

Rapport final du projet 'Learn2be@school' fait à la demande de
la 'Evens Foundation et de l'asbl 'Learn to Be' (décembre 2013)

**Evaluation d'une formation à l'Approche Neurocognitive et Comportementale
pour les professionnels flamands de l'enseignement primaire**

Promoteur-coordonateur :

Prof. Dr. Elke Struyf (Universiteit Antwerpen)

Chercheur :

Elien Sneyers (Universiteit Antwerpen)

Résumé

Ceci est le rapport d'évaluation de 'Learn2be@school' fait à la demande de 'Evens Foundation' et de l'asbl 'Learn to be'. Le projet pilote visait l'introduction dans le contexte professionnel de l'enseignement flamand, de l'Approche Neurocognitive et Comportementale (ANC) qui met en évidence le rapport entre le fonctionnement du cerveau et le comportement humain. 37 Enseignants et membres de direction de six écoles primaires flamandes reçurent une formation intensive dans l'ANC. On a traité les thèmes suivants : stress et fonctionnement 'préfrontal', agression et personnalité, et démotivation, tout ceci pour arriver à un meilleur bien-être et plus de sérénité dans la société. Plus spécifiquement c'était l'intention des organisateurs d'apporter aux participants à travers l'ANC de nouvelles notions permettant une gestion positive de conflits. Ce rapport-ci veut évaluer cette formation ANC. Nous avons voulu mesurer l'impact de la formation sur le fonctionnement des participants (Onderzoeksvraag 1 ou OV1), leur satisfaction (OV2) et leur degré de compréhension de la matière enseignée (OV3). De plus nous voulions déterminer les facteurs qui provoquent des différences d'impact (OV1a) et de satisfaction (OV2a) et aussi mesurer l'évolution de l'impact ressenti (OV1b) et de la compréhension de la matière enseignée (OV3a). Pour ceci nous avons travaillé avec deux groupes d'essai : à savoir les participants et des non-participants. Finalement nous avons utilisé les données quantitatives et qualitatives à trois moments de mesure et rassemblées à l'aide de deux questionnaires, des interviews approfondis et de la méthode des vignettes.

La conclusion la plus importante est que la formation a un impact certain sur le fonctionnement professionnel et personnel des participants. La majorité ressent les plus grands changements au niveau professionnel, il y a davantage de compréhension ou de conscience pendant des situations en accord avec le contenu de la formation. Une augmentation de la sensibilité au stress est liée à ceci, elle montre peut-être une plus grande conscience du stress. Nous constatons aussi des changements au niveau des élèves et de l'école : il y a davantage de calme dans les classes et on échange des idées avec les collègues. Bien que les participants ont l'intention de continuer d'appliquer les choses acquises, nous remarquons après la fin de la formation une diminution de l'impact ressenti. Ceci était peut-être causé par le début de la nouvelle année scolaire qui coïncidait avec des mesures de rétention et qui va souvent de pair avec pas mal de soucis et de difficultés. Une deuxième constatation est la grande satisfaction des participants au sujet de la formation, principalement pour la monitrice, le contenu et la structure de la formation. Les sessions pratiques par contre ont donné la plus grande insatisfaction. L'impact et la satisfaction sont aussi déterminés par des différences personnelles telles que la participation oui ou non spontanée. On peut quand-même conclure que les participants ont assimilé le contenu de la formation. Ceci se manifeste surtout au niveau des attitudes ou de l'état d'âme des participants ('savoir-être') car on constate une plus grande conscience du stress et donc une attitude 'préfrontale' certaine. Pour ce qui est du caractère évolutif des choses acquises, on remarque que la majorité des participants fonctionne au même niveau qu'auparavant ou montre d'avantage de 'savoir-être' ce qui se manifeste par une plus grande conscience, confiance en soi et capacité de relativiser.

1 Introduction

En 2008 démarrait en Wallonie le projet 'Savoir-être à l'école' sous la direction de l'asbl 'Learn to Be'. Cette organisation fut fondée en 2007 par Pierre Moorkens. Celui-ci finançait déjà depuis assez bien de temps les recherches scientifiques au sujet de la neurocognition et le comportement qui furent effectuées depuis 1987 à l'Institut de Médecine Environnementale à Paris. Ceci donnait naissance à l'ANC qui avait comme fondateur Jacques Fradin, directeur de l'IME. L'ANC part de la relation qui existe entre le comportement humain et la structure et le fonctionnement du cerveau. Les conclusions de ces recherches étaient mises à disposition de professionnels de l'enseignement – membres de direction et enseignants de tous les niveaux d'enseignement – via une série de formations sur l'ANC, données par 'Learn to Be'. Basée sur la vision globale de cette asbl, la méthode aspire à plus de sérénité et de bien-être dans notre société. Spécifiquement pour l'enseignement, on essaie de faire mieux comprendre, aussi bien aux professionnels qu'aux élèves, le fonctionnement de chacun et le lien entre le comportement et la neurocognition. Plus concrètement l'ANC a pour but une meilleure compréhension et gestion du stress, de l'agression et de la violence, le développement de la maturité à l'aide du fonctionnement 'préfrontal' ou adaptif (cognitif) et la compréhension du lien entre la personnalité et la (dé)motivation. Tels furent donc les thèmes traités pendant la formation sous forme de trois modules.

Pendant trois années scolaires consécutives (de septembre 2008 à juin 2011) 906 participants ont suivi la formation en français. La majorité des professionnels d'enseignement venait de l'enseignement secondaire mais il y avait aussi des enseignants et des chargés de cours de l'enseignement primaire et supérieur. La formation était proposée sous diverses formes, allant d'une formation couvrant tous les modules à travers une ou plusieurs années scolaires jusqu'à une formation dans des modules spécifiques. Caractéristique à la formation était de plus un équilibre entre la théorie et la pratique en combinaison avec des moments de réflexion. Les résultats au point de vue de l'impact ressenti étaient très positifs. La majorité des participants trouvaient la formation utile à très utile, surtout sur le plan personnel. Sur le plan professionnel la formation menait à un impact positif sur la façon de voir les élèves, sur la gestion de la classe, la méthode pédagogique suivie, l'accompagnement d'élèves en difficultés ainsi que sur le négativisme en classe. En plus les participants disaient avoir de meilleures relations avec les élèves et les collègues. Finalement la majorité des participants voulaient un suivi après la formation souvent pour transmettre aux élèves les connaissances et compétences acquises.

Suite aux résultats prometteurs de 'Savoir-être à l'école' la 'Evens Foundation', en collaboration avec 'Learn to Be', lançait un projet pilote similaire en Flandre, appelé 'Learn2be@school'. Comme la 'Evens Foundation' veut inscrire le projet dans son programme 'Vredeseducatie', la promotion d'une gestion constructive des conflits dans le contexte éducatif est à la fois le point de départ et le but sous-jacent. Bien que le projet flamand soit basé sur son prédécesseur francophone, il y a quelques différences évidentes. Ainsi en Flandre la formation est axée sur l'enseignement primaire et est seulement proposée sur la période d'une année scolaire. De plus on travaille dès le début à travers tous les réseaux. Enfin le nombre total des participants (37 professionnels) est plus petit et les thèmes traités, bien qu'au contenu similaire à celui de la partie francophone, sont répartis en quatre modules.

Ce rapport-ci décrit en détail le projet flamand 'Learn2be@school' et traite l'analyse d'évaluation effectuée en collaboration étroite avec la 'Evens Foundation' et 'Learn to Be'. Dans le chapitre 2 on attire l'attention du lecteur sur le besoin d'améliorer le bien-être des enseignants. Partant de ceci on cerne aussi l'importance et la pertinence du projet 'Learn2be@school'. Finalement on précise les buts du rapport d'évaluation ensemble avec les questionnaires s'y référant. Le chapitre 3 poursuit avec un exposé théorique des concepts qui forment le cœur du projet. Dans ce sens on prête attention aux éléments qui forment le contenu du modèle ANC (stress, agression, personnalité, [dé]motivation) ainsi qu'à la 'self-efficacy' et le bien-être des enseignants. Le chapitre 4 traite le volet méthodologique du projet 'Learn2be@school', axant sur le trajet de formation et les participants. Le procédé de récolte et d'analyse des données est expliqué. Au chapitre 5 les résultats de l'analyse des données sont présentés pour répondre aux questionnaires. Les résultats sont suivis de conclusions détaillées et d'une discussion où les constatations les plus importantes et pertinentes sont rassemblées. Le rapport se termine par quelques recommandations concrètes que le commanditaire peut éventuellement suivre lors d'une répétition ou extension du projet dans le futur.

2 Contexte

La dernière trentaine d'années beaucoup de recherches furent effectuées sur la santé et le bien-être des enseignants. Ceci en rapport avec toutes sortes de changements sociaux qui ont une répercussion sur le plan professionnel. De cette façon des attentes et besoins changés provoquent à travers le temps des changements dans les conditions de travail, les tâches et les profils professionnels (Aelterman, Verhoeven, Rots & Buvens, 2007; Klassen e.a. 2009 ; Nübling, Vomstein, Haug & Adiwidjaja, 2011). Ont aussi une influence les restructurations et les innovations tels que l'introduction des termes finaux.

Ces évolutions ont inévitablement un impact sur la santé et le bien-être des individus, comme démontré dans diverses études nationales et internationales (Carlyle & Woods, 2004 ; Lhospital & Gregory, 2009 ; Mazzola, Schonfeld & Spector, 2011 ; Nübling e.a ; 2011). Si l'on considère tous les domaines de la vie, le stress est ressenti le plus fort dans le contexte professionnel (Austin, Shah & Muncer, 2005 ; Mazzola e.a , 2011). Par semaine et par personne on rapporte en moyenne 5,2 situations stressantes au travail (Mazzola e.a., 2011). Une des constatations les plus importantes et universellement reconnues est que le métier d'enseignant est un de ces ceux qui amènent le plus de stress (Carlyle & Woods, 2004 ; Lhospital & Gregory, 2009 ; Nübling e.a., 2011). Un tiers de tous les enseignants ressent son métier comme (très) stressant (Konijnenburg, 2005). Johnson e.a. (2005) constatent dans leurs recherches sur les stress au travail que les enseignants marquent un mauvais score en santé physique, bien-être psychologique et satisfaction au travail en tant qu'indicateurs de stress. Parmi les facteurs de risque rencontrés par les enseignants, les conflits interpersonnels sont les plus fréquents. De plus le comportement indésirable d'élèves, les objectifs et les attentes contradictoires, une trop grande charge et pression de travail, de trop grandes classes, une gestion insatisfaisante de l'école et une ambiguïté de rôle sont d'autres facteurs souvent nommés (Mazzola e.a ;, 2011). Cette ambiguïté fait allusion à une confusion sur le rôle concret d'enseignant suite à un manque d'informations adéquates au sujet de la tâche à effectuer ou à une compréhension insuffisante des attentes et responsabilités liées à la tâche (Aelterman e.a., 2002a).

En complément Saleem & Shah (2011) prétendent qu'une 'self-efficacy' basse ou un sentiment de manque d'efficacité constituent des facteurs de stress importants. Cette notion réfère à la confiance d'un individu en ses propres moyens, compétences ou efficacité personnelle (Bandura, 1977, 1982). A côté de cela les enseignants présentent un risque augmenté de burnout, avec des proportions allant jusqu'à 30 % et plus (Nübling e.a., 2011). Des plaintes psychosomatiques semblent aussi fréquentes chez les professionnels d'enseignement. De plus on constate chez les enseignants une augmentation des traitements thérapeutiques liés à des troubles suite au stress tels que le burnout, la dépression et l'anxiété (Austin e.a., 2005). Finalement nombreux sont ceux qui partent en retraite anticipée pour des raisons médicales ce qui provoque par conséquent un manque d'enseignants sur le marché de l'emploi (Nübling e.a., 2011 ; Aelterman e.a. 2002a).

L'étude européenne sur le stress au travail chez les enseignants, effectuée par le 'European Trade Union Committee for Education' (ETUCE) (Nübling e.a., 2011), est un exemple d'étude internationale récente sur la santé et le bien-être. Le but de cette étude était de dresser le tableau des facteurs de risque psychosociaux au travail pour les enseignants, le stress étant une des résultantes du manque de santé et de bien-être. A cet effet 5000 enseignants de 50 écoles dans plus de 30 pays furent interrogés, 54 % venaient de l'enseignement secondaire, 29 % de l'enseignement primaire et 18 % de l'enseignement professionnel (Vocational education and training). La majorité (56 %) travaillait dans des écoles d'envergure moyenne avec au maximum 1000 élèves. Confirmant des constatations antérieures l'étude démontre que parmi les facteurs stressants rencontrés par les enseignants, le déséquilibre entre le travail et la vie privée est le plus fortement lié à une mauvaise santé et un mauvais bien-être. De plus les enseignants courent un grand risque de violence à l'école, ce qui est surtout le cas en notre pays. La valeur moyenne pour la Belgique est de 25 sur une échelle de 0 à 100 avec une valeur moyenne totale pour tous les pays de 10. Seulement l'Allemagne fait encore moins bien avec une moyenne de 27. De plus les enseignants belges, ensemble avec les allemands et les anglais, ressentent une forte ambiguïté de rôle (Nübling e.a., 2011), conséquence d'une imprécision sur le rôle de l'enseignant (Aelterman, e.a., 2002a).

Les résultats de recherches nommés ci-dessus soulignent toute l'importance du soin au bien-être des enseignants. Cette conclusion est d'autant plus valable en temps de crise économique où la santé est mise sous pression croissante (Nübling e.a., 2011). Le projet 'Learn2be@school' adhère bien à ceci. Plus spécifiquement le projet veut traiter les besoins qui vivent dans les écoles participantes au niveau de la vie en commun et le travail. Les difficultés de communication entre enseignants ou avec les parents, des parents ou des enseignants agressifs, la diversité culturelle, les conflits de valeurs et

finalement les problèmes de gestion de punitions et récompenses, forment les mobiles les plus importants pour les écoles de participer au projet 'Learn2be@school' (M. Delvou, communication personnelle, 3 avril 2013). Ces problèmes rapportés par les écoles mêmes soulignent encore l'importance de prendre soin du bien-être des enseignants.

But du projet d'évaluation et questions concrètes à répondre (onderzoeksvragen)

Le projet pilote 'Learn2be@school' vise l'introduction de l'ANC dans le contexte professionnel d'enseignement flamand auquel est jointe une étude pour évaluer la formation. L'étude était axée sur la question comment les participants avaient vécu la formation et quelle en était pour eux la signification, ce qui permet une évaluation qualitative. Le rapport d'évaluation est d'ordre pratique puisque le but principal est d'acquérir des connaissances pratiques qui peuvent être engagées dans la vie sociale. Tout d'abord les enseignants reçoivent une introduction dans les aspects théoriques de l'ANC. En même temps on les entraîne dans l'application de ces connaissances acquises dans la pratique de la classe et de l'école. De cette façon le groupe cible est plus grand que les professionnels de l'enseignement mais s'étend aussi – de façon plutôt indirecte – aux élèves. De plus les notions acquises peuvent être utilisées pour le fonctionnement personnel puisqu'elles sont généralisables. La formation vise donc aussi bien le contexte professionnel que la vie privée des participants. Pour le futur la transmission des connaissances au-delà du secteur de l'enseignement pourrait être un but possible à long terme. De cette façon les notions acquises pourraient être mises en application dans d'autres écoles que celles participant au projet. Ceci est aussi valable pour d'autres niveaux d'enseignement et pour d'autres professions que celle d'enseignant. En conclusion on peut décrire le projet comme étant d'une certaine façon émancipateur vu son importance sociale et pratique. D'autre part il a aussi un caractère explorateur puisqu'il s'agit d'un projet pilote où la formation est donnée dans une première phase 'expérimentale' (Boeije, 't Hart & Hox, 2009 ; Hannes, 2010 ; Mortelmans, 2009).

Le but de cette étude d'évaluation qualitative se traduit en trois questions concrètes (onderzoeksvragen ou OV). La première (OV1) qui occupe la place la plus centrale, sonde l'impact pratique ressenti de la formation : *'Quel est – selon la perception des participants – l'impact de la formation aussi bien sur le fonctionnement personnel que professionnel?'* Ici donc l'auto-perception des enseignants occupe la place centrale. De plus on s'attarde sur leur 'self-efficacy' et leur bien-être, étant donné l'importance de ces deux conceptions dans l'enseignement. De cette façon on a pu démontrer que le sentiment de (manque) d'efficacité est un facteur important de stress ou de risque parmi les menaces pour le bien-être et la santé des enseignants (Aelterman, 2002a ; Saleem & Shah, 2011). Pour évaluer donc l'impact de la formation sur le fonctionnement des enseignants, on examine les changements en bien-être et en sentiment d'efficacité. Nous voulons aussi voir s'il y a des différences dans l'impact ressenti et quelles sont les explications possibles à cela. De plus nous voulons examiner si on peut parler d'impact durable. Ceci mène aux questions secondaires suivantes : *'Est-ce qu'il y a des différences dans l'impact ressenti de la formation et si oui, quels facteurs peuvent provoquer ces différences ?'* (OV1a) en *'Peut-on parler d'un impact durable de la formation sur les participants et si oui, de quelle façon celui-ci se manifeste ?'* (OV1b).

La deuxième question (OV2) essaie de déterminer le degré de satisfaction des participants, comme ceci : *'Est-ce que les participants sont satisfaits de la formation ?'* Sous-jacente à cette question est la question secondaire suivante : *'Y-a-t-il des différences dans le degré de satisfaction des participants et si oui, quels facteurs ont provoqué ces différences ?'* (OV2a). A l'aide de ces questions nous essayerons de trouver les causes de ces différences possibles. La troisième question (OV3) sonde la compréhension des participants par rapport à la formation : *'Est-ce que les participants ont compris le contenu de la formation ?'* Sous-jacent à cette question on s'interroge sur une évolution éventuelle de cette compréhension : *'Y-a-t-il une évolution dans la compréhension de la formation chez les participants et si oui, comment se manifeste-t-elle ?'* (OV3a).

3 Cadre théorique

Dans ce chapitre nous parlerons des principales notions scientifiques au sujet des concepts théoriques qui sont au centre du projet 'Learn2be@school' ; Nous commençons avec les concepts du modèle de l'ANC, et nous focalisons sur le stress et l'activation du mode adaptif mental, sur l'agressivité, sur les personnalités et finalement sur la motivation. Conformément à la spécificité de l'ANC, nous aborderons ces concepts par l'approche neurocognitive. Le paragraphe 3.1 traite le concept central du *stress*. Après une définition détaillée selon le modèle ANC, nous commentons les principales causes, conséquences et manières de gérer le stress ('coping with stress'). Dans les paragraphes 3.2 à 3.4 on s'attarde sur les concepts *agressivité, personnalités et motivation*. Pour ce qui est du premier, la distinction entre l'agressivité défensive et offensive occupe une position centrale dans la formation. En plus on prête de l'attention au positionnement (instinctif) dans un groupe social. Ensuite on traite la différence entre les personnalités primaires et secondaires, ensemble avec les huit structures de personnalité exposées dans le modèle ANC. Partant de ce qui précède on s'attarde sur la différence entre la motivation profonde et superficielle, différence qu'on précisera à travers la théorie de l'auto-détermination. Les paragraphes 3.5 et 3.6 parlent de la '*self-efficacy*' et du *bien-être* des enseignants. Ces deux notions jouent en effet un rôle important dans l'évaluation de la formation en tant que critères du fonctionnement professionnel d'enseignants. On peut donc estimer l'impact de la formation à l'aide de changements dans leur '*self-efficacy*' et leur bien-être. Après avoir éclairci le concept central et général de la '*self-efficacy*', l'attention se déplace vers l'efficacité spécifique d'enseignants ('*teacher-efficacy*'). Pour le concept '*bien-être*' la définition utilisée est commentée ensemble avec les modèles théoriques servant comme point de départ. Finalement on s'attarde de façon plus profonde sur le bien-être de l'enseignant flamand.

3.1 Stress

3.1.1 Définition selon le modèle ANC

Bien que le stress fait depuis longtemps l'objet de recherches scientifiques, la notion est actuellement définie de diverses manières et selon différents points de vue (Saleem & Shah, 2011). Le modèle ANC – avec le stress comme thème central de la formation – en est un seul. Le modèle approche l'origine du stress et son expression sous trois angles différents (Fradin, 2011 ; Fondation M, s.d. ; INC, s.d.).

Premièrement le stress est considéré comme étant produit par la combinaison de sensibilité au stress et des facteurs stressants. Tout le monde n'est pas à tout moment sensible aux mêmes facteurs stressants. De plus une même situation peut provoquer chez des individus différents des réactions de stress différentes (Fradin, 2011 ; Fondation M, s.d. ; INC, s.d.). Carlyle et Woods (2004) adhèrent à ceci en prétendant que le stress est un phénomène multidimensionnel et –factoriel provoqué par des facteurs d'ordre personnel, social, structurel et organisationnel. Pour éclaircir ceci on cite le modèle transactionnel de Lazarus (Lhospital & Gregory, 2009), qui s'approche fort de la description selon le modèle ANC. Le modèle transactionnel souligne ceci en posant que "the stress relationship is not static but constantly changing as a result of the continual interplay between the person and the environment" (Lhospital & Gregory, 2009, p. 1099). Le stress reflète donc un processus interactif complexe entre d'un côté des stimuli externes ou facteurs stressants provenant de l'entourage, et de l'autre côté des facteurs ou procès internes ('*strains*'). La sensibilité au stress dont parle le modèle ANC est un exemple de conséquence des facteurs internes. Ainsi la sensibilité au stress dépend de l'état d'esprit de l'individu à un certain moment (Fradin, 2011 ; Fondation M, s.d. ; INC, s.d.). D'autres facteurs internes sont entre autres la mesure dans laquelle un individu considère certains facteurs stressants comme négatifs ou menaçants ainsi que la réaction individuelle au stress ('*coping with stress*') (Lhospital & Gregory, 2009). Cette réaction ou manifestation de stress peut être émotionnelle, physique, cognitive et sociale ou bien comportementale (Henning & Keller, cités par Veresova & Mala, 2012 ; Mazzola e.a., 2011). L'irritation, l'impulsivité, la peur et le désespoir sont des exemples de réactions émotionnelles. Des réactions de stress physiques peuvent être p.ex. une tension augmentée ou des problèmes de sommeil. Des exemples de formes d'expression cognitives sont entre autres les problèmes de concentration et une confiance en soi défaillante. Finalement des contacts sociaux limités et la négligence de passe-temps sont caractéristiques comme réactions comportementales ou sociales au stress.

Ensuite le modèle ANC parle de trois formes de stress : *le stress de fuite, le stress d'attaque et le stress inhibitif* (Laborit, 1986, 1994). Ceci correspond aux termes connus de réactions '*flight*', '*fight*' ou '*freeze*' (Bracha, 2004 ; Fondation M, s.d.). Chaque expression de stress est provoquée par des symptômes comportementaux, sociaux et émotionnels spécifiques. (1) Dans le cas de stress de fuite

la personne essaiera d'échapper au facteur stressant. Des comportements tel que se distancier littéralement de la situation, parler trop vite, bégayer et trembler vont de pair avec des réactions émotionnels tel que la peur, la honte, le désarroi et l'inquiétude. La confusion et des idées comme 'Je veux partir d'ici' sont aussi associés au stress de fuite. (2) Le stress d'attaque essaie de prendre le dessus dans la situation et de chasser le facteur stressant p.ex. en manifestant une attitude agressive, des gestes brusques, une forte voix et des tensions musculaires. 'J'ai raison' est l'état d'esprit le plus typique pour cette forme de stress, allant de pair avec des émotions comme la colère, l'irritation, l'impatience, la nervosité, etc. (3) Finalement, la recherche de protection et essayer d'ignorer le facteur stressant sont caractéristiques pour le stress inhibitif, accompagnés d'autres réactions tel que pleurer, un manque d'initiative, des mouvements lents et un regard fuyant. Des sentiments comme le négativisme, l'impuissance, le découragement et l'abattement vont de pair avec des idées comme 'Cela n'a pas de sens' et 'Je ne le peux pas' (Fradin, 2011 ; Fondation M, s.d. ; INC, s.d.).

Troisièmement le modèle ANC considère le stress comme *un conflit interne entre deux modes mentaux ou structures du cerveau* ('trames'). Le comportement humain est dirigé par quatre centres cérébraux qui ont chacun leur fonction/fonctionnement typique (voir figure 1 ci-dessous).

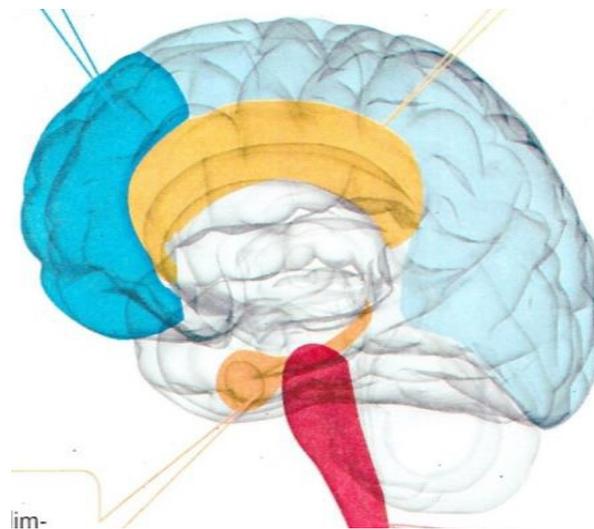


Figure 1

(1) Le domaine reptilien – qui est déjà 'mature' avant la naissance – est le domaine le plus âgé qui dirige la survie de l'individu. Il s'active en cas de danger perçu, dans ce sens que dans ces moments là l'individu ressent du stress avec comme conséquence des réactions de fuite, attaque ou inhibition. La fonction du stress est donc d'inciter l'individu à une réaction de protection de soi-même et d'augmenter ses chances de survie. (2) Le domaine paléolymbien joue un rôle dans la survie du groupe auquel appartient l'individu et donc aussi dans les rapports sociaux existants. Pour faire de sorte que les combats dans un groupe soient limités et pour augmenter les chances de survie de ce groupe (troupeau) ce domaine cérébral définit la position sociale de chaque individu du groupe. Cette zone règle notre confiance en soi, instinctive et commandée de façon hormonale, et aussi la confiance dans les autres. Ce domaine produit aussi le comportement stéréotypé. (3) Le domaine néolymbien nous fait fonctionner de façon correcte dans les situations connues de tous les jours. Il dirige les processus d'apprentissage et les comportements automatiques. En plus cette zone emmagasine toutes nos connaissances acquises, la hiérarchie des valeurs, les expériences, les émotions, les personnalités, etc. (4) Le domaine préfrontal – qui sera pleinement développé seulement à l'âge de 24 ou 25 ans – nous permet de faire face aux situations complexes et nouvelles qui demandent une adaptation de la part de l'individu. Les caractéristiques de ce domaine sont entre autres la curiosité, la flexibilité, la capacité de relativiser, le raisonnement logique, l'empathie et la paix interne.

Le stress est tout d'abord provoqué par le domaine reptilien quand un individu est en danger de mort. D'autre part le stress est présenté comme un avertissement venant du domaine préfrontal quand dans une situation complexe ou difficile les modes mentaux corrects ne sont pas activés ou quand, en d'autres mots, le mode automatique (soutenu par le domaine limbique) n'est pas remplacé par le mode adaptif (soutenu par le domaine préfrontal). On pourrait aussi parler d'un conflit entre le domaine néocortical et le domaine préfrontal. Généralement le domaine néocortical dirige nos réactions dans la vie courante ce qui ne pose pas de problème tant qu'un fonctionnement automatique suffit. Si par contre, suite à une situation jugée plus complexe ou nouvelle, le domaine préfrontal prescrit une autre réaction, cette zone stimule le domaine reptilien avec le stress comme conséquence. Le stress signale alors à la personne que sa façon de penser ou son comportement ne sont pas adaptés à la situation qui le concerne (Fondation M, s.d. ; Fradin, 2011 ; INC, s.d.).

En conclusion le modèle ANC voit le stress comme le symptôme d'un fonctionnement cognitif spécifique à savoir le *mode automatique*. Caractérisé par la routine, la persévérance, la simplification, les certitudes, l'empirisme et le statut social, le mode automatique suffit dans des situations simples et connues. Dans le *mode adaptif ou préfrontal* par contre, nous nous adaptons à des situations complexes et inconnues. Ceci mène entre autres à un regard curieux, relativisant, souple, individualisé et nuancé sur les choses, ce qui induit la sérénité. Une diminution du stress peut donc être produite par un basculement du raisonnement de l'automatique vers l'adaptif ou préfrontal. Ce basculement peut se produire de façon automatique si la situation l'exige. Le modèle ANC prescrit en plus divers exercices que chacun de nous peut faire pour s'entraîner à la réflexion préfrontale tel que 'essayer de voir les choses d'une autre façon'. Le but de cet exercice est de pouvoir prendre distance de la situation stressante et de se libérer des pensées et sentiments négatifs y liés (Fondation M, s.d. ; Fradin, 2011 ; INC, s.d.).

3.1.2 Facteurs stressants

Plus haut nous avons déjà mentionné les principaux facteurs stressants ou risques que rencontrent les enseignants dans leur job. On prêtera plus tard de l'attention aux conséquences de ces facteurs stressants mais il est au moins aussi important de s'attarder sur les causes perçues de stress.

Le modèle explicatif originel de Cooper et Marshall (1976, Johnson e.a., 2005) décrit cinq groupes de facteurs causant le stress au travail. Ceux-ci sont *universels* et donc ne pas liés à un métier spécifique. (1) Le premier groupe contient des facteurs intrinsèques au job comme la pression du temps, de mauvaises conditions physiques au travail et la surcharge. (2) Le deuxième groupe 'rôle dans l'organisation' a comme exemple l'ambiguïté du rôle, ce qui se rapporte à l'absence de définition claire du rôle de l'enseignant. (Aelterman e.a., 2002a). (3) L'évolution de la carrière comporte comme troisième groupe entre autres l'insécurité du job et l'impact d'une promotion éventuelle (manquée). (4) Le quatrième groupe se rapporte aux relations au travail, le harcèlement au boulot, contacts insatisfaisants avec le supérieur et/ou les collègues (5) La culture et le climat dans l'organisation constituent le dernier groupe, avec entre autres l'importance d'être impliqué dans des décisions. Mazzola e.a. (2011) différencient les facteurs stressants de façon très similaire. Ceux les plus fréquemment cités sont les conflits interpersonnels, la surcharge au travail, la durée du travail, l'effort à fournir et en dernier lieu les limitations causées par l'organisation.

Nübling e.a. (2011) classent dans leur étude 'ETUCE' les facteurs stressants universels et relatifs au travail d'une autre façon. (1) Les 'exigences' comme premier groupe se rapportent aux exigences quantitatives et émotionnelles auquel les individus sont confrontés dans leur travail ainsi qu'au (dés)équilibre entre le travail et la vie privée. (2) L'influence et le développement comme deuxième groupe se rapportent à l'influence ou à l'autonomie que l'individu peut exercer dans son travail, son

engagement et ses possibilités de développement. (3) Le troisième groupe, les relations et le soutien interpersonnel, comporte entre autre le leadership, le soutien social perçu et la communication au sein du groupe. (4) La confiance, l'honnêteté et la sécurité du boulot comme dernier groupe se rapportent à la mesure de confiance et d'honnêteté que l'individu perçoit dans son travail ainsi qu'au degré de garantie de pouvoir garder son travail. A côté de ces facteurs stressants universels, Nübling e.a. (2011) perçoivent encore 11 groupes de facteurs stressants *spécifiques pour enseignants* : (5) le manque de vision générale au sujet de l'enseignement, (6) la perturbation des cours, (7) la surcharge acoustique, (8) le manque de possibilités de se distraire, (9) les conflits avec les parents et/ou les collègues, (10) le soutien insatisfaisant de la part des parents, (11) le manque d'équipement matériel, (12) les concertations et réunions inefficaces, (13) le manque de soutien sur le contenu de la matière (14) l'agression verbale et finalement (15) l'agression physique.

Dans leur étude comparative du stress relatif au travail dans 26 professions différentes Johnson e.a. (2005) insistent sur le *rôle causal des émotions*. Les personnes qui ont un métier à haute charge émotionnelle courent en effet un plus grand risque de stress. On considère comme métier à haute charge émotionnelle tout travail où les interactions avec d'autres personnes sont à l'avant plan, où les émotions ont l'intention d'influencer le comportement et les attitudes d'autres personnes et où montrer ses émotions est soumis à certaines règles. Ainsi un agent de police par exemple doit savoir tenir sa peur ou son incertitude sous contrôle dans des situations dangereuses. Sachant que le métier d'enseignant – ensemble avec celui d'ambulancier, de travailleur social, d'employé au service de clientèle, de gardien de prison et de policier – est identifié comme émotionnellement accablant et donc à grand risque de stress, l'importance de cette composante émotionnelle est évidente.

3.1.3. Impact du stress sur le fonctionnement et le 'coping'

Tout comme Ganster et Rosen (2013) parlent d'une corrélation entre le stress et le bien-être, les constatations du rapport de recherche ci-haut démontrent que le stress a clairement un impact négatif sur *le bien-être ou la santé* des individus et des enseignants en particulier. On peut conclure qu'ils se trouvent – en fonction de leur travail – hautement confrontés au stress, généralement sous la forme de conflits interpersonnels (Carlyle & Woods, 2004 ; Lhospital & Gregory, 2009 ; Mazzola e.a, 2011 ; Nübling e.a., 2011). De plus les enseignants obtiennent des scores insatisfaisants pour leur bien-être physique et psychologique et pour leur satisfaction au travail (Johnson e.a., 2005). En plus les enseignants souffrent sérieusement de plaintes psychosomatiques et d'autres troubles reliés au stress tel que le burnout pour lequel ils courent un risque considérable (Austin e.a., 2005 ; Nübling e.a., 2011). Ganster et Rosen (2013) étudient en détail les résultats de stress relatif au travail en rapport avec le bien-être physique et mental. Ils font cela à l'aide du modèle du 'allostatic load' (McEwen, cité dans Ganster & Rosen, 2013), qui étudie l'impact du stress sur le bien-être sous un angle physiologique. Plus spécialement cet impact se manifeste selon trois processus physiologiques qui ont une interaction.

(1) Quand un individu est confronté à des facteurs stressants ceci produit d'abord des *effets primaires*. Ici on distingue les effets physiques (comme la production de l'hormone cortisol), les effets psychologiques ou affectifs (comme la peur, la tension ou le burnout) et les plaintes psychosomatiques (comme l'insomnie, le mal de tête et la fatigue). Le stress est plus souvent associé aux deux derniers groupes qu'aux plaintes physiques. Cette classification démontre que le stress et le burnout ne sont pas la même chose bien qu'on les utilise souvent comme synonymes (Aelerman e.a. 2002a ; Austin e.a., 2005 ; Nübling e.a., 2011). Le burnout est plutôt la conséquence d'un stress chronique où la perspective d'une situation défavorable et durable est présente. Trois caractéristiques sont prépondérantes : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et les succès ou performances personnels défailants (Aelerman e.a., 2002a, Kokkinos, 2007 ; Fondation Burnout ; Veresova & Mala, 2012 ; Watts & Robertson, 2011).

(2) En cas d'activation répétée ou chronique des effets primaires, un deuxième processus est activé. C'est celui des *effets secondaires* sous la forme des changements dans le fonctionnement des systèmes métabolique, cardiovasculaire et immunitaire avec des effets sur la tension vasculaire, le 'body mass index' (BMI) et le cholestérol.

(3) Si en plus ces effets secondaires persistent les *effets tertiaires* se manifestent dans une troisième et dernière phase. Ce sont des maladies ou des affections (comme p.ex. l'hémorragie cérébrale ou le diabète), des troubles psychologiques (comme la dépression ou un trouble bipolaire) et même finalement la mort. Les frais de soins reliés à ces problèmes de santé appartiennent aussi aux effets tertiaires (Ganster & Rosen, 2013).

Carlyle et Wood (2004) suivent une toute autre approche et parlent d'un effet primaire et négatif du stress sur *l'identité de l'enseignant*. Dans leur étude qualitative ils constatent, en se basant sur des interviews approfondies, un triple processus. Dans une première phase l'individu se distancie de sa propre identité/personnalité pour atteindre le niveau le plus bas dans une phase suivante. La troisième phase consisterait en une sorte de re-naissance de l'identité/personnalité, où le bien-être de l'individu est restauré. L'enseignant en question pourra retourner à son lieu de travail précédent, ou bien choisir une autre école ou bien encore changer carrément de travail.

Si nous élargissons notre regard sur l'individu soumis au stress, les conséquences pour ses *relations avec les élèves* viennent à l'avant plan. L'hospital et Gregory (2009) donnent au stress entre enseignant et élèves la qualification de *dyadique*. D'un côté il est typique que des enseignants stressés soient moins tolérants par rapport au comportement de leurs élèves. De plus le stress a un impact sur la façon comment les enseignants soutiennent leurs élèves. Aussi appliquent-ils des stratégies de gestion des classes moins efficaces et leur relation avec des élèves 'difficiles' est de moindre qualité. D'un autre côté les élèves qui ont des enseignants stressés manifestent des difficultés d'adaptation et de moins bons résultats. Ces deux effets ne doivent pas s'exclure : l'impact élèves-enseignant est bidirectionnel.

Ensuite on peut se poser la question comment gérer le stress et ses répercussions négatives. Ce processus est appelé 'coping' et Mazzola e.a. (2011) le décrivent comme l'ensemble de tous les efforts fait sur le plan comportemental et psychologique pour minimiser, éliminer, tolérer ou maîtriser les conséquences du stress. Dans la littérature est décrit un large éventail de stratégies de 'coping' (Austin e.a , 2005 ; Mazzola e.a ;, 2011 ; Veresova & Mala, 2012). Veresova et Mala démontrent par leur étude de 2013 sur le stress, la 'self-efficacy' et le 'coping' que (1) le 'coping' proactif est le moyen le plus efficace pour réduire le stress. Cette stratégie focalise sur le futur et le développement personnel actif en se fixant constamment sur les objectifs à atteindre. Austin e.a. (2005) considèrent ensuite (2) l'effort physique comme très efficace, puisque cette stratégie est le plus souvent appliquée par des enseignants souffrant en moindre mesure du stress. Les stratégies les plus populaires ou les plus utilisées sont ensuite (3) la relaxation, (4) des activités sociales et (5) la solution méthodique des problèmes. (6) L'évitement par contre est le moins apprécié. Cette stratégie est considérée comme la moins efficace, ensemble avec (7) la prise de responsabilité, puisqu'elle est plus fréquemment utilisée par des enseignants éprouvant hautement le stress. Une explication possible pour ce dernier phénomène est le fait qu'une personne qui accepte sa responsabilité est enclin à se sentir coupable de tout ce qui ne va pas avec comme conséquence une augmentation supplémentaire du stress. Austin e.a. (2005) terminent en posant que (8) des formations en relations humaines sont bénéfiques à la gestion du stress. Ils prétendent que dans ces formations on devrait surtout prêter l'attention à l'assertivité, les aptitudes communicatives, les aptitudes cognitives et comportementales, la gestion de l'agressivité et les techniques de relaxation. Etant donné le contenu de la formation ANC ceci nous montre une fois de plus la pertinence du projet 'Learn2be@school'. Plus spécialement au sujet des aptitudes cognitives et comportementales, Austin e.a. (2005) plaident en faveur de l'initiation aux notions de stress et de la correction des stratégies de 'coping' négatives.

3.2 Agressivité

L'agressivité est le deuxième thème de l'ANC. Le point central de la formation est la différence entre *l'agressivité défensive et offensive*.

(1) Les deux formes d'agressivité ont tout d'abord leur origine dans un domaine cérébral différent. Comme l'agressivité défensive est une forme de stress, à savoir le stress d'attaque, c'est le domaine reptilien qui est à la base de cette forme d'agressivité. Etant donné que la réaction d'attaque a plus spécialement comme but l'auto-défense, cette forme de stress peut provoquer de l'agressivité. L'agressivité offensive est considérée une manifestation de dominance ou d'un excès de confiance en soi provoquant le besoin de confirmer sa position dominante. L'agressivité offensive a son origine dans le domaine paléolymbien. Ce domaine est responsable pour la survie du groupe auquel l'individu appartient et pour la régularisation des rapports sociaux existants dans le groupe. Ce domaine est commandé de façon hormonale, intuitive et inconsciente. L'agressivité offensive se rapporte en d'autres mots à un comportement stéréotypé mondialement répandu et tourne autour des rapports de force (Fondation M s.d.). Il y a néanmoins encore d'autres différences entre ces deux formes d'agressivité.

(2) Si l'agressivité défensive est une réaction à un 'trigger' spécifique, l'agressivité offensive n'a pas de motif clairement défini. Une personne dominante est offensivement agressive de par sa propre initiative pour prendre ou conserver le pouvoir sur l'autre de façon stratégique et/ou obtenir un but ou un résultat spécifique. N'importe laquelle occasion peut provoquer cette agressivité.

(3) Ceci fait qu'en cas d'agressivité défensive on peut parler d'une émotion sincère tandis qu'en cas de dominance certaines émotions peuvent être simulées pour pouvoir manipuler.

(4) De plus ceci implique qu'une personne dominante semble choisir sa 'victime' de façon réfléchie, ce qui n'est pas le cas pour quelqu'un manifestant le stress d'attaque. Bien que ceci puisse donner l'impression que l'agressivité offensive est manifestée de façon consciente, cette forme d'agressivité peut aussi être le fruit d'un processus inconscient.

(5) Pour réagir à l'agressivité il est important de faire la différence entre l'agressivité défensive et offensive. Avec quelqu'un manifestant le stress d'attaque il est indiqué de le suivre dans son raisonnement pour qu'il se calme. En cas de dominance par contre il est conseillé de se montrer fort et avec neutralité (Fondation M, s.d.).

Selon le raisonnement que l'agressivité offensive est en rapport avec les relations dans le groupe, le modèle ANC distingue *quatre positions dans le groupe ou statuts sociaux* et ceci selon un modèle à deux axes, illustré par la figure 2 ci-dessous. Le premier axe est une mesure de la confiance en soi. Aux extrémités de cet axe vertical se situent les positions 'dominance' et 'soumission'. L'axe horizontal se rapporte à la mesure de la confiance que l'on montre dans le groupe, avec la marginalité et l'axialité comme extrêmes. Si une personne marginale ne semble pas trouver sa place dans un groupe et se méfie intuitivement des autres, une personne axiale est fortement caractérisée par la naïveté dans ce sens qu'elle considère tous les autres comme ses amis et se sent unie avec tout le monde. Chaque position a cinq gradations. Par exemple l'axe dominance-soumission évolue de façon continue de la dépression mélancolique à tendance suicidaire (position -1) au sadisme (position 5). Le processus d'acquisition du statut social se stabilise pendant l'adolescence, ce qui démontre l'importance du rôle des enseignants pendant la période précédant la puberté (Fondation M, s.d.).

- 5 sadisme, violence physique
- 4 menace, violence envers objets
- 3 déstabiliser, ridiculiser
- 2 compassion, culpabilité
- 1 flatter

- 1 perfectionnisme
- 2 servilité, culpabilité irrationnelle
- 3 superstition
- 4 panique, automutilation
- 5 suicide

Figure 2. Positions dans le groupe ou statuts sociaux, basées sur le modèle ANC, suivant les axes dominance-soumission et marginalité-axialité. Dans 'Agressivité' de Fondation M. Reproduction autorisée.

3.3 Personnalités

La formation ANC a comme troisième thème les personnalités et la (dé)motivation. On part de *huit structures de personnalité* qui sont primaires ou secondaires (Fondation M, s.d. ; Fradin & Le Moullec, 2006 ; INC, s.d.). On distingue les personnalités de base suivantes : le 'philosophe', le 'rénovateur', l'animateur', le 'gestionnaire', le 'stratège', le 'combatif', le 'participatif' et en dernier lieu le 'solidaire'. (1) Le 'philosophe' trouve son plaisir dans l'épicurisme, l'authenticité, la capacité de relativiser, une attitude positive, le repos d'âme et la simplicité sociale. (2) Le 'rénovateur' est caractérisé par son plaisir dans l'intellectualité, la réflexion et le sens de la responsabilité. Il porte un grand intérêt pour les sciences et l'innovation. (3) Le mouvement, la créativité et l'amour des changements sont des caractéristiques de l'animateur', en opposition avec (4) le 'gestionnaire' qui est plus porté vers la sécurité, les structures, le planning et le soin pour le matériel. (5) Le 'stratège' est décrit comme un meneur qui préfère l'harmonie et la vie sociale et mondaine. De plus il est organisateur, stratège et loyal. (6) Vouloir atteindre le sommet, être ambitieux et aimer les défis sont des caractéristiques du 'combatif'. (7) Le 'participatif' aime s'investir dans des relations durables et affectives et aime prendre soin de son entourage. (8) Le 'solidaire' pour terminer s'occupe plutôt des démunis et de personnes en détresse. Il trouve son plaisir dans la modestie, la simplicité et la serviabilité.

Dans le langage commun on confond souvent 'tempérament' et 'caractère' mais ce sont deux choses différentes. Elles se rapportent de façon respective à la personnalité primaire et secondaire dans le modèle ANC. Typique pour la *personnalité primaire* est le fait qu'elle est durable et donc ne change pas ni ne disparaît pendant la vie. De plus elle est la source du plaisir et de l'énergie. Chacun parmi nous a en moyenne deux à trois personnalités primaires. Elles ont leur origine dans le domaine cérébral néolymbien qui se charge des apprentissages et les comportements automatiques pendant la vie de tous les jours. Tout ceci fait de la personnalité un automatisme. D'après le modèle ANC c'est l'interaction entre le nourrisson et son entourage qui détermine quelles sont les structures de personnalité développées entre le premier et le sixième mois de l'existence, période qui est appelée la période d'inoculation. Comme le domaine reptilien est le seul qui est 'mûr' depuis la naissance, le bébé ne connaît que quatre réactions pour satisfaire à ses besoins, à savoir le repos et les réactions d'attaque, de fuite et d'inhibition. La vitesse avec laquelle est répondu à ses réactions reptiliennes est déterminante pour une des deux variantes par personnalité primaire. Si la réaction mène rapidement à du succès on parle de la variante réussie. Si par contre un effort soutenu est nécessaire, la variante 'empêchée' (???) se développe. En plus de l'entourage, les facteurs génétiques jouent aussi un rôle dans le développement de la personnalité (Fondation M, s.d. ; Fradin & Le Moullec, 2006 ; INC, s.d.).

Du sixième au neuvième mois de l'existence se développent les *personnalités secondaires*. Ici aussi l'entourage joue un grand rôle puisque c'est à l'aide du conditionnement que sont déterminées quelles expériences ou comportements seront programmés de façon positive ou négative. Des expériences réussies créent la motivation pour les répéter, des expériences négatives – parfois aussi appelées anti-valeurs ou aversions – engendrent la démotivation. Par conséquent le caractère peut changer ou même disparaître pendant la vie. Contrairement aux personnalités primaires qui sont toujours programmées de façon positive, les personnalités secondaires peuvent être perçues comme négatives. Quand un individu est confronté à ses aversions envers d'autres, ceci peut mener au stress. De plus il est possible que les personnalités primaires soient freinées ou étouffées par les personnalités secondaires (Fondation M, s.d. ; Fradin & Le Moullec, 2006 ; INC, s.d.).

3.4 Motivation

Le dernier thème de la formation ANC traite de la motivation. La personnalité primaire (voir 3.3 ci-haut) est la source d'une *motivation profonde et durable*. Le tempérament détermine ce que l'individu de façon spontanée aime faire et ce qui lui donne du plaisir sans réserve. De plus elle est une source intarissable d'énergie et reflète-t-elle tous les talents. Contrairement au tempérament, le caractère est la source d'une *motivation secondaire, plus superficielle, conditionnelle et instable*. Cette structure de personnalité décide de ce que l'individu fait par nécessité et pour la récompense qui en suit. Comme cité plus haut, c'est le processus de conditionnement qui est déterminant. Comme les résultats ou les réactions de l'entourage par rapport à un certain comportement peuvent être négatifs, la personnalité secondaire fournit aussi des démotivations (Fondation M, s.d. ; Fradin & Le Moullec, 2006 ; INC, s.d.).

Dans leur théorie de l'autodétermination (TAD) Deci et Ryan (2008) parlent aussi des différentes formes de motivation, qu'on reprendra ici pour préciser et compléter le paragraphe ci-dessus. Comme approche qualitative de la psychologie de motivation, la TAD traite du 'quoi' et du 'pourquoi' de la motivation humaine. La qualité de la motivation est donc plus importante que la quantité ou la puissance. La TAD parle de différents types de motivation extrinsèque qui se situent dans une gamme qui va de qualitativement inférieur (motivation contrôlée) à qualitativement élevé (motivation autonome). La différence entre ces motivations vient de la régulation du comportement motivé (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009). (1) Une première forme est la *régulation externe* où le comportement est axé sur une récompense à recevoir ou une punition à éviter. (2) En cas de *régulation introjetée* (???) l'amour propre joue un rôle central puisque l'individu veut éviter des sentiments négatifs (comme la honte) ou ressentir des sentiments positifs (comme la fierté). (3) La *régulation identifiée* implique que l'individu agit selon ce qu'il trouve lui-même important ou sensé. En d'autres mots on s'identifie avec la cause du comportement suivi. (4) La *régulation intégrée* va encore plus loin puisque la cause est totalement intégrée. Le comportement est suivi parce qu'il s'intègre dans le système de valeurs de l'individu même (*Self-Determination Theory*, s.d. ; Van den Broeck e.a., 2009). Les régulations externe et introjetée sont considérées comme des formes de *motivation contrôlée*, puisque provoquées par une pression externe ou interne. Elles vont de pair avec des sentiments d'obligation, pression et contrôle. L'identification et l'intégration sont des formes de *motivation autonome* parce que l'individu agit sans pression ou contrainte et partant de ses propres valeurs et intérêts. En plus des types de motivation extrinsèque cités ci-dessus, la motivation intrinsèque est considérée comme la forme la plus autonome et donc la plus élevée de motivation (Deci & Ryan, 2008 ; *Self-Determination Theory*, s.d. ; Van den Broeck e.a., 2009). Si l'on revient au modèle des personnalités proposé par l'ANC, on peut dire que la motivation autonome correspond à la motivation profonde et durable dirigée par la personnalité primaire. La motivation plus superficielle partant de la personnalité secondaire serait plutôt une motivation contrôlée (Fondation M, s.d. ; Fradin & Le Moullec, 2006 ; INC, s.d.).

3.5 Efficacité personnelle des enseignants

3.5.1 'Self-efficacy'

La '*Self-efficacy theory*' développée dans les années '70 par Bandura (1977, 1982) décrit la 'self-efficacy' ou efficacité personnelle comme un mécanisme cognitif qui est responsable de l'initiation et la conduite du comportement. De plus elle est considérée comme un facteur déterminant de changements psychologiques et de motivation. Concrètement le concept se base sur la foi de l'individu en ses propres capacités, ses compétences et son efficacité personnelle. En d'autres mots il s'agit de l'appréciation qu'une personne a de ses possibilités d'influencer son entourage et d'atteindre certains objectifs (Bandura, 1977, 1982). D'autres notions comme l'image de soi et l'amour propre

sont souvent utilisées comme synonymes pour la 'self-efficacy' mais elles en diffèrent puisque la 'self-efficacy' est liée à une tâche spécifique et ne va pas de pair avec une auto-évaluation (Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998). Des individus peuvent varier en leur 'self-efficacy' sur le plan de son ampleur, la puissance et la généralité (c.à.d. est-ce qu'elle est générale ou spécifique) (Bandura, 1982). Accessoirement la 'self-efficacy' peut être spécifique pour une certaine tâche ou un certain contexte et peut dépendre des personnes avec qui on a affaire. Un individu peut donc se sentir compétent de façon différente par rapport à une tâche ou personne selon le contexte présent (Tschannen-Moran e.a., 1998).

L'efficacité personnelle a une influence sur *la façon de penser cognitive, sur les réactions émotionnelles et sur les actions posées ou le comportement*. Pour ce qui est de ce dernier, l'individu décide sur base de son appréciation de l'efficacité personnelle quel comportement il va suivre dans une situation (oui ou non menaçante ou stressante), combien de temps il va tenir ce comportement et quels seront les efforts à fournir. L'autorégulation, le self-control, la motivation et le 'coping' sont à cet égard influencés par l'efficacité personnelle. Une 'self-efficacy' haute a un effet positif sur ces aspects (Bandura, 1982). Dans l'étude citée plus haut de Veresova et Mala (2012) sur le stress et le 'coping', où l'on a étudié le rapport entre les deux aspects de l'efficacité personnelle, on confirme le rapport entre 'coping' et efficacité personnelle. Leurs constatations démontrent une corrélation moyennement positive entre l'efficacité personnelle et plus spécialement le 'coping' proactif. Une augmentation de la l'efficacité personnelle va donc de pair à un 'coping' proactif plus fort. D'autres formes de stratégie tel que le 'coping' préventif, la réflexion, le support émotionnel et le planning stratégique ont aussi une corrélation positive et significative avec l'efficacité personnelle, bien qu'en moindre mesure que le 'coping' proactif. Saleem et Shah (2011) arrivent à des résultats similaires. Au plus grande l'efficacité personnelle, au mieux l'individu sera capable de gérer des situations stressantes. Etant axée sur les cognitions et les émotions, une efficacité personnelle basse va de pair avec un blocage sur les défaillances personnelles (à ne pas pouvoir répondre aux exigences de l'entourage) et avec une évaluation de la situation plus difficile ou plus dangereuse qu'en réalité. Ceci peut engendrer des réactions émotionnelles comme le stress et l'agressivité (Bandura, 1982).

Divers facteurs causaux sont déterminants pour le développement et l'évaluation de l'efficacité personnelle. (1) Les performances personnelles sont nommées comme le premier facteur causal. C'est en même temps le facteur ayant la plus grande influence sur la 'self-efficacy' vu sa force probante immédiatement perceptible pour l'individu. Des expériences de réussite ou d'échec mènent à une efficacité personnelle respectivement augmentée ou diminuée. Au fur et à mesure qu'une personne rencontre plus de succès, l'impact négatif des échecs diminue par une sorte d'efficacité personnelle généralisée. L'impact des performances personnelles est différent selon ce que l'individu attribue le succès à lui-même ('locus of control' interne) ou aux facteurs externes ('locus of control' externe). (Bandura, 1977, 1982 ; Tschannen-Moran e.a. 1998). D'autre part Usher et Pajares (2008) prétendent que la perception du succès est un meilleur indicateur pour l'efficacité personnelle que les mesures objectives de performances. (2) Un deuxième facteur causal est constitué par les *expériences indirectes* faites via l'observation des performances des autres, ce qui peut mener à des sentiments de compétence augmentés ou diminués chez soi-même. Ici aussi les médias sociaux jouent un rôle. L'imitation d'un exemple ou la comparaison sociale sont au premier plan. (3) Troisièmement des *méthodes persuasives verbales* tel que l'encouragement et le feedback positif font que l'individu croit plus fort en ses propres compétences et peut donc atteindre des expériences de succès. ('Si quelqu'un d'autre le peut, moi aussi je dois pouvoir le faire.'). Les caractéristiques de l'autre parti, tel que la crédibilité, la fiabilité et le prestige, sont déterminatifs pour l'impact. (4) La fatigue, la peur, le stress, l'agitation, etc. sont des exemples des *facteurs physiologiques et émotionnels* qui constituent le quatrième élément déterminant de l'efficacité personnelle. Ils ont en même temps une fonction informative et motivante pour pouvoir juger ses propres compétences. Des fortes réactions émotionnelles peuvent p.ex. être un indice pour la crainte de l'échec. Une augmentation du bien-être physiologique et émotionnel combinée avec une réduction des émotions négatives, provoque une 'self-efficacy' plus haute (Bandura, 1977, 1982 ; Tschannen-Moran e.a. 1998). Burton, Bamberly et Harris-Boundy (2005) confirment aussi la corrélation entre une efficacité personnelle augmentée et une affectivité positive. L'information fournie au sujet de l'efficacité personnelle par les facteurs causaux nommés ci-haut peut être additive, relative, multiplicative et configurative. Au plus les informations viennent de plusieurs sources causales, au plus forte sera la 'self-efficacy' (aspect auditif). Parfois une source est plus forte qu'une autre (aspect relatif), plusieurs sources peuvent s'influencer (aspect multiplicatif) et l'impact d'une source dépend de l'absence ou présence d'autres sources (aspect configuratif) (Usher & Pajares, 2008). L'impact des facteurs

causaux dépend aussi de facteurs contextuels et personnels tel que l'âge, l'ethnicité et certains préjugés présents chez l'individu (Bandura, 1977, 1982 ; Tschannen-Moran e.a. 1998).

Le contraire de l'efficacité personnelle est la 'self-inefficacy' qui va de pair avec des sentiments de découragement, de peur et l'impression de se sentir insignifiant. La 'self-inefficacy' a deux causes à savoir la conviction de sa propre incompetence et une attitude négative de la part de l'entourage. Suite à ceci l'individu croit toujours en ses propres possibilités mais craint que les efforts fournis n'aient pas le succès escompté suite à p.ex. une responsivité défailante, un feedback négatif et des conséquences négatives provoquées par l'entourage. Ceci nous démontre l'importance de l'entourage dont il faudra toujours tenir compte lors de l'évaluation de la 'self-efficacy' (Bandura, 1977, 1982).

3.5.2 'Teacher efficacy'

Dans le contexte de l'enseignement, la 'teacher efficacy' ou efficacité d'enseignant se réfère à la mesure dans laquelle l'enseignant croit en ses propres possibilités d'influencer le processus d'apprentissage et les performances des élèves, même de ceux ayant des difficultés ou des problèmes de motivation (Tschannen-Moran e.a., 1998 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). La base théorique de ce concept est d'un côté la *théorie d'apprentissage sociale de Rotter* (1966) et de l'autre côté la *théorie de la 'self-efficacy' de Bandura* (1977, 1982). Rotter insiste sur la mesure dans laquelle l'enseignant croit que les conséquences de ses actes – plus spécialement l'impact sur la motivation et les performances des élèves – peuvent être imputées à lui-même et aussi contrôlées par lui-même. Ici donc le contrôle interne et non externe est au centre du raisonnement. Il fait la différence entre le 'general teaching efficacy' (GTE) et la 'personal teaching efficacy' (PTE). La 'GTE' réfère à ce que les enseignants en général peuvent signifier pour les élèves, tenant compte de l'impact de facteurs externes tel que l'entourage familial de l'élève. La 'PTE' par contre est plus spécifique et réfère à l'efficacité individuelle ('self-efficacy') de l'enseignant (Tschannen-Moran e.a., 1998 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Bandura par contre considère l'efficacité d'enseignant comme une forme spécifique de l'efficacité personnelle, comme décrit in extenso plus haut (Bandura, 1977, 1982 ; Tschannen-Moran e.a. 1998). Tout comme la 'self-efficacy' l'efficacité d'enseignant est liée au contexte. La matière des cours, les groupes de classe, le climat à l'école, l'esprit d'équipe et le leadership sont des exemples de facteurs d'influence. Ceci fait qu'une 'teacher efficacy' élevée est liée à l'enseignement de l'élèves qui performant au-dessus de la moyenne, à un climat d'école positif, à un bon esprit d'équipe et finalement à une gestion de l'école caractérisée entre autres d'une participation de la part des enseignants (Raudenbush, Rowen & Cheong, 1992 ; Tschannen-Moran e.a., 1998). Ensuite l'efficacité collective semble avoir son importance. Ceci réfère à la confiance collective en les compétences du groupe d'enseignants de pouvoir influencer le processus d'apprentissage des élèves. Des enseignants se focalisant seulement sur les difficultés liées à l'enseignement, présentent une efficacité d'enseignant diminuée. Par contre les écoles où les enseignants collaborent pour combattre les difficultés, montrent une efficacité d'enseignant plus élevée (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011 ; Tschannen-Moran e.a. 1998).

Cela fait plus de 30 ans que la 'Rand Corporation', en se basant sur la théorie de l'apprentissage social de Rotter (1966), essayait de mesurer pour la première fois l'efficacité des enseignants (Armor e.a., 1976 ; Tschannen-Moran e.a., 1998 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Rotter tenait donc un rôle central dans la recherche sur la 'teacher efficacy'. Dans cette étude de l'efficacité de programmes de lecture pour élèves allochtones, le concept de 'teacher efficacy' était dressé à l'aide de deux items spécifiques d'un questionnaire : 'When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment.' Et 'If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students'. Ces deux items correspondent donc au 'GTE' et 'PTE' nommés ci-haut. L'exemple de Rotter fut rapidement suivi par d'autres chercheurs. Mais aucun des instruments utilisés n'était suffisamment fiable puisqu'ils ne tenaient compte ni de l'efficacité personnelle d'enseignants ('PTE') ni de l'influence du contexte ('GTE') (Tschannen-Moran e.a., 1998 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

La 'Ohio State Teacher Efficacy Scale' ('OSTES') de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) répond bien à cette exigence. Pour dresser le concept de la 'teacher efficacy' ils optent pour un *modèle intégré des deux théories de base*. On pose donc que l'efficacité d'enseignant est la conséquence de quatre facteurs importants, de façon analogue aux facteurs causaux cités par Bandura (1977, 1982). Ce sont (1) les expériences de réussite personnelles, (2) l'expérience indirecte des performances d'autres personnes, (3) la persuasion verbale et (4) les facteurs physiologiques et

émotionnels. L'assimilation cognitive de tout cela, en d'autres mots l'interprétation de l'information fournie par les sources causales, est déterminative pour leur impact. L'attribution interne ou externe lors de l'expérience de performances personnelles est un exemple de facteur d'assimilation cognitive. Ce processus cognitif est influencé par l'efficacité collective dont parle Bandura (1982). Tout comme Rotter fait la distinction entre le 'GTE' et la 'PTE', ce modèle intégré parle aussi de deux dimensions dans la 'teacher efficacy'. De façon analogue à l'influence du contexte sur l'efficacité personnelle, on focalise tout d'abord sur une analyse de la tâche d'enseignement dans un certain contexte. Les facteurs de contexte pour la 'teacher efficacy' nommés ci-haut, comme le climat à l'école et le leadership, sont des exemples de facteurs pouvant être importants. L'autre dimension vient du jugement sur les compétences personnelles actuelles de l'enseignant. En conclusion la 'teacher efficacy' est déterminée par la manière dont les enseignants évaluent leurs compétences personnelles d'enseignant (techniques, connaissances, stratégies, points forts et points faibles, etc.) par rapport aux exigences spécifiques de la tâche et au contexte (Tschannen-Moran e.a., 1998).

Ensuite, Tschannen-Moran e.a. (1998) décrivent le processus de la création de la 'teacher-efficacy' comme étant cyclique. Une efficacité personnelle croissante fait de sorte que l'individu poursuit ses actions avec persévérance et livre les efforts nécessaires à cela. Ceci mène à des expériences de succès qui à leur tour provoquent un renforcement du sentiment d'efficacité. Au bout d'un certain temps ceci résulte en une 'self-efficacy' stable et relativement résistante aux changements, à condition que des nouveaux défis permettent une ré-évaluation. De plus ils se prononcent au sujet de stratégies efficaces pour augmenter la 'teacher-efficacy' en harmonie avec les quatre sources causales nommées ci-dessus. La conviction verbale par exemple est insuffisante pour arriver à une augmentation durable du sentiment d'efficacité. Il faut en plus travailler au développement de nouvelles compétences pour pouvoir effectivement optimiser le processus d'enseignement et les performances des élèves. Pensant au projet 'Learn2be@school' l'on peut dire que des formations axées sur le développement professionnel et sur les trainings 'inservice' sont efficaces en ce sens. Comme vivre des expériences de succès a le plus grand impact sur la 'self-efficacy', il est important de stimuler ces expériences p.ex. à l'aide de jeux de rôle et du feedback individuel. Il faut aussi être conscient du fait que des innovations (comme p. ex. des compétences nouvellement acquises) mènent d'abord à une diminution de l'efficacité personnelle. Ce n'est que quand l'individu comprend après un certain temps qu'elles sont couronnées de succès, que la 'teacher-efficacy' augmentera (Tschannen-Moran e.a., 1998).

Dans le cadre du projet 'Learn2be@school' nous nous intéressons spécialement à l'*importance professionnelle* de l'efficacité personnelle des enseignants. L'étude faite par la 'Rand Corporation' en 1976 démontrait déjà qu'une augmentation de l'efficacité des enseignants va de pair avec des performances améliorées pour les élèves. A côté de cela la 'teacher-efficacy' a une corrélation positive significative avec la motivation des élèves ainsi qu'avec leur attitude par rapport à l'école, l'enseignant et la matière enseignée. Ensuite il y a aussi une corrélation positive significative entre la 'teacher-efficacy' et l'efficacité personnelle des élèves (Klassen e.a., 2011 ; Tschannen-Moran e.a., 1998 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Usher et Pajares (2008) prétendent en plus que des élèves avec une grande 'self-efficacy' mettent plus à profit le temps passé aux devoirs, résolvent les problèmes d'une manière plus efficace et sont plus persévérants. Ils travaillent aussi plus pour l'école et leurs résultats évoluent de façon favorable.

A côté de l'impact de l'efficacité des enseignants sur les *élèves*, il y a aussi l'influence de la 'teacher-efficacy' sur les *enseignants* mêmes. Tout d'abord on suggère une relation entre la 'self-efficacy' et un moindre stress chez des enseignants, comme démontré par Veresova et Mala (2012) et par Saleem et Shah (2011) dans leurs études respectives du stress, le coping et la 'self-efficacy'. Ghaith et Shaaban (1999) trouvaient des résultats similaires dans leur étude sur la relation entre e.a. la 'teacher-efficacy' et les soucis des enseignants au sujet de leur métier. Ainsi des enseignants avec une 'PTE' élevée se font moins de soucis pour leur job. A côté de cela une efficacité personnelle élevée va de pair avec une plus grande ouverture aux idées nouvelles et une plus grande obligeance par rapport à l'implémentation d'innovations. De plus ces enseignants montreront plus de persévérance dans le travail avec des élèves 'difficiles' et ont plus de ressort. En complément à ceci ils essaieront de garder les élèves avec certaines difficultés ou limitations plutôt dans l'enseignement régulier au lieu de les diriger vers l'enseignement spécial. La 'teacher-efficacy' est de plus liée à l'engagement professionnel, le dévouement, la définition de buts précis et la volonté de les atteindre, un comportement instructif spécifique (e.a. expérimenter certaines formes d'instructions et l'usage de certains matériaux), de forts talents pour le planning et l'organisation et finalement la clarté, l'enthousiasme et l'affectivité positive pendant les cours. De plus les enseignants à haute efficacité

personnelle se montrent moins critiques envers les fautes faites par leurs élèves. Pour ce qui est de la gestion des classes, les enseignants à haute efficacité personnelle emploieront des stratégies plus positives comme l'encouragement, l'attention positive et la récompense (Klassen e.a., 2011 ; Tschannen-Moran e.a., 1998 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Les enseignants à basse efficacité personnelle rencontrent plus de difficultés avec des élèves ayant des problèmes de comportement, sont plus pessimistes au sujet du processus d'apprentissage des élèves et finalement donc ressentent plus de stress et moins de satisfaction au travail. Cette dernière constatation est très importante puisque, comme déjà indiqué plus haut, la satisfaction au travail est liée aux performances au travail et donc de façon indirecte aux performances scolaires des élèves.

3.6 Bien-être

3.6.1 Définition

Table des matières	(évolutive)
1. Résumé	2
2. Contexte	4
3. Cadre théorique	6
3.1. Stress	6
3.1.1 Définition selon le modèle ANC	6
3.1.2 Facteurs stressants	8
3.1.3 Impact du stress sur le fonctionnement et le 'coping'	9
3.2 Agressivité	10

3.3	Personnalités	11
3.4	Motivation	12
3.5	Efficacité personnelle des enseignants	13
	3.5.1 'Self-efficacy'	13
	3.5.2 'Teacher efficacy'	14
3.6	Bien-être	16
	3.6.1 Définition	16