



Analyse

Ateliers éducatifs d'orientation : explorer la connaissance de soi par l'écriture introspective et l'approche émotionnelle avec le « carnet créacoeur »

Sofia Curado Gaspar Matias, Damien Canzittu*

* Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons

©Envato

Dans cette publication ...



Les **chercheurs** trouveront un cadre de réflexion sur l'impact des pratiques enseignantes sur le bien-être des élèves, une revue critique des compétences émotionnelles et des recommandations futures.



Les **acteurs de l'école** trouveront des outils pour intégrer les compétences émotionnelles, des informations sur des ateliers de connaissance de soi et l'écriture introspective.



Les **formateurs** trouveront des éléments de formation pour sensibiliser aux approches émotionnelles, des explications de supports pédagogiques et des retours d'expérience.



Les **administrateurs** et les **responsables du système éducatif** trouveront des recommandations pour améliorer le bien-être des élèves dans le cadre de l'approche éducative de l'orientation.

Notre article présente un modèle théorique sur les compétences émotionnelles et souligne l'importance de leur intégration dans le système éducatif. Pour élaborer ce modèle, nous nous appuyons sur divers concepts, notamment : (1) la roue du bien-être, qui offre une vision holistique du bien-être ; (2) le lien avec l'approche orientante (Canzittu, 2019) ; (3) les compétences émotionnelles essentielles pour accueillir, connaître, nommer, réguler et utiliser les émotions ; (4) les émotions primaires et secondaires ; et (5) la nécessité de promouvoir une éducation émotionnelle dans un système éducatif encore dépourvu des outils nécessaires. Notre travail s'inscrit dans la réflexion actuelle sur la manière d'aider les individus à développer leur intelligence émotionnelle tout au long de leur vie, tant individuellement que collectivement. Nous proposons un modèle de dispositif pour développer les compétences émotionnelles en classe, visant à favoriser le développement émotionnel des individus et à définir des actions d'accompagnement pour promouvoir la vie émotionnelle à l'école.

Mots-clés : Éducation émotionnelle, Connaissance de soi, Compétences émotionnelles, Émotions, Bien-être, Écriture introspective, Intelligence émotionnelle

Editorial

Dans un monde où les compétences émotionnelles sont reconnues comme essentielles à la réussite personnelle et professionnelle, l'intégration de l'éducation émotionnelle dans les pratiques pédagogiques prend un intérêt particulier (Petiot & Visioli, 2022). Cet article traite de l'importance de l'approche émotionnelle dans l'éducation, en soulignant comment des outils comme l'écriture introspective et le carnet "Créacoeur" peuvent transformer l'expérience scolaire des élèves.

L'éducation émotionnelle, favorisant la conscience de soi et la régulation des émotions, permet aux élèves de surmonter certains défis personnels et sociaux, tout en améliorant leur motivation et leurs résultats scolaires (Vessaz, 2023), ce qui constitue un facteur de succès personnel et professionnel (Silva & Duarte, 2012). En adoptant une perspective systémique, cet article propose des activités pratiques qui encouragent un apprentissage transformateur, créant des espaces de réflexion partagés et renforçant les liens entre élèves, enseignants et parents.

C'est dans cette perspective que l'éducation émotionnelle s'intègre à l'approche éducative de l'orientation (Carosin & Canzittu, 2019), en permettant l'exploration des relations existantes entre la connaissance de soi, l'estime de soi et la réussite scolaire, tout en soulignant l'importance des conceptions de soi des élèves pour maintenir une estime de soi positive (Martinot, 2005).

En intégrant ces approches dans le quotidien scolaire, l'expérience éducative peut être enrichie et contribuer au bien-être global des élèves. Ceux-ci sont alors préparés pour gérer leurs émotions, ce qui est un facteur important de l'épanouissement des jeunes tant sur le plan académique que personnel (Fischer et al., 2022; Sander, 2023). La démarche proposée dans cet article se veut donc intégrative et collaborative, visant à préparer les élèves à devenir des citoyens informés et engagés, capables de faire des choix éclairés tout au long de leur vie.

A propos de l'auteur



Damien Canzittu. Titulaire d'un doctorat en Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons (2019). Il a rejoint l'INAS en 2009. Ses recherches se concentrent sur la pédagogie de l'enseignement supérieur, l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage, la pédagogie de l'enseignement supérieur, l'accompagnement des professionnels de l'éducation, de l'action sociale et de la santé, ainsi que sur le développement de l'orientation tout au long de la vie. Actuellement, ses travaux portent principalement sur l'approche éducative de l'orientation, notamment dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Il développe également des recherches sur les concepts et pratiques basés sur le Life Design. De plus, il représente l'Université de Mons au sein du réseau Unitwin International Network - Life Designing Interventions (counseling, guidance, education) for decent work and sustainable development.



Sofia Curado. Professeur de langues modernes, écrivain et étudiante, Sofia termine son master en sciences de l'éducation et possède une longue expérience dans le monde éducatif. Très sensible aux profils neurodivergents, et l'étant elle-même, elle se passionne pour le bien-être des élèves sensibles à l'école. Elle prône un relationnel de confiance en éducation. Ses recherches portent sur les compétences émotionnelles avec l'apport d'une éducation émotionnelle à l'école, le trouble du spectre autistique et les hypersensibilités sensorielles et émotionnelles. Au travers de cet article, elle présente son carnet Créacoeur avec lequel elle travaille depuis de nombreuses années à titre informel et personnel et qu'elle a décidé de faire valider scientifiquement dans le service de son maître de stage, Damien Canzittu, lors de ses stages de Master 1 et 2 et lors desquels elle a développé la formation destinée aux enseignants. Elle a pu tester son matériel auprès de plusieurs établissements et organismes avec des résultats toujours positifs.

Ateliers éducatifs d'orientation : explorer la connaissance de soi par l'écriture introspective et l'approche émotionnelle avec le « carnet créacoeur »

Sofia Curado, sofia.curadogasparmatias@student.umons.ac.be

Damien Canzittu, damien.canzittu@umons.ac.be

Pour citer ce document : Curado, S., & Canzittu, D. (2024). Ateliers éducatifs d'orientation : explorer la connaissance de soi par l'écriture introspective et l'approche émotionnelle avec le « carnet créacoeur ». *Enseignement et Apprentissages*, 12, 3-18.

1. Introduction

Depuis 2017, la Communauté Française de Belgique entreprend une transformation profonde de l'éducation en francophonie à travers le Pacte pour un enseignement d'excellence. Ce pacte vise notamment à accorder une place grandissante au bien-être des élèves et des enseignants. Le site Pactepourunenseignementdexcellence.be décrit cette mise en place, qui se traduit par une approche « systémique du changement » touchant plusieurs dimensions. Pour concrétiser cette ambition, le Pacte pour un Enseignement d'excellence fait de l'amélioration du climat scolaire et du bien-être un objectif essentiel du système éducatif. Il s'agit d'assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité et de faire évoluer l'organisation scolaire pour mieux répondre aux conditions de bien-être des enfants, notamment par le développement des espaces de parole dans chaque établissement, ainsi que par la prévention et la lutte contre la violence et le harcèlement. Il est également question de développer les compétences liées au « vivre ensemble ». Pour l'instant, ces aspects concernent l'enseignement primaire et maternel (Pacte pour un enseignement d'excellence, Avis n°3, 2017).

Dans le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (2019), il est stipulé que l'une des missions prioritaires de l'enseignement secondaire est de promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chaque élève. Plus récemment, Lise Bruges, directrice du Centre PMS WBE de Charleroi, évoque que la prise en charge des élèves est avant tout un processus collaboratif, où une vision pluridisciplinaire permet à chaque agent d'apporter son regard en fonction de ses compétences. Les centres PMS proposent de mettre en place des actions conjointes entre tous les acteurs de l'enseignement pour favoriser la santé mentale, viser le bien-être, et rendre les jeunes actifs et

porteurs de projets (Denis, 2023, magazine prof, p. 4-7).

Le bien-être à l'école constitue non seulement un besoin concret, mais aussi une demande officielle. La création de formations, de programmes et d'actions concrètes appuyées par la recherche ne demande plus qu'à voir le jour au sein d'une école encore plutôt dépourvue face à ces thématiques nouvelles, mais pourtant essentielles dans un contexte où le harcèlement scolaire connaît une amplification, notamment avec l'arrivée des technologies numériques (Lallet, 2019).



Dans le domaine du bien-être, la thématique de l'intelligence émotionnelle constitue un sujet de recherche de plus en plus vaste. En effet, si les émotions ont longtemps été perçues comme des perturbations pour les apprentissages des élèves à l'école, les travaux en sciences humaines montrent désormais des relations beaucoup plus complexes (Cuisinier et al., 2015). Aujourd'hui, on peut affirmer qu'il existe un lien entre émotion et cognition, et une définition dite multi-componentielle de l'émotion est typiquement utilisée dans la recherche en sciences affectives (Denervaud et al., 2017). Face à ces constats, il est bon de prendre conscience que la vie socio-émotionnelle de l'enfant se passe principalement en contexte scolaire et est donc en lien avec sa capacité d'apprendre (Denervaud et al., 2017). À cet effet, l'école et la classe, étant les

environnements dans lesquels enfants et adolescents passent près de 50 % de leur temps d'éveil, il est donc essentiel de considérer comment ces environnements peuvent contribuer au développement émotionnel afin de favoriser l'apprentissage mais également le bien-être de l'élève sous toutes ses formes (Tornare & Pons, 2019).

L'apport d'une éducation émotionnelle prend donc tout son sens au vu des recherches de plus en plus nombreuses dans le domaine des émotions en éducation (Tardif & Lessard, 1999 ; Letor, 2006 ; Lafranchise, 2007 ; Gendron, 2008 ; Mikolajczak et al., 2014 ; Cuisinier et al., 2015 ; Visioli et al., 2015 ; Denervaud et al., 2017 ; Espinosa & Rousseau, 2019). Visioli (2022) expose que l'opposition stricte entre le professionnel et l'émotionnel a perdu son sens. Or, le fonctionnement scolaire actuel, plutôt influencé par la psychologie cognitive des années 1970-1980, semble prier chacun de ses intervenants de déposer ses émotions au pas de la porte des écoles et d'en faire fi lors des temps de leçons. Le cognitif est donc privilégié, au détriment de l'émotionnel et même du relationnel, ceux-ci étant considérés comme inutiles, voire même perturbateurs pour l'apprentissage (Virat, 2019).

La démarche des ateliers de connaissance de soi par l'écriture a donc pour ambition de développer l'intelligence émotionnelle dans une démarche qui se veut préventive plutôt que palliative. Cette étude s'inspire de modèles holistiques de bien-être qui sont apparus au fil du temps, et le modèle ici présenté tente de leur conférer un cadre adapté au monde éducatif (Myers et al., 2000). Les points suivants présenteront les modèles en question.

2. Les cinq compétences émotionnelles de base

Le terme de compétences émotionnelles, proposé initialement par Saarni (1988), remplace parfois celui d'intelligence émotionnelle (Mikolajczak, 2016). On parle également de compétences psychosociales, dont les compétences émotionnelles font partie (Lambooy & Guillemont, 2014). Cette section présente les cinq compétences émotionnelles de base. Les chercheurs s'accordent sur l'idée que les compétences émotionnelles (CE) réfèrent aux différences dans la manière dont les individus

identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui (Mikolajczak, 2014). Les ateliers d'écriture se concentrent sur ces cinq compétences émotionnelles pour les développer. Le carnet « Créacoeur » vise à aider l'élève à développer ses compétences émotionnelles afin de comprendre et de réguler ses émotions. La différence entre émotion et compétence émotionnelle sera abordée dans la section suivante. Parmi de nombreux auteurs, Pasquier et Paulmaz (2004) proposent d'enseigner aux élèves comment identifier leurs états affectifs et ce qui les génère. Ces travaux alimentent la réflexion sur les émotions à l'école. Les compétences émotionnelles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales, car elles permettent à l'individu de comprendre et de réguler son monde émotionnel (Mikolajczak, 2014). Elles permettent d'utiliser les émotions comme des ressources pour l'engagement des élèves, reconnu comme le principal facilitateur de l'apprentissage (Visioli, 2022), et jouent également un rôle essentiel dans les apprentissages (Pham Quang, 2017), en influençant les processus cognitifs tels que l'attention et la mémorisation (Denervaud et al, 2017). Les émotions constituent un ingrédient majeur pour favoriser un plaisir d'apprendre susceptible de perdurer dans le temps (Meirieu, 2014). Enfin, en lien avec les enjeux de formation du futur citoyen capable de gérer sa santé (stress, burn-out, mal-être, bien-être...) (Pourtois & Mosconi, 2002), les relations entre émotions et apprentissage s'inscrivent dans le développement de l'intelligence émotionnelle et de l'empathie (Zanna & Jarry, 2018). L'empathie est également indispensable pour prévenir le harcèlement scolaire (Hoareau et al., 2017).

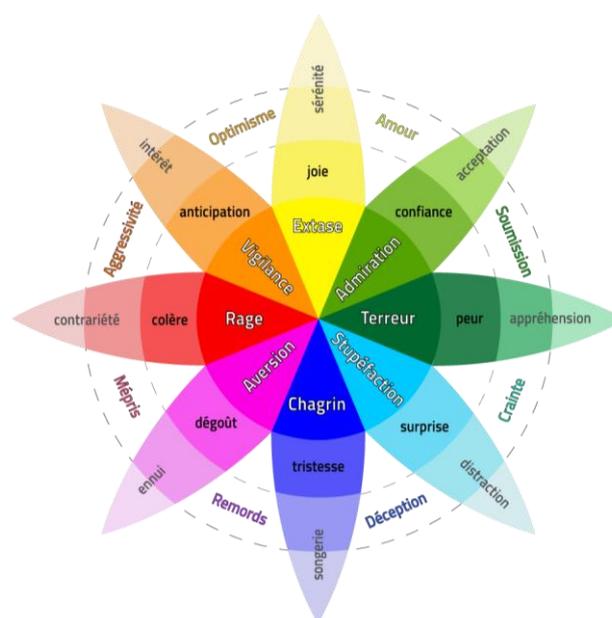
Ces constats, relativement unanimes, révèlent l'importance pour le monde éducatif, et notamment pour les enseignants, de prendre en compte les émotions des élèves en lien avec les apprentissages scolaires. Cependant, ils ne masquent pas la diversité des perspectives d'analyse des émotions. Actuellement, il existe encore peu de formations officielles visant à outiller les professeurs, et il en va de même pour les programmes officiels destinés à développer ces compétences chez les élèves (Pallen, 2019).

Tableau 1 : Les cinq compétences émotionnelles de base (Mikolajczak, 2008)

1) Identification	...sont capables d'identifier leurs émotions	...sont capables d'identifier les émotions d'autrui
2) Compréhension	...comprennent les causes et conséquences de leurs émotions	...comprennent les causes et les conséquences des émotions d'autrui
3) Expression	...sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable	...permettent aux autres d'exprimer leurs émotions
4) Régulation	...sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)	...sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui
5) Utilisation	...utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)	...utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)

3. Les émotions et leur vocabulaire : le nuancier de Plutchik (Plutchik, 1980)

L'ouverture aux émotions est la première étape nécessaire à leur identification. Il s'agit d'une condition nécessaire mais néanmoins pas suffisante. Disposer d'un vocabulaire émotionnel étendu est également indispensable pour comprendre ses propres états émotionnels (Nélis, 2014). Divers chercheurs distinguent les émotions primaires, appelées émotions de base, des émotions secondaires. Ekman (1992) propose neuf critères pour reconnaître une émotion de base : elle possède une expression faciale universelle, elle est présente chez d'autres primates que l'humain, elle a un pattern de réponses physiologiques spécifiques, elle est rapidement déclenchée, elle apparaît spontanément, elle est associée à des stimuli déclencheurs universels distincts, elle est évaluée automatiquement, elle a une durée limitée, et elle a des réponses émotionnelles ou des composantes convergentes (Ekman, 1992). Pour Plutchik, les émotions secondaires résultent de la combinaison d'émotions primaires (Plutchik, 1980). Selon cet auteur, les émotions primaires, au nombre de huit, se situent au second niveau du modèle. Elles forment quatre paires opposées : joie-tristesse, acceptation-dégoût, peur-colère, surprise-anticipation. Les deux autres sections reflètent des intensités plus ou moins fortes d'une même émotion (Nélis, 2014).

Figure 1 : Le modèle de Plutchik (1980)

4. La « Roue du Bien-Être et le concept d'« EcoWellness » »

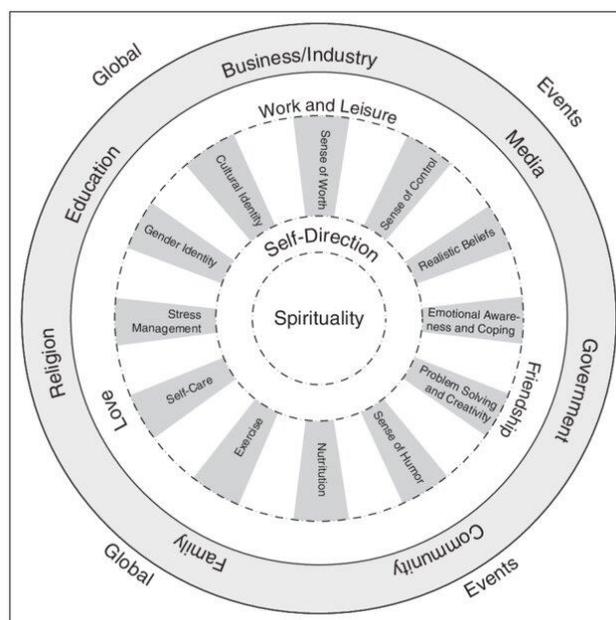
Un nouveau paradigme du bien-être a émergé lors de la dernière décennie comme alternative au modèle médical traditionnel (Myers et al., 2000). Ce modèle holistique, appelé EcoWellness, a été créé par Ryan F. Reese et s'appuie sur la roue du bien-être (the Wheel of Wellness), initialement proposée par Sweeney et Witmer en 1991. La « roue du Bien-Être » envisage le bien-être de manière holistique dans le cadre de la consultation thérapeutique. Elle déploie plusieurs thématiques, telles que la direction propre (l'intention), l'amitié, l'amour, le travail et la détente,

autour d'une thématique centrale qu'est la spiritualité, conceptualisée comme la caractéristique centrale des personnes saines (Seaward, 1995) et la source de toutes les autres dimensions du bien-être (Chandler et al., 1992). Autour de ces cinq pôles se déclinent le sens de l'estime de soi, la notion de contrôle, les croyances réalistes, la créativité et la résolution de problèmes, le sens de l'humour, la nutrition, l'exercice, le fait de prendre soin de soi, la gestion du stress, l'identité de genre, l'identité culturelle, ainsi que la conscience et la régulation de ses émotions, qui rejoint donc la thématique de cette étude. Ensuite se déploient l'éducation, la religion, la famille, la communauté, le gouvernement, les médias et le domaine de l'industrie et des affaires (Myers et al., 2000). Reese et Myers (2012) ont repris le modèle de la roue du Bien-Être pour y ajouter un thème fondamental : celui de la nature (Reese & Myers, 2012). Ils ont ainsi développé le modèle de l'« EcoWellness ». Wells (2000) démontre que les enfants qui résident dans un environnement donnant accès à la nature font preuve de capacités attentionnelles plus grandes, ressentent moins de stress et ont une plus grande estime d'eux-mêmes (Reese & Myers, 2012).



Les ateliers de connaissance de soi proposés ici s'inscrivent dans cette démarche holistique. Ils constituent un moyen complémentaire à d'autres démarches mises en place pour le bien-être. Ils rejoignent l'aspect de la conscience et de la régulation des émotions inclus dans la roue du bien-être. Beaucoup de personnes éprouvent des difficultés dans ces domaines, ce qui limite la qualité des relations intra-personnelles (la relation que l'on a avec soi-même) et interpersonnelles (Myers et al., 2000). De nombreuses études rapportent la relation significative entre les pensées, les émotions et la maladie (Witmer, 1996), dont l'aspect émotionnel est montré comme une composante majeure dans le domaine de la santé mentale et du bien-être (Compton et al., 1996).

Figure 2 : *The Wheel of Wellness/ La roue du bien-être (Shannonhouse et al., 2016, p. 618)*



5. Le lien avec l'approche orientante

L'approche orientante, ou l'approche éducative de l'orientation telle que nommée dans les textes légaux éducatifs de la Fédération Wallonie-Bruxelles, est issue du modèle québécois de l'école orientante (Canzittu, 2019). Ce modèle met en avant le rôle crucial de l'instance scolaire dans le processus d'orientation, en intégrant un programme de développement personnel et professionnel. L'objectif principal de cette approche est d'accompagner les jeunes dans la planification de projets professionnels cohérents et significatifs (Dubé, 2000).

Cette approche repose sur plusieurs piliers fondamentaux : la mobilisation, qui encourage les élèves à s'impliquer activement dans leur parcours scolaire et professionnel ; l'infusion, qui intègre des éléments d'orientation tout au long du cursus scolaire, en lien avec les contenus disciplinaires et les activités de vie scolaire ; et la collaboration, qui implique tous les acteurs du système éducatif, y compris les enseignants, les parents, et les professionnels du monde du travail (Gingras, 2007).

L'approche orientante vise à donner plus de sens aux apprentissages en les reliant directement aux projets de vie des élèves. Elle part du besoin de soutenir la réussite des élèves en leur offrant des outils pour mieux se connaître et mieux comprendre le monde qui les entoure. Cette démarche permet aux élèves de

développer une attitude plus motivée et engagée, car ils peuvent voir la portée future de leur formation (Canzittu & Demeuse, 2017). De plus, l'approche éducative de l'orientation a évolué pour relever les défis d'un monde en mutation rapide. Canzittu (2023) propose un cadre qui promeut l'apprentissage tout au long de la vie et prend en compte l'impact de VUCA (volatilité, incertitude, complexité et ambiguïté) sur les pratiques d'orientation et le modèle de Carosin et ses collègues met en avant la nécessité de travailler de façon collective l'orientation afin de créer des espaces de réflexion partagés, centrés sur les réalités du monde actuel.

Les ateliers de connaissance de soi, tels que présentés dans cette étude, s'inscrivent dans cette vision large et à long terme. Ils visent à accompagner les élèves dans leur gestion émotionnelle tout au long de leur parcours scolaire. Ces ateliers permettent aux élèves de développer des compétences émotionnelles essentielles, telles que l'accueil, la connaissance, la nomination, la régulation et l'utilisation des émotions. En favorisant la connaissance de soi, ces ateliers renforcent le lien entre la motivation et les apprentissages. En effet, un élève qui se connaît mieux est plus à même de s'orienter de manière cohérente et réfléchie (Canzittu, 2019). Les compétences liées à la connaissance de soi sont directement en rapport avec la métacognition, c'est-à-dire la capacité à réfléchir sur ses propres processus de pensée et à comprendre ses états émotionnels (Canzittu & Demeuse, 2017). La métacognition joue un rôle important dans le développement des compétences émotionnelles. Elle permet aux élèves de prendre conscience de leurs émotions, de les nommer et de les réguler de manière efficace. Cette prise de conscience est essentielle pour le développement de l'intelligence émotionnelle, qui est un facteur clé de réussite scolaire et personnelle (Petiot & Visioli, 2022). En intégrant des ateliers de connaissance de soi dans le cadre de l'approche éducative de l'orientation, les écoles peuvent offrir aux élèves des outils pour mieux se connaître et mieux gérer leurs émotions.

La littérature scientifique suggère ainsi l'existence d'un lien étroit entre l'orientation scolaire, le développement de la connaissance de soi et l'intelligence émotionnelle. L'éducation émotionnelle, qui développe des compétences telles que la conscience de soi et l'empathie, est une piste

pour répondre aux besoins psychosociaux dans l'éducation moderne (Buey, 2002). La connaissance de soi et l'estime de soi sont considérées comme importantes pour la réussite scolaire, la perception que les élèves ont d'eux-mêmes contribuant à maintenir une estime de soi positive (Martinot, 2005). Une approche éducative de l'orientation souligne l'importance de l'activation professionnelle et du développement de l'identité des élèves (Pelletier & Bujold, 1984). Par ailleurs, la coanalyse des activités des élèves révèle que le travail scolaire est une activité contrainte où les élèves mobilisent des entités intermédiaires comme les genres et les instruments, à l'instar des activités professionnelles. Cette perspective suggère la nécessité de dépasser les approches purement représentationnelles dans le développement d'une didactique de l'orientation scolaire, en prenant en compte les relations des élèves avec leurs activités (Gustier-Bonna & Vérillon, 2002).

Afin de rendre compte de ces relations, l'écriture introspective semble être un outil pertinent de découverte de soi, permettant aux individus d'exprimer leurs expériences et leurs émotions, contribuant ainsi à la consolidation de leur identité (Rossi, 2018). Le processus narratif encourage les apprenants à repenser et redéfinir leur identité, favorisant une meilleure compréhension de leurs ressources et aspirations personnelles (Rossi, 2018). De plus, il a été démontré que l'écriture introspective, en particulier sous la forme d'un journal, facilite le développement émotionnel, social et scolaire des élèves, tout en améliorant le climat de la classe et la communication entre les élèves, les enseignants et les parents (Buttery & Allan, 1981). Dans le cadre de l'approche éducative de l'orientation, l'éducation émotionnelle se concentre sur le développement de compétences telles que la conscience de soi et la régulation des émotions, essentielles à la croissance personnelle (Bisquerra Alzina, 2006). Les programmes intégrant l'éducation émotionnelle à l'orientation aident les élèves à surmonter les défis personnels et sociaux, améliorant ainsi leur connaissance de soi et leurs compétences en matière de prise de décision (Tyilo & Shumba, 2020; Thamarasseri, 2014).

En d'autres termes, une perspective systémique de l'orientation met l'accent sur l'interconnexion des expériences individuelles et des contextes sociaux plus larges, facilitant un apprentissage

transformateur grâce à des pratiques réflexives (D’Oria et al., 2015). Cette approche favorise non seulement la connaissance de soi, mais prépare également les étudiants à s’engager de manière significative dans leur environnement, en promouvant une citoyenneté responsable (Tyilo & Shumba, 2020).

6. Les émotions à l’école comme aide à la réussite et pour favoriser le bien-être de l’élève

Les émotions jouent un rôle crucial dans l’apprentissage et la réussite des étudiants (Shutz & Pekrun, 2007). Selon Goleman (1995), des perturbations affectives durables peuvent nuire aux facultés intellectuelles d’un enfant. Les émotions influencent des processus cognitifs essentiels tels que la perception, l’attention, la mémoire et la prise de décision (Immordino et al., 2007).



Les émotions positives soutiennent ces processus cognitifs, aidant les apprenants à obtenir de meilleures performances, ce qui augmente leur satisfaction et leurs émotions positives (Shutz & Pekrun, 2007). Elles améliorent l’attention, renforcent la mémoire et motivent l’apprentissage (Li, Gow & Zhou, 2020). À l’inverse, le stress et l’anxiété chroniques entraînent la sécrétion de cortisol, réduisant les fonctions immunitaires, affectant la mémoire et la capacité à réfléchir et à apprendre (Kudielka et al., 2012). Une mauvaise régulation des émotions négatives peut influencer la motivation des étudiants (Li et al., 2020). Les émotions positives permettent une autorégulation qui favorise la réussite académique (Villavicencio & Bernardo, 2013).

Dans le milieu scolaire, les élèves éprouvent diverses émotions en classe, pendant qu’ils étudient, écoutent une leçon ou lors d’une évaluation. Ces émotions

peuvent être positives ou négatives, provenant de leur vie personnelle ou de leurs expériences à l’école (Espinosa, 2019). Une émotion véhicule un message indiquant si nos besoins sont satisfaits ou non (Kotsou, 2014). La contagion émotionnelle dans les relations sociales a été démontrée par plusieurs recherches (Shankland & André, 2017). Quidbach (2014) dit également que « ressentir des émotions positives comme la joie, le contentement ou la gratitude permet de construire des ressources intellectuelles, sociales et physiques » (p.195-201). Selon Rogers (1969), une écoute véritable des émotions, bien que passive, a un impact important et représente un catalyseur de changement.

Les émotions positives augmentent l’engagement dans des activités variées, favorisent la créativité, motivent les individus à améliorer leurs compétences personnelles, aident à se remettre des émotions négatives et renforcent les liens sociaux. La gestion des émotions en classe donne plus de sens aux apprentissages, assure l’engagement des élèves et favorise la coopération en classe (Letor, 2006).

7. Les émotions pour développer l’empathie et prévenir le harcèlement scolaire

L’empathie est définie comme un état émotionnel déclenché par un autre état émotionnel ou une situation, où l’on ressent ce que l’autre ressent ou ressentirait normalement dans cette situation (Hoffman, 2008). Elle correspond à la compétence n°1 du versant interpersonnel du tableau des compétences émotionnelles. L’empathie est un mécanisme complexe associant plusieurs composantes de l’activité neuronale, englobant à la fois une composante affective et une composante cognitive, et trouve ses fondements dans des processus biologiques et physiologiques (Pinon et al., 2016).

Un déficit d’empathie peut constituer un facteur de risque pour le développement des troubles du comportement. Plusieurs hypothèses expliquent ce déficit, telles qu’une mauvaise régulation des émotions ou une mauvaise perception des émotions (Pinon et al., 2016). Dans les situations d’enseignement, l’empathie revêt des enjeux majeurs (Visioli, 2009). En effet, plusieurs études ont montré des résultats significatifs quant à la réduction des

comportements de harcèlement et de victimisation des élèves. Les programmes les plus efficaces sont ceux qui proposent des interventions ludiques impliquant les élèves, leurs parents et la communauté éducative, surtout s'ils permettent d'améliorer une compétence émotionnelle comme l'empathie (Hoareau et al., 2017).

8. Une formation aux compétences émotionnelles pour les professeurs dans une perspective d'avenir

Dans le cadre de leur rôle quotidien, les enseignants doivent de plus en plus développer des compétences émotionnelles, qui deviennent de véritables compétences professionnelles pour répondre aux nouvelles attentes sociales. L'acte d'enseigner, loin d'être purement cognitif, est avant tout un acte social et affectif où les émotions jouent un rôle crucial dans l'atmosphère de travail (Gendron, 2007). L'analyse de la littérature sur l'enseignant réflexif, les compétences enseignantes et les pédagogies regorge d'allusions à l'identification et à la régulation des émotions en classe, telles que « s'exprimer, communiquer, analyser les relations, développer l'écoute, animer un groupe et améliorer la confiance en soi des élèves » (Paquay et al., 1996, p. 161). Les enseignants doivent également être exemplaires dans le contrôle de leurs émotions (Isenbarger & Zembylas, 2005), car l'évolution du système éducatif s'accompagne d'une complexification et d'une intensification du travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999), comme la désacralisation du statut de l'enseignant et l'arrivée de nouveaux publics scolaires, qui sont autant de phénomènes contribuant à cette évolution. Ainsi, enseigner devient de plus en plus un travail émotionnel riche en accomplissements et en bonheur, mais aussi en tensions et en dilemmes, parfois en souffrance (Blanchard-Laville, 2001), surtout chez les enseignants débutants (Frijda, 1986 ; Huberman, 1989).

L'école peut jouer un rôle fondamental en instaurant des cours d'éducation émotionnelle. Il appartient aux chercheurs de poursuivre les recherches et de trouver les moyens de répondre à cette sollicitation, car rien ou presque dans la formation des enseignants ne les prépare à dispenser ce genre de programme

(Mikolajczak et al., 2023). De plus, l'existence d'un cours consacré à l'intelligence émotionnelle importe beaucoup moins que la manière dont elle est stimulée lors de ce cours (Goleman, 1995). Il n'existe peut-être aucune matière où la qualité du professeur importe autant, car la façon dont il organise la classe constitue en soi un modèle, une leçon de maîtrise de l'intelligence émotionnelle. Les professeurs attirés par cette forme d'éducation doivent être capables de parler de la vie émotionnelle avec aisance, ce qui n'est pas toujours le cas (Goleman, 1995).

9. Le modèle proposé : Le carnet « Créacoeur »

Le carnet Créacoeur présenté ici se compose de six parties, incluant un apport théorique et cinq activités pratiques. Les activités du Carnet « Créacoeur » sont analysées pour démontrer leur conformité avec la littérature scientifique sur les compétences émotionnelles.



■ Introduction du vocabulaire émotionnel par le professeur pour apprendre à nommer ses émotions

L'atelier débute par un apport théorique essentiel pour réaliser les exercices suivants. Il s'agit d'une explication des compétences émotionnelles à travers un vocabulaire émotionnel fourni par l'enseignant. Dans un premier temps, le professeur introduit les compétences émotionnelles, qui seront reprises sur différents supports tels que le PowerPoint explicatif et le carnet d'exercices destiné aux élèves. Ensuite, les élèves réaliseront divers exercices d'écriture. Un prérequis nécessaire à l'identification de ses émotions est de disposer d'un vocabulaire émotionnel suffisamment riche et complexe. Selon Nélis (2014), « le langage est indispensable à la compréhension personnelle de ses propres états

émotionnels » (p. 44). Cette sensibilisation au vocabulaire émotionnel est donc enseignée lors de l'atelier d'écriture par le professeur.

▪ **L'accueil et l'expression de ses émotions par l'écriture**

Cet exercice consiste à inscrire ses émotions du moment ainsi que les raisons pour lesquelles on se sent ainsi, si on parvient à les identifier. Les compétences émotionnelles développées par cet exercice incluent : la compétence 1, l'identification et l'accueil de ses émotions ; la compétence 2, la compréhension ou l'analyse des raisons de ses émotions ; et la compétence 3, l'expression de ses émotions. Accueillir ses émotions représente la première étape du processus. Exprimer ses émotions par l'écriture améliore la santé physique, le bien-être et les comportements adaptatifs (Pennebaker, 1997). Dans le « Writing Paradigm » créé par Pennebaker, les participants sont invités à écrire librement leurs émotions et ressentis sur des thématiques émotionnelles fortes pendant 3 à 5 jours consécutifs, 15 à 30 minutes par jour. Les études montrent que l'écriture sur ses émotions produit une amélioration à long terme du bien-être et de la santé mentale, des résultats scolaires ainsi qu'une réduction du stress (Pennebaker, 1997). L'écriture est un excellent moyen d'identifier et d'exprimer ses émotions pour leur donner du sens et mieux les comprendre. Cela permet également de conscientiser les dynamiques personnelles et relationnelles que nous avons tendance à répéter. Pour Pennebaker (1997), retranscrire des situations stressantes est une manière simple et efficace de maîtriser ses problèmes et de se libérer de leurs effets néfastes. Écrire peut nous aider à mieux nous connaître, à comprendre les messages de nos émotions et à prendre soin de nos besoins de manière plus efficace. Tenir un journal de bord permet de clarifier son vécu, de prendre conscience de ses réussites et de ses apprentissages, de préparer un entretien, de souligner ce qui est important et d'identifier et de nommer son ressenti (Kotsou, 2014). Les recherches ont également montré qu'accepter pleinement ses émotions négatives permet paradoxalement de les diminuer (Mikolajczak, 2023).

▪ **L'expression de la gratitude par l'écriture**

Cet exercice consiste à noter cinq choses immédiates pour lesquelles on se sent reconnaissant. Cela peut être une petite chose comme le fait d'avoir bu un bon café le matin, ou quelque chose de plus significatif comme avoir une famille aimante. La gratitude peut être définie comme une émotion positive interpersonnelle (Shankland & André, 2017) ressentie lorsque l'individu se perçoit comme bénéficiaire d'un bienfait intentionnellement procuré par autrui (une aide ou un don) (Shankland, 2014 ; Wood et al., 2017). Cette définition renvoie à la capacité à apprécier. Plusieurs étapes préalables à l'émotion de gratitude se distinguent : (1) les capacités attentionnelles et l'orientation de l'attention vers le geste suscitant de la gratitude, liée à l'orientation de l'attention vers les éléments positifs de la réalité, (2) la prise de conscience de la source du bienfait, de l'intention d'autrui et de la gratuité du geste, et (3) l'appréciation de la valeur du geste. Il a été montré que les émotions positives permettent d'élargir l'empan attentionnel, ce qui permet de prendre en compte davantage d'éléments de la situation, favorisant ainsi la mise en œuvre de stratégies adaptatives pour faire face à des situations complexes et problématiques (Shankland & André, 2017). Les émotions positives augmentent la flexibilité cognitive en facilitant le passage entre attention focalisée et attention ouverte, ce qui permet de percevoir davantage d'éléments d'une situation donnée malgré l'implication dans une tâche (Baumann & Kukl, 2005). L'orientation spontanée de l'attention permet également d'éviter le biais de négativité (Shankland & André, 2017). Il est néanmoins possible de rééduquer l'attention de sorte que l'individu puisse percevoir les informations positives d'une situation donnée. Un entraînement à la réorientation de l'attention par la pratique du journal de gratitude (Shankland & André, 2017) peut modifier de manière durable le degré de bien-être des individus. Exprimer de la gratitude est une stratégie très efficace pour atteindre le bonheur, comme certaines recherches récentes l'ont démontré. Selon Quidbach (2023), « la gratitude est un antidote contre les émotions négatives » (p. 207). Les personnes qui éprouvent beaucoup de gratitude sont en moyenne plus heureuses (Quidbach, 2023, p. 207) et dorment mieux (Wood et al., 2009). Elles ont plus d'espoir dans la vie, vivent plus d'émotions positives, sont plus empathiques, moins matérialistes

et pardonnent plus facilement que les autres (Quoidbach, 2014, p. 207). Plus une personne a tendance à éprouver de la gratitude, moins elle se sent déprimée, anxieuse, seule ou envieuse (Quoidbach, 2014, p. 207). La gratitude est donc liée à une meilleure santé mentale (Wood et al., 2009). Plusieurs recherches ont été menées dans les écoles pour mesurer la faisabilité et l'efficacité des pratiques de gratitude, telles que le journal de gratitude, auprès de jeunes enfants (Shankland & Rosset, 2015).

▪ **L'expression de trois souvenirs agréables**

Cet exercice consiste à se remémorer et à écrire trois souvenirs positifs. Il peut s'agir de réussites passées, permettant de ressentir de la fierté, ou de moments agréables passés en famille ou entre amis. La capacité à voyager mentalement dans le temps, c'est-à-dire à se replonger dans un souvenir, est un élément clé de notre vie émotionnelle (Quoidbach et al., 2008). Se replonger dans d'heureux souvenirs permet également de mieux apprécier le présent, d'augmenter son estime de soi et de vivre des émotions positives plus intenses de manière générale (Quoidbach, 2014, p. 215).

▪ **La visualisation positive**

L'exercice de visualisation positive consiste à se projeter dans un futur idéal où tout se passe bien, en vivant pleinement les émotions et les sensations de ce moment. Il s'agit de ressentir les odeurs, les bruits, les textures, ainsi que de visualiser les personnes et les lieux qui nous entourent. Tout comme replonger dans un souvenir agréable, la capacité à imaginer notre futur est un élément clé de notre vie émotionnelle (Quoidbach et al., 2008). Cette technique puissante est utilisée par de nombreuses personnes reconnues pour leurs succès variés. Elle active des réseaux neuronaux spécifiques dans le cerveau. Le système des neurones miroirs, un réseau impliqué dans les actions et les expériences mentalement stimulantes, permet aux individus de se visualiser de manière vivante en train d'accomplir ou de vivre des expériences dans un futur désiré (Jeannerod, 2001, cité par Ray, 2023). En exploitant la puissance de la visualisation, les individus peuvent entraîner leur cerveau au succès, en renforçant les réseaux neuronaux et en augmentant leur croyance en la réussite de leurs objectifs. Les études ont

montré que la visualisation peut accroître l'engagement dans des comportements planifiés et faciliter leur accomplissement (Ray, 2023).



▪ **Le partage social**

Le professeur offre aux élèves la possibilité de partager oralement leurs écrits, s'ils le souhaitent. Cette étape est facultative et ce qui est dit en classe reste confidentiel, sauf si l'élève concerné donne son accord. À cet effet, Rimé et al. (1998) dit que « les événements positifs comme négatifs suscitent le besoin de s'exprimer », cités par Mikolajczak, 2014, p. 176). Le partage social est un excellent outil de régulation émotionnelle, car il prolonge les émotions positives et atténue les émotions négatives (Mikolajczak, 2014, p. 176). Selon Mikolajczak (2014), « exprimer ses pensées à voix haute peut soulager la personne qui partage, en restaurant le sentiment d'appartenance et le lien social, en obtenant de l'affection, de la chaleur et de la tendresse, en recevant des marques d'estime, ou parfois en aidant à la distraction » (pp. 177-178). Le partage social permet de diffuser les émotions exprimées et de les apprécier sur une plus longue durée (Shankland & André, 2017). De plus, les enfants régulent mieux leurs émotions et adoptent des attitudes plus constructives lorsque leurs aînés (professeurs, parents, etc.) montrent une attitude d'acceptation et d'encouragement face à leurs émotions, qu'elles soient positives ou négatives (Kotsou, 2014).

10. Présentation du dispositif et première ébauche de mise à l'essai

▪ **Mise en place du dispositif**

Cet atelier, d'une durée de deux heures (100 minutes), a été réalisé en juin 2023 dans une école de la région de Mons, dans une classe de première année

secondaire. Les élèves et leur professeur ont participé à un atelier de cent minutes comprenant une présentation et des exercices. À la suite de l'atelier, ils ont complété un questionnaire qualitatif pour exprimer leurs ressentis. L'accueil du dispositif a été très positif. Les enseignants présents ont exprimé le souhait de mettre en place une formation destinée aux enseignants et de conserver les carnets pour une utilisation ultérieure avec leurs élèves pendant l'année. Lors de l'analyse des questionnaires qualitatifs, les réponses des élèves ont été recensées : 15 élèves sur 22 se sentaient mieux après l'atelier. Parmi les aspects et activités préférés des élèves, le fait de pouvoir exprimer ce qu'ils avaient sur le cœur, partager leurs émotions, s'ouvrir sans se sentir jugés, et entendre les autres élèves et même le professeur partager leurs émotions, ont permis à certains de se sentir moins seuls dans ce qu'ils vivent. L'exercice de visualisation positive et les souvenirs agréables ont également été très appréciés.



Les aspects perfectibles concernent la longueur de la section théorique, jugée trop longue par certains élèves. Il serait pertinent de l'adapter en fonction de l'âge et de la capacité d'attention des participants. Il serait également bénéfique de proposer des activités ludiques ou des jeux de rôles. De plus, il serait intéressant de proposer les ateliers sur une plus longue durée, avec un atelier hebdomadaire, afin de réaliser un pré-test et un post-test à l'aide de la grille SISS SEL-Apprentissage socio-émotionnel (Elliot & Gresham, 2021) pour évaluer les compétences émotionnelles des élèves avant et après l'année scolaire.

▪ **La formation des professeurs en lien avec les ateliers de connaissance de soi par l'approche émotionnelle et l'écriture introspective**

La production suivante a consisté à créer une formation destinée aux équipes éducatives afin de les

sensibiliser et de leur fournir les outils nécessaires pour réaliser l'atelier de manière autonome en classe avec leurs élèves. Cette production a inclus la création d'un syllabus pour les équipes éducatives, un PowerPoint pour présenter le projet de recherche, une séquence de leçon basée sur le canevas méthodologique de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020), le Carnet Créacoeur révisé et amélioré, ainsi que des questionnaires qualitatifs et perceptifs pour recueillir les réponses des participants à la formation, basés sur les techniques d'enquête en sciences sociales (Berthier, 2023). L'approche par l'écriture invite à travailler sous forme de carnet, permettant à l'élève de conserver des traces de ses écrits et de prendre conscience de son évolution personnelle au fil de son parcours scolaire.

La formation des enseignants a été conçue en respectant les différentes étapes du canevas méthodologique inspiré de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020). Intitulée « Formation à destination des enseignants et des équipes éducatives concernant les ateliers de connaissance de soi par l'approche émotionnelle et l'écriture introspective », elle vise à permettre aux participants de citer et comprendre les compétences psychosociales et émotionnelles, ainsi que de distinguer ces dernières des émotions. Les objectifs d'apprentissage incluent la familiarisation avec les aspects théoriques liés aux émotions, aux compétences émotionnelles et psychosociales, à l'écriture introspective et à leurs bienfaits en milieu scolaire. À l'issue de la formation, les enseignants seront capables de proposer le carnet de connaissance de soi et de réaliser l'atelier de manière autonome en classe.

L'évaluation de la formation comprend un prétest et un post-test des perceptions qualitatives des enseignants et de ce qu'ils auront appris en termes d'apport émotionnel et psychosocial. La formation, d'une durée de 3h30 à 4h00, ne requiert aucune connaissance préalable spécifique et s'adresse à tous les membres du système éducatif. Les étapes de l'enseignement explicite sont respectées, incluant l'obtention de l'attention des participants, la présentation et la justification des objectifs, la vérification et, si nécessaire, le ré-enseignement des connaissances préalables. La partie théorique est suivie d'une pause, puis d'une partie pratique où les participants peuvent ressentir les bénéfices de

l'atelier. La mise en situation, le modelage et la pratique guidée sont respectés, bien que la pratique autonome nécessite un accompagnement en classe. La clôture de la formation permet de mettre en pratique l'objectivation des apprentissages réalisés et l'évaluation formative, vérifiant ainsi les acquis et les perceptions des enseignants à l'aide de questionnaires perceptifs composés de questions ouvertes et fermées (Berthier, 2023). L'analyse des questionnaires sera présentée dans la section suivante.

La formation a été présentée à quatre reprises en avril et mai 2024. Elle a été proposée à deux membres du Pôle territorial de Charleroi (la responsable du Pôle et une collègue psychologue), ainsi qu'à une personne chargée de projets dans l'équipe de coordination du Pôle Hainuyer de Mons.

La formation a été également présentée lors d'une journée pédagogique dans une école secondaire de Châtelaineau.

Cette formation comptait 13 participants, incluant une assistante sociale, une éducatrice du premier degré, des enseignants du degré supérieur en psychologie, puériculture, soins de santé, des professeurs de langues, une sage-femme, un professeur de musique et un professeur de religion. Chaque participant a reçu un syllabus enseignant et un carnet Créacoeur pour une mise en place éventuelle en classe. La formation était accompagnée d'un PowerPoint explicatif.

Les questionnaires remplis par les 13 participants ont révélé des retours très positifs. Tous ont apprécié la formation et étaient sensibles à la thématique de l'approche émotionnelle. Lors du prétest, 7 participants connaissaient déjà la différence entre émotion et compétence émotionnelle. Après l'atelier, 11 participants ont pu mentionner cette différence, indiquant un enrichissement des connaissances théoriques pour plus de la moitié des participants. 10 participants ont beaucoup apprécié les aspects théoriques de la formation. 7 participants n'utilisent aucun outil pour favoriser la connaissance de soi en classe. 12 participants vont continuer à utiliser le carnet en classe et ont demandé à le conserver. 9 enseignants souhaitent intégrer le projet dans leur classe l'année prochaine et participer à un projet de recherche plus vaste. Tous les participants souhaitent

être tenus informés de l'avancement et de l'évolution du projet de recherche.

11. Conclusion

L'intégration des compétences émotionnelles en Fédération Wallonie-Bruxelles en est encore à ses débuts. Pourtant, la littérature souligne les nombreux bienfaits d'une éducation émotionnelle dans les écoles. En effet, plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que le manque d'éducation émotionnelle engendre du harcèlement scolaire, de la violence, un manque de motivation et d'estime de soi, pour ne citer que quelques exemples (Pallen, 2019 ; Espinosa & Rousseau, 2019). À l'inverse, l'intégration des compétences émotionnelles pourrait améliorer des aspects essentiels tels que le bien-être des élèves et des professeurs, ainsi que la motivation et les résultats scolaires (Letor, 2006 ; Gendron, 2008 ; Tornare & Pons, 2019 ; Visioli, 2015). Chaque jeune devrait donc disposer des outils nécessaires pour connaître, comprendre, accueillir et réguler son monde émotionnel. L'école doit remplir sa fonction liée à cette nouvelle thématique, car les attendus du Pacte pour un enseignement d'excellence mettent en évidence ces éléments (Pacte pour un enseignement d'excellence, Avis n°3, 2017). L'approche émotionnelle par l'écriture introspective, apparue notamment aux États-Unis il y a une trentaine d'années, semble constituer une démarche intéressante, car elle est facile et porteuse de sens pour les élèves (Pennebaker, 1997 ; 2016). Il s'agit d'un exercice pratique et rapide, qui peut se pratiquer au quotidien et qui constitue une démarche continue et concrète, bien ancrée dans une philosophie de l'école axée vers le bien-être pour tous. De plus, selon Tornare & Pons (2019), la classe est l'endroit idéal pour mettre à profit toutes ces actions. Il est donc primordial de fournir aux enseignants les outils nécessaires pour intégrer les compétences émotionnelles au quotidien et non de manière sporadique.

Le service de l'Institut d'Administration Scolaire de l'UMONS a déjà créé des fascicules de connaissance de soi, dans le cadre d'un projet en collaboration avec la Province de Hainaut (www.approcheorientante.be). Un outil destiné à intégrer les compétences émotionnelles n'ayant pas encore été créé, la question « le carnet "Créacoeur" »

permet-il d'améliorer les compétences émotionnelles des élèves ? » s'avère essentielle.

Bien que le modèle d'analyse présenté dans cet article n'ait pas la prétention de répondre à cette ambition principale, il vise néanmoins à y contribuer en proposant un cadre de réflexion aux acteurs du terrain, qu'ils fassent partie du monde scolaire ou de la recherche.

12 Bibliographie

Avis n°3 (7 mars 2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence*.

Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10559>

Baudrit, A. (2011). Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ?, *Recherches & éducations*, 4, 95-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.790>

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of general psychology*, 5(4), 323-370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>

Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. (2003). Role of the amygdala in decision-making. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 985(1), 356-369. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2003.tb07094.x>

Belzung, C. (2007). *Biologie des émotions*. De Boeck.

Bisquerra Alzina, R. (1970). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios Sobre Educación*, 9-25. <https://doi.org/10.15581/004.11.24332>

Blanchard-Laville, C. (2001).-Les enseignants entre plaisir et souffrance. *Recherche & formation*, 39(1), 184-186.

Buey, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educacion Xx1*, 5, 77-96.

Buttery, J., & Allan, J. (1981). Journal Writing as a Developmental Guidance Method. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 15.

Canzittu, D. (2019). *Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21e siècle* (Doctoral dissertation, Université de Mons (UMONS)).

Canzittu, D. (2023). A framework for defining a guidance approach support: typology, concepts, and practice guidelines. *British Journal of Guidance & Counselling*, 52, 564 - 579.

Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?*. De Boeck supérieur.

Carosin, É., & Canzittu, D. (2019). A reflection on career guidance skills for the 21st century in a Guidance Oriented Approach to Learning (GOAL). *Journal of Counsellogy*, 8, 375-391. <https://doi.org/10.34862/sp.2019.8>

Carosin, É., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyaud, J., & Rossier, J. (2021). Developing lifelong guidance and counselling prospective by addressing individual and collective experience of humanness, humanity and the world. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09512-0>

Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (3 mai 2019). https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=49466&referant=l01

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium* (Vol. 5). Harper Collins Publishers.

Cuisinier, F., Tornare, E., & Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires: un domaine de recherche en émergence. *Revue de l'ANAE*, 139, 527-536.

Curchod-Ruedi, D., Doudin, P. A., & Moreau, J. (2010). La compréhension des émotions à l'école. *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, 28, 147.

- D’Oria, M., Formenti, L., Galimberti, A., Luraschi, S., & Vitale, A. (2015). Pedagogia dell’orientare e dell’orientarsi: un’epistemologia in azione. *EDUCATIONAL REFLECTIVE PRACTICES*, 1, 19–32. <https://doi.org/10.3280/ERP2015-001002>
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., & Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d’apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-25.
- Denis, L. (2023). Les CPMS, un puzzle à reconstituer. *Prof*, 57, 4-7.
- Dubé, J. (2000). *Prendre le virage du succès : l’école orientante : un concept en évolution, 1999-2000*. Ministère de l’éducation, du loisir et du sport.
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: an old controversy and new findings. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 335(1273), 63-69. <https://doi.org/10.1098/rstb.1992.0008>
- Elliot S., & Gresham F. (2021) *SSIS SEL – Apprentissage socio-émotionnel*. ECPA
- Emmons, R. A., McCullough, M. E., & Tsang, J. A. (2003). The assessment of gratitude. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10612-021>
- Espinosa, G. (2019). Les émotions de l’élève à l’école. *Le bien-être à l’école: enjeux et stratégies gagnantes*, 77-92.
- Espinosa, G., & Rousseau, N. (2019). *Le bien-être à l’école: enjeux et stratégies gagnantes*. PUQ.
- Fischer, L., Romainville, M., & Philippot, P. (2022). Accompagner les étudiant-es universitaires dans la régulation des émotions vécues dans l’apprentissage : pistes d’intervention. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 51/1, CLXXXI – CCIV–CLXXXI – CCIV. <https://doi.org/10.4000/osp.15520>
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- Gendron, B. (2008). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l’enseignant: la figure de leadership en pédagogie. *Questions de pédagogies dans l’enseignement supérieur*.
- Gingras, M. (2007). La contribution de l’approche orientante au développement des compétences (dossier Québec). *Les Cahiers Pédagogiques*, 499. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-contribution-de-l-approche-orientante-au-developpement-des-competences-dossier-Quebec>
- Goleman, D. (2014). *L’intelligence émotionnelle* (Tome 1). J’ai lu
- Goleman, D. (2014). *L’intelligence émotionnelle* (Tome 2). J’ai lu
- Gouveia, B. (2013, 11 décembre). Emotional Intelligence [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=weuLeJdUu0>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74(1), 224.
- Gustier-Bonna, R., & Verillon, P. (2002). Connaissance de soi et connaissance du travail dans la perspective d’une didactique de l’orientation scolaire : une approche par la co-analyse de l’activité des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 141(1), 67–75. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2916>
- Hoareau, N., Bagès, C., & Guerrien, A. (2017). Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire: Une revue de la littérature. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(4), 379. <https://doi.org/10.1037/cap0000083>
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. *Handbook of emotions*, 3, 440-455.
- Huberman, M., Grounauer, M. M., & Marti, J. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d’une profession*. Delachaux et Niestlé.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Ilsenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher education*, 22(1), 120-134.

- Kudielka, B. M., Gierens, A., Hellhammer, D. H., Wüst, S., & Schlotz, W. (2012). Salivary cortisol in ambulatory assessment—some dos, some don'ts, and some open questions. *Psychosomatic medicine*, 74(4), 418-431.
- Lallet, M. (2019). Bérengère Stassin, (cyber)harcèlement. Sortir de la violence, à l'école et sur les écrans. *Questions de Communication*, 36, 386-387. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.22022>.
- Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ?. *Devenir*, 26, 307-325. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>
- Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles: le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 53, 4-32.
- Li, L., Gow, A. D. I., & Zhou, J. (2020). The role of positive emotions in education: A neuroscience perspective. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 220-234.
- Liss, M., Mailloux, J., & Erchull, M. J. (2008). The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression, and anxiety. *Personality and individual differences*, 45(3), 255-259.
- Martinot, D. (2005). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire . *Revue Des Sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Editions Autrement.
- Meyor, C. (2001). *L'affectivité en éducation: fonctionnalité, thérapie ou sensibilité?*. Université Laval.
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation: pour une pensée de la sensibilité*. Presses de l'Université Laval.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child development*, 981-992.
- Mikolajczak M., Quoidbach J., Kotsou I., & Nélis D. (2023). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of counseling & development*, 78(3), 251-266.
- Nochaiwong, S., Ruengorn, C., Thavorn, K., Hutton, B., Awiphan, R., Phosuya, C., ... & Wongpakaran, T. (2021). Global prevalence of mental health issues among the general population during the coronavirus disease-2019 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Scientific reports*, 11(1), 1-18.
- Noor, N. M., & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: Work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293.
- Pallen, C. (2019). *Pourquoi et comment développer les compétences émotionnelles des adolescents en milieu scolaire? Création d'une formation? [Mémoire, Université Catholique de Louvain]*. <https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/en/object/thesis%3A22078>
- Paquay, L., & Wagner, M. C. (1996). Les compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation.
- Pasquier, G., & Paulmaz, E. (2004). La gestion des émotions et les implications dans les apprentissages. *Les cahiers de l'académie de Nantes*, 31, 17-21.
- Pelletier, D., & Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. G. Morin.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological science*, 8(3), 162-166.
- Pennebaker, J.W. (2016). *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain*. The Guilford Press.

- Petiot, O., & Visioli, J. (2022). Chapitre 8. Favoriser l'intelligence émotionnelle des élèves en classe. Dans O. Petiot & J. Visioli. *Les émotions en contexte scolaire* (pp. 137-153). De Boeck Supérieur.
- Pham Quang, L. (2017). Émotions et apprentissages. *Émotions et apprentissages*, 1-273.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. *Handbook of gifted education*, 2, 366-381.
- Piñon, M., Forestier, A., & Diby, M. (2016). Le déficit d'empathie chez l'adolescent: comment le caractériser et l'évaluer cliniquement ? Revue de la littérature. *Recherche en soins infirmiers*, 125(2), 61-67.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In *Theories of emotion* (pp. 3-33). Academic press.
- Pourtois, J.-P., & Mosconi, N. (2002). Souffrance, plaisir, indifférence. Dans J.-P. Pourtois et N. Mosconi (Dir.), *Plaisir, souffrance et indifférence en éducation* (pp. 239-248). Presses Universitaires de France.
- Ray, A. (2023). The Neuroscience of a Winning Mindset: The Brain's Blueprint for Success. [The-neuroscience-of-a-winning-mindset.pdf](https://www.amitray.com/neuroscience-of-a-winning-mindset.pdf) (amitray.com)
- Reynaud, A. (2016). *Les tribulations d'un petit zèbre: Episodes de vie d'une famille à haut potentiel intellectuel-Le livre du blog!*. Editions Eyrolles.
- Rigby, S. N., Jakobson, L. S., Pearson, P. M., & Stoesz, B. M. (2020). Alexithymia and the evaluation of emotionally valenced scenes. *Frontiers in Psychology*, 11, 1820.
- Rimé, B., Bouchat, P., Paquot, L., & Giglio, L. (2020). Intrapersonal, interpersonal, and social outcomes of the social sharing of emotion. *Current opinion in psychology*, 31, 127-134.
- Ringot, D. (2022). Nos émotions, nos besoins, et nos peurs. *Tiers*, 33, 59-69. <https://www.cairn.info/revue--2022-2-page-59.htm>.
- Ritchie, H., & Roser, M. (2018). *Mental health. Our world in data*. Retrieved October, 7, 2019.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions*. Oxford University Press, USA.
- Rogers, C. R. (1969). *Liberté pour apprendre?* Dunod.
- Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Rosenberg, M. (1999). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. La découverte.
- Rosset, E., & Shankland, R. (2015). Cultivating gratitude in very young children: a school-based intervention. *Manuscript under preparation*.
- Rossi, B. (2018). *Self-Telling to Orientate Oneself* (pp. 91-101). <https://doi.org/10.36253/978-88-6453-672-9.16>.
- Sander, D. (2016). Psychologie des émotions. *Encyclopædia Universalis*.
- Sander, D. (2023). Comment les émotions soutiennent-elles les apprentissages scolaires ? *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 13(04), 2-8. <https://doi.org/10.57161/r2023-04-01>
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. E. (2007). *Emotion in education*. Elsevier Academic Press.
- Senden, M., & Galand, B. (2021). Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école? Une synthèse de la littérature. *Pratiques psychologiques*, 27(4), 241-259.
- Shankland, R., & André, C. (2017). Gratitude et bien-être social : mécanismes explicatifs des effets de la gratitude sur le bien-être individuel et collectif. *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 43-64. <https://doi.org/10.7202/1040770ar>
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, 67-84.
- Stassin, B. (2017). Trois dispositifs ludiques pour travailler sur les émotions et développer l'empathie des jeunes élèves. *Cyberviolence & Cyberharcèlement. Carnet de recherche de Bérengère Stassin*, <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01739940>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.

- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1-9.
- Thamarasseri, I. (2014). Meta-Narrative on Guidance and Counselling in Schools. *Journal on Educational Psychology*, 7(3), 1-8.
- Tornare, E., & Pons, F. (2019). Les émotions: une ressource pour l'école.
- Tyilo, N., & Shumba, J. (2020). *Guidance and Counselling Through the Teaching of Life Orientation* (pp. 277-291). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0319-5.ch013>
- Vessaz, L. (2023). Améliorer la connaissance de soi et la gestion de ses émotions pour des enfants de 7 à 15 ans présentant des difficultés d'apprentissage et placés en internat. *Cortica*, 2(1), 249-274. <https://doi.org/10.26034/cortica.2023.3806>
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340.
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève: effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry de Montpellier III. Hal theses (thèses-en-ligne) <https://theses.hal.science/tel-01129076/>
- Virat, M. (2014). Vers une conception de l'élève-sujet: la relation enseignant-élève en dispositif relais. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1010>
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents: revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430.
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves: Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.
- Visioli, J. (2022). Emotions des élèves et apprentissages scolaires. Une revue de la littérature portant sur l'enseignement de l'EPS. *Tréma*, (57).
- Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants?. *Carrefours de l'éducation*, (2), 201-230.
- Wadlinger, H. A., & Isaacowitz, D. M. (2008). Looking happy: the experimental manipulation of a positive visual attention bias. *Emotion*, 8(1), 121. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1528-3542.8.1.121>
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical psychology review*, 30(7), 890-905.
- Zanna, O., & Jarry, B. (2018) Fiche de lecture. Cultiver l'empathie à l'école. Edition Dunod.

Publications sur le sujet

- Canzittu, D. (2022). A framework to think of school and career guidance in a VUCA world. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(2), 248-259. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619>
- Canzittu, D. (2024). A framework for defining a guidance approach support: typology, concepts, and practice guidelines. *British Journal of Guidance & Counselling*, 52(3), 564-579. <https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2285322>
- Canzittu, D., & Carosin, É. (2021). L'orientation scolaire et professionnelle face aux enjeux du XXIe siècle : rôle et fonction de l'école dans l'orientation tout au long de la vie. In V. Cohen-Scali (Ed.), *L'orientation au 21ème siècle: enjeux et perspectives* (pp. 126-152). Dunod.
- Carosin, É., & Canzittu, D. (2021). Pour une approche juste et durable des compétences à s'orienter tout au long de la vie à l'école. In M. Bangali (Ed.), *Les compétences à s'orienter : Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle* (pp. 69-96). Mardaga.
- Carosin, É., & Canzittu, D. (2023). Évaluer des compétences à s'orienter en vue de contribuer au développement du pouvoir d'agir des élèves. *La Revue LEE*, 7.
- Carosin, É., & Canzittu, D. (2023). Évaluer des compétences à s'orienter en vue de contribuer au développement du pouvoir d'agir des élèves. *La Revue LEE*, 7.

Dernières publications



Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2025). Triad Educational Supervision: What Happens During Post-lesson Conferences? A Multi-case Study. *Journal of Educational Supervision*, 8(1), 1-40. <https://doi.org/10.69772/jes.8.1.1>.

Baco, C., Bocquillon, M., Delbart, L., & Derobertmeasure, A. (2024). Explicit Instruction: Evaluating the Fidelity of a Teacher's Practice Supported by Professional Development and Directive Coaching - A Case Study. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(5), 1-25. [doi:10.14221/1835-517X.5965](https://doi.org/10.14221/1835-517X.5965)

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Demeuse, M., & Delbart, L. (2024). Regards croisés sur la place du terrain et la collaboration lors de la formation initiale des enseignants : l'avis des maîtres de stage et des superviseurs. Dans C. Van Nieuwenhoven, A. Malo & O. Maulini (dirs.). *La place du terrain dans la formation initiale des enseignants* (pp. 77-97). De Boeck Supérieur.

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C., & Demeuse, M. (2024). Débriefing en triade : une conversation équilibrée. *Education et Formation*, e-322, 105-125.

Baco, C., Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024). Les formateurs de terrain et la pratique réflexive Un rapport pluriel, complexe. *Apprendre et Enseigner Aujourd'hui*, 13(2).

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024). Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence. De Boeck Supérieur.

Duvivier, V., Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2024) Eye tracking in a teaching context: comparative study of the professional vision of university supervisor trainers and pre-service teachers in initial training for secondary education in French-speaking Belgium. *Front. Educ.* 9:1326752. [doi: 10.3389/feduc.2024.1326752](https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1326752)

Duvivier, V., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024). Eye tracking in a teaching context: comparative study of the professional vision of university supervisor trainers and pre-service teachers in initial training for secondary education in French-speaking Belgium. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1326752>

Renard, F., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2023). The Role of Accountability in the Belgian Education System: From Control Regulation to Autonomous Regulation. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 19 (2).

Renard, F., Castin, J., & Lothaire, S. (2025). Participer, s'engager, se mobiliser au service de son établissement. Quels besoins de formation et d'accompagnement pour les enseignantes et enseignants ? Dans in C. Letor & L. Progin, *Diriger collectivement un établissement scolaire? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école*. De Boeck Supérieur.

Nouvelles

IEA 2024

Lors du 22e Congrès International de l'Association Ergonomique (IEA 2024), certains travaux menés par l'INAS au sein du projet ARC Sim'Pro, ont été présentés.



Valérie Duvivier, François Rocca et Adrien Kinart (ISIALab) ont donné une première communication sur le soutien technologique aux formateurs en simulation dont les caméras ZED 2.

La deuxième communication, développée par Valérie Duvivier, Antoine Derobertmeasure et Marc Demeuse, portait sur les stratégies visuelles et l'expérience des futurs enseignants lors du visionnage d'une leçon sous deux formats vidéo différents.



En ce qui concerne les posters, l'un présentait les enjeux et résultats du projet ARC Sim'Pro pour la formation des futurs enseignants de l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, et l'autre, développé avec Julien Bamps, exposait une étude sur l'analyse de l'activité des formateurs de futurs pharmaciens lors des débriefings après des exercices simulés dans le « Learning Lab ».

Les publications sont disponibles sur le site: <https://web.umons.ac.be/semf/projet-arc-simpro/actualite-du-projet-arc-simpro/>

Soutenance de thèse de Bastien Rollin



Le 2 octobre dernier, Monsieur Bastien Rollin a obtenu le grade académique de Doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation de l'Université de Mons et le grade académique de Doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Bourgogne. Issue d'une cotutelle entre l'Université de Mons et l'Université de Bourgogne, avec le soutien du programme RITM-BFC, sa thèse est intitulée **Quels**

effets des open-badges comme outil de valorisation des apprentissages au sein de l'enseignement supérieur ?

L'INAS explore les outils numériques et l'IA pour la recherche et l'enseignement à l'UMONS

Le 16 octobre 2024, l'INAS a organisé un séminaire proposant une exploration des ressources et outils disponibles pour la recherche et l'enseignement à l'UMONS, avec un accent particulier sur l'intelligence artificielle.



La journée a débuté par une présentation des services de la bibliothèque de l'université assurée par Isabelle Vanden Eynde, suivie par Damien Canzittu qui a introduit des outils d'IA et partagé une enquête sur leur utilisation dans l'enseignement supérieur. Émilie Carosin a ensuite abordé les méthodes pour reconnaître l'usage de l'IA dans les productions écrites. Constance Coen a présenté un outil facilitateur pour les formateurs et futurs enseignants et la matinée s'est conclue avec Amélie Marseille qui a partagé des bonnes pratiques pour l'utilisation de Moodle. Ce séminaire a fourni des informations pratiques et des applications concrètes de l'IA et des outils numériques dans l'enseignement, la formation et la recherche.

Séminaire du 6 décembre 2024

L'INAS a accueilli le professeur Victor Wong, PhD le 6 décembre 2024. Ancien professeur au département de travail social de l'université baptiste de Hong Kong, il est aujourd'hui chercheur indépendant affilié à l'université baptiste de Hong Kong et travaille en collaboration avec une équipe de recherche internationale d'universitaires. Ses recherches et ses publications s'intéressent à la jeunesse, l'orientation professionnelle et les interventions, ainsi qu'à la politique en matière de soins de santé. Accédez à son portfolio via ce lien : <https://orcid.org/0000-0001-5359-8147>.



Youth Striving for Career and Life Development: The Lens of Capability and Recognition

Résumé

Informed by the capability approach developed by Amartya Sen and two different yet complementary streams of recognition theory—respectively developed by Nancy Fraser and Axel Honneth—and supported by empirical findings, this seminar discusses how disadvantaged youth struggle for recognition and address misrecognition in their transition journey toward a better trajectory of career and life development. It also explores how career guidance practitioners can work with youth using recognition-based and capability-informed practice.

Dix ans du Pacte pour un Enseignement d'Excellence : bilan et perspectives

Le 17 mars 2025, l'Institut d'Administration Scolaire (INAS) a organisé, sur le CampusUCharleroi, une journée d'étude, intitulée « 2015 – 2025 : dix ans du Pacte pour un Enseignement d'excellence : Les directeurs et leur équipe face aux défis des nouveaux modes de pilotage des établissements scolaires ».

Cet événement, a rassemblé de nombreux acteurs éducatifs (directeurs d'établissements, conseillers au soutien et à l'accompagnement, délégués au contrat d'objectifs, formateurs, enseignants) et responsables institutionnels afin de dresser un bilan de la réforme du pilotage des établissements scolaires et d'envisager les perspectives d'avenir.

Un défi pour les directions d'établissement

L'une des préoccupations centrales de cette journée était l'évolution du rôle du directeur d'établissement dans la mise en œuvre des nouvelles politiques de pilotage, les défis auxquels il est confronté, mais aussi les rapports qu'il entretient avec de nombreux autres acteurs au sein du système éducatif.



Fabienne Renard (assistante de recherche à l'Université de Mons) a présenté une analyse approfondie de l'évolution de cette fonction, mettant en avant l'importance du leadership pédagogique et de la responsabilisation accrue des chefs d'établissement. Parmi les enjeux abordés, la transformation de la fonction de directeur en un véritable acteur du changement, capable de mobiliser son équipe et d'assurer la mise en place des plans de pilotage, constitue une évolution majeure. Les résultats de recherches menées dans le cadre de sa thèse mettent en évidence les difficultés rencontrées par les directeurs dans le cadre du rôle de leader qui

lui incombe (sentiment de surcharge administrative et de pression accrues).

Pilotage des écoles : premiers bilans

Veerle Massin est en charge de l'implémentation et de la mise en œuvre de la nouvelle gouvernance du système éducatif au sein de l'Administration générale de l'enseignement (AGE – Fédération Wallonie Bruxelles). Elle coordonne divers projets en collaboration avec différents niveaux d'acteurs du système éducatif (politiques, administratifs, issus du monde scolaire), en mettant l'accent sur le pilotage des écoles. Dans le cadre de son intervention, madame Massin a proposé une évaluation des effets du Pacte sur le pilotage des établissements scolaires. Selon les premiers bilans intermédiaires, 97 % des écoles ont adopté un contrat d'objectifs, bien que la mise en œuvre soit plus ou moins avancée selon les établissements. La collaboration entre les différents acteurs (équipes éducatives, parents, directions) constitue un enjeu clé, avec des résultats variés selon les contextes. Toutefois, l'une des limites identifiées concerne les indicateurs de performance, qui, bien qu'essentiels au suivi des avancées, sont parfois perçus comme une contrainte bureaucratique pesante. Un ajustement de ces outils semble nécessaire pour garantir qu'ils restent pertinents et adaptés à la réalité du terrain.

Une approche comparative avec le Québec et la Suisse

Cette journée d'étude a également été l'occasion de croiser les regards avec d'autres modèles éducatifs.

Caroline Letor (professeure agrégée au département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke) a présenté l'approche québécoise, qui met en avant une gouvernance axée sur les résultats et un accompagnement renforcé des directions d'école.

Philippe Losego (professeur ordinaire à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud) a, quant à lui, analysé la situation suisse, marquée par une grande hétérogénéité entre cantons. L'accent a été mis sur l'importance de la formation continue des chefs d'établissement et sur la manière dont les politiques éducatives décentralisées influencent la gestion des écoles. Monsieur Losego nous a également présenté les résultats d'une recherche portant sur les tâches réalisées par des directeurs ainsi que la répartition de

leur temps de travail au regard de ces tâches. Il a mis en évidence toute la difficulté à endosser un leadership pédagogique lorsqu'on subit de nombreuses interruptions.

Enfin, Romuald Normand (professeur à l'Université de Strasbourg) nous a présenté la situation des directeurs dans le contexte français, au sein d'un système éducatif fortement centralisé. Il nous a présenté un certain nombre de considérations issues de ses nombreux contacts avec les chefs d'établissement, de la nécessité de clarifier les rôles de leader, manager et pilote mais aussi les tensions que ces acteurs ressentent (entre leadership et pression administrative, marges de manœuvre limitées, charge administrative lourde).



Des perspectives pour l'avenir

Les discussions qui ont suivi ce cycle de conférences ont mis en lumière la nécessité de poursuivre les efforts engagés, tout en ajustant certains dispositifs pour mieux répondre aux besoins des équipes éducatives. Parmi les recommandations formulées, notons la nécessité de renforcer la formation initiale et continue des directions d'établissement, d'assurer une meilleure prise en compte du bien-être des chefs d'établissement, confrontés à une charge de travail croissante, d'adapter les outils de suivi pour les rendre plus qualitatifs et moins contraignants ou encore d'évaluer régulièrement les effets concrets des réformes sur les élèves et les enseignants.

Cette journée d'étude a ainsi permis de poser un regard critique et constructif sur une décennie de transformation du système éducatif en Belgique francophone tout en mettant celles-ci en perspective avec les évolutions vécues au sein d'autres systèmes éducatifs. Les échanges riches et les contributions des différents intervenants ont ouvert des pistes de réflexion essentielles pour l'avenir du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

L'après-midi a débuté par des tables rondes qui ont permis aux participants d'aborder, dans le cadre d'échanges entre acteurs du système éducatif, la question du rapport que les directeurs en Belgique francophone entretiennent avec d'autres acteurs impliqués dans les modalités de pilotage (pouvoirs organisateurs, formateurs, conseillers au soutien et à l'accompagnement, délégués au contrat d'objectif) mais aussi avec la recherche en éducation. Ces tables rondes ont permis de répondre aux questions suivantes :

- Le DCO évaluateur, contrôleur ou accompagnateur ?
- Les membres des pouvoirs organisateurs : signataires officiels des contrats d'objectifs et/ou réels acteurs dans le cadre de la mise en œuvre du contrat d'objectifs ?
- La formation des directeurs contribue-t-elle à la mise en place de conditions nécessaires à la mise en œuvre des contrats d'objectifs (gestion de conflits, mobilisation des enseignants, résistances au changement, pilotage par les résultats, etc.) ?
- Viser l'efficacité et l'équité au sein des établissements scolaires : faut-il choisir entre la liberté pédagogique et les connaissances issues de la recherche ?
- Quelle complémentarité entre les directeurs et les CSA au service de la mise en œuvre des contrats d'objectifs ?

Après un temps de présentation par des acteurs du système éducatif (formateurs, conseillers au soutien et à l'accompagnement, délégués au contrat d'objectifs, chercheurs en éducation, membres de pouvoirs organisateurs) de leur(s) rôle(s) dans le cadre des nouveaux modes de pilotage, de la nature et de la qualité de leurs interactions avec les directeurs et des changements observés chez les directeurs (évolutions et défis), un temps d'échange avec les participants a eu lieu. Celui-ci a permis de dresser un état des lieux des changements introduits par les nouvelles modalités de pilotage, d'énoncer les craintes au départ dans le cadre de ce qui attendu de la part des directeurs depuis la mise en œuvre des nouveaux modes de pilotage des établissements scolaires mais aussi les succès engrangés par les directeurs depuis la mise en œuvre des nouveaux modes de pilotage des établissements scolaires. Ce temps d'échange s'est clôturé par des considérations relatives à ce qui pourrait être amélioré dans l'intérêt

du système, compte tenu des enjeux et prérogatives des différents acteurs en présence.

De retour en plénière, cinq enseignants, chercheurs et formateurs des institutions universitaires belges francophones (Ariane Baye (ULiège), Sandrine Biémar (UNAMUR), Xavier Dumay (UCLouvain), Marie Görransson (ULB) et Marc Demeuse (UMONS)) ont proposé une présentation intitulée « Penser une formation diplômante en gestion d'établissement : un levier solide pour le renforcement des compétences et la valorisation de la fonction de direction ». Nos collègues nous ont ainsi présenté le projet de Master de spécialisation en gestion d'établissement qu'ils ont élaboré.



Partant de préoccupations qu'ils partagent relatives au fait que le directeur est un acteur clé dans la mise en place de la réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence, que nous assistons à une complexification et un élargissement de ses tâches et de ses responsabilités mais également que le directeur a la responsabilité de planifier et de gérer son développement professionnel (et celui de ses équipes), nos collègues poursuivent l'enjeu de participer à la formation des leaders des établissements scolaires. Leur positionnement s'appuie sur la conviction que ce master de spécialisation peut permettre aux directeurs d'asseoir leur légitimité par un grade académique reconnu en articulant ce cursus à la formation initiale en vigueur.

La journée s'est clôturée par des questions montrant l'intérêt des participants pour cette formation, essentielle afin de valoriser la fonction de direction et de les doter des nombreuses compétences leur permettant de faire face aux nombreux défis devant lesquels les nouvelles modalités de pilotage les placent.

C@fés de l'INAS



Plusieurs nouveaux c@fés de l'INAS sont disponibles sur notre chaîne youtube.

Éliane Dulude (Université d'Ottawa), a discuté de la gouvernance en Ontario et ses institutions clés autour du c@fé 33 avec Marc Demeuse.



La direction au cœur des changements et des réformes est abordée par **Caroline Letor** (Université de Sherbrooke) et **Jean Castin** (UMONS) dans le 38^e c@fé.



L'épisode 43, intitulé « L'orientation vue selon le concept de « forme de vie active » voit **Jean Guichard** (CNAM) et **Émilie Carosin** (UMONS) discuter de l'orientation vue selon le concept de « forme de vie ». La réflexion des personnes sur leurs attentes dans leurs différents domaines de vie les conduit à s'interroger sur les formes d'organisations collectives (sociétales, sociales, systèmes de travail et d'échanges économiques, etc.) favorisant – ou constituant un obstacle à – la réalisation de leurs projets. Chez un nombre croissant de citoyens, cette réflexion se double aujourd'hui d'une conscience aigüe de la crise actuelle.



Morgane Vandevort et **Marie Bocquillon** (UMONS) ont échangé avec **Christophe Baco** (UMONS) autour du 45^e café sur les pratiques déclarées de gestion des comportements des directeurs adjoints. Ce c@fé fait suite à l'obtention, par Morgane Vandevort, du Prix Education décerné par l'administration générale de l'enseignement pour son mémoire de Master.



Estelle Desablens nous parle des difficultés rencontrées par les enseignants de seconde carrière lors de leur insertion professionnelle et, d'autre part, des facteurs pouvant agir sur leur rétention au sein de la profession enseignante tout en dégustant le 49^e c@fé de l'INAS.



Marie-Hélène Forget (UQTR) a discuté avec **Émilie Carosin** (UMONS) autour du 50^e c@fé de l'INAS de la formation culturelle des étudiantes et étudiants en enseignement du français au secondaire. L'exemple de l'Université du Québec à Trois-Rivières consiste à travailler avec les formatrices et formateurs afin

d'intégrer des stratégies de formation dans des cours disciplinaires (linguistique, littérature) afin de soutenir une réflexion, chez les étudiantes et les étudiants à propos du rôle de « passeur culturel » qu'ils et elles sont appelés à jouer auprès de leurs élèves. Les premiers résultats d'une recherche sur cette formation sont présentés.



Les Podcasts de l'INAS disponibles sur Spotify !



Désormais, vous pouvez retrouver nos différents podcasts et c@fés de l'INAS sur notre profil spotify. Cliquer sur le qr code ou sur l'image ci-dessous pour y accéder directement.



Numéros précédents

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 3-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2022). Initial teacher training: proposal of a competence reference framework for cooperating teachers / mentor teachers. *Teaching & Learning*, 1, 3-21. DOI: [10.13140/RG.2.2.18658.20169/1](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18658.20169/1)

Canzittu, D. (2022). Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA. *Enseignement et Apprentissages*, 3, 3-17. DOI: [10.1080/03069885.2020.1825619](https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619)

Simon, L., Bricteux, S., & Carosin, E. (2022). Enjeux du PECA en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Enseignement et Apprentissages*, 4, 3-9.

Rollin, B. (2022). Objectifs, forces et faiblesses des open-badges dans l'enseignement supérieur. *Enseignement et apprentissages*, 5, 3-15.

De Stercke, J. (2022). Vers un tronc commun pour la formation continue des pompiers du Hainaut ?. *Enseignement et Apprentissages*, 6, 3-18.

Gauthier, C. (2023). Dix leçons sur la pédagogie ou le chemin d'une quête professionnelle. *Enseignement et Apprentissages*, 7, 3-20.

Duvivier, V., & Demeuse, M. (2023). Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes. *Enseignement et apprentissages*, 8, 3-21.

Carosin, E., & Canzittu, D. (2023). S'orienter collectivement face aux défis contemporains ? Un modèle collectif de l'orientation fondé sur la justice sociale, le travail décent et le développement durable.. *Enseignement et Apprentissages*, 8, 3-15.

Lothaire, S., Fayt, M-E., & Desablens, E. (2024). Les formations initiales à l'enseignement et leur réforme : qu'en pensent les enseignants du fondamental et du secondaire professant en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Enseignement et Apprentissages*, 10, 3-21

Baco, C., Borgies, C., Portelance, L., Ganzitti, M. & Jochmans, B. (2024). La collaboration au sein de la triade, une nécessité. *Enseignement et Apprentissages*, 11, 4-25

Sites thématiques



Le site www.approcheorientante.be est destiné aux acteurs de l'orientation : les enseignants et leurs élèves, le personnel des centres PMS, les parents et les chercheurs. Il contient une banque d'outils orientants gratuits et téléchargeables. Vous y trouverez également des repères théoriques, des ressources pour la formation ainsi que l'actualité de la recherche en orientation conduite par l'Institut d'Administration Scolaire.



Le site www.enseignementexplicite.be est destiné aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux chercheurs et à toutes les personnes intéressées par les pratiques de gestion des apprentissages et de gestion de classe efficaces. Il contient des outils gratuits et téléchargeables, des publications et des vidéos sur l'enseignement explicite, une approche pédagogique dont l'efficacité sur l'apprentissage des élèves a été démontrée via des recherches menées en salles de classe.



Le blog <https://ecole-cinema.blogspot.com/> a pour ambition de poursuivre la réflexion sur le thème « L'école à travers le cinéma » entamée avec l'ouvrage « *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif* » coordonné par A. Derobertmeasure, M. Demeuse et M. Bocquillon et paru chez Mardaga en 2020, à travers d'autres publications, des listes de films sur l'école ou la formation, des mémoires, des colloques...



www.accompagnementprofessionnel.be. Ce site Internet dédié à l'accompagnement des enseignants et des autres professionnels. Sur ce site, vous trouverez des ressources, des vidéos et des recherches pour les maîtres de stage, les mentors, les coaches, les superviseurs...

www.accompagnementprofessionnel.be est réalisé en partenariat avec la HEH.be - Haute École en Hainaut, la [Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet](http://HauteEcoleProvinciale.be) et la [Haute École Albert Jacquard](http://HauteEcoleAlbertJacquard.be)

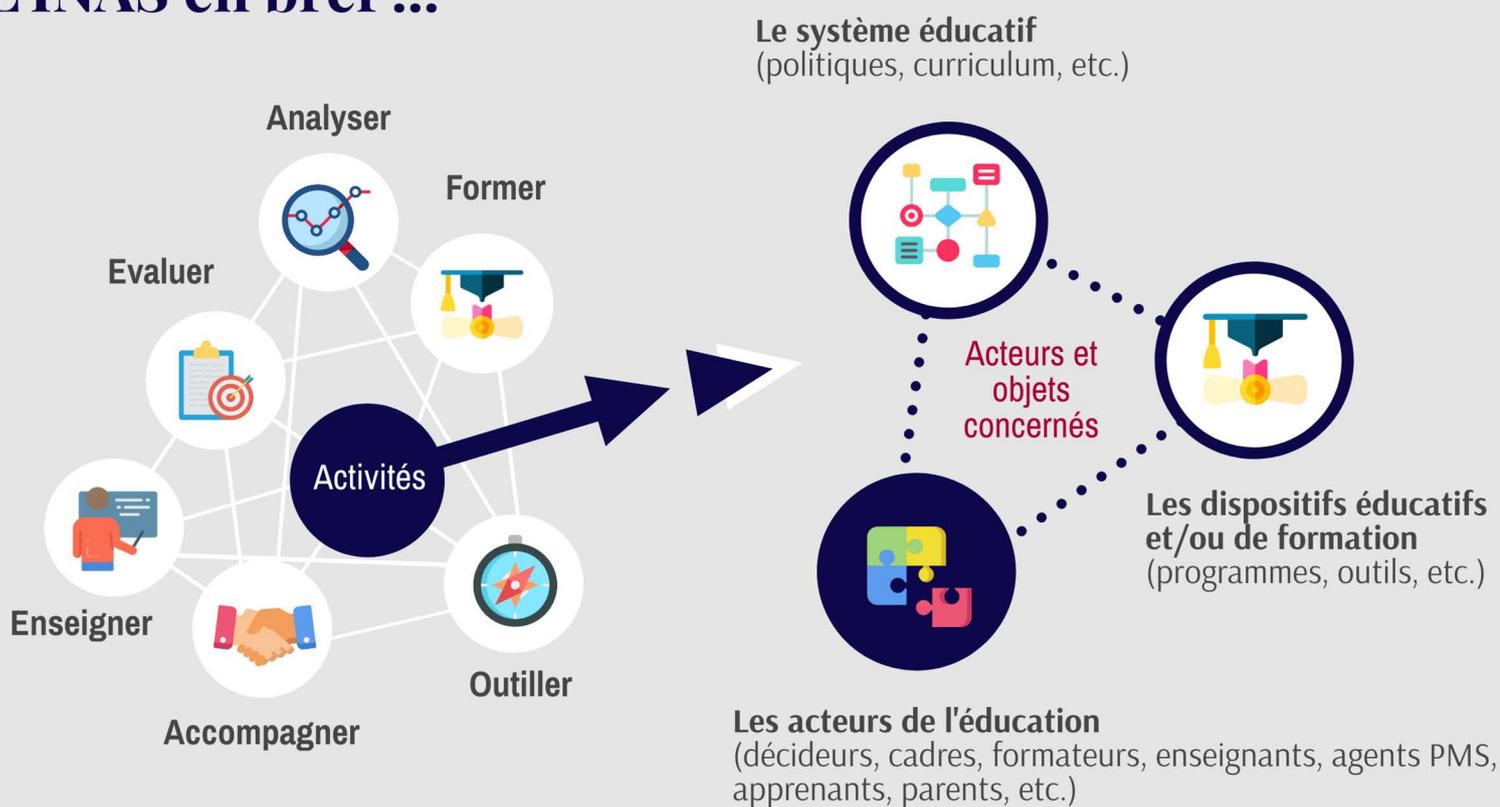


<https://www.facebook.com/profile.php?id=100087438630214>



@AccPRO_INAS

L'INAS en bref ...



Institut d'Administration Scolaire
Place du Parc, 20
B - 7000 MONS
www.umons.ac.be/inas

Suivez INAS_UMONS sur



<https://ecole-cinema.blogspot.com/>