différences de l'autre, c'est lui donner le droit d'exister, dans ses forces et ses limites. Pourquoi l'autre est-il admirable ? Se le dire souvent, se le montrer tout autant, ça fait toute la différence !

3) *La confiance et la communication :*

Plus on se sent en confiance, et plus la communication est facile. Et plus on communique, plus la confiance augmente... Nous avons tous le choix : utiliser nos mots et nos gestes pour aider ou blesser.

4) *Prendre le temps :*

OCCUPER quelqu'un et S'OCCUPER de quelqu'un, c'est différent ! Comment pouvons nous faire pour respecter le rythme de l'enfant ? Ne pas oublier de se réserver du temps pour soi aussi.

5) *Détecteur de potentiel :*

L'enfant ne peut grandir seul, il a besoin qu'on l'aide à découvrir ses propres dons et lui enseigner à les mettre en valeur. Vous pouvez agir tel un « détecteur de potentiel ».

6) *Être un guide, un phare :*

Jeune, nous voguons tous sur un fleuve nommé « enfance ». Nous avons besoin de phares pour nous guider à travers les obstacles sur notre route.

L'un des guides de l'enfant, c'est vous...

Vous faites partie des LEADERS quand ...

• ... vous incitez les jeunes et vos collègues au R.E.S.P.E.C.T., tout en leur offrant la même chose :

R = Regard E = Écoute S = Sourire, S'amuser, Silence P = Parler, Plaisir,
Participer, Partager

E = Exprimer C = ce que vous avez dans le Coeur T = et dans la Tête

• ... vous prenez l'engagement d'INTERVENIR :

« INTER » pour « entrer en relation avec l'autre »

« VENIR » pour « venir vers l'autre et laisser l'autre venir à vous, et vous offrir sa confiance » ;

• ... vous respectez le rythme de chacun ;

• ... vous avez le fort désir de donner votre couleur à votre famille, un groupe, à une activité ;

• ... vous soulignez les bons coups d'un enfant d'une façon concrète et régulière ;

• ... vous complimentez l'enfant devant les adultes qui lui sont significatifs ;

• ... vous vous faites un devoir de nommer les enfants par leur prénom ;

• ... vous travaillez sur votre propre estime personnelle avant de travailler sur celle des enfants ;

• ... vous faites preuve d'humanisme, de compassion, d'originalité ;

• ... vous préférez intervenir d'une manière incitative plutôt que répressive ;

• ... vous vous placez au niveau des enfants en utilisant leur vocabulaire, leurs références, leurs images, en faisant preuve d'écoute véritable ;

• ... vous vous surprenez à surprendre les gens autour de vous, jeunes et moins jeunes !

• ... vous exprimez non seulement votre côté « blé entier », mais surtout votre côté « givré » avec humour et passion ;

- ... vous vous ouvrez aux gens qui vous entourent, quand vous faites passer votre message en ayant recours à votre vécu, même si cela semble être de la vulnérabilité ;
- ... vous voyez les défis qui vous sont présentés, non pas sous forme d'échecs possibles, mais plutôt sous forme d'expériences qui peuvent vous enrichir ;
- ... vous aidez l'autre à voir ses défis non pas comme des échecs possibles mais comme des expériences qui lui permettent d'avancer ;
- ... vous contribuez à ce que l'autre prenne conscience de son potentiel et de sa valeur ;
- ... vous avez pleinement conscience de votre rôle d'adulte significatif dans la vie des enfants que vous côtoyez ;
- ... vous aidez votre vis-à-vis à affronter, dépasser et vaincre ses propres peurs ;
- ... dans votre vocabulaire, vous avez changé l'expression « gagner sa vie » par « réussir sa vie ».

ANNEXE K

LE CŒUR DES QUALITÉS

Compétence transversale : Coopérer, structurer son identité

Organisation des élèves : les élèves se déplacent dans la classe

Durée approximative : 30 minutes

Matériel requis : Par élève ;

Un cœur découpé dans du carton

Un bout de laine

Ciseaux

Poinçon (facultatif)

un crayon

Conditions particulières : Aucune

Déroulement de l'activité :

Une fois que le cœur est découpé, faire deux trous et attacher la laine de façon à ce que l'élève puisse porter le cœur autour de son cou. L'élève doit placer le cœur dans son dos pour éviter de voir ce que les autres écrivent.

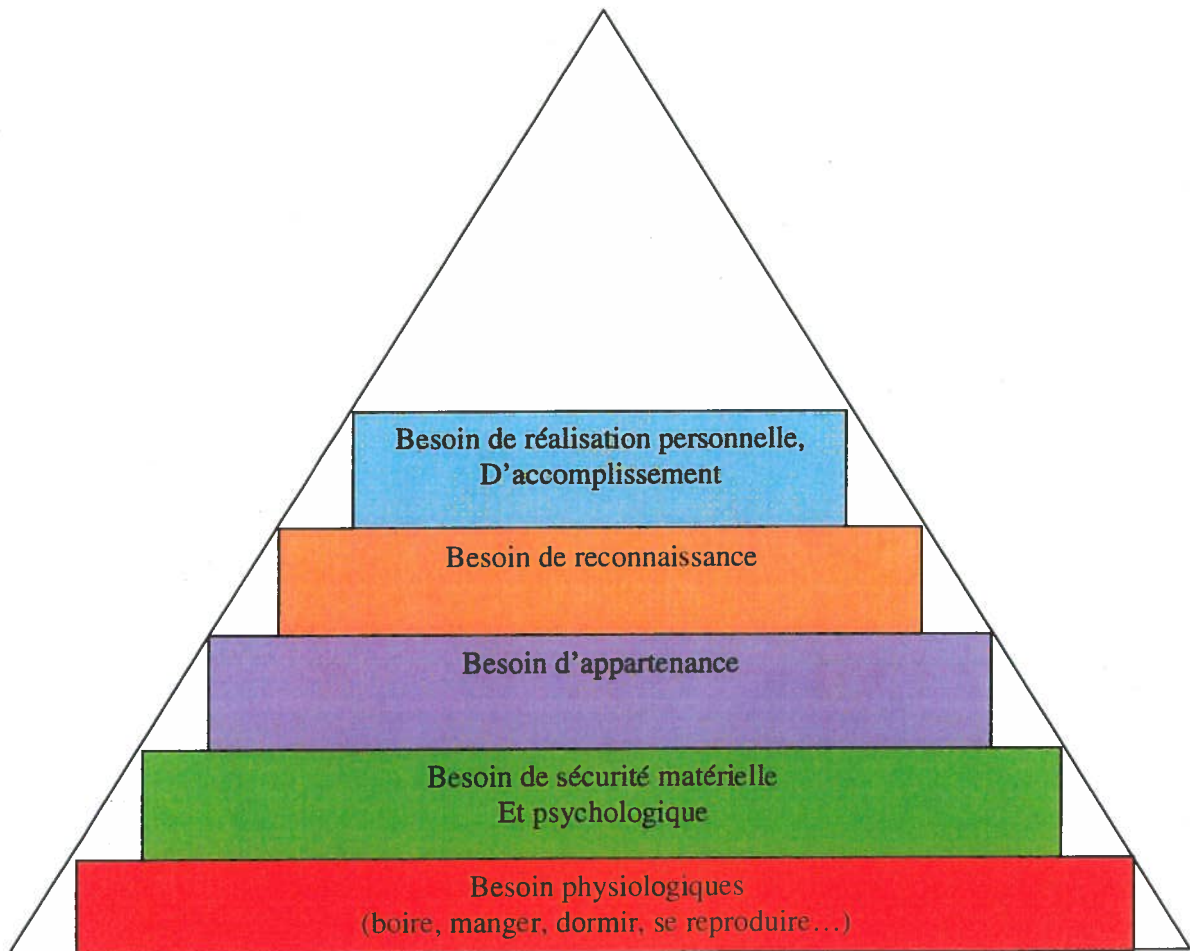
Au signal de l'enseignante, les élèves se déplacent dans la classe et vont écrire sur les autres cœurs ce qu'ils apprécient chez l'élève qui le porte. Demander aux élèves de choisir une attitude (ex : souriante ou une qualité qui rend cette personne agréable plutôt qu'un trait physique ou un bien comme de beaux vêtements).

Il est important qu'ils ne lisent pas à voix haute ce qui est écrit sur les autres cœurs pour préserver la surprise.

Quand l'activité est terminée, les élèves retournent à leur place sans regarder leur cœur et l'enseignante leur dit quand ils pourront le lire ; maintenant, après une récréation de la journée, rendus à la maison. C'est au choix.

Source : Dupont, N. (2007). *Recueil d'outils pédagogiques visant le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves du primaire*, Université de Sherbrooke.

ANNEXE L
PYRAMIDE DE MASLOW



Source : Crèvecoeur, J-J. (2000). *Les enfants de l'autonomie*. Les Éditions Jouvence, Genève, p. 57.

ANNEXE M

Grégoire en colère

Nous sommes vendredi matin. Je suis heureuse d'être à l'école. C'est la dernière journée de la semaine, mais je ne suis pas épuisée de la semaine que j'ai passée avec mes élèves. J'enlève mes bottes dans ma classe, les garçons et les filles entrent dans la classe en chuchotant alors que normalement tous devraient être en silence. Je continue de me dévêtir, alors que soudainement j'entends crier dans le corridor... Les enfants qui restent dans le corridor entrent en vitesse dans la classe, sauf un... Tous ont les yeux grands comme des pièces de deux dollars. Je vois dans leurs yeux et leur visage beaucoup de peur. Je sors dans le corridor et j'aperçois Grégoire très en colère. Il crie devant un de mes élèves en le pointant du doigt et en le regardant bien dans les yeux. Le corps de l'instituteur est incliné vers le petit corps de Yoann qui lui a la tête baissée, prêt à verser quelques larmes... mais il n'ose pas le faire (par peur de quoi encore !). Je suis là bras croisé et je ne suis absolument pas capable de placer un mot devant cette scène que je trouve complètement inutile, véritablement absurde, vraiment stupide de la part de l'éducateur. Il termine enfin son discours, je le regarde et tout ce que je suis capable de lui dire c'est... merci ! Merci de quoi ??? Je n'en reviens pas de ma réaction. Il ne m'a pas rendu service, pourquoi lui répondre MERCI alors ??? Parce que cet enseignant est beaucoup plus vieux que moi, parce que mes parents m'ont appris à respecter et à me soumettre (par politesse) aux personnes plus vieilles que moi. Je ne me comprends pas, c'est maintenant moi qui est en colère. Pourquoi je n'ai pas intervenu auprès de cet adulte pour lui dire de se calmer ? Pourquoi valoriser l'importance de l'intelligence émotionnelle et ne pas être en mesure d'affirmer son désaccord à un collègue ? Je lui est presque dit par ma présence et mon attitude qu'il avait totalement raison de réagir ainsi.

Yoann et moi entrons dans la classe. Mon élève éclate en sanglots et moi je cherche quoi dire à mes élèves. Ils me regardent tous en attendant une réponse... Je ne sais pas quoi leur dire... En fait, oui je le sais, mais ce ne serait pas très professionnel. J'ai envie de leur affirmer que Grégoire est un vieux malmené, qu'il devrait être ailleurs que dans une classe, qu'il devrait prendre sa

retraite, qu'il devrait partir... mais je ne dis rien. Alors que les minutes me paraissent si longues, un élève ayant des troubles de comportement lève sa main. Je ne sais pas si je dois le laisser parler. Qu'a-t-il envie de sortir de sa bouche celui-là ? Une niaiserie ou quelque chose de sensé ? Je doute quelques instants... Je lui laisse enfin le droit de parole et voilà ce qu'il me dit :

« Mélanie, je crois que Grégoire n'est pas capable de maîtriser sa colère. Il n'est vraiment pas bon pour la contenir comme tu nous l'as montré cette semaine. » En plus, celui-ci me mime avec ses mains ce que signifie pour lui contenir la colère.

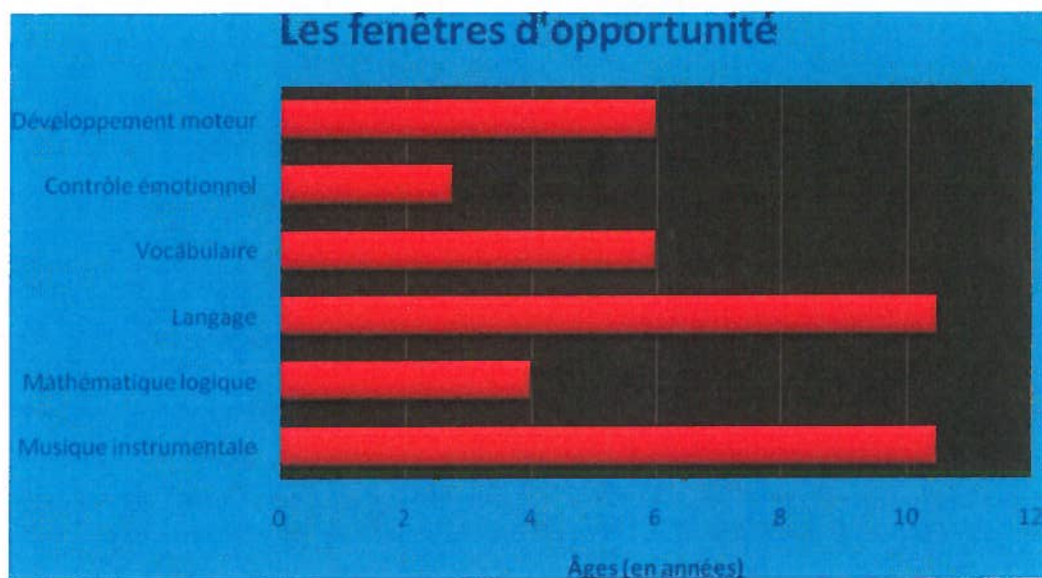
Il y a déjà ce cela quelques jours j'ai semé et maintenant je récolte... Cette semaine, j'ai abordé la composante « maîtrise de soi » avec mes élèves de cinquième année. Je leur ai expliqué l'importance de contenir sa colère en vue d'une maîtrise de soi. Nous avons fait ensemble l'éventail des conséquences positives à la maîtrise de soi. Je leur ai ensuite fait vivre une activité tiré du livre de Beaulieu (techniques d'impact) qui faisait référence à cette composante travaillée précédemment avec eux. En fait, ils ont pris conscience que de transposer leur colère chez quelqu'un d'autre n'était pas une façon de s'en libérer. Nous avons conclu que nous avons la responsabilité de la maîtriser sans la projeter sur quelqu'un d'autre. Voilà donc une preuve de transfert des apprentissages.

Maintenant que je sens apte à intervenir auprès de Yoann, celui-ci pleure encore. Il se cache le visage avec ses mains pour éviter que ses amis le voient pleurer comme « un bébé ». Je lui demande pourquoi il pleure et il me répond que sa journée n'a pas très bien commencée. Il dit que Grégoire est en colère contre lui parce qu'il a parlé à deux reprises dans le corridor, mais que la deuxième fois qu'il a ouvert la bouche c'était seulement pour souhaiter une belle journée à son ami Vincent. En début d'année, je leur avais suggéré de souhaiter une bonne journée aux gens qui sont près d'eux. Je leur ai expliqué qu'en effectuant ce geste tout le monde en ressentirait un plaisir personnel... Yoann ne ressent pas ce bien-être ce matin. Il est malheureux, très triste.

Histoire vécue lors de l'année scolaire 2006-2007

ANNEXE O

LES FENETRES D'OPPORTUNITÉ



LES FENÊTRES D'OPPORTUNITÉ

Les fenêtres d'opportunité représentent d'importantes périodes pendant lesquelles le cerveau répond à certains types de stimulations pour créer ou consolider des réseaux neuraux. La figure 1.4 illustre quelques-unes de ces fenêtres. Certaines sont fondamentales. Ainsi, si un cerveau, même en parfait état, ne reçoit pas de stimuli visuels avant l'âge de deux ans, l'individu sera définitivement aveugle, et s'il n'entend pas de mots avant l'âge de dix ans, il n'apprendra jamais à parler. Lorsque ces ouvertures se referment, les cellules du cerveau affectées à ces tâches perdent la capacité de les exécuter¹⁰.

Adapté par Mélanie Ouellet

ANNEXE P

ÉMOTIONS & REACTIONS PHYSIOLOGIQUES, PHYSIQUES ET
PSYCHOLOGIQUES*Émotions & réactions physiologiques, physiques et
psychologiques*

* « La *colère* fait affluer le sang vers les mains, ce qui permet à l'individu de s'emparer plus prestement d'une arme ou de frapper un ennemi, et une sécrétion massive d'hormones comme l'adrénaline libère l'énergie nécessaire à une action vigoureuse.

* La *peur* dirige le sang vers les muscles qui commandent le mouvement du corps, comme les muscles des jambes, ce qui prépare la fuite et fait pâlir le visage, le sang étant chassé (d'où la sensation de sang qui « se glace »). Simultanément, le corps est paralysé l'espace d'un instant, ce qui laisse peut-être à l'individu le temps de décider s'il est préférable de se cacher. Les centres émotionnels du cerveau sécrètent massivement des hormones qui mettent le corps en état d'alerte générale, celui-ci se tend, prêt à agir, l'attention se fixe sur la menace imminente, attitude idéale pour décider quelle réaction est la plus appropriée.

* Le *bonheur* se caractérise par une augmentation de l'activité du centre cérébral qui inhibe les sentiments négatifs et favorise un accroissement de l'énergie disponible et un ralentissement de l'activité des centres générateurs d'inquiétude. Cependant, il ne se produit pas de modification physiologique particulière, si ce n'est un apaisement, grâce auquel le corps se remet plus rapidement des effets biologiques induits par les contrariétés. Cet état procure à l'organisme un repos général; l'individu accomplit avec empressement et enthousiasme toutes les tâches qui se présentent à lui; il se donne des buts plus variés.

* *L'amour*, la tendresse et la satisfaction sexuelle provoquent une excitation parasympathique – l'inverse, sur le plan physiologique, de la réaction « fuir ou se battre » de la colère ou de la peur. Le réflexe parasympathique, appelé « réponse de relaxation », consiste en un ensemble de réactions corporelles qui engendrent un état général de calme et de contentement propice à la coopération.

* La *surprise* provoque un haussement des sourcils qui élargit le champ visuel et accroît la quantité de lumière atteignant la rétine. L'individu dispose ainsi de davantage d'informations concernant un événement inattendu. Cela lui permet de mieux évaluer la situation et de concevoir le meilleur plan d'action possible.

* Partout dans le monde, le *dégoût* se manifeste par la même expression et possède la même signification : quelque chose est déplaisant, littéralement ou métaphoriquement. Comme l'avait observé Darwin, l'expression faciale du

dégoût – la lèvre supérieure se retrousse sur les côtés tandis que le nez se plisse légèrement – semble refléter une tentative primitive pour fermer les narines à une odeur désagréable ou recracher un aliment toxique.

* Une des fonctions principales de la *tristesse* est d'aider à supporter une peine douloureuse, celle d'un être cher par exemple, ou une grande déception. La tristesse provoque une chute d'énergie et un manque d'enthousiasme pour les activités de la vie, en particulier les distractions et les plaisirs, et, quand elle devient plus profonde et approche de la dépression, elle s'accompagne d'un ralentissement du métabolisme. Le repli sur soi permet de faire le deuil d'un être cher ou de digérer un espoir déçu, d'en mesurer les conséquences pour sa propre vie et, lorsque l'énergie revient, de projeter un nouveau départ. Lorsque les premiers humains étaient tristes - et donc vulnérables – cette perte d'énergie les obligeait peut-être à rester près de leur gîte, donc en sécurité. » (p.21-22).

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle 1, Comment transformer ses émotions en intelligence* (Trad. par T. Piélat). Paris : Les Éditions Robert Laffont.

ANNEXE Q
LES RETOMBEES D'UN TRAVAIL EN INTELLIGENCE
EMOTIONNELLE

Le début d'une nouvelle année, les retombés positifs d'un travail sur son intelligence émotionnelle...

Je vis présentement ma rentrée scolaire 2007-2008. J'ai obtenu un contrat à l'école du Carrousel située sur la Rive-Sud de Montréal. J'enseigne à des élèves de troisième année du primaire. J'habite tout près de l'école. Souvent, je marche pour me rendre au travail. À une journée avant la rentrée des élèves, la directrice de l'école où j'ai la chance d'enseigner cette année me demande de passer la rencontrer à son bureau afin de discuter des dix dossiers (plans d'intervention) et connaître les problématiques qui touchent les élèves de ma classe. Elle est très surprise de constater le nombre et l'ampleur de certains dossiers, car c'est une nouvelle école pour elle aussi. Je dirais même qu'elle s'avère inquiète. Elle remarque le déséquilibre entre les deux classes de troisième année car ma collègue de troisième année se retrouve avec un seul dossier? C'est à ce moment que je lui affirme que cela ne s'avère pas une inquiétude pour moi. J'approuve l'injustice, mais je me sens assez outillée pour trouver des moyens d'accrocher les enfants perturbés sans nécessairement tomber dans le piège de la panique et du ressentiment. Je me surprends à rester calme et à voir la situation comme un beau défi. Je pense à tout le cheminement professionnel et personnel accompli depuis le début de mon diplôme en enseignement et je me sens très à l'aise d'éduquer ces enfants en utilisant les connaissances que j'aie au sujet l'intelligence émotionnelle. J'ose même affirmer que j'ai bien hâte que les élèves arrivent à l'école. Je suis certaine que je peux les aider à se connaître, à maîtriser leurs émotions, à entretenir de bonnes relations avec autrui et à être empathique pour finalement arriver à trouver sa motivation tous les jours. Bref, j'accepte ces élèves comme ils sont et je fais tout ce qui est en mon pouvoir pour les éduquer cette année émotionnellement. Je me sens en contrôle de mes émotions, j'ai confiance en moi. J'ai appris à me connaître au fil des années et je connais mes limites. Que j'aie évolué... Quel beau cadeau je me suis offerte en poursuivant mes études de deuxième cycle! Par

contre, je n'ai pas l'impression que la directrice d'école m'accorde toute sa confiance. Je reste avec des petites questions dans ma tête qui me remettent en question vu son inquiétude. Suis-je à la hauteur ?

Dès le début de l'année scolaire, la psychoéducatrice vient observer dans la classe. Elle constate que plusieurs enfants ont de la difficulté à tout simplement s'asseoir sur leur chaise. Plusieurs élèves ne m'écoutent pas quand je parle. À l'intérieur de moi, je suis en contrôle. Je remarque la situation moi aussi, mais cela fait trois jours que l'école est débutés. Je donne des consignes et je prends le temps... j'attends qu'ils y répondent sans leur envoyer une image négative s'ils n'y répondent pas immédiatement. J'ai confiance, ils y arriveront. Je fais très attention pour éviter de lever le ton de ma voix car je sais pertinemment que cela n'est pas adéquat de projeter sur eux qu'ils me font perdre du temps, que je suis en panique parce qu'ils ne répondent pas à mes attentes, que c'est de leur faute si on est en retard, que je suis fâchée parce qu'ils ne suivent pas. Je sais pertinemment que cette stratégie de gestion classe s'avère inutile, mais je suis consciente qu'en début de carrière c'est ce qui arrivait rapidement. Je me sens bien à l'intérieur de moi, je ne sens aucune frustration. Je suis présente à mes émotions. Je suis ferme et confiante et non en panique et en perte de contrôle. J'ai baissé mes attentes envers eux dès la première journée de classe. Je me suis adaptée à leur capacité d'écoute, d'attention. Régulièrement, je me centre sur leurs besoins présents et je crois qu'ils se sentent respectés dans leur démarche d'apprentissage. J'installe une certaine confiance entre eux et moi. Par contre, je reste exigeante et ferme, mais sans leur remettre tout sur le dos. Henri crise, pleure... ne veut pas faire son travail de français... je garde mes exigences... Cédric ne tient pas en place, est toujours debout... C'est difficile pour eux de travailler seuls éducatrice l'an dernier ils se fient à quelqu'un...

Le 27 septembre une autre visite de la psychoed wow j'ai fait du bon travail toute une différence en peu de temps tu es parfaite !

ANNEXE R
COMMENT SE PRÉOCCUPER DE SON INTELLIGENCE
ÉMOTIONNELLE ?

Comment se préoccuper de son intelligence émotionnelle ?

Composantes	Moyens
Connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Qui suis-je ? Présence à soi ✱ Quelles sont mes qualités ? (exercice de la main) ✱ Identifier ses sentiments (J'arrive ici avec quels sentiments ? Quelles sont mes pensées ?...) ✱ Partage, ouverture
Maîtrise de soi	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Canaliser, contenir, contrôle ✱ L'émotion à transformer... la colère ✱ Comment je réagis face à la colère d'un enfant ? ✱ Quel est le besoin d'un enfant en colère ? ✱ Écrire ou dessiner une situation où j'ai senti une maîtrise de soi : quel a été l'impact de ma façon d'agir sur l'enfant ? ✱ Lire une allégorie ✱ Activité Techniques d'impact... l'image. ✱ L'importance de l'humour (nez de clown)
Automotivation	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Se fixer des buts, prendre le temps de l'écrire sur un bout de papier. ✱ Caractéristiques : positivisme, optimisme, ténacité, endurance, défi... ✱ Quel est mon degré d'automotivation ? ✱ Choix, volonté
Empathie	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Se mettre à la place de mon enfant : qu'est-ce qu'il vit présentement ? ✱ Relation entre le manque affectif et un individu égoïste ✱

**Relations saines avec les
autres**

- ✦ Faire l'éventail des personnes importantes dans ma vie. Pourquoi ? Suis-je fermé ? Est-ce que je fais preuve d'ouverture aux autres ?
- ✦ Je réfléchis à la présence que j'accorde aux autres... à mon enfant

ANNEXE S
COMMENT JE VAIS DÉVELOPPER L'INTELLIGENCE
ÉMOTIONNELLE
DE MON ENFANT AU QUOTIDIEN ?

*Comment je vais développer l'intelligence
émotionnelle de mon enfant au quotidien?*

1. Est-ce que j'aide mon enfant à nommer ce qu'il vit intérieurement ?
2. Est-ce que j'aide mon enfant à exprimer ses sentiments, pensées, émotions ?
3. Est-ce que je donne à mon enfant des moyens concrets qu'il arrive à maîtriser (contenir) ses émotions ?
4. Est-ce que je soutiens mon enfant afin qu'il se fixe des buts et des objectifs pour être heureux ?
5. Est-ce que je me préoccupe des relations que mon enfant entretient avec les autres ? Est-ce que je me préoccupe de la sensibilité que mon enfant accorde aux autres ?

ANNEXE T
COMMENT JE ME PRÉOCCUPE DE MA PROPRE INTELLIGENCE
ÉMOTIONNELLE AU QUOTIDIEN ?

*Comment je me préoccupe de ma propre intelligence
émotionnelle au quotidien?*

1. Est-ce que j'arrive à nommer ce que je vis intérieurement ?
2. Est-ce que j'exprime adéquatement mes sentiments, mes pensées, mes émotions ?
3. Est-ce que j'arrive à maîtriser (contenir) mes émotions ?
4. Quels sont les buts ou objectifs que je me fixe pour être heureux ?
5. Est-ce que je me préoccupe de vivre en harmonie avec les autres ? Est-ce que je suis sensible aux sentiments des autres (accueillir) ?

ANNEXE U

PISTES POUR DÉVELOPPER L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE AU QUOTIDIEN...

Pistes pour développer l'intelligence émotionnelle au quotidien...

Composantes	Suggestions
Connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none"> Ⓞ Identifier ses émotions par des images affichées sur le réfrigérateur ; Ⓞ Afficher régulièrement vos forces et faiblesses de façon positive, vous êtes le modèle de votre enfant. Il apprendra à le développer lui aussi (difficile avant 4-5 ans) ;
Maîtrise de soi	<ul style="list-style-type: none"> Ⓞ Émotion à transformer pour amener une maîtrise de soi : la colère ; Ⓞ Demander à un enfant d'aller raconter sa colère à son oursin préféré ; Ⓞ Suggérer à l'enfant de faire un dessin qui représente sa colère, sa frustration ; Ⓞ Développer la patience chez l'enfant (parfois une alternative aux crises de colère) ; Ⓞ Raconter une histoire... le personnage est en colère : faire un retour pour connaître l'opinion de l'enfant sur la situation ; Ⓞ Utiliser l'humour : nez de clown ; Ⓞ Froisser une feuille de papier ou tordre une serviette pour canaliser sa colère
Automotivation	<ul style="list-style-type: none"> Ⓞ Amener l'enfant à faire des choix, à prendre des décisions régulièrement pour le rendre plus autonome et responsable ; Ⓞ Définir avec l'enfant l'impact de ces choix ; Ⓞ Cartes : se fixer des défis quotidiens en famille.
Empathie	<ul style="list-style-type: none"> Ⓞ Demander à l'enfant comment se sent le personnage d'une histoire nommer des émotions, comment il aurait réagi à la place du personnage (pourquoi ?) ;

Relations saines avec les autres

- ⓐ Exprimer votre empathie tout haut, et cela, dans diverses situations. Ne pas oublier que les parents sont les modèles les plus proches des enfants ;
- ⓐ En regardant des photos (albums, images de journaux ou de revues...), amener l'enfant à identifier les émotions des individus qui s'y trouvent
- ⓐ Prendre le temps d'observer l'enfant en présence d'enfants, noter des faits et éviter d'être émotif (culpabilité) ;
- ⓐ Développer une façon de résoudre des conflits (demander à l'enfant comment il se sent face à cette façon de résoudre son conflit) ;
- ⓐ Demander à l'enfant de se représenter en image au sein du groupe (dessin, choix d'une image dans une revue, un objet ou un animal qui le représente dans le moment) ;
- ⓐ
- ⓐ

ANNEXE V

LES ÉMOTIONS ET L'APPRENTISSAGE

Les émotions et l'apprentissage

« Construire est plus long que détruire »

Moncef Guitouni

Livre d'Éric Jensen : *Le cerveau et l'apprentissage*

- L'aspect cognitif de l'apprentissage est à la remorque de l'aspect affectif.
- Les enfants ont besoin que nous leur enseignions de façon répétée des habiletés liées à l'intelligence émotionnelle de manière à faire ressortir les comportements positifs tout autant que négatifs de manière automatique.
- Les enseignants qui aident les enfants à se sentir bien... accomplissent des actions essentielles pour le cerveau.
- Nos émotions sont notre personnalité et nous aident à comprendre la plupart de nos décisions.
- Pour qu'il y ait bon apprentissage, il ne faut pas éviter les émotions, mais au contraire, il faut les susciter.
- Voici cinq façons, selon Jensen, de faire surgir les émotions :
 - Musiques, jeux, récits, théâtre...
 - Modéliser les rôles : démontrer l'amour de la connaissance et du métier.
 - Célébrations
 - Controverses
 - Rituels physiques
 - Introspection : journal personnel, discussions, partage, histoires, réflexions...
- Distinction émotion et sentiment :
 - Émotions : générées à partir de circuits automatisés biologiquement (joie, peur, surprise, dégoût, colère, tristesse).
 - Sentiments : réponses aux circonstances, conditionnées par notre culture et notre environnement (soucis, attentes, frustration, cynisme, optimisme).

➤ Nous ressentons les émotions en fonction de ce qui est important pour nous.

➤ Les émotions influencent l'attention, la signification et la mémorisation.

Livre de Moncef Guitouni : *Au cœur de l'identité. L'intelligence émotionnelle*

➤ Intelligence émotionnelle : connaissance réelle de l'être humain.

➤ Les émotions ne se maîtrisent pas. Elles trouvent leur équilibre à l'intérieur d'une identité forte.

➤ Émotions primaires : les gens portent en eux des émotions à la naissance.

➤ La signification des émotions dépend de notre éducation et de toute l'information qui s'enregistre dans le système émotif.

➤ L'identité en trois dimensions: instinct, raison, émotion.

➤ Certaines émotions cachent un besoin.

➤ Les cinq éléments de l'intelligence émotionnelle :

- Connaissance des émotions : connaissance de soi;
- Leur maîtrise : adapter ses sentiments à chaque situation;

- L'automotivation : remettre à plus tard la satisfaction de ses désirs;
 - L'empathie : percevoir les émotions d'autrui;
 - Maîtrise des relations humaines : entretenir de bonnes relations : gestion des émotions des autres vis-à-vis les miennes.
- L'intelligence émotionnelle n'est pas innée. C'est une connaissance qui s'acquiert en premier lieu dans la famille.
-
- Deux conditions à l'intelligence émotionnelle :
- La personne doit être en mesure de percevoir et décoder la sensation émotionnelle.
 - La personne doit avoir acquis un vocabulaire nuancé afin de mettre les mots justes sur les sensations vécues.
- Lecture des émotions en trois paliers (la personne doit comprendre ce qui l'éloigne de son identité) :
- Identification du stimulus de la réaction émotionnelle
 - Clarification des origines du stimulus
 - Prise de décision de la libération du mécanisme de la réaction, ie sortir de l'infantilisme qui consiste à imputer les responsabilités des autres.
- Ce qui est inconscient à l'âge adulte était conscient durant l'enfance. L'inconscient n'est-il pas souvent l'oubli de ce qui fait mal?
- La force de l'intelligence émotionnelle permet de s'affranchir du contrôle social par le développement de l'identité humaine et d'accéder à une connaissance réelle et globale.
- Les origines de la peur : souvent la jalousie et le désir d'être aimé.
- Selon Goleman, lorsqu'un parent ne manifeste pas la moindre empathie envers telle ou telle manifestation d'émotion chez l'enfant (joie, chagrin, besoin de câlins), celui-ci commence à éviter d'exprimer cette émotion et finit même par ne plus la ressentir.
- Summum de l'intelligence émotionnelle :
- Équilibre de l'identité et son renforcement
 - Connaissance et lecture cognitive de toutes les pulsions
 - Encadrement de l'action par une noblesse respectueuse de la qualité des êtres
- Trois formes d'incompétences parentales :
- Ignorer purement et simplement les sentiments de l'enfant en espérant que cela se passe tout seul.
 - Laisser libre cours à l'expression des émotions et des comportements en n'intervenant d'aucune façon.
 - Manquer de respect et mépriser ce que ressent l'enfant en le critiquant et en le punissant durement.
- Voici dix composantes qui favoriseraient la réussite scolaire :
- Confiance en soi
 - Curiosité
 - L'intentionnalité



- Maîtrise de soi
 - Capacité d'entretenir des relations
 - Aptitude à communiquer
 - Coopérativité
 - Le sens de l'apprentissage scolaire
 - Le sens de la vie
 - La vie sociale
- Moyens pour favoriser l'identité d'un individu :
- Il faut que la personne ait la possibilité d'aimer sans craindre et sans dominer.
 - La personne doit vivre avec les autres sans se sentir rejetée et sans prendre toute la place.
 - La personne doit comprendre le sens des relations interpersonnelles en établissant le lien avec ses émotions sans pour autant se sentir injustement traitée ou lésée dans un droit acquis.

Les mots demeureront lettres mortes s'ils ne sont pas chargés d'émotions vraies

ANNEXE W

Réflexion pour l'intervenant

1. Quelle est la problématique de l'enfant ?

2. Qu'est-ce que je trouve facile avec cet enfant ?

3. Qu'est-ce que je trouve difficile avec cet enfant ?

4. Y a-t-il des éléments qui me manquent pour mieux comprendre et connaître cet enfant ? Si oui, lesquels ?

5. Comment puis-je obtenir les éléments qui me manquent ?

6. De quelle aide supplémentaire aurai-je besoin ? Comment puis-je obtenir cette aide ?

7. Quel type de relation ai-je avec les parents ?

8. D'après moi, le parent est dans la phase _____
du deuil parce que...

9. Qu'est-ce qui est plus facile avec les parents ?

10. Qu'est-ce qui est plus facile avec les parents ?

11. Faire une liste des activités que je peux faire avec l'enfant.

12. Faire la liste du matériel qui serait utile pour cet enfant.

13. Quel aménagement puis-je faire pour faciliter l'intégration de cet enfant ?

ANNEXE X
LES FAMILLES D'ÉMOTIONS



Les familles d'émotions

- **Colère** : fureur, indignation, ressentiment, exaspération, tracas, animosité, mécontentement, irritabilité, hostilité, haine, violence.
- **Tristesse** : chagrin, morosité, mélancolie, apitoiement sur soi-même, solitude, abattement, désespoir, dépression.
- **Peur** : anxiété, appréhension, nervosité, inquiétude, consternation, crainte, circonspection, énervement, effroi, terreur, épouvante, phobie, panique.
- **Plaisir** : bonheur, joie, soulagement, contentement, félicité, amusement, fierté, plaisir, ravissement, satisfaction, euphorie, extase.
- **Amour** : approbation, amitié, confiance, gentillesse, affinité, adoration, engouement.
- **Surprise** : choc, ahurissement, stupéfaction, étonnement
- **Dégoût** : mépris, dédain, répulsion, aversion, répugnance, écoeurement.
- **Honte** : sentiment de culpabilité, embarras, contrariété, remords, humiliation, regret, mortification.

ANNEXE Y
OBSERVATION ET DESCRIPTION DES ÉMOTIONS

Observation et description des émotions



Choisir une émotion courante ou récente et compléter cette feuille pour vous aider à réfléchir sur les causes et les conséquences de celle-ci.

1. Nom de l'émotion : _____

2. Son intensité de 0 à 100 : _____

3. L'interprétation de la situation (croyances, hypothèses, évaluation)

4. La sensation ou le changement corporel : Qu'est-ce que vous ressentez physiquement?

5. Le langage corporel : Quelle est l'expression de mon visage? Ma posture? Mes gestes?



6. L'intention de l'action : Qu'est-ce que cela vous porte à faire? Qu'est-ce que vous voulez dire à l'autre?

7. L'action réalisée : Qu'avez-vous dit ou fait réellement?

8. L'après-coup de cette émotion : Quel effet a sur vous cette émotion après-coup (état d'esprit, comportement, pensées, mémoire, sensation physique...)?

ANNEXE Z

RESUME DU LIVRE LE CHUCHOTEMENT DE GALILEE

Résumé de lecture du livre *Le chuchotement de Galilée***Permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école**

En théorie, il n'y a pas de différence entre la théorie et la pratique. En pratique, il y en a une. (Yogi Berra, p. 101)

- Malgré toute l'attention dont on fait l'objet les jeunes de l'adaptation scolaire, force est de constater que les résultats scolaires et sociaux obtenus par les jeunes en difficulté de comportement continuent à être les pires de ceux de tous les jeunes handicapés ou en difficulté. (p.36)
- Le « s'il voulait faire des efforts, il pourrait mieux se comporter et réussir » est assez classique. Pourtant, en réalité, ce qui cause directement l'échec scolaire de ces jeunes, ce ne sont pas seulement leurs comportements fréquemment inappropriés. La manière dont les adultes et les autres jeunes y réagissent est également importante. (p.42)
- Voici 4 éléments prédictifs du succès à l'école primaire et secondaire : la réussite des apprentissages de base, l'habileté à suivre les règles, la qualité de la relation avec les pairs et le fait de ne pas être expulsé. (p.47)
- Voici une question importante à se poser devant un enfant en trouble du comportement : « Est-il en difficulté d'apprentissage à cause de ses comportements ou présente-t-il des problèmes de comportement en raison de ces problèmes d'apprentissage ? » (p.42)
- Selon les statistiques, les troubles de comportement sont plus fréquents chez les garçons (3 garçons en diff. de comportement pour une fille ; 6 garçons TDAH pour une fille ; 2 garçons en diff. apprentissage pour une fille).
- Voici quelques recommandations concernant la manière de composer avec les besoins particuliers des garçons : valoriser et renforcer la réussite scolaire des garçons, fournir des modèles de substitution pour les conduites agressives, enseigner des habiletés sociales, proposer des modèles masculins, des mentors, faire activement la promotion du rôle des hommes dans l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. (p. 55)
- Gestion de classe = plus grande cause d'abandon de l'enseignement chez les jeunes enseignants.

- La punition répétée n'enseigne rien... Attention !
- Le comportement des enfants influe sur la façon dont les enseignants interagissent avec eux. (p. 87)
- Voici trois dimensions critiques pour les enseignants dans leur interaction avec ces jeunes difficiles : la prévention et la gestion des comportements agressifs, les normes établies et le niveau de tolérance avec lequel ils gèrent leur classe, la détermination de la cause des problèmes et la perception de leur efficacité personnelle comme enseignants.
- Voici trois éléments cruciaux dans l'éducation des jeunes en trouble du comportement : une structure et une routine, une interaction positive entre l'élève et l'enseignant (encouragement suffisant et une réponse systématique à tout comportement inapproprié), un enseignement organisé impliquant un niveau élevé d'engagement scolaire et de réponse de la part de l'élève. (p. 87)
- Il est important de réaliser qu'un environnement scolaire prévisible et une supervision consistante de la part des adultes non seulement contribuent à réduire l'anxiété chez ces jeunes, mais les aident aussi à développer leur maîtrise de soi ainsi qu'à acquérir une plus grande compréhension de leurs émotions et de leur comportement. L'habileté à reconnaître les différentes fonctions du comportement et à enseigner des comportements de substitution est essentielle à toute intervention dans ce domaine. (p. 89)
- Intervention individualisée au niveau des enfants en trouble du comportement. (p.91)
- L'influence des pairs à l'adolescence peut aggraver les comportements déviants. (p.97)
- Voici trois modèles que l'on peut utiliser pour enseigner à des jeunes qui manifestent des comportements difficiles : psychoéducatif, behaviorale et écologique.
- Modèle psychoéducatif : les problèmes de comportement sont ici considérés comme des manifestations de problèmes émotionnels inconscients. Selon ce modèle, il faut valoriser le développement des forces du moi qui sont susceptibles d'aider l'enfant difficile à développer l'autocontrôle de ses problèmes émotionnels et comportementaux. (p. 103)
- Modèle behaviorale : il s'intéresse aux événements de l'environnement qui précèdent ou suivent le comportement en question. Le comportement problématique est appris et maintenu par les interactions du jeune avec l'environnement. Les explications causales

- portent sur la manière dont les comportements mésadaptés sont positivement ou négativement renforcés par l'environnement. (p.103)
- **Modèle écologique** : fait référence à l'ensemble des modèles de relations et d'échanges d'un organisme avec son environnement, son écosystème. Il est donc important de comprendre comment l'écosystème du jeune fonctionne et comment son comportement y est adapté ou non. Donc, brisure, perturbation = difficulté de comportement. (p. 104)
 - Selon Bandura, les gens changent à la suite des interactions qu'ils ont quotidiennement les uns avec les autres. Sa théorie met l'accent sur la façon dont le modelage et la perception de l'amélioration de son efficacité personnelle peuvent aider à mieux vivre. (p. 105)
 - Voici les « vérités éternelles » des écoles efficaces pour les jeunes difficiles :
 - ✓ Les comportements des jeunes peuvent changer si on répond aux besoins affectifs de celui-ci.
 - ✓ Les interventions préventives doivent prendre plus de place que les mesures correctives (aide des professionnels).
 - ✓ Le rôle d'une maison d'éducation n'est pas de contrôler, mais d'enseigner des comportements de remplacement qui permettront à l'élève de s'adapter et de réussir.
 - ✓ Les relations interpersonnelles positives sont très importantes (sécurité et protection affective).
 - ✓ L'humour est une caractéristique importante des enseignants qui sont capables de rejoindre et de motiver leurs élèves.
 - Selon Bullock, il n'y a pas de mauvais garçon, la méchanceté n'est pas une condition normale, mais bien le résultat d'une énergie mal dirigée, chaque garçon sera bon si on lui donne l'occasion dans un environnement rempli d'amour et d'activité. (p.114)
 - Il y a deux types d'intervention : le renforcement positif et la punition.
 - Entre être ignoré par un adulte ou recevoir de l'attention négative, l'enfant choisira cette dernière. (p. 117)
 - Si la punition était vraiment efficace, son utilisation irait en diminuant avec les élèves, pas en augmentant.
 - Le renforcement positif fonctionne. Attention, certains enfants se désorganisent lorsqu'on les félicite. (p. 121)
 - Les enseignants d'élèves difficiles doivent... a) surprendre les jeunes à être bons, b) fixer de petits objectifs, c) avoir un plan de gestion de groupe qui précède et suit l'intervention individuelle, d) en établissant

- des règles de classe claires, e) utiliser favorablement l'influence des pairs. (p. 125)
- Trois types d'enfants qui fréquentent nos écoles : les élèves typiques, les élèves qui présentent un statut de risque élevé pour ce qui est de développer des troubles de comportement, les élèves qui montrent des troubles de comportement majeurs. Il existe un problème éthique réel en éducation qui est d'attendre qu'un jeune reçoive la cote 12 ou soit reconnu comme présentant « administrativement » des problèmes de comportement avant de lui offrir des services. (p. 136)
 - Le style parental et la participation parentale au suivi scolaire sont directement associés à la diplomation. (p. 139)
 - Correspondance entre les types d'élèves visés et les différentes formes d'intervention : (p. 133)

Type d'élève visé	Approche d'intervention
Élève typique qui n'est pas à risque ↓	Prévention primaire (interventions universelles) : <ul style="list-style-type: none"> • Code disciplinaire à l'échelle de l'école • Enseignement concernant la résolution de problèmes et les stratégies de gestion du comportement
Élève à risque ↓	Prévention secondaire (interventions individualisées) : <ul style="list-style-type: none"> • Dépistage de groupes d'élèves à risque et de leurs familles • Enseignement direct du raisonnement moral • Gestion de la colère et maîtrise de soi • Soutien de la famille et formation des parents • Interventions individuelles
Élève présentant un problème chronique	Prévention tertiaire (interventions enveloppantes et globales) : <ul style="list-style-type: none"> • Développement d'interventions individualisées et enveloppantes • Implication significative de la famille dans les activités de planification et de traitement • Coordination avec les organismes de services sociaux, ceux chargés de l'application de la loi, les cours et les centres correctionnels • Counseling en matière de consommation de drogue et d'alcool • Placement dans un centre de jour, des écoles spécialisées ou des environnements résidentiels

- Voici les composantes essentielles pour favoriser une bonne relation avec les parents :
 - ✓ Développer une attitude positive envers les parents
 - ✓ Maintenir des communications régulières avec eux
 - ✓ Intervenir en utilisant une approche de résolution de problèmes
 - ✓ Favoriser les interventions sur mesure et concertées entre l'école et les parents
 - ✓ Donner l'occasion aux parents d'échanger et de développer leurs habiletés sur la manière de mieux gérer le comportement de leur enfant à la maison.
- Voici 5 pratiques parentales importantes pour assurer le développement adaptés, positifs et coopératifs chez les enfants et les adolescents :
 - ✓ Discipline juste et non punitive
 - ✓ Supervision et suivi du jeune, de ses déplacements, activités, amis qu'il fréquente
 - ✓ Implication des parents dans la vie du jeune et investissement de temps passé avec lui
 - ✓ Utilisation de techniques positives d'encouragement, de soutien et de mise en valeur des réussites du jeune
 - ✓ Habileté à résoudre les conflits entre les membres de la famille et à gérer les crises
- Ne jamais oublier que les enseignants, les directions d'école, les psychologues et les psychoéducateurs passent... mais les parents restent. (p. 146)
- Vous êtes un enseignant compétent...
 - ✓ Vous possédez quelques connaissances concernant différents types de problèmes de comportement. Vous restez en contact avec l'évolution des connaissances concernant les différents troubles de comportements.
 - ✓ Vous valorisez les apprentissages et la réussite scolaire des jeunes en diff. de comportement plutôt que de vous concentrer sur leurs conduites agressives.
 - ✓ Vous portez votre attention en classe sur le renforcement des comportements prosociaux et non seulement sur les comportements problématiques.
 - ✓ Vous utilisez le retrait dès l'apparition d'un comportement agressif ou dangereux plutôt que d'échanger avec l'élève pour tenter de le convaincre de modifier sa conduite.
 - ✓ Vous donnez la priorité à l'enseignement de comportement de remplacement plutôt qu'à une simple punition par suite du comportement problématique.
 - ✓ Vous pouvez prévenir les conduites agressives dans la cour de récréation et composer avec celles-ci plutôt que d'intervenir cas par cas à la suite de chacun des accidents.
 - ✓ Vous pouvez rapidement situer votre rôle dans des programmes spécifiques de prévention du harcèlement, de l'intimidation, du suicide, de l'anorexie et de la toxicomanie plutôt que de laisser à d'autres le soin de vous dire quoi faire.
 - ✓ Vous avez appris à vous protéger et à ne pas prendre toutes les attaques personnelles les manifestations agressives des jeunes avec qui vous travaillez
 - ✓ Etc.

ANNEXE AA
REFLEXION EN RAPPORT AUX ELEVES EN DIFFICULTE DE
COMPORTEMENT

Réflexion en rapport aux élèves en difficulté de comportement

1. Quelle est ma représentation d'un élève en difficulté de comportement ?

2. « Élèves difficiles – enseignantes en difficulté ». Quelles sont mes difficultés par rapport aux élèves manifestant des comportements difficiles ?

3. Envers quels types de comportements difficiles j'éprouve des difficultés ? Quelles sont les caractéristiques de ces élèves ayant des comportements difficiles ?

4. Quels sont les comportements difficiles envers lesquels :
 - Je me sens déstabilisée ?
 - Je me sens impuissante ?
 - Je me sens apeurée ?

5. Qu'est-ce que j'ai besoin de savoir, de connaître, de comprendre et de prendre conscience pour bien enseigner à un élève en difficulté de comportement et li permettre, le plus et le mieux possible, d'être heureux dans ma classe, de faire des apprentissages et de vivre des réussites ?

6. Quels sont les types de comportements difficiles que je veux explorer dans cette formation ?

ANNEXE BB

Portrait de Ludovic...

Ludovic (nom fictif) est garçon de troisième année. Je l'ai rencontré cette année (2007-2008) lors de mon entrée à l'école du Carrousel. Son nom figurait sur ma liste d'élèves. Lorsque mes collègues ont regardé ma liste d'élèves... tout le monde s'est exprimé à la négative pour décrire Ludovic. Quelle chance pour ce petit bonhomme d'être déjà jugé à huit ans. « Tu vas voir c'est un vrai petit monstre cet enfant là », disait une enseignante de sixième année. Une autre affirmait « il est bien trop gâté, il faut que la mère mette ses culottes ». Je me suis éloignée lentement pour arrêter d'entendre tout ce « déversement » de jugements concernant ce petit homme. Sans vouloir le protéger nécessairement, je décide de me fermer et d'aller consulter le dossier pour connaître les faits. Oui, le dossier comporte plusieurs commentaires, manifestations de professionnels et quelques plans d'intervention qui se sont initiés dès son entrée à la maternelle. Ludovic a rencontré régulièrement la psychoéducatrice, la psychologue de l'école et était accompagné deux heures par jour l'an dernier par une éducatrice spécialisée. Jusqu'à juin 2007, Ludovic prenait du ritalin tous les jours. En consultant un médecin, un neurologue, un pédiatre et une psychologue au privé, toute cette équipe oeuvrant autour de Ludovic est arrivée au même consensus : la médication que prenait Ludovic tous les jours ralentissait le développement physique de l'enfant.

Je suis allée plus loin... J'ai tout de suite téléphoné à la mère le lendemain de la rentrée scolaire 2007-2008 pour en savoir un peu plus sur le cheminement de ce jeune garçon. J'ai appris que le père avait quitté la maman de Ludovic alors qu'elle était enceinte de 3 mois. Cette nouvelle avait été un choc pour cette dernière et dès la naissance de Ludovic ce départ représentait un manque pour son fils également. La maman de Ludovic a habité chez ses parents jusqu'à ce que son garçon ait 2 ans. À son départ, Ludovic a commencé à être turbulent, très nerveux, colérique... il n'avait pas de père et il venait de « perdre » ses grands-parents. Un médecin neurologue a diagnostiqué que Ludovic vivait avec un trouble de l'attachement sévère qui serait relié au départ hâtif de son père biologique. Ludovic a été adopté par le nouveau conjoint de la mère. Ludovic a maintenant une petite sœur et un petit frère

auxquels il est très attaché. Le lien avec le papa présent est de bonne qualité aussi. Par contre, Ludovic rencontre encore des difficultés comportementales à l'école et à la maison.

Cela fait presque un mois que Ludovic et moi nous nous connaissons. C'est un petit garçon qui a été suivi par une éducatrice deux heures par semaine depuis la maternelle. Cette année, il n'y a plus la présence de l'éducatrice faute de budget. Cela a pris quelques jours avant que ce petit bonhomme apprenne à me connaître et à se conformer aux règles de base de la classe. Ludovic était très manipulateur au départ. En pleurant, il croyait tout obtenir. Plus tard, il s'est mis à faire des crises lorsqu'il n'obtenait pas ce qu'il désirait. Depuis la fin de septembre, c'est plus facile. Il connaît mes limites parce que je suis capable de lui en faire part calmement. Je crois qu'il commence à comprendre que je suis là pour l'aider à se maîtriser et j'évite toute confrontation lorsqu'il est en crise. Souvent, il a du temps pour se calmer avant même que l'on discute de quoi que ce soit ensemble. Le retour est plus facile.

Je fonctionne toujours par questionnement pour désamorcer sa colère...