

Vers une école capacitante : un essai réflexif sur les nouveaux rôles et fonctions des directeurs d'établissement, formateurs et enseignants

*Bénédicte GENDRON**

Professeur des Universités

Lirdef

Université Paul-Valéry, Montpellier 3

Benedicte.gendron@univ-montp3.fr

Résumé

Le succès d'une école, d'un établissement scolaire... repose en partie sur le leadership de sa direction, particulièrement en ce qui a trait au climat de l'institution, au développement professionnel de ses composantes, et entre autres son corps encadrant et enseignant et également à la collaboration avec les parents. Aussi, aujourd'hui, l'évolution de la société et de ses populations dans l'hétérogénéité de ses publics bousculent les fonctions, modes de faire et d'agir traditionnels dans l'éducation. Ainsi, la responsabilité des directions d'établissements scolaires tout comme celle des enseignants se sont fortement accrues et diversifiées depuis une dizaine d'années et leurs rôles élargis. L'intervention des directeurs, chefs d'établissements, des responsables en éducation, du formateur aux enseignants face à sa classe, n'obéit plus à des logiques toutes faites consignées dans un mode d'emploi mais oblige à s'impliquer dans une action réfléchie et consciente, articulant connaissances et valeurs. Cette adaptation suppose de nouvelles compétences et une nouvelle posture des professionnels de l'éducation et de leur corps encadrant : du leader transactionnel et transformationnel pour tendre vers un leader « capacitant ». En particulier, le directeur d'établissement, comme chef d'orchestre de cette nouvelle ère/air, devient vecteur de création de valeur ajoutée humaniste pour oeuvrer à une éducation et école capacitantes.

Mots clés : leadership, éducation capacitante, capital émotionnel, mindfulness

Introduction

Le succès d'une école, d'un établissement scolaire... repose en partie sur le leadership de sa direction, particulièrement en ce qui a trait au climat de l'institution, au développement professionnel de ses composantes, et entre autres son corps encadrant et enseignant et également à la collaboration avec les parents. Aussi, aujourd'hui, l'évolution de la société et de ses populations dans l'hétérogénéité de ses publics bousculent les fonctions, modes de faire et d'agir traditionnels dans l'éducation. Ainsi, la responsabilité des directions d'établissements scolaires tout comme celle des enseignants se sont fortement accrues et diversifiées depuis une dizaine d'années et leurs rôles élargis. L'intervention des directeurs, chefs d'établissements, des responsables en éducation, du formateur aux enseignants face à sa classe, n'obéit plus à des logiques toutes faites consignées dans un mode d'emploi mais oblige à s'impliquer dans une action réfléchie et consciente, articulant connaissances et valeurs pour assurer adaptation, inclusion, équité et égalité des chances ; autant de nouveaux défis auxquels ils ont à faire face.

Cette adaptation suppose de nouvelles compétences et une nouvelle posture des leaders éducationnels et de l'encadrement, de l'enseignant au chef d'établissement : du leader transactionnel et transformationnel pour tendre vers un leader « capacitant ». En particulier, le directeur d'établissement, comme chef d'orchestre de cette nouvelle ère/air, est amené à

devenir le vecteur de création de valeur ajoutée humaniste pour oeuvrer à une éducation et école capacitanes. Nous questionnerons leurs compétences nécessaires à partir d'un éclairage du point de vue de modèles de management pour proposer un modèle revisité de leadership s'inspirant de l'approche capacitaire de Sen et Nussbaum renvoyant à la dimension de la capacitation, réalisation ou l'empowerment que l'on retrouve dans les fondements critiques, transformatifs de Freire.

1. Contexte et évolution des métiers de l'éducation : vers le développement et l'émancipation, réalisation du potentiel humain

1.1 Contexte d'évolution de la vision des métiers de l'éducation

Si le contexte du monde incertain d'aujourd'hui, en perpétuel changement, et de plus en plus complexe, bouleverse et transforme la fonction de responsables d'organisations ou d'équipe en « accompagnateurs au changement » (Gendron et ali, 2008), il en va également dans la sphère de l'éducation. Celle-ci doit, dans ses nouvelles attributions, s'efforcer de se poser la question des présupposés et préjugés qui conditionnent sa propre vision. En effet, l'intervention des directeurs, chefs d'établissements, des responsables en éducation, du formateur aux enseignants face à sa classe, n'obéit plus à des logiques toutes faites consignées dans un mode d'emploi mais oblige à s'impliquer dans une action réfléchie et consciente, articulant connaissances et valeurs. La singularité de chaque situation interdisant la répétition et les schémas déterministes, dans cette nouvelle fonction qui se dessine d'« accompagnateurs au changement », au-delà de celle institutionnelle et institutionnalisée, ils sont ainsi appelés à réajuster en permanence leur posture (engagement et distance), à interroger leur lecture des situations (références théoriques), à construire de nouvelles modalités de management dans son sens latin du terme, à innover, inventer sans cesse le sens et son mode de l'agir.

Dans cet environnement complexe, d'un côté, l'excès, l'urgence, l'éphémère, le dépassement de soi, les exigences d'adaptation, de flexibilité ; de l'autre, une nouvelle génération d'élèves et enseignants à la fois en quête de performance toujours plus élevée et de sensations fortes, mais aussi moins attachés ou engagés, aux comportements plus fluides, volatils, libres, impactant les rapports sociaux avec l'essor d'une compétition et orientation narcissique des sociétés occidentales, provoquent une diminution de sentiment de sécurité et de soutien, une croissance de l'usure physique et mentale et une perte de confiance dans le système et sa gouvernance.

Dans ce contexte, le rôle du directeur d'établissement devient crucial pour consolider et stimuler le lien social entre son établissement et ses collègues. Sa mission consiste désormais à essayer de composer avec toutes les disciplines, qui permettent de concevoir et de mettre en place ce nouveau contrat social et ces nouvelles relations de travail, avec le dilemme, d'un côté, de s'accommoder avec la nature intrinsèque du travail, qui exige aujourd'hui davantage de coopération entre les acteurs et, de l'autre, avec le phénomène de personnification, avec le développement d'outils de management fondés en partie sur de nouvelles aspirations et tendant à être très individualisant. En cela, les compétences nécessaires du directeur d'établissement particulièrement renvoient non seulement à celles d'un expert dans son domaine, mais également à des connaissances appliquées et concrètes en sociologie, socio-dynamique et psychologie des organisations, et au développement personnel référant à une Éducation dans sa dimension « développement de la Ressource Humaine » dans une visée d'évolution, élévation, capacitation, réalisation ou de développement du potentiel humain. Questionnant l'égalité effective de l'éducation pour tendre vers une éducation équitable et émancipatrice, nous rendrons compte de ces compétences nécessaires au prisme des modèles de management pour proposer un modèle revisité de leadership « capacitant » s'inspirant de l'approche capacitaire de Sen (1985) et Nussbaum (1995) renvoyant à la dimension de la

réalisation ou l'empowerment que l'on retrouve dans les fondements critiques, transformatifs de Freire.

1.2 De la capacitation au développement émancipateur du potentiel humain

Des relations sont possibles entre le cadre d'approche des capacités de Sen et Nussbaum pour comprendre la condition humaine et les idées pédagogiques de Freire inspirées par Dewey. Pour que l'école cultive chez les apprenants le sens social et développe leur esprit démocratique, selon Dewey, il faut qu'elle soit organisée en communauté coopérative. Pour une éducation à la démocratie, l'école doit devenir « une institution qui soit, provisoirement, un lieu de vie pour l'enfant, où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution ». Dewey (1964) comme Freire (1971) mettent l'accent sur l'importance des valeurs démocratiques dans une société juste et qui fonctionne bien. Pour Dewey, Eduquer, c'est fournir à chaque enfant la possibilité de se réaliser lui-même en développant ses facultés naturelles, et le guider vers des fins à la fois sociale et individuelle. Freire, Sen et Nussbaum explorent en particulier les difficultés et les possibilités des populations opprimées ou en vulnérabilités. Sen et Nussbaum suggèrent que tous les êtres humains ont le droit de choisir librement leur trajectoire de vie et qu'ils devraient disposer des outils nécessaires à leur épanouissement. L'éducation et les valeurs démocratiques jouent un rôle important dans la création de types de contextes permettant aux individus et aux communautés de reconnaître un large éventail de capacités humaines. Ainsi, les approches de Dewey et Freire, chacun offre des voies par le biais de processus éducatifs pour développer ces contextes en vue de développer les capacités humaines. Ils suggèrent une approche éducative qui insiste sur les valeurs démocratiques ainsi que sur la capacité et la volonté des personnes d'explorer de nouvelles possibilités. La praxis, l'expérience jouent un rôle central dans l'éducation, en mettant l'accent sur le cycle de l'action quotidienne, de la réflexion et de l'apprentissage et la répétition d'actions menant à des changements effectifs dans les trajectoires de la vie. Malgré diverses postures épistémologiques, idéologiques et pédagogiques, l'approche capacitante de Sen et de Nussbaum partage nombre de savoirs, concepts, objectifs ou compétences. Elle semble dépasser ces dichotomies entre perspectives pour les professionnels éducatifs qui se préoccupent de la réalisation du potentiel de chaque apprenant par la prise en compte de ses besoins, expériences et réalités différenciés dans une perspective d'équité et de justice. Dans la réflexion contemporaine sur la justice, Sen et Nussbaum proposent une vision de l'homme selon le double registre de la vulnérabilité et des capacités, en rupture avec la prééminence accordée à la finalité de l'autonomie et qui s'attache aux conditions de vie effectives des personnes plutôt qu'à l'élaboration d'un système théorique que l'on trouve dans la doctrine rawlsienne de la justice. Privilégiant au contraire une approche comparative qui se concentre non pas sur les dispositifs idéalement justes mais sur les *réalisations*, Sen et Nussbaum centrent leurs approches sur les *fonctionnements* et les *réalisations* qui se rapportent à des capacités individuelles appelées à être garanties et à s'épanouir. Partant plus modestement de l'existence effective qu'ils mènent, ils interrogent la liberté qu'ont les êtres humains de réaliser les capacités qui sont inhérentes à l'accomplissement d'une vie humaine qui soit digne d'être vécue.

Leur notion de « capacité » n'est pas séparable de celle de liberté et celle du développement humain a une signification plus étendue que chez Rawls renvoyant à un individualisme « écologique ». Ils situent la personne dans son rapport à l'environnement, pris au sens large (familial, social, économique, politique, avec la nature et les autres espèces vivantes également), en même temps qu'il prend en compte la particularité des situations dans lesquelles les décisions et les choix doivent être pris. Ainsi, la différence entre les droits, les libertés de base et les capacités tient au fait que la personne est envisagée à la fois isolée des

autres, et dans d'autres situations dans des relations (sociales, amicales, etc.) qui tiennent une place originaire dans l'épanouissement du sujet humain.

De plus, Nussbaum, dans son approche des capacités, s'attachant aux cas socialement « marginaux » (ex : situation de dépendance ou en devenir), proche en cela des doctrines du *care*, sa perspective singulière exige à la fois, rationalité, générosité et compassion et bouleverse certains principes ; la réciprocité se trouve remplacée par une commune vulnérabilité, la rationalité par une conception plus large des facultés cognitives (incluant la sensibilité, l'imagination, les sentiments et les émotions), la coopération avantageuse par le développement des capacités. Conjuguées les unes aux autres, c'est une conception de l'homme et des relations sociales singulières qui se rapporte à la vision d'Aristote de l'accomplissement de soi dans les multiples et riches aspects (affectifs et intellectuels, imaginatifs aussi) de l'existence humaine.

1.3 De l'environnement capacitant à la posture et management capacitants

Un environnement « capacitant » est défini par Fernagu Oude (2012) comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus. La capacité s'appuie ici sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions, afin de s'actualiser dans des réalisations ou conduites choisies ; cette dernière étant à l'intersection de la capacité d'agir (représentant une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par le collaborateur) et des conditions propres aux situations dans lesquelles les collaborateurs sont engagés. Ainsi, l'effectivité du pouvoir d'action va dépendre à la fois des possibilités (ressources) offertes par l'environnement et des capacités de la personne à exercer ce pouvoir (bagage expérientiel, compétences, désir d'agir, perception des possibilités d'action, capacité de projection, etc.).

En conséquence, dynamiser les environnements de travail, au-delà de la dimension apprenante des organisations de manière générale et des établissements et école en particulier, va consister, pour les rendre capacitants, à aider ses parties prenantes (chefs d'établissement, enseignants, formateurs, éducateurs...) à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition, et pas seulement à les mettre à disposition, mais à devenir eux-mêmes « capacitants ».

Les modes de management renvoyant précisément au sens latin du terme 'managiere', 'manus', c'est-à-dire guider, accompagner, contributifs d'environnements capacitants vont participer à la mise à disposition des personnes des possibilités d'extension de leur pouvoir d'agir, en intervenant notamment sur les contenus du travail, en donnant la possibilité de varier les tâches confiées et les activités conduites, de se confronter à des situations inédites, de travailler sur les situations rencontrées, les événements, les aléas, les imprévus, de leur donner du sens, et particulièrement en vue et afin d'exprimer leur potentiel... Du point de vue des modes d'organisation du travail, le management capacitant offrirait la possibilité de travailler en projet, par équipe, de tutorer de nouveaux arrivants, de participer à des groupes de travail, de réaliser des rotations sur poste ou d'équipe, de visiter d'autres écoles, établissements, universités... Et du point de vue de la gestion des ressources humaines, il devrait permettre d'accéder aux savoirs et aux connaissances dont les parties prenantes ont besoin (formations), de donner accès en interne aux ressources pour valoriser tout un chacun dans son domaine d'excellence et de potentiels, etc.

Cependant, c'est l'encadrant, le directeur, l'enseignant, le formateur... en conscience de, et en raison de son style d'encadrement et d'accompagnement, son style pédagogique et plus seulement d'enseignement ou de direction qui a le pouvoir de permettre ces nouveaux environnements et d'autoriser ces accès aux savoirs et l'expression des potentialités de ceux qu'il accompagne ; s'il le permet et y œuvre, son accompagnement ou son encadrement.. devient « capacitant » et autorisera la capacitation ou l'*empowerment* de ceux qu'il encadre, ses équipes d'enseignants pour le directeur d'établissement, ses futurs enseignants pour le

formateur d'enseignant ou encore ses élèves pour l'enseignant. Il devient alors acteur du développement de ceux dont il a la responsabilité et la charge de l'évolution ; il devient développeur de ressource humaine. Dans cette mission d'accompagnement au changement, les chefs d'établissements comme les enseignants doivent devenir "capacitants" pour pouvoir ouvrir et offrir aux personnes dont ils ont la responsabilité de leur évolution ou élévation (« élève »), un espace et un environnement de travail capacitants autorisant le développement et l'épanouissement, participant de manière générale à une éducation capacitante (Gendron, 2015).

Le qualificatif de « capacitant » dans l'expression leadership¹ ou management « capacitant » et organisation « capacitante » s'inspire de l'approche conceptuelle des capacités (de la personne) de Sen que nous étendons à l'organisation et à l'environnement de travail et de la définition de Nussbaum (la théorie de Sen s'intéresse aux capacités (*capabilities*) et aux libertés à la capacité d'agir de la personne, les capacités relevant d'un savoir-faire, les capacités du fait d'être en mesure de faire ; la capacité est un pouvoir d'être et de faire. Sen définit un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter.

Pour Nussbaum (2012), une personne capable est une personne capable de faire et d'être renvoyant à ensemble de possibilités, de libertés de choisir et d'agir allant au-delà de la dotation de la personne pour s'intéresser aux libertés ou possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique. Cependant, la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas uniquement de la disponibilité de cette capacité, mais d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc., qui vont lui permettre de s'actualiser, de se transformer en capacité dans une situation donnée, et également de la capacité des individus à les réaliser. Ces conditions renvoient à l'ensemble des facteurs qui vont faciliter ou empêcher la capacité de la personne à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en actions concrètes, en vue de les accomplir et de s'accomplir. Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.) ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.).

Dans cette zone de turbulences où se déploient action et décisions et où règne l'incertitude et l'incomplétude, la personne dans ce rôle d'accompagnateur doit mobiliser, mettre à l'épreuve son capital émotionnel. Renvoyant aux compétences issues des savoirs-être, il importe dans un management capacitant à visée d'évolution, élévation, capacitation, réalisation ou de développement du potentiel humain.

2. Management capacitant et capital émotionnel : empowerment et accompagnement bienveillant développeur du potentiel humain

2.1 Empowerment, capacitation, posture capacitante du management d'Autrui

Le terme d'*empowerment* se rattache aux théories du changement social, notamment celle de Freire dont l'objectif d'émancipation individuelle et collective débouche sur un projet de transformation sociale qui, dans les approches les plus radicales, repose sur une remise en cause du système capitaliste. Il est appréhendé comme un processus sociopolitique articulant l'acquisition d'une conscience de soi, d'une estime de soi, d'une conscience critique et le

¹ Gendron, B. et Lafortune, L. (ss la dir. de), (2008), Leadership et compétences émotionnelles dans le changement en éducation, Québec : Presses de l'Université du Québec.

développement des capacités individuelles avec l'engagement, la mobilisation et l'action collective. Étymologiquement, comme processus d'apprentissage pour l'exercice d'une forme de pouvoir d'agir, il fait écho au terme de « capacitation » de Sen et Nussbaum. Il est le processus par lequel un individu, une communauté, une association... prend le contrôle des événements qui le ou la concernent. Il se réalise dans l'action et fait appel à l'activation des ressources tant personnelles que communautaires. Pour Rappaport (1987), un processus d'empowerment est enclenché lorsque quatre composantes essentielles, la participation, la compétence, l'estime de soi et la conscience critique (conscience individuelle, collective, sociale et politique) sont en interaction. Ce processus proactif est centré sur les forces, les droits et les habiletés des individus et de la communauté, plutôt que sur les déficits ou les besoins (Gibson, 1991, Anderson, 1996). Au niveau individuel, l'*empowerment* est défini comme un sentiment de grand contrôle sur sa vie où l'expérience individuelle suit les membres actifs dans un groupe ou une organisation. Selon Bacqué et Biewener (2013), il vise le développement du sentiment de l'efficacité personnelle, du sens critique, des compétences et de l'estime de soi.

Cette notion se construit sur des niveaux de développement personnel, de soutien mutuel de groupe, de participation et d'organisation. Elle concerne donc en éducation autant l'enseignant que l'élève que le directeur et son établissement. Cependant, l'*empowerment* va être possible si le directeur d'établissement, vis à vis de son équipe d'enseignants, le formateurs d'enseignants vis à vis de ses futurs enseignants en formation et l'enseignant auprès de ses élèves par diffusion ou exemplarité consciente favorisent cet environnement de développement dynamique et en créent les conditions nécessaires ; ce que l'on peut trouver dans les postures de pleine conscience (mindful) bienveillante.

Pour que l'environnement et l'école ou l'établissement deviennent capacitants, la conscience de son directeur ou responsable de faire grandir, progresser, évoluer ses collègues, équipes, ou celle des formateurs vis à vis de ses futurs enseignants, des enseignants vis à vis de leurs élèves... quel que soit leur niveau d'intervention, importe et cela va dépendre beaucoup de sa volonté, de son bon vouloir pour le directeur ou du pouvoir d'accord de faire qui lui est alloué par sa hiérarchie et du pouvoir-faire qu'il mobilisera au sein de son établissement pour permettre la capacitation de ceux dont il a la responsabilité, collègues, élèves... Il en va de sa conscience et bienveillance de décider d'aider à révéler les potentialités de ses derniers et de les mettre en acte. Pour cela, la mission de développeur de ressource humaine interpelle donc la pleine conscience du « responsable » dans sa vocation, sa mission et son rôle d'accompagnateur, de leader (conduire, accompagner) dans sa bienveillance à participer à l'épanouissement, à l'accomplissement et à la réalisation de ses collègues, ses élèves... dans leurs activités et interpelle la connaissance de Soi. Approfondir la connaissance de soi conduit à l'acceptation de soi, puis à l'estime de soi, pour ouvrir à la connaissance et à l'acceptation de l'autre (renvoyant à une conception eudémoniste du sujet et téléologique de l'éthique, où l'autre est aussi soi, « ce que je fais aux autres, je le fais en fait à moi »). Ainsi, lorsqu'ils gagnent en connaissance et en estime d'eux-mêmes, ils deviennent plus ouverts et plus honnêtes avec leurs collègues ou autres parties environnantes. Ils redirigent alors l'énergie qu'ils utilisaient jusqu'ici à être défensifs, dans la résistance, le rejet du changement ou dans autres conflits interpersonnels..., vers un travail productif développant des relations collaboratives et la confiance qui, avec la réalisation de soi, participent à la performance de l'organisation quelle que soit, l'établissement, l'école, la classe.

La pratique de la pleine conscience permet la prise de conscience du soi et des autres et le regard bienveillant de l'épanouissement et la réussite des personnes et des équipes reposant sur la capacité de se comprendre soi-même et de comprendre les autres ; le principe de l'authenticité, être vraie et sincère, renvoie au fait que dire la vérité, être soi, est la meilleure voie pour résoudre les difficultés personnelles et interpersonnelles ; le principe des valeurs renvoie au principe que le pouvoir d'agir s'acquiert en choisissant soi-même sa propre vie au

regard de ses valeurs ; la pleine présence renvoie aux faits d'une part que les personnes réussissent et s'épanouissent mieux quand elles sont présentes à elles-mêmes, en possession de leurs moyens et, qu'elle améliore la qualité de son présentisme. Ainsi, la connaissance du Soi et la conscience du soi permettent l'ouverture aux autres. Sincère, authentique, la personne pourra exprimer ses vrais sentiments. Ces trois dimensions permettent de comprendre comment la conscience de soi et l'estime de soi peuvent être développées au sein d'un groupe ou d'une organisation.

Enfin, pour permettre l'empowerment ou la capacitation de personnes dont le directeur, le formateur, ou l'enseignant ont la responsabilité, ... ces derniers vont devoir apprendre, entre autres, à déléguer plus de responsabilités, à donner accès à l'information, à donner du sens au travail afin d'accroître la visibilité de la collaboration collective et en même temps à en être le chef d'orchestre ou celui qui va stimuler, emmener avec lui et non plus seulement accompagner/leader.... Ici le qualificatif de leader (renvoyant étymologiquement à « guide », « accompagnateur ») renvoyant en sciences du management au manager transformationnel, ne suffit plus pour rendre compte des nouvelles missions du directeur d'établissement, de du formateur ou de l'enseignant qui tendent vers un leadership capacitant pour permettre une éducation capacitante au sens large. Ainsi, le directeur d'établissement pendant longtemps a dirigé, gouverné, contrôlé la transaction dans une posture de manager « transactionnel » (figures 1 et 2).

Figure 1. Styles transactionnel et transformationnel : quelles compétences ?

Style Transactionnel :	Style Transformationnel
Parle	Ecoute
Est orienté vers le produit	Est orienté vers les personnes
Besoins du département	Besoins du client
Compétition	Coopération
Individuel	Groupe
Logique	Intuitif
Communique par écrit	Communique Oralement
Vendable	Qualité
Image	Substance
Secret	Honnêteté
Gain à court terme	Relation à long terme
Résultats immédiats	Processus
Critique	Motivant
Contrôle/sanction	Motive/gratifie

Ensuite, une nouvelle ère s'est présentée, celle d'accompagner, stimuler ses équipes dans le changement dans une posture de leadership « transformationnel ». Aujourd'hui, il se dessine et en nécessité et besoin, une nouvelle fonction et un nouveau style de leadership éducationnel, celui « capacitant ». Il suppose un travail sur soi pour mieux comprendre l'Autre et sa différence, ses besoins, ses souffrances et d'en avoir conscience. Il suppose d'être au clair avec ses valeurs pour être à l'écoute et avoir ce regard et cette posture bienveillante vis à vis de soi-même pour l'être ensuite avec les autres. Autant de dimensions travaillées et abordés dans les approches de la pleine conscience. Ce cheminement et travail sur soi dessinent une nouvelle ère de directeurs d'établissements, de formateurs ou d'enseignants qui dans la bienveillance vont s'autoriser à la créativité, à l'inventivité, l'adaptation créative et à voir chez l'Autre sa richesse, son potentiel dans une vision d'éducation positive capacitante ; un rôle d'accompagnateur et développeur de ressource humaine au sens du pédagogue qui élève, fait grandir et fait s'exprimer les potentialités de tout un chacun : il devient un développeur de potentiels, un accompagnateur capacitant à

l'image de ce que doit être son organisation elle-même, ici l'établissement, pour que les valeurs (les siennes et celles de son institution) soient en phase, pour lui permettre de s'exprimer dans ce nouveau rôle...

Dans cette posture, la personne n'est plus à stimuler, pousser, guider ou à accompagner, il est à tirer vers l'avant ou vers le haut (cf. Figure 2) sur le chemin de l'évolution de l'enfant ou de son collègue. Dans ce rôle de développeur des potentiels humains et de sa ressource humaine, sont donc revisités ses missions et rôles pour devenir un directeur, formateur ou enseignant « capacitant ». Comme développeur ou révélateur/stimulateur de potentiels, il se rapproche du rôle de pédagogue de Rogers ; bouleversement qui, pour certains, pourra être vécu comme une perte de pouvoir, une entame à leur autonomie de décision ou une dépossession partielle de leur indépendance d'action et suppose donc une formation (nouvelle).

Figure 2. Du directeur ou enseignant transactionnel et transformationnel à celui « capacitant »



2.2. Postures pour un management capacitant

Le management et la gestion n'étant plus du « personnel » mais de la personne, le directeur, le responsable éducatif ou le formateur, ... se doit de pratiquer un management adapté à la maturité de chacun de ses collègues ou apprenants dont en dépend la performance, l'adaptation, la créativité et l'épanouissement renvoyant à un management en pleine conscience, capacitant impliquant un capital émotionnel. En effet, de la défiance rimant avec contrainte et mise en compétition comme vecteur de la performance, le responsable éducatif « capacitant » agit en son art, âme et conscience sur le terrain de la bienveillance en se positionnant comme une ressource au service du collaborateur, du collègue, des apprenants, ou de ceux et celles dont il a la charge de manière générale. Dans cette situation, être bienveillant ne signifie aucunement renoncer à l'exigence, mais au contraire la porter conjointement avec le collaborateur, le collaborateur, l'élève. Pour cela, nous présentons ci-après le contexte et les origines, principes et le modèle sous-jacent à cette démarche de développement du capital émotionnel chez les responsables d'éducation, entre autres, les directeurs d'établissement, pour les préparer à un management, encadrement, ou accompagnement en pleine conscience et capacitant et évoquerons quelques exemples d'exercices de pratiques.

Dans un environnement complexe, d'un côté, l'excès, l'urgence, l'éphémère, le dépassement de soi, les exigences d'adaptation, de flexibilité ; de l'autre, une nouvelle génération d'élèves et enseignants à la fois en quête de performance toujours plus élevée et de sensations fortes, mais aussi moins attachés ou engagés, aux comportements plus fluides, volatils, libres, impactant les rapports sociaux avec l'essor d'une compétition et orientation narcissique des sociétés occidentales, provoquent dans le monde de l'éducation, une diminution de sentiment de sécurité et de soutien, une croissance de l'usure physique et mentale et une perte de

confiance dans le système et sa gouvernance. Dans ce contexte, le rôle du directeur d'établissement devient crucial pour consolider et stimuler le lien social entre son établissement et ses collègues. Sa mission consiste désormais à essayer de composer avec toutes les disciplines, qui permettent de concevoir et de mettre en place ce nouveau contrat social et ces nouvelles relations de travail, avec le dilemme, d'un côté, de s'accommoder avec la nature intrinsèque du travail, qui exige aujourd'hui davantage de coopération entre les acteurs et, de l'autre, avec le phénomène de personnification, avec le développement d'outils de management fondés en partie sur de nouvelles aspirations et tendant à être très individualisant. En cela, les compétences nécessaires du directeur d'établissement particulièrement renvoient non seulement à celles d'un expert dans son domaine, mais également à des connaissances appliquées et concrètes en sociologie, socio-dynamique et psychologie des organisations, développement personnel... renvoyant à l'Education dans sa dimension « développement de la Ressource Humaine ».

En résumé, le directeur d'établissement se devra d'être à la fois un gestionnaire, un pédagogue, un recruteur et un agent de développement, un développeur de la ressource humaine. Ce nouveau management et ses nouvelles compétences articuleront nécessairement éthique et conscience pour permettre un management respectueux et une performance bienveillante. C'est dans cette perspective que s'inscrit le management positif de pleine conscience.

3. Capital émotionnel et approche de la pleine conscience

3.1 Quelle formation, quelles compétences pour cette nouvelle posture ?

Dans la perspective d'un management capacitant, ce nouveau rôle et ces nouvelles missions supposent de développer le capital émotionnel ad hoc permettant un travail sur soi et son rapport à l'Autre. Le capital émotionnel se définit comme l'« ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant un retour ou des retombées personnelles, économiques et sociales... » (Gendron, 2004 :2008). Ces compétences renvoient aux compétences des modèles d'intelligence émotionnelles, tel que dans le modèle de Goleman et Cherniss.

Tableau 1. *Compétences émotionnelles* Extrait traduit de *Goleman et Cherniss (2001) Framework for Emotional Competencies*.

Compétences émotionnelles	Compétences émotionnelles personnelles	Compétences émotionnelles sociales
Reconnaissance	Conscience de Soi : - Connaissance de soi - Estime de soi - Confiance en soi, conscience de sa propre culture...	Conscience Sociale : - Empathie - Au service des autres - Conscience organisationnelle, et de l'autres cultures...

Régulation	Gestion de Soi : <ul style="list-style-type: none"> · Contrôle de soi · Honnêteté, authenticité, Diligence · Adaptabilité · Initiative, non jugement, ... 	Gestion des Relations : <ul style="list-style-type: none"> · Aider les autres à leur développement · Influence · Communication · Gestion des conflits · Leadership · Initier le changement · Construire des liens · Travailler en équipe ...
-------------------	--	---

A partir d'une approche de la pédagogie active collaborative, le programme a organisé un environnement propice pour travailler en équipe, gérer les conflits, et faire prendre conscience aux apprenants de l'importance de ces compétences en vue de développer, entre autres, une meilleure connaissance d'eux-mêmes afin de mieux accompagner/manager les personnes avec une approche capacitante. Ainsi, d'un côté, le besoin de se sentir en sécurité, en confiance et avoir confiance en soi, tout en définissant ses priorités, et de l'autre, le besoin d'agir, de décider et de participer, ont amené à revoir le cadre classique d'enseignement en vue de rassurer, accompagner, orienter, responsabiliser pour créer une dynamique d'apprentissages individuel et collectif dans un environnement favorable obligeant à revisiter la fonction d'apprentissage pour y considérer, au-delà de la cognition, les affects et la conation (Gendron, 2010). Il prépare à une meilleure connaissance et régulation de soi et de et à l'Autre. Pour ce faire, la formation mobilise deux outils : le management de projet (méthode européenne PIA2) et l'apprentissage de la pleine conscience par la pratique de l'attention (« Acceptance and Commitment Training-ACT', dérivée de programmes de Mindfulness). Ce sont ces outils que nous avons mobilisés pour développer le capital émotionnel des futurs responsables « capacitants », dans le cadre d'une formation en sciences de l'éducation à la responsabilité, l'évaluation, la formation et à l'encadrement de niveau master² des futurs responsables, préparant des futurs directeurs, responsables membres de l'encadrement éducatifs ou encore formateurs. Ce programme de formation au capital émotionnel que nous donnons ici en illustration, a concerné plus de 150 étudiants depuis 2014. Le développement du capital émotionnel a été travaillé afin d'autoriser le changement de soi, une trans-formation qui a été étendue dans sa réflexion à plusieurs niveaux : au niveau micro, en ce qui concerne la personne, méso, en ce qui concerne sa posture de responsable-manager et sa relation à l'équipe, et au niveau macro, en ce qui concerne l'institution ou l'organisation dans son ensemble.

3.2 L'apprentissage du travail collaboratif : connaissance de Soi et de l'Autre

Issus des méthodes de pédagogies actives collaboratives³, la démarche de projet permet le travail sur soi dans un cadre structuré en encourageant les étudiant(e)s à travailler de manière collaborative les unités d'enseignement. Elle inclut des outils concrets d'apprentissage et

² À partir de nos travaux scientifiques pluridisciplinaires sur le capital émotionnel et la pleine conscience, nous avons créé en enseignement à distance, une formation de niveau master 2, le master 2 REFE Responsable Evaluation Formation Encadrement, Management *Mindful* et Capital émotionnel, en partenariat avec l'Université Burapha (Thaïlande), qui vise à former les managers, responsables et futurs personnels de l'encadrement à une posture et un management *mindful* et bienveillants et capacitants.

³ L'heutogagie, in Gendron B. (2018), The Power of Emotional Capital: Executive functions, Heutagogy and Meditation/Mindfulness. Paris: Ed. Connaissances et Savoirs.

d'évaluation tant du travail collectif qu'individuel qui permet d'apprendre progressivement à mieux se connaître et à connaître les autres. Cette démarche amène à travailler ensemble dans l'interactivité et oblige l'engagement mutuel où l'esprit d'équipe tient une place principale. Cependant, la constitution de manière aléatoire des groupes de travail amène à apprendre à accepter l'Autre dans ses différences. La démarche apprend progressivement à s'auto-réguler par la tenue du journal d'apprentissage tout en même temps qu'elle aide les étudiants à planifier et construire leur travail ensemble via une permanente régulation dans le groupe. Chaque membre détient des responsabilités qui alternent facilitant le bon fonctionnement au sein de l'équipe. Pour ce faire, ils tiennent un « carnet de bord » permettant de contrôler l'avancement du projet et un journal d'apprentissage permettant l'auto-et-co-évaluation de leur progression respective et de gagner en assertivité par l'action, la prise de décisions que la méthode incite dans le travail collaboratif. Dans ce contexte, ils prennent conscience de leurs forces, faiblesses et limites. Au-delà des compétences méthodologiques traditionnelles et du contenu travaillés, les étudiants apprennent à se connaître, à s'évaluer de manière juste et à travailler ensemble, se dépassant à la fois de manière individuelle mais également en groupe dans l'acceptation de l'autre de ses différences.

3.3 La pratique de la pleine conscience : une connaissance de Soi par introspection

La seconde partie de la formation s'attache à développer plus encore la partie personnelle des compétences émotionnelles : la connaissance de soi, l'estime de soi et la régulation de ses émotions à partir d'ateliers d'apprentissage de l'acceptation et de l'engagement -Acceptance and Commitment Training-ACT'- (Gendron, 2011)⁴. L'approche expérientielle de l'acceptation et de l'engagement issue des travaux de Hayes, Strosahl et Wilson (1999, 2012) compose avec la discipline de la psychologie positive et l'approche de la pleine conscience. Déclinée en approche éducative, l'outil vise à apprendre à mieux se connaître pour pouvoir gérer et accepter les situations difficiles en développant leur flexibilité psychologique. Les sessions mettent l'accent sur l'apprentissage d'une relation différente aux pensées, émotions et sensations désagréables (acceptation et distanciation) qui vise à aider à re-trouver une flexibilité psychologique.

Cette approche inclut des principes de présence vigilante de l'esprit, d'acceptation et de non-jugement, auxquels s'ajoute l'engagement. Au-delà de la partie de pleine conscience corporelle (exercice de respirations entre autres), il inclut dans son développement, celui des compétences d'autorégulation des émotions et la régulation des émotions d'autrui ; elles renvoient à la capacité à revisiter des comportements inappropriés ou dysfonctionnels associés à des émotions trop fortes, qu'elles soient positives ou négatives pour les accepter en changeant la relation à la cognition ou en agissant directement sur le contenu de la cognition dans une approche positive. Dans cette démarche, la personne prend conscience de qui elle est et de ses valeurs. Nous rendons compte ici de quelques exercices mobilisant les processus langagiers, pouvant être vecteurs de « maux » et travaillant à la définition de ses « valeurs » pour mieux orienter sa vie et être au clair avec celles-ci et celles des personnes que l'on accompagne (entre autres, celles des collègues ou collaborateurs ou des élèves pour l'enseignant). Les exercices d'évaluation revisitée et de labellisation des émotions (savoir les nommer) vont partir d'expériences d'émotions face à des situations fictives, dans l'esprit des jeux sérieux et des jeux de rôle. L'objectif visé est de permettre de revisiter certains vécus émotionnels pour une appréciation consciente, neutre, voire positive/mieux-veillante. Cette analyse et ce regard évaluatif et réflexif, aidés par la pleine conscience et un travail sur une attitude de mieux-veillance vis-à-vis de soi, vont permettre de faire avancer la personne dans la connaissance d'elle-même et de ses modes d'agir et de réagir. Cette démarche va à force

⁴ Gendron B. (2011), Le développement du capital émotionnel au service du bien-être à partir de l'approche de la thérapie de l'acceptation et de l'engagement, in *Traité de Psychologie positive*, De Boeck. p. 442-456. ISBN 2804166147.

d'exercices et d'apprentissage, permettre d'ouvrir sur une mieux-veillance vis-à-vis d'autrui. Ici, la pleine conscience renvoie à l'attitude d'accueillir sans jugement, et l'approche positive au fait de s'orienter progressivement vers un accueil bienveillant, ou tout au moins mieux-veillant. Partant de ce travail sur soi et d'une pratique régulière, cette posture va permettre d'accueillir l'Autre et ses différences avec un regard bien/mieux-veillant. Ces compétences vont permettre d'apprendre à interagir, à communiquer autrement et à partager en pleine conscience et de manière positive, quelle que soit la difficulté de la situation. Cette bien/mieux-veillance va rendre compte de la capacité de la personne et de l'organisation, entendue au sens large (couple, équipe, organisation...), à s'épanouir ou à être florissante, par exemple, se réjouir des succès de ses collaborateurs de manière active, plutôt que de les ignorer. Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont mis en évidence un effet de contagion émotionnelle de ce mode d'interaction bienveillant ou positif : la bienveillance invitant à l'engagement du collaborateur et alimentant un cercle vertueux. Ainsi, plus un manager *mindful* et positif rayonne sur son équipe, et plus l'entourage est heureux, plus on aura une propension à l'être soi-même (Christakis et Fowler, 2009, 2013).

La définition de ses valeurs, entre boussole et cap, ou être au clair avec ses valeurs et connaître son cap... apparaissent comme des éléments importants pour un management *mindful*. Ce travail de réflexion sur ses valeurs amène à définir ses priorités, en les confrontant à leur effectivité dans le présent, et de vérifier si notre cap, nos priorités sont en phase avec nos valeurs ; ce que l'on peut retrouver dans la notion de « lucidité » chez André (2010). Cette pratique prépare ainsi à un management *mindful* et bienveillant ouvrant à l'acceptation de l'Autre et son accomplissement : un management capacitant.

Enfin, au-delà de sa pleine conscience et de ses compétences de leader éducationnel bienveillant que doit être le directeur d'établissement ou encore l'enseignant, l'organisation et sa hiérarchie, sa gouvernance (des instances de tutelle) doivent également être questionnées dans leur potentiel à créer un environnement capacitant pour rendre effectif une éducation équitable et une égalité des chances du développement des potentiels de tout un chacun.

Conclusion

Le succès d'une école, d'un établissement scolaire... repose en partie sur le leadership capacitant de la direction, particulièrement en ce qui a trait au climat de l'institution, au développement professionnel de ses composantes, et entre autres son corps enseignant et également à la collaboration avec les parents. Aussi, les responsabilités des directions d'établissements scolaires tout comme celle des enseignants se sont fortement accrues et diversifiées depuis une dizaine d'années et leur rôle élargi. Cette adaptation suppose de nouvelles compétences et une nouvelle posture. Elle suppose de nouveaux leaders éducationnels, des directeurs, formateurs et enseignants... « capacitants » à la posture de pédagogue, se connaissant soi-même, ayant une confiance et estime de soi justes qui s'autorisent à s'émanciper ou s'affranchir des modèles, imposés par une hiérarchie ou une gouvernance, qui ne correspondraient pas à la réalité du terrain et du potentiel de ses équipes ou de sa classe. Ce leader capacitant doit pouvoir « économiser » sa ressource humaine, dans le sens d'en prendre soin, pour consacrer l'énergie de celle-ci et la sienne à la créativité, la coopération, l'échange, et la réalisation et l'accomplissement de ceux dont il a la responsabilité. Comme accompagnateur au changement, développeur de sa ressource humaine, le chef d'établissement capacitant tout comme ses enseignants et formateurs participent à l'épanouissement, l'évolution, l'accomplissement de l'école et de ses membres dans son ensemble ; le directeur d'établissement en particulier, comme chef d'orchestre de cette nouvelle ère/air, devient par effet de diffusion ou irradiation, vecteur de création de valeur ajoutée humaniste pouvant oeuvrer à une école capacitante au sens de Sen, Nusbaum et dans la lignée émancipatrice de Freire.

Eléments de bibliographie

- André, C., (2010), « La méditation de pleine conscience », *Cerveau & Psycho*, n° 41, septembre-octobre, p. 18-22.
- Bachelet, C., Françoise, D., (2014), « Pleine-conscience, théorie U : des pistes pour dépasser les contradictions de l'hyper-modernité », *Actes Colloque GRT Leadership : Enjeux et mutations*, 5 juillet, Montpellier.
- Bacqué M-H et Biewener C. (2013), L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de la participation ? , Réseau Canopé, « Idées économiques et sociales », n° 173, pages 25-33.
- Christakis, N.A. et Fowler, J.H., (2009), *Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives*, New York, Little Brown.
- Christakis, N.A. et Fowler, J.H., (2013), « Social Contagion Theory: Examining Dynamic Social Networks and Human Behavior », *Statistics in Medicine*, 32(4), p. 556-577.
- Dewey, J. (1964). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan (1re éd. 1916).
- Fernagu, Oudet, S., (2012), « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi*, n° 119.
- Gable, S. et Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology ? *Review of General Psychology*, 9, vol.2, pp. 103-110
- Freire, P. (1988), *Pedagogy of the oppressed*. Ney-York. N.Y. Continuum.
- Freire, P. (1971), *L'éducation : pratique de la liberté* (4e éd.). Paris: Éditions du Cerf.
- Gendron, B. (2016), *Management des risques psycho-sociaux et Capital émotionnel pour une qualité de vie au travail et vers des organisations capacitantes : essai réflexif et intervention sur le stress dans le monde du soin et de l'éducation via une approche de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement et de management de projet*, Thèse de Doctorat de Psychologie, Université Montpellier 3.
- Gendron, B., (2015), *Mindful management & capital émotionnel - L'humain au coeur d'une performance et d'une économie bienveillantes*, Bruxelles : De Boeck.
- Gendron, B., (2008), « Capital émotionnel et éducation », in *Dictionnaire de l'éducation*, ss la dir. de A. Van Zanten, Paris, Presses universitaires de France, p. 41-43.
- Gendron B. (2007), « Le management éducatif... éclairage sur la notion », *Éducation & Management*, n° 34, p. 59-65.
- Gendron, B., (2004), « Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal use of human capital and knowledge management », *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge*, n° 113, Paris, Université Panthéon-Sorbonne.
- Goleman D. & Cherniss C. (eds.) (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hawley, E. et McWhirter, E., (1991), « Empowerment in counseling », *Journal of Counseling & Development*, 69, p. 222-230.
- Hayes, S.C, Strosahl, K.D. et Wilson, K.G., (1999), *Acceptance and Commitment Therapy. An experiential approach to behavior changes*, New York Guilford Press.
- Le Bossé Y. et Lavallée M., (1993). *Empowerment et psychologie communautaire, Aperçu historique et perspectives d'avenir*. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. no 18. P.7-20.
- Nussbaum M. (1995) *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Boston, Beacon Press.
- Nussbaum M. (2001), *Upheaval of Thought, The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press.
- Rappaport, J., (1984), « Studies in Empowerment: introduction to the Issues », *Prevention in Human Services*, 3, p. 1-17.
- Ricoeur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, coll. Points, 1990, p. 223.

- Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55, vol.1, pp. 5–14.
- Sen, A., (1993), “Capability and Well-being,” in Nussbaum and Sen (eds.), *The Quality of Life*, Oxford: Clarendon Press, pp. 30–53
- Sen, A., (1985a), *Commodities and Capabilities*, Amsterdam: North-Holland.
- Shankland R., (2014), *La psychologie positive*, Dunod.
- Thevenet, M., (2000), *Le plaisir de travailler. Favoriser l’implication des personnes dans l’entreprise*, Paris, Les Éditions d’Organisation.
- Wallerstein N., & Bernstein E., (1988). Empowerment Education : Freire's Ideas Adapted to Health Education. *Health Education Quarterly*. Vol 15 (4)., 379-394.
- Zimmerman, B., (2008), *La liberté au prisme des capacités*, Paris, EHESS.