

# Auxiliaire de l'Apprentissage SEE

## APPRENTISSAGE SOCIAL, ÉMOTIONNEL ET ÉTHIQUE

*Éduquer le cœur et l'esprit*



Center for  
Contemplative Science and  
Compassion-Based Ethics



EMORY  
UNIVERSITY

Copyright © Emory University 2019.  
ISBN 978-0-9992150-3-6

Translators  
Carisse Busquet & Gerard Busquet

Design by Estella Lum Creative Communications  
Cover by Estella Lum Creative Communications

Social, Emotional, and Ethical Learning (SEE Learning) is a program of the Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, Emory University, Atlanta, GA 30322.  
For more information, please visit [compassion.emory.edu](https://compassion.emory.edu)

## Table des Matières

---

<b>Préface de Sa Sainteté Le Dalaï-Lama</b>	4
<b>Préface de Daniel Goleman</b>	5
<b>Remerciements</b>	6
<b>Auxiliaire d'Apprentissage SEE</b>	
Chapitre 1   Introduction	9
Chapitre 2   Les trois dimensions et les trois domaines d'application	17
Chapitre 3   Le modèle pédagogique	27
Chapitre 4   Examiner le domaine personnel	35
Chapitre 5   Explorer le domaine social	55
Chapitre 6   Examiner le domaine systémique	73
<b>Guide Pratique</b>	
Section 1   Pour commencer	93
Section 2   Etablir le principe de la compassion dans la classe	99
Section 3   Le rôle des enseignants dans le programme SEE	104
Section 4   Adapter le programme SEE aux élèves	108
Section 5   Evaluer l'apprentissage	110
Section 6   Clés supplémentaires pour réussir la mise en œuvre du cursus de formation	112
<b>Glossaire</b>	117



## THE DALAI LAMA

### Préface de Sa Sainteté le Dalai-Lama

Le temps de l'apprentissage social, émotionnel et éthique est venu.

Dans le monde actuel, nous sommes tous inter-reliés. Les défis auxquels nous faisons face, et que devront affronter les générations futures, exigent de coopérer par-delà les frontières nationales, ethniques et religieuses. Nous ne devons pas nous considérer comme des adversaires ou des concurrents qui rivalisent pour l'obtention de ressources limitées, mais comme des frères et sœurs vivant ensemble sur cette planète qui est notre seule maison. A cette fin, il nous faut adopter un nouveau mode de pensée, réellement actuel, c'est-à-dire un mode de pensée qui reconnaît notre interdépendance, la nécessité de résoudre les problèmes actuels et d'instaurer le changement grâce au dialogue et à la coopération. Notre compassion ne doit pas se limiter à nos seuls semblables, à ceux qui partagent la même nationalité ou la même religion : elle doit s'amplifier jusqu'à englober chaque être sur la base de notre humanité commune.

Toutes les religions prônent la compassion. Toutefois, si l'on veut impliquer toute l'humanité, il est indispensable d'établir une approche éthique qui ait une vocation universelle : une éthique laïque qui nourrit des valeurs humaines essentielles, telles que l'empathie, la tolérance, le pardon et l'amour. Les récentes recherches scientifiques ont montré que l'apprentissage et la pratique permettent de développer ces valeurs qui se fondent sur le sens commun, l'expérience et les découvertes des neurosciences. Ce n'est pas en imposant des règles que ces valeurs pénétreront le cœur et l'esprit des êtres sensibles, mais en faisant appel à la raison et à l'investigation personnelle.

Je suis heureux de constater que l'université Emory et le Centre de Sciences contemplatives et d'Éthique fondée sur la compassion, qui lui est affilié, aient adopté cette approche dans le développement de leur programme d'Apprentissage social, émotionnel et éthique (appelé Apprentissage SEE). L'objectif de ce programme est d'éduquer l'enfant dans sa totalité. L'Apprentissage SEE intègre les données de la recherche scientifique et les méthodes d'éducation les plus récentes afin d'apporter les meilleurs bienfaits aux établissements scolaires, aux enseignants et aux élèves. Je reconnais la grande valeur du travail de collaboration entrepris par l'université Emory, il y a plus de vingt ans, et qui se fonde sur notre reconnaissance commune de l'importance primordiale accordée à l'éducation du cœur et de l'esprit.

Le grand nombre de conseillers pédagogiques et scientifiques ainsi que de collaborateurs impliqués dans ce vaste projet qui comprend, outre mes fidèles amis de l'université Emory, des spécialistes de l'enseignement engagés dans différents pays, montre que l'apprentissage éthique est une initiative de portée mondiale. Dès le début, l'Apprentissage SEE (social, émotionnel et éthique) a été conçu pour être mis en œuvre à un niveau international ; il s'est développé grâce à la coopération de personnes appartenant à différentes cultures et nations qui, souvent, parlent des langues différentes.

Etablir un projet mondial destiné à éduquer le cœur et l'esprit des enfants a été un rêve que j'ai longtemps mûri. J'aimerais remercier les nombreuses personnes et organisations qui, de multiples façons, ont soutenu cet objectif. J'encourage vivement toutes celles et ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation à adopter ce programme et à examiner l'immense potentiel d'aide qu'il représente pour les enseignants et les élèves. J'espère que nos efforts communs constitueront une contribution majeure à l'épanouissement de l'humanité et des nombreuses générations à venir.

## Préface de Daniel Goleman

Lorsque j'ai écrit *L'Intelligence émotionnelle*, au milieu des années 1990, ce livre soutenait une notion que l'on pourrait appeler la « connaissance émotionnelle » : il s'agissait d'enseigner aux enfants ce que sont leurs propres émotions, comment les aborder correctement, comment témoigner de l'empathie aux autres et, enfin, comment mettre à profit ces facultés humaines destinées à établir des relations harmonieuses et à prendre des décisions responsables.

Depuis les années 1990, ces idées n'ont cessé de se répandre. A l'heure actuelle et dans le monde entier, certaines écoles illustrent la compréhension selon laquelle une éducation authentique et complète va bien au-delà des seules matières académiques. Ce programme s'est intitulé « Apprentissage social et émotionnel », ou ASE. Les meilleurs programmes de formation scolaires sont fondés sur les plus récentes découvertes scientifiques concernant les émotions et le cerveau.

Toutefois, il manquait d'importants éléments à ces programmes qui exposaient ce que les élèves devraient réellement maîtriser. Cela m'est apparu évident lorsque j'ai travaillé avec le Dalai-Lama sur le livre intitulé *A Force for Good: The Dalai-Lama's Vision for Our World* (« Une Force pour le bien : la vision de notre monde selon le Dalai-Lama »). Éduquer le cœur constitue une part essentielle de sa vision d'un monde meilleur. Aider les élèves et les étudiants à se doter d'une boussole éthique fondée sur la compassion et agir tout au long de leur vie en fonction de ces valeurs, fait partie intégrante de notre engagement vers une voie positive. Comme le dit lui-même le Dalai-Lama : « Les hommes du XX<sup>e</sup> siècle ont créé les problèmes mondiaux que les hommes du XXI<sup>e</sup> siècle devront résoudre : un fossé croissant entre les riches et les pauvres, des conflits aigus fondés sur les notions de « nous » et « eux », sans oublier le réchauffement climatique de notre planète. »

La solution maîtresse consiste à éduquer les enfants. Ainsi que le Dalai-Lama ne cesse de le répéter depuis des décennies, il nous faut intégrer les valeurs humaines fondamentales et un sentiment de responsabilité universelle dans l'enseignement. Pour le dire de façon plus brève, selon le Dalai-Lama, l'enseignement de la compassion est primordial. Le fait qu'il ait appelé de tous ses vœux et soutienne maintenant avec enthousiasme le Coursus d'Apprentissage SEE développé à l'université Emory, prend à présent tout son sens.

Ce n'est pas un hasard si l'Apprentissage SEE s'est élaboré à l'université Emory. Sa Sainteté le Dalai-Lama y a été nommé professeur émérite, ce qui marque le point culminant du rapport étroit, commencé dès 1998, qui le lie à cette université. L'Apprentissage SEE incarne les points clefs que le Dalai-Lama a de tout temps défendus comme faisant partie intégrante de l'éducation de tous les élèves. Les livres qu'il a écrit, tels que *Au-delà de la religion*; une éthique de la compassion, ont été autant de sources d'inspiration qui ont contribué à l'élaboration de la structure du programme d'Apprentissage SEE.

Il en a été de même pour moi, dans le livre que j'ai co-écrit avec Peter Senge, *The Triple Focus : A New Approach to Education* (« Triple focalisation : une nouvelle approche de l'éducation »). Nous souhaitons instaurer une éducation qui inculque la compassion tout en aiguisant l'attention, mais qui élargit également la perspective de l'élève de façon à ce qu'il comprenne les systèmes complexes plus larges, depuis le fonctionnement de l'économie jusqu'aux sciences de la Terre : tous ces savoirs modèlent nos vies.

L'Apprentissage SEE a magistralement réussi à intégrer toutes ces innovations pédagogiques dans les classes. Je dirais que l'Apprentissage SEE montre la voie de la future direction à prendre dans le domaine de l'éducation.

### **Daniel Goleman**

Docteur en psychologie

Auteur de « *L'intelligence émotionnelle* »

Co-fondateur du programme Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (« Programme collaboratif pour développer un apprentissage académique, social et émotionnel »)

## Remerciements

---

Le programme d'Apprentissage social, émotionnel et éthique (Apprentissage SEE) de l'université Emory est le résultat des contributions de nombreuses personnes. Nombre d'entre elles ont offert leur temps disponible, leurs services, leur énergie, leurs efforts soutenus, sans la moindre attente de rétribution ni même de remerciements. Comme elles se chiffrent par centaines, il serait difficile, sinon impossible, de citer tous les spécialistes, les auteurs, les chercheurs, les enseignants, les conseillers, les administrateurs et les étudiants qui ont participé de manière à la création de ce programme et à l'élaboration de ses données. L'équipe de l'Apprentissage SEE de l'université Emory remercie sincèrement chacune de ces personnes qui a contribué, d'une manière ou d'une autre, à l'élaboration de ce projet. Nous espérons que ce programme (sous sa forme actuelle et au fur et à mesure qu'il se développera) reflète votre engagement collectif et respecte vos aperçus, vos espoirs et vos conceptions.

De nombreuses personnes possédant une grande expérience dans les domaines de l'éducation, de la psychologie du développement et de la recherche nous ont généreusement prodigué leurs conseils pour l'élaborer le plan d'ensemble et le Coursus de formation pratique de l'Apprentissage SEE. Parmi ces derniers, nous aimerions plus particulièrement remercier : les professeurs Daniel Goleman, Mark Greenberg, Thupten Jinpa, Robert Roeser, Sophie Langri et Tara Wilkie. Nous avons une immense dette de gratitude envers nos conseillers spécialisés, tels que le professeur Kimberly Schonert-Reichl qui a plus particulièrement participé à la conception du Coursus de formation et de l'Auxiliaire d'Apprentissage SEE, ainsi qu'à la recherche et à l'évaluation de l'Apprentissage SEE. Linda Lantieri a soigneusement supervisé la préparation du Coursus de formation des enseignants, ainsi que d'autres sections de ce programme. Nous désirons exprimer également notre sincère gratitude à Elaine Miller-Karas, spécialiste des traumatismes et co-fondatrice du Trauma Research Institute, pour nous avoir permis d'utiliser d'importantes données sur le trauma et la résilience. Nous sommes profondément reconnaissants à ces chercheurs qui nous ont guidés, avec patience et expertise, pendant de nombreuses années et ont contribué à l'élaboration de ce programme.

La rédaction du Coursus de formation représente un effort collectif et reflète le travail de dizaines d'enseignants et d'auteurs d'ouvrages pédagogiques. Nous tenons particulièrement à remercier parmi ces auteurs et conseillers : Jennifer Knox, M. Jennifer Kitil, Molly Stewart Lawlor, Emily Austin Orr, Kelly Richards, Julie Sauve, Jenna Whitehead et Jacqueline Maloney qui a également contribué à la partie consacrée à la partie intitulée « Guide pratique » du programme d'Apprentissage SEE. Nous sommes très reconnaissants envers tous ceux qui ont participé à la conception et à la réalisation de cet ouvrage : Brook Bolen, Ann Mc Kay Bryson et Estella Lum ainsi que l'agence XD responsable de la mise en œuvre du programme en ligne destinés aux enseignants.

Nous sommes immensément reconnaissants envers toutes les écoles et les responsables de ces établissements qui se sont associés à nous pour mettre en œuvre le programme d'Apprentissage SEE dans leurs classes. Citons aux Etats-Unis : la Paideia School, la Kindezi School, la Woodward Academy, l'Atlanta Jewish Academy et l'Excel Academy en Georgie, la Peoria Illinois School, l'Aspen Public School, l'Aspen Country Day School et l'Aspen Chapel ; et, en Inde, la Tong-Len School à Dharamsala.

Au sein de toutes ces écoles, des équipes hautement qualifiées d'enseignants des études primaires, secondaires et supérieures ont joué un rôle important en proposant des idées novatrices ajoutées au contenu du Coursus de formation, en mettant en œuvre cet apprentissage dans leurs classes et en nous fournissant en retour des informations cruciales sur les résultats.

Mentionnons parmi eux : Nicolas Alarcon, Martha Caldwell, Carri Carver, Penny Clements, Joséz Cordero, Ryder Delaloye, Tyson Deal, Aiden, Downey, Rosalynne E. Duff, Barbara Dunbar, Jonathan B. Grainger, Mary Hastings, Elizabeth Hearn, Tally Johnson, Ben Knabel, Megan Noonan, Connie Zimmerman Parish, Jonathan Petrash, Bonnie Sparling, Tricia Underwood, Annette Wawerna, Connie White, et Lindsay Wyczalkowski.

Nous tenons à remercier également tous nos partenaires internationaux ainsi que les membres de l'International SEE Learning Advisory Group (Comité consultatif international de l'Apprentissage SEE) qui ont oeuvré (et continuent de le

faire) dans le but de s'assurer que l'Apprentissage SEE s'avère utile dans différentes parties du monde, dans différentes langues, pays et cultures. Nous sommes particulièrement reconnaissants envers Veer Singh et la Vana Foundation en Inde ; Geshe Lhakdor, président de l'Education Council et directeur de la Tibetan Works and Archives à Dharamsala, Inde ; envers Mr. Tsewang Phuntso, directeur de la Maison du Tibet au Brésil ; envers le professeur Corina Aguilar-Raab et Silvia Wiesmann-Fisscalini de la Maison du Tibet à Frankfurt ; envers l'Instituto Lama Tzong Khapa en Italie ; et enfin envers Mr. Richard Moore, fondateur de l'ONG Children in Crossfire, en Irlande du Nord.

L'Apprentissage SEE est un projet conçu au Centre for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics [Département de Science contemplative et d'Éthique fondée sur la compassion] de l'université Emory. Tous les membres de ce centre ont contribué au développement de ce programme ; toutefois certains d'entre eux ont apporté une contribution déterminante. Le Pr Lobsang Tenzin Negi, directeur exécutif du centre, a initié et dirigé le développement de l'Apprentissage SEE depuis le début. Ce programme a été également développé grâce au travail du Pr. Brendan Ozawa-de Silva, directeur associé de l'Apprentissage SEE, qui avec le Pr. Negi, a été le principal co-auteur de la structure générale de ce programme ; il a aussi supervisé la rédaction du Cours de formation et d'autres éléments importants de ce programme. Tous les membres du centre ont contribué à ce travail d'équipe. Nous sommes particulièrement reconnaissants envers Carol Beck, Timothy Harrison, Geshe Dadul Namgyal, Tyrallynn Frazier, Tsondue Samphel, Lindy Settevendelmie, Tenzin Sonam, et Christa Tinary pour leur participation très importante dans la réalisation du programme d'Apprentissage SEE. Nous sommes également reconnaissants envers les membres de l'Advisory Board [Comité consultatif] pour leurs conseils, et le soutien des représentants de différentes écoles affiliées à l'université et plus particulièrement aux co-présidents, le Pr. Gary Hauk et le Pr. Robert Paul.

Nous sommes profondément reconnaissants à l'ensemble de l'université Emory pour son soutien inestimable et particulièrement à Claire E. Sterk, présidente de l'université Emory, doyenne du College Michael Elliott, ainsi qu'aux nombreux départements et services de l'université qui ont contribué à l'établissement et au fonctionnement du Département de Science contemplative.

Enfin, nous tenons à témoigner nos plus profonds remerciements à Sa Sainteté le Dalaï-Lama sans lequel ce projet n'aurait jamais vu le jour. Nous le remercions de sa vision qui est une immense source d'inspiration, de son soutien constant, et de l'aide apportée par le Bureau du Dalaï-Lama à Dharamsala, ainsi que par tous les Bureaux du Tibet dans le monde. L'Apprentissage SEE est, d'une certaine manière, l'aboutissement d'une relation entre le Dalaï-Lama et l'université Emory qui remonte à plus de vingt ans et qui était fondée sur la conception d'une collaboration interculturelle et interdisciplinaire pour le bienfait de l'humanité. Le Dalaï-Lama n'a cessé d'oeuvrer sans relâche à l'instauration des droits humains fondamentaux et à la conception de ce qu'il appelle une « éthique laïque » étendue à tous les domaines de la société qui correspond plus particulièrement à une « l'éducation du cœur et de l'esprit ». Le programme d'Apprentissage SEE se veut un exemple du potentiel que représente cette approche universelle, éclairée et en avance sur son temps. Le Dalaï-Lama a également joué un rôle crucial dans l'obtention et la garantie des fonds du financement initial du programme SEE, sans lesquels celui-ci n'aurait jamais pu exister. Nous sommes extrêmement reconnaissants envers la Gaden Phodrang Foundation du Dalaï-Lama en Suisse, la Omidyar Foundation, la Yeshe Khorlo Foundation, la Walton Family Foundation et la Robins Foundation, ainsi qu'envers Lexie et Robert Potamkin, et Joni Winston pour leur généreux soutien financier de ce programme et leur confiance dans son potentiel. Nous espérons que de nombreuses générations futures pourront pleinement en bénéficier à l'avenir.

Les traducteurs français tiennent à remercier tout spécialement Matthieu Ricard qui nous a donné l'opportunité de participer à ce magnifique projet. Nous sommes également très reconnaissants à Frédéric Maria, lecteur-correcteur, qui a revu les textes avec une précision et une pertinence remarquables.

Avec toute notre gratitude,  
L'équipe de l'Apprentissage SEE





# 1

---

## Introduction

---

L'Apprentissage social, émotionnel et éthique, ou Apprentissage SEE, est un programme international conçu pour développer et favoriser l'apprentissage social, émotionnel et moral, depuis les classes de la maternelle jusqu'à la terminale. Il comporte également une partie, appelée « Coursus de Formation pratique » qui explique comment mettre en oeuvre ce programme à tous les niveaux éducatifs, y compris dans l'enseignement supérieur et dans le cadre de la formation professionnelle. Le Coursus de Formation pratique se fonde sur la structure d'Apprentissage SEE telle qu'elle est présentée dans le Plan général. Elle doit son existence à de nombreux pionniers, scientifiques, chercheurs et pédagogues qui ont abordé, en faisant preuve de créativité, les problèmes de l'éducation en tant que vecteur susceptible d'optimiser l'épanouissement des générations actuelles et futures.

Cette structure éducationnelle s'appuie sur des travaux antérieurs effectués par le groupe de chercheurs américains qui a élaboré l'Apprentissage social et émotionnel (ASE). Ce groupe de recherche a analysé les effets du développement de la régulation émotionnelle positive, de l'auto-compassion et des aptitudes interpersonnelles dans le but d'améliorer les résultats et le bien-être au niveau éducationnel et individuel au cours des stades cruciaux du développement de l'enfance. Ce chapitre présente une vue d'ensemble de l'Apprentissage SEE et expose sa structure générale. Les chapitres suivants présentent en détail chaque élément mentionné au cours de cette présentation générale. Viennent ensuite une partie consacrée à l'application pratique des notions exposées ici, c'est-à-dire le Coursus de formation pratique ainsi qu'un glossaire des termes utilisés. Le programme d'Apprentissage SEE n'est donc pas une simple exposition théorique, puisqu'il comporte également une formation pratique, fondée sur les concepts du programme

d'Apprentissage SEE. Cette formation pratique explique comment transposer les notions développés dans le cadre théorique de ce programme en une série de cours spécifiques (appelés « expériences d'apprentissage ») qui accompagnent et soutiennent la compréhension graduelle et les aptitudes des élèves. Ce guide pratique se présente sous différentes versions, chacune étant conçue en fonction de l'âge des élèves. Il se trouve dans un volume à part, de même que les autres méthodes destinées à l'application du programme d'Apprentissage SEE.

### A. Une approche éthique non-sectaire

L'Apprentissage SEE est conçu comme un programme susceptible d'être appliqué à différents pays et diverses cultures, ainsi que dans des écoles religieuses ou laïques. En effet, l'approche de l'éthique ici développée n'est pas fondée sur une tradition religieuse, culturelle ou morale particulière, mais sur une « éthique laïque » : une approche non-sectaire proposant une morale universelle à laquelle peuvent adhérer des personnes appartenant ou non à une quelconque confession religieuse. Si l'Apprentissage SEE a pour but de faciliter une plus grande « éducation émotionnelle » chez les élèves, il cherche également à promouvoir une « éducation éthique ». Il ne s'agit pas ici d'adhérer à des obligations morales particulières imposées de l'extérieur, mais de développer chez les élèves et les étudiants des aptitudes et une compréhension capables de promouvoir des comportements aptes à favoriser leur propre bien-être et celui d'autrui. Certains pionniers qui ont réfléchi à la possibilité d'une telle approche de l'éthique et à ce qu'elle pourrait apporter à notre société et au monde, ont considérablement influencé la conception de ce cadre structurel.

Parmi ceux-ci, le plus éminent est le Dalai-Lama qui a vivement recommandé une approche holistique de l'éducation. Il s'agit en effet d'une approche qui développe un état d'esprit bienveillant et éthique fondé sur des valeurs humaines fondamentales issues du sens commun, de l'expérience collective et de la science, sans pour autant négliger les matières proprement académiques. Les ouvrages du Dalai-Lama, sa réflexion personnelle sur une éthique laïque et sur son application dans le domaine de l'éducation sont le fruit de plus de quatre décennies de dialogues avec des scientifiques de haut niveau, des pédagogues et des chefs religieux du monde entier appartenant à diverses confessions. Au cours des dernières années, un large éventail de chercheurs appartenant à différentes disciplines est venu approfondir cette démarche. En outre, le Dalai-Lama entretient depuis plus de vingt ans un lien étroit avec l'université Emory. Ce lien particulier, qui a pour but de promouvoir une collaboration interdisciplinaire et interculturelle, a débouché sur des travaux de recherches très novateurs, tels que la science de la compassion. L'objectif fondamental de ces travaux a consisté à actualiser la réalisation de la vision du Dalai-Lama et celle de l'université Emory, objectif conjoint qui œuvre à promouvoir une éducation du cœur et de l'esprit.

Développer des valeurs humaines fondamentales susceptibles de d'apporter des bienfaits à soi-même et à autrui est une idée qui s'est rapidement propagée au fur et à mesure que la recherche

démontrait le lien existant entre ces valeurs morales et l'épanouissement des individus dans le monde entier. L'édition de 2016 du rapport du World Happiness Record, publié par les Nations unies, comporte un chapitre sur l'éthique séculière qui suggère que : « nous devrions évaluer les progrès humains en prenant en compte le bien-être de la vie des gens : c'est-à-dire en mesurant la prévalence du bonheur, ou pour le dire autrement, l'absence de détresse [...] Dans toutes nos interactions humaines, nous devrions véritablement souhaiter le bonheur de toutes les personnes avec lesquelles nous établissons un contact, et nous devrions cultiver en nous-mêmes une attitude de bienveillance inconditionnelle. » Le rapport poursuit en citant le Dalai-Lama : « Il nous faut développer une approche éthique qui soit parfaitement acceptable pour ceux qui observent une religion comme pour ceux qui n'ont pas de foi particulière. Nous avons besoin d'une éthique laïque . »

En accord avec une telle approche pluridisciplinaire, la conception de l'éthique exposée dans ce programme est fondée sur l'intégration et n'implique en aucun cas une opposition à une quelconque religion. Comme nous l'avons affirmé auparavant, elle se base sur le sens commun, l'expérience collective et la science ; elle s'appuie sur le fondement d'une humanité commune et sur l'interdépendance. Le but de l'Apprentissage SEE est de servir de structure maîtresse qui peut être adaptée de multiples façons. Ainsi, à partir du programme de formation de l'Apprentissage SEE, peuvent s'élaborer de nombreux programmes individualisés s'appuyant sur cette structure, chacun adoptant les caractéristiques distinctives les mieux adaptées aux besoins et aux contextes des élèves. Alors que certains établissements scolaires ne souhaiteront conserver des programmes que les notions et les méthodes non religieuses présentes dans l'Apprentissage SEE, d'autres choisiront, au contraire, d'appliquer ces apprentissages en y incluant les valeurs religieuses et culturelles propres à telle école ou à telle communauté.

Etant donné que l'Apprentissage SEE a pour but de fonder son approche sur l'expérience, le sens commun et la science, il s'appuie sur les travaux des scientifiques et des chercheurs travaillant dans les domaines de la psychologie, de l'éducation et des neurosciences qui explorent la nature des valeurs humaines fondamentales et les possibilités de les enseigner et de les développer. Ce modèle d'apprentissage se fonde également sur l'expérience d'éducateurs et de professeurs qui ont guidé et testé les programmes de formation pratique avec des enfants d'âge différents dans des écoles de divers pays. Ces expériences permettent de penser que l'approche présentée dans notre cadre est d'un immense bénéfice : il s'agit en fait d'un puissant potentiel positif et pratique, susceptible d'être appliqué dans de nombreux contextes scolaires.

L'Apprentissage SEE a pour idée directrice que l'éducation peut - et doit - s'ouvrir au développement de valeurs et de compétences capables d'améliorer le bonheur des êtres sensibles et de la société dans son ensemble. Il s'agit là d'une idée qui est de plus en plus répandue et défendue dans de nombreux milieux. La recherche scientifique montre de plus

---

<sup>1</sup> Layer, Richard, « Promoting Secular Ethics » Ed. Heliwell. J., Layard, R., et Sachs, J. World Happiness Report 2016, Update (Vol. 1). New York: Sustainable Development Solutions Network. (États-Unis).

en plus clairement qu'il est déraisonnable et même dangereux que l'éducation se concentre uniquement sur les facultés cognitives et néglige l'intelligence émotionnelle et sociale, la capacité de collaborer et de coopérer avec les autres et de gérer de façon positive les conflits qui surgissent. Le professeur James Heckman, lauréat du prix Nobel d'économie, ardent défenseur de ces compétences humaines dans l'éducation, cite des travaux de recherche montrant que le succès dans la vie dépend de ces savoirs comportementaux qui sont tout aussi importants que les résultats des tests d'aptitudes cognitives. Dans de nombreux domaines, lorsqu'ils doivent sélectionner du personnel, certains employeurs reconnaissent le plus souvent l'importance de ces compétences émotionnelles comme critères d'embauche.

L'intention qui sous-tend l'Apprentissage SEE est de créer une structure vaste et intégrative qui pourra être utilisée dans n'importe quel environnement éducationnel et à tous les niveaux du parcours scolaire, afin d'enseigner des compétences sociales, émotionnelles et éthiques, enseignement relativement identique à la façon dont sont inculquées les mathématiques, les langues étrangères, la science ou toute autre matière académique. Ce programme accorde une grande importance à l'application pratique. En effet, il ne s'agit pas simplement d'acquérir une connaissance théorique : ce programme est conçu avec suffisamment de précision pour que l'on comprenne comment la théorie et la pratique peuvent s'intégrer dans une classe, tout en demeurant suffisamment ouvert pour que des instituteurs et des professeurs puissent aborder l'éducation morale laïque de manière à être en accord avec leur propre culture, les besoins et les capacités de leurs étudiants.

Par conséquent, l'Apprentissage SEE ne tente en aucun cas de promouvoir un quelconque code de morale sectaire, pas plus qu'il ne dispense ni ne remplace les rôles de la famille et de la culture dont le but est d'aider les enfants à relever les défis de la vie. L'Apprentissage SEE donne des résultats optimaux lorsque les efforts éducationnels effectués dans le contexte de la classe sont soutenus et renforcés par ceux des parents et de la société. L'Apprentissage SEE offre certes un contenu éducationnel, tout en reconnaissant qu'une véritable éducation des compétences sociales, émotionnelles et éthiques ne dépend pas exclusivement du programme de la « Formation pratique », mais également de l'environnement dans lequel il se déroule.

### Rapports entre le programme d'Apprentissage social et émotionnel (ASE) et les particularités de l'Apprentissage SEE

Le plan général de l'Apprentissage SEE s'appuie sur les travaux novateurs effectués par le groupe de recherche américain sur l'Apprentissage social et émotionnel (ASE), alliés à d'autres initiatives qui tentent d'introduire une dimension holistique dans l'éducation. Les lecteurs qui connaissent les travaux du professeur Daniel Goleman sur l'intelligence émotionnelle, ou qui se sont familiarisés avec les cinq ensembles de compétences mis en évidence par le groupe de travail CASEL

---

<sup>2</sup> Heckman, J. et Kaduz T. D., « Hard Evidence on Soft Skills. » National Bureau of Economic Research. June 2012. <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies/>. Il s'agit d'une organisation <sup>3</sup> <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies>

(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) identifieront immédiatement les points communs qui existent entre ces approches et la structure de l'Apprentissage SEE. En outre, l'influence du livre de Daniel Goleman et de Peter Senge intitulé *The Triple Focus: A New Approach on Education* (« Triple focalisation : une nouvelle approche de l'éducation », ouvrage non traduit en français) apparaîtra évidente aux yeux de ceux qui sont familiarisés avec leurs travaux.

Ainsi, tout en se fondant sur les travaux effectués par les membres de l'équipe de recherche de l'ASE (Apprentissage social et émotionnel), le programme d'Apprentissage SEE a développé et ajouté de nouveaux éléments que l'on ne trouve pas dans les programmes de l'ASE. Le premier est l'accent mis sur le développement de l'attention. Celle-ci est, en effet, une aptitude essentielle qui influe sur tous les aspects de l'apprentissage. Pourtant, elle a été considérablement négligée en tant qu'objectif majeur de l'éducation. Daniel Goleman fait observer que : « L'attention étant un facteur fondamental pour aider les enfants à mieux gérer leur monde intérieur et à renforcer leurs aptitudes d'apprentissage, entraîner l'attention apparaît donc comme une nouvelle étape évidente par rapport au programme de l'ASE . »

En second lieu, l'Apprentissage SEE ajoute au programme de l'ASE un objectif plus détaillé en matière d'éthique. Il ne s'agit pas d'une morale fondée sur une culture ou sur une religion particulières, mais bien davantage d'une morale ancrée sur des valeurs humaines essentielles, telles que la compassion. L'Apprentissage SEE examine les bienfaits de la bonté et de la compassion. On enseigne aux élèves et aux étudiants des notions et des méthodes susceptibles de développer une plus grande capacité à prendre soin de soi-même et d'autrui avec sagacité. Des preuves scientifiques indiquent clairement qu'une attitude compassionnelle et altruiste est une source de bienfaits non seulement pour les autres, mais aussi pour soi, sur le plan de la santé physique et émotionnelle. Les implications d'un tel comportement pour le bien-être de la société sont manifestes. Daniel Goleman a mis en évidence l'absence de cet élément essentiel dans les écoles : « Il ne suffit pas simplement de savoir ce que ressentent et pensent d'autres personnes ; nous devons également nous préoccuper de celles-ci et être prêts à leur venir en aide. Je pense qu'il s'agit là d'une aptitude vitale pour les enfants et les adultes . »

Troisièmement, l'Apprentissage SEE intègre les derniers résultats des recherches effectuées sur les traumatismes psychiques et sur l'aide apportée aux personnes traumatisées, afin de permettre aux enseignants et aux élèves d'analyser leurs émotions et de les réguler. A cette fin, il propose des exercices de réflexion sécurisants et efficaces fondés sur les forces à l'œuvre dans les processus de résilience, ce qui signifie que ces programmes sont pertinents pour tous les élèves : ceux qui souffrent de traumatismes comme ceux qui en sont exempts. Etant donné que tous les étudiants – en réalité, l'ensemble des êtres humains – traversent des états relatifs de sécurité et de danger, apprendre à connaître le fonctionnement du système nerveux

---

<sup>4</sup> Goleman et Senge, *The Triple Focus: A New Approach to Education* (Florence, Mass: More Than Sound, 2015), p. 27. Voir également le livre de Daniel Goleman traduit en français et intitulé « L'Intelligence émotionnelle » ; éditions « J'ai Lu ». Paris (2003).

s'avère très bénéfique, de même que savoir réguler le stress en ayant recours à des exercices corporels et en développant une « connaissance corporelle ». Ces exercices fournissent aux élèves des outils destinés à gérer le stress, méthodes que l'on peut utiliser quotidiennement pour réduire l'hyperactivité et hypoactivité, ce qui leur permet d'être mieux préparés aux processus d'apprentissage. Ces exercices, qui ont connu un franc succès auprès des professeurs, des instituteurs et des élèves, constituent une base importante pour le développement ultérieur de la conscience émotionnelle et de l'attention focalisée en un point. L'Apprentissage SEE reconnaît qu'il est possible de développer la résilience aux niveaux individuel, interpersonnel, social et culturel. Une telle approche holistique, permettant aux individus d'avoir accès à leur mode de fonctionnement intérieur ainsi qu'aux différents environnements dans lesquels ils évoluent, fournit les meilleures solutions qui sont aussi les plus durables.

Enfin, l'Apprentissage SEE se concentre également sur le fait d'accroître la conscience de l'interdépendance et le développement de la pensée systémique. Dans notre univers de plus en plus dynamique et mondialisé, le succès personnel et l'action éthique exigent une évaluation fine de l'interdépendance, du fonctionnement des différents systèmes et de leur complexité. A l'heure actuelle, les écoles admettent plus souvent la nécessité de préparer les élèves à devenir des citoyens du monde capables d'évoluer de façon responsable dans des milieux de plus en plus complexes ; il s'agit là d'une préparation qui contribue à leur propre épanouissement comme à celui d'autrui. L'Apprentissage SEE dispense aux élèves un enseignement clair du mode de pensée systémique et obéit lui-même à une approche systémique. Une telle approche – c'est-à-dire une approche qui reconnaît que nous existons au sein de systèmes interdépendants qui à leur tour nous affectent – constitue l'étape logique au développement de programmes qui ont pour but d'inculquer aux élèves l'altruisme envers soi-même et les autres.

En intégrant un mode de pensée systémique, et en reconnaissant l'importance de développer la résilience au niveau culturel, structurel, interpersonnel et individuel, l'Apprentissage SEE apporte une contribution importante au problème de l'équité. Cette notion désigne le fait que les gens doivent avoir des chances de réussite égales et disposer des conditions élémentaires indispensables à la survie et à l'épanouissement au sein de nos sociétés. En outre, les organismes sociaux et gouvernementaux doivent refléter ce principe d'équité en s'assurant qu'aucun groupe n'est désavantagé au profit d'un autre et que les inégalités ne se perpétuent pas systématiquement. Le domaine de l'éducation a développé une conscience accrue de la notion d'égalité en tant que problème social prédominant.

Toutefois, apporter des solutions appropriées aux problèmes de l'inégalité s'arrête souvent au niveau des solutions politiques, sans que soit clairement articulée la façon dont ces changements structurels doivent être effectués et maintenus. La structure d'Apprentissage SEE explique qu'effectuer et maintenir des changements structurels durables, capables d'accroître le

---

<sup>5</sup> Goleman, D. et Senge, P., Ibid, p. 30

bien-être de tous dans la société, exige d’aborder les notions de développement des valeurs humaines essentielles, telles que la reconnaissance de notre humanité commune et du principe de l’interdépendance. En démontrant comment les structures sociales et gouvernementales qui assurent l’égalité ou, au contraire, favorisent l’inégalité, sont intrinsèquement liées aux valeurs humaines et culturelles fondamentales, l’Apprentissage SEE propose une approche qui s’attaque aux causes mêmes de l’injustice et de sa pérennisation. En effet, il sensibilise les élèves en les impliquant et en leur permettant de s’interroger sur ces problèmes.





## 2

---

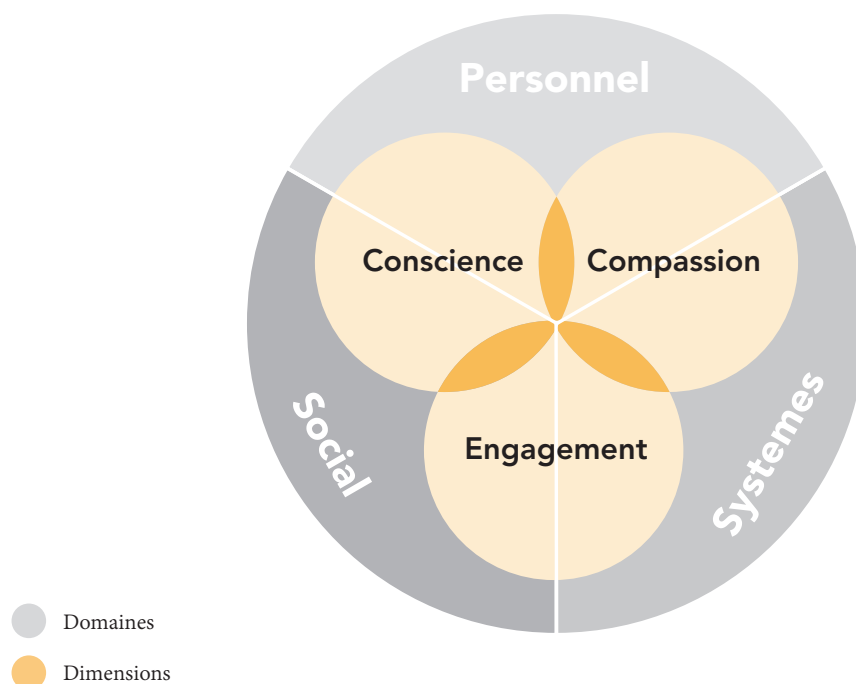
# Les Trois Dimensions Et Les Trois Domaines D'application

---

L'Apprentissage SEE est fondé sur trois dimensions essentielles qui comprennent les trois formes de connaissance et de compétences que ce programme s'est donné pour but de développer chez les élèves, à savoir : (1) la conscience ; (2) la compassion ; (3) l'engagement prosocial. En outre, on peut aborder ces trois dimensions dans trois domaines principaux : (1) personnel ; (2) social ; (3) et systémique. Ce programme s'est élaboré à partir des preuves établies par le groupe de chercheurs travaillant sur l'Apprentissage social et émotionnel (ASE) et fait écho au modèle proposé par Daniel Goleman et Peter Senge dans leur livre intitulé *The Triple Focus* (« Triple focalisation »). Les deux auteurs proposent de se concentrer sur soi-même et sur les autres ainsi que sur l'interdépendance et les systèmes complexes dans lesquels nous évoluons.

Les trois dimensions de l'Apprentissage SEE (conscience, compassion et engagement) sont intimement reliées, au point de se chevaucher, comme on le voit dans la figure 1. Chaque dimension comporte une série d'aptitudes spécifiques qui peuvent être enseignées séparément ; toutefois, elles seront mieux comprises si elles sont inculquées en les replaçant dans le contexte de l'ensemble du programme (Voir figure 1).

Afin de s'engager dans une action constructive – au niveau individuel et collectif – il faut tout d'abord être parfaitement conscient du thème ou du problème à traiter. En second lieu, il faut veiller à développer l'investissement émotionnel requis pour engendrer la motivation à agir. Enfin, il convient de savoir comment agir en fonction de la situation.



**Figure 1.** Domaines et dimensions

Seule l'association de ces trois facteurs - la conscience, la compassion et l'engagement prosocial adéquat - est capable de déboucher sur des résultats bénéfiques pour soi-même et les autres.

L'Apprentissage SEE ramène la réalité à ces trois dimensions afin d'aider les élèves à en saisir le sens, d'abord au niveau individuel, puis au niveau collectif. Les différentes parties de ce chapitre présentent brièvement les trois dimensions et les trois domaines d'application qui sont exposés de façon plus détaillée dans les chapitres 4 à 6. Chaque chapitre étant consacré à l'exposition exhaustive d'un seul thème.

### La compassion

La structure de l'Apprentissage SEE est fondée sur le principe de la compassion qui constitue le cœur de ses trois dimensions. La compassion fait référence au fait de développer un mode de relation à soi, à autrui et à l'humanité dans sa globalité, en actualisant la bonté, l'empathie et une véritable préoccupation pour les problèmes du bonheur et de la souffrance. Étant donné que les valeurs de l'Apprentissage SEE ne se fondent pas sur une série d'injonctions, mais sur une compréhension et des aperçus personnels, il est impossible de développer la compassion et la bonté en se contentant d'inculquer simplement aux élèves comment se conduire de façon compassionnelle.

La pensée critique est un point crucial de la dimension de compassion. Il ne s'agit pas là de n'importe quelle forme de pensée critique, mais d'une démarche qui a pour but de comprendre ses propres besoins, désirs et valeurs ainsi que ceux des autres. Ce qui implique la faculté de discerner les éléments susceptibles d'apporter le bien-être à long terme pour soi-même et autrui. Lorsque cet état d'esprit dépasse le cadre individuel, il devient capable d'identifier et de

discerner les besoins des autres et s'étend jusqu'à reconnaître notre humanité commune.

Par bien des aspects, les deux autres dimensions servent de support à la compassion : la conscience de nos propres états mentaux et de la vie mentale des autres – principalement leurs expériences de bonheur et de souffrance – est essentielle si l'on veut cultiver l'auto-bienveillance et la compassion pour autrui. La conscience de l'interdépendance et des systèmes plus larges au sein desquels nous existons, est essentielle pour s'engager fermement en tant que citoyens du monde dont la conduite est dictée par la compassion. De même, il faut inculquer les pratiques de l'engagement prosocial et les compétences requises pour développer la compassion – que celle-ci prenne la forme d'une bienveillance envers soi-même, envers ceux qui nous entourent ou à l'égard de communautés plus larges – afin qu'elles deviennent ensuite l'expression et le soutien de la compassion et de l'altruisme.

Le professeur Thupten Jinpa, érudit reconnu en matière de compassion et fondateur du «Programme d'entraînement à la compassion» à l'université de Stanford, définit ainsi cette valeur : «Un sentiment de préoccupation qui s'élève lorsque nous sommes confrontés à la souffrance d'une personne et qui nous fait éprouver la motivation de la soulager de cette détresse.»<sup>6</sup> Le professeur Jinpa poursuit : « La compassion offre la possibilité de répondre à la souffrance avec compréhension, patience et bonté, plutôt qu'avec peur et répulsion... La compassion est ce qui relie le sentiment d'empathie à l'acte de bonté, de générosité et des autres expressions de nos tendances altruistes.»<sup>7</sup>

On confond trop souvent la compassion avec la faiblesse, c'est-à-dire à laisser les autres obtenir ce qu'ils veulent à nos dépens, ou même accepter d'être brutalisés ou de subir d'autres comportements malveillants. Toutefois, le programme SEE associe toujours la compassion au courage : il s'agit d'une compassion courageuse. En aucun cas, elle n'implique la faiblesse ou l'incapacité à se dresser contre l'injustice ; il s'agit au contraire d'être préoccupé par le sort de l'autre et de le prendre en compte pleinement, un sentiment qui provient et résulte d'une plus grande force intérieure. Dans la mesure où l'éthique fait référence à la manière dont nous nous comportons et interagissons avec nos semblables, les philosophes et les psychologues ont reconnu que la prise en compte d'autrui, de leurs expériences de bien-être et de souffrance, se trouvait au cœur de toute pensée éthique .

Ainsi, au centre du programme d'Apprentissage SEE trouve-t-on une compréhension claire de ce qu'est la compassion et comment l'inculquer aux élèves, aux professeurs, éducateurs et instituteurs, en un mot, à tous ceux qui travaillent dans les milieux éducationnels. De fait, la notion de compassion devrait être présente à chacune des étapes de l'Apprentissage SEE. Elle constitue le contexte de base initial à ce programme et à la manière dont il est introduit et enseigné dans le cadre scolaire. Elle modèle et contextualise chaque compétence au fur et à mesure qu'elle est inculquée à l'élève. Elle se présente comme le résultat à long terme

---

<sup>6</sup> Jinpa, T., *A Fearless Heart: How the Courage to Be Compassionate Can Transform Our Lives*, Avery, 2016.

<sup>7</sup> Jinpa, T., *Ibid.*

souhaité par le programme SEE, à savoir que tous les milieux scolaires témoignent une plus grande compassion et l'incarnent dans la vie quotidienne, afin de promouvoir l'épanouissement individuel et collectif, le mieux-être de la communauté et une contribution à plus large échelle dans le monde.<sup>8</sup>

Si l'on veut que les potentiels du programme SEE aient un profond impact sur les élèves et sur le milieu scolaire, il est important que la compassion devienne une valeur consciente au sein des écoles qui appliquent ce programme. Lorsque les professeurs, les parents et les autres membres des établissements scolaires font preuve de comportements compassionnels dans leurs activités ainsi que dans la manière dont ils se conduisent avec les élèves et entre collègues, cette valeur imprègne tous les niveaux de l'environnement scolaire. Intégrer la compassion, en tant que valeur commune consentie et partagée par tous, aide les enseignants à entretenir cette propension chez leurs élèves.

Il est largement reconnu que les conditions qui prévalent dans un milieu scolaire peuvent grandement influencer sur les résultats des élèves. Le programme d'Apprentissage SEE préconise donc que les professeurs et les administrateurs s'investissent personnellement et examinent attentivement les concepts et les méthodes proposées, afin qu'ils puissent développer des rapports positifs entre eux et les autres membres de l'établissement, et incarner eux-mêmes les valeurs du programme du Cours de formation pratique enseignée à leurs élèves. Si une école enseigne l'Apprentissage SEE, mais ne témoigne que d'une intégration limitée de ses valeurs, aptitudes et principes fondamentaux, les élèves ne tarderont pas à reconnaître le fossé qui sépare le corps enseignant et administratif des valeurs proposées. Cette dissonance cognitive et comportementale accroîtra chez eux la difficulté à intérioriser les données pédagogiques et à s'y engager pleinement.

Un récent article sur l'atmosphère générale prévalant en milieu scolaire souligne les bienfaits d'un climat positif, c'est-à-dire une réduction de la violence et des comportements tyranniques ainsi qu'une amélioration du contexte des apprentissages. Il affirme : « Les processus de l'enseignement et de l'apprentissage sont entièrement fondés sur les relations interpersonnelles. Les contenus des normes, les buts, les valeurs et les interactions qui structurent les modes de relations au sein de l'école sont autant de facteurs essentiels qui modèlent l'atmosphère d'un établissement. La façon dont les gens se sentent reliés les uns aux autres est l'un des aspects les plus importants des rapports en milieu scolaire. D'un point de vue psychologique, la notion de rapport ne fait pas seulement référence aux relations à autrui, mais à la relation que l'on entretient avec soi-même : comment nous nous sentons et comment nous prenons soin de nous.»<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Voir par exemple les travaux de psychologie culturelle et morale de Richard Shweder et Walter Sinnott-Armstrong; dans d'autres domaines, cette notion a été développée par Martin Buber, Emmanuel Levinas, Arthur Schopenhauer et d'autres penseurs.

<sup>9</sup> Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., et Guffey, S., School climate research summary : School Climate Brief, 3, 1-21, August 2012.<sup>10</sup> Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M., H. Research Review: genetic vulnerability or differential susceptibility in child development: the case of attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2007.

Ces travaux ont montré que des enfants vulnérables, par exemple ceux qui souffrent de susceptibilité malade, obtiennent davantage de résultats négatifs s'ils sont dans un environnement scolaire défavorable;<sup>10</sup> par contre, ils ont des résultats positifs s'ils sont placés dans des contextes favorables. Des recherches de plus en plus nombreuses montrent les effets bénéfiques de la bonté, de la gentillesse et de l'altruisme sur la sécrétion de l'hormone du stress (le cortisol) et sur les fonctions immunitaires chez les enfants et même chez les animaux.<sup>11</sup> La compassion et la bienveillance en milieu scolaire ont de profondes répercussions en termes de résultats scolaires et de santé physique.

### La pleine conscience

Ce niveau de conscience renvoie à la capacité de développer une compréhension à la première personne, nuancée, des pensées, des sensations et des émotions. Elle désigne la faculté de percevoir les phénomènes intérieurs et extérieurs avec une finesse et une subtilité croissantes. En fait, il s'agit de percevoir sa propre vie intérieure, la présence et les besoins des autres, ainsi que l'interdépendance en tant que caractéristique de la vie de chacun de nous et des systèmes complexes au sein desquels nous existons. Développer cette forme de conscience exige une pratique rigoureuse alliée au développement de l'attention. De ce point de vue, l'Apprentissage SEE aborde la capacité attentionnelle comme un outil que l'on peut développer, au même titre que d'autres compétences. En apprenant à être attentif à ses propres états mentaux intérieurs, à la présence des autres et aux systèmes plus larges, on devient capable de développer ce que Goleman appelle : «la focalisation intérieure, la focalisation sur autrui et sur le monde extérieur.»<sup>12</sup>

### L'engagement

On peut être conscient d'un besoin ou d'une situation donnée, avoir développé un sentiment de préoccupation envers les autres, sans toutefois avoir la capacité d'agir avec discernement et de s'engager avec efficacité. C'est pourquoi l'engagement est la troisième dimension de l'Apprentissage SEE. Il désigne les méthodes grâce auxquelles on met en pratique ce que l'on a acquis par l'expérience des dimensions de la conscience et de la compassion. L'engagement fait référence à l'apprentissage des comportements et à la familiarisation avec les habitudes, les dispositions et les facultés qui favorisent le bien-être personnel, social et communautaire. Les pratiques de l'engagement comprennent donc l'autorégulation au niveau personnel ; des compétences sociales et la faculté de se relier à l'autre au niveau social. Enfin, au niveau systémique, l'engagement consiste à devenir un citoyen du monde conscient des systèmes plus vastes qui l'entourent, un citoyen capable d'agir en pleine conscience et avec compassion sur ces derniers.

---

<sup>11</sup> Miller, J. G., Kahle, S., Lopez, M., et Hastings, P. D. (2015). « Compassionate love buffers stress-reactive mother from fight-or-flight parenting », *Developmental Psychology* 51 (1), 36. Keltner D., « Darwin's Touch: Survival of the kindest », *Psychology Today*, February 11, 2009. Albers, E.M.Riksen-Walraven, M., Sweep, F. C., et Weerth, C.D. (2008), « Maternal behavior predicts infant cortisol recovery from a mild everyday stressor, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (1) p. 97-103.

<sup>12</sup> Goleman, D., Senge, P., *The Triple Focus*.

## Les trois domaines d'application

Lorsque l'on a reconnu et accepté que la compassion constitue le fondement du modèle éducationnel proposé par l'Apprentissage SEE, le cadre est prêt pour aider les élèves à devenir plus conscients de leurs actes physiques et verbaux, et donc à renoncer aux attitudes nuisibles à eux-mêmes et aux autres. Ce constat nous conduit au premier domaine, à savoir le domaine personnel qui est focalisé sur le fait de savoir prendre soin de soi.

Le second domaine, le plan social, élargit le champ du premier dans la mesure où il incite les élèves à développer la conscience d'autrui, empreinte d'empathie et de compassion, en même temps que le développement de compétences interpersonnelles indispensables pour savoir comment se relier positivement à autrui.

Enfin, le troisième domaine, celui des systèmes complexes, a pour but d'aider les élèves à cultiver des niveaux de conscience, des valeurs et des aptitudes qui sont propres à des sociétés différentes des leurs et, au-delà, à s'ouvrir au monde en général, de sorte qu'ils puissent devenir des décideurs responsables et des citoyens du monde performants.

## Le domaine personnel

L'Apprentissage SEE a pour objectif d'aider les élèves à un niveau individuel, dans leurs interactions avec leurs camarades et leur famille, mais aussi en tant que citoyens du monde capables de prendre des décisions responsables pour leur bien et celui des autres. On pourrait aborder ces trois domaines d'application de manière indépendante et dans un ordre différent de celui proposé ici, mais les niveaux social et systémique s'appuient sur le niveau personnel. Si les élèves doivent savoir prendre soin des autres et prendre des décisions morales complexes, il faut qu'ils apprennent tout d'abord à se gérer eux-mêmes. S'ils doivent être en mesure de répondre aux besoins d'autrui et de ceux de communautés plus vastes – peut-être même du monde entier – ils doivent nécessairement commencer par identifier leurs propres besoins et connaître le fonctionnement de leur vie intérieure. Dans le contexte du programme SEE, cela signifie développer une véritable « connaissance émotionnelle » ainsi que les compétences qui la sous-tendent, telles que l'attention.

La connaissance émotionnelle de soi revêt de multiples aspects. Elle consiste à développer la capacité de reconnaître et d'identifier ses propres émotions, de les relier à un contexte plus large, à savoir discerner et évaluer les conséquences des émotions, et à réussir à les gérer. En dernier lieu, la connaissance émotionnelle permet aux élèves d'éviter des comportements de réaction et d'impulsivité qui risqueraient de les blesser, eux-mêmes et d'autres personnes, tout en gardant un esprit calme indispensable à la prise de décisions judicieuses qui, à long terme, leur apporteront de grands bienfaits. Ainsi, le domaine personnel est-il, en tant que tel, une aptitude essentielle à l'épanouissement de l'élève.

## Le domaine social

La connaissance émotionnelle et la capacité de se gérer sont des compétences qui apportent un bénéfice incontestable aux élèves au cours de leurs études et tout au long de leur vie. Les êtres humains étant des êtres sociaux par nature, la faculté de se relier positivement à autrui revêt une importance égale à celle de bien se connaître. Bien que par le passé nous ayons considéré l'aptitude sociale comme étant innée et immuable, la recherche scientifique indique que l'apprentissage, la réflexion et une pratique volontaire et spécifique permettent de développer des traits prosociaux. Les résultats d'un tel développement révèlent des changements mesurables dans le cerveau, le corps et le comportement et font état des bienfaits associés au bien-être physique, mental et social. Une incontestable accumulation de preuves montre qu'une éducation ayant pour but d'aider les enfants à se développer positivement devrait non seulement leur offrir la possibilité de bien gérer leurs émotions, mais également inclure les aptitudes essentielles à l'épanouissement social. Dans ce contexte, le mot « social » fait référence aux interactions interpersonnelles proches.










## Le domaine des systèmes complexes

Cependant, nous n'interagissons pas exclusivement dans un rapport mutuel. Dans notre monde d'une complexité croissante, la compassion seule ne suffit pas à atteindre le but ultime d'un engagement éthique et efficace: il faut lui adjoindre la prise de décision responsable qui, elle, ne peut que se fonder sur une compréhension des systèmes plus vastes au sein desquels nous vivons. Si l'on ne sait pas aborder une situation sous ses multiples perspectives ni évaluer le déroulement d'une action et ses conséquences probables au fil du temps, des actions motivées par la bienveillance peuvent, néanmoins, avoir des résultats négatifs et non souhaités.

Le monde dans lequel grandissent les élèves devient de plus en plus complexe, mondialisé et interdépendant. Les défis que devront relever l'actuelle génération et les générations futures seront encore plus vastes et auront une portée considérable. Les solutions à apporter exigent donc une nouvelle façon de penser et de résoudre ces problèmes, résolution que l'on peut définir comme étant collaborative, pluridisciplinaire et systémique.

La pensée systémique constitue un nouveau mode de résolution des problèmes, particulièrement important et pertinent dans le monde moderne. Au lieu de tenter de réduire une situation complexe à un problème unique, et de le traiter isolément, ce qui s'avère le plus souvent inefficace ou seulement envisageable à court terme, la pensée systémique est un mode d'investigation qui s'efforce de comprendre les causes et les conditions qui sont à l'origine d'un problème donné. Elle exige donc d'aborder les différents éléments et les processus du système complexe où a surgi la difficulté, afin de la résoudre, mais aussi d'éviter qu'à l'avenir elle se répète. Cette approche particulière et la façon de l'aborder avec des élèves d'âges différents sera traitée de manière plus détaillée dans un chapitre ultérieur consacré aux systèmes complexes et à la pensée systémique.

On peut représenter les trois dimensions et les trois domaines dans un tableau (Voir figure 2). Etant donné que chaque dimension peut être approfondie dans chacun des trois domaines, nous nous retrouvons en présence de neuf composantes. Pour en faciliter la compréhension, chaque composante est désignée sous un nom spécifique.

		DIMENSIONS		
		CONSCIENCE	COMPASSION	ENGAGEMENT
DOMAINES	PERSONNEL	 <p><b>Attention et conscience de soi</b></p>	 <p><b>Auto-compassion</b></p>	 <p><b>Auto-régulation</b></p>
	SOCIAL	 <p><b>Conscience interpersonnelle</b></p>	 <p><b>Compassion envers autrui</b></p>	 <p><b>Compétences relationnelles</b></p>
	SYSTEMES	 <p><b>Reconnaître l'interdépendance</b></p>	 <p><b>Reconnaître notre humanité commune</b></p>	 <p><b>Engagement social et mondial</b></p>

*Figure 2. Les neuf composantes des domaines et dimensions. Les trois dimensions et les trois domaines de l'Apprentissage SEE peuvent s'inscrire dans un tableau qui combine les neuf éléments résultants.*

Dans certains cas, aborder le programme SEE selon une approche linéaire s'avérera approprié, puisque certains thèmes se fondent sur d'autres thèmes dont ils dépendent. Ainsi, la progression au niveau personnel, telle que l'acquisition d'un certain niveau de connaissance émotionnelle, ouvrira la voie au domaine social et au domaine de la pensée systémique. C'est-à-dire que la connaissance que les élèves auront acquise en examinant leurs propres émotions pourra s'appliquer aux autres ainsi qu'à des systèmes plus larges. De même, au fur et à mesure que l'élève aborde les dimensions de la compassion et de l'engagement social, les compétences



assimilées dans la dimension de la conscience sont mobilisées et étendues à autrui. Toutefois, il n'est pas indispensable de suivre une approche strictement linéaire dans chaque cas, puisque le point principal consiste à élaborer des compétences qui englobent l'intégralité des neuf composants qui sont toutes inter-reliées.



# 3

## Le Modèle Pédagogique

### Les trois niveaux de compréhension

L'Apprentissage SEE utilise un modèle pédagogique dans lequel les élèves sont guidés et incités à progresser selon trois niveaux de compréhension, au fur et à mesure qu'ils acquièrent la maîtrise des éléments essentiels de chaque compétence (Voir figure 3). Ce processus se justifie car développer des forces de caractère et des valeurs ne se borne pas à une simple acquisition de connaissances, mais consiste à les intégrer à un niveau personnel, puis à les intérioriser profondément. Au premier niveau, celui de la connaissance acquise, les élèves apprennent en écoutant, en lisant, en discutant, en examinant et en faisant leurs propres expériences. Ce premier niveau leur fournit des informations de base et des expériences en rapport avec les compétences qu'ils doivent cultiver, ce qui leur permet d'enrichir leur compréhension de chacune d'elles.

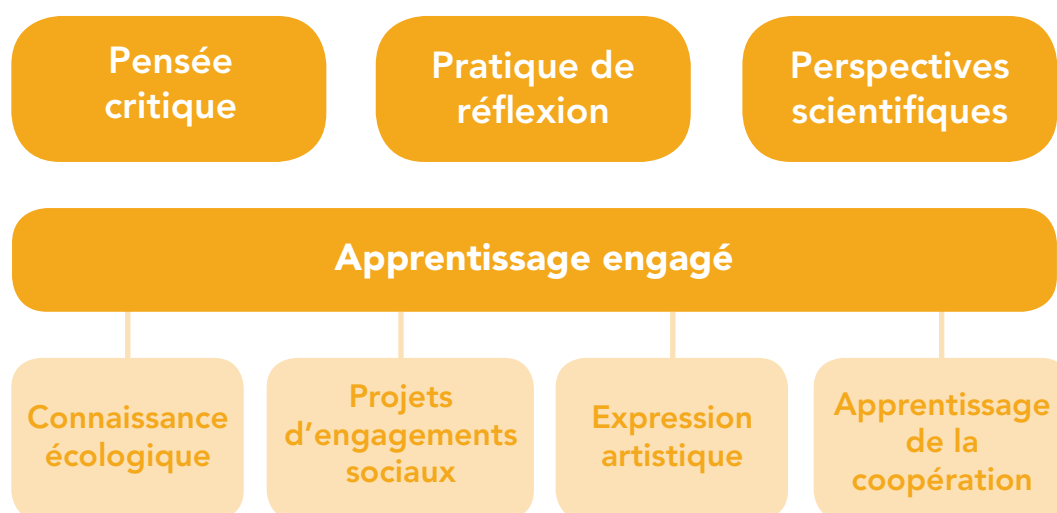


Figure 3. Modèle pédagogique

Bien qu'il soit essentiel, le premier niveau de compréhension n'est pas suffisant en lui-même, parce que la connaissance acquise n'est pas encore intégrée au plan personnel. Il convient donc d'encourager les élèves à utiliser leur pensée critique afin d'examiner en profondeur les thèmes abordés, en ayant recours à différents types d'approche. Il s'agit ensuite d'appliquer ces thèmes à leur propre situation de sorte que les élèves atteignent le second niveau, appelé aperçu essentiel, ou encore aperçu expérientiel. Cette notion fait référence à l'instant précis où l'élève fait l'expérience d'un aperçu au niveau personnel, reliant ainsi les connaissances qu'il a acquises à sa propre vie individuelle. A ce niveau, les connaissances ne sont plus simplement des informations apprises intellectuellement, mais elles débouchent sur une nouvelle perspective du monde. L'élève s'est approprié la connaissance. Chaque expérience d'apprentissage du Cours de formation du programme SEE propose plusieurs activités qui aboutissent à ces aperçus essentiels, ces prises de conscience, qui permettent d'intégrer de nouvelles perspectives au fil du temps.

Au début, ces nouvelles perspectives ne sont pas très stables, aussi, est-il nécessaire de se familiariser avec ces nouvelles expériences en les répétant afin qu'elles deviennent des forces de caractère et des traits de la personnalité, au sens le plus profond du terme. Il est donc demandé aux professeurs d'aider les élèves à renforcer ces aperçus en ayant recours à des exercices de réflexion qui sont expliqués dans le Cours de formation. Cette seconde étape débouche sur l'intégration de la compréhension. La pensée critique facilite l'acquisition de la connaissance à chacun de ces trois niveaux successifs de compréhension.

Ce modèle pédagogique exige des élèves une investigation personnelle ; il ne s'agit pas d'inculquer un savoir. Le rôle des professeurs, ou des instituteurs, dans le cadre du programme SEE s'apparente davantage à celui d'un facilitateur que d'un enseignant. Les élèves sont incités à penser par eux-mêmes et à tout remettre en question. Passer par ces trois niveaux de compréhension est la seule manière de progresser.



**Figure 4.** Les fils conducteurs de l'apprentissage

## Les quatre fils conducteurs de l'apprentissage

Afin de faciliter l'acquisition et l'intériorisation des connaissances et des compétences à chacun des trois niveaux de compréhension, le programme SEE a mis en évidence « Quatre fils conducteurs de l'apprentissage » (Voir figure 4). Il s'agit d'éléments pédagogiques qui fonctionnent comme de grandes avenues qui permettent d'examiner, d'évaluer et d'intérioriser les différents thèmes et aptitudes du programme SEE. On les désigne par l'expression « fils conducteurs de l'apprentissage », parce qu'ils doivent apparaître clairement dans tout le Cursus de formation et, de ce fait, ils s'entremêlent et concourent à tisser l'intégralité du programme, permettant aux connaissances et à la compréhension de s'élaborer et de s'approfondir à partir d'une base solide.

Le premier fil conducteur de l'apprentissage est la pensée critique qui constitue une part essentielle du programme SEE à chacune de ses étapes. Dans le contexte de l'Apprentissage SEE, la pensée critique signifie examiner et investiguer les thèmes et les expériences en ayant recours au raisonnement logique, au dialogue, au débat, en ouvrant de multiples perspectives, afin de parvenir à une compréhension plus profonde et plus nuancée du thème abordé. La pensée critique est essentielle dans le programme SEE parce que les connaissances émotionnelles et éthiques qui sont développées dans ce programme ne sauraient être imposées selon une approche allant de l'extérieur vers l'intérieur ni d'une manière pyramidale. Elles doivent, au contraire, surgir et se développer sur la base d'une solide compréhension personnelle qui est en accord avec l'expérience individuelle et les réalités du monde. Par conséquent, le fil conducteur de l'apprentissage de la pensée critique implique d'encourager les élèves à examiner comment développer des arguments valables et s'engager dans un raisonnement solide. Il s'agit également d'apprendre à poser les bonnes questions, plutôt que de fournir les bonnes réponses.

La pensée critique implique aussi de cultiver l'« humilité épistémique », c'est-à-dire d'être ouvert face à la possibilité d'avoir tort. D'autres informations et d'autres perspectives peuvent aider l'élève à prendre conscience que sa propre connaissance d'un sujet est toujours partielle et limitée, et donc l'amener à reconnaître qu'il lui faut approfondir et éventuellement changer ses propres points de vue, au fil du temps. En retour, cette ouverture d'esprit facilite la capacité à engager le dialogue, le débat et la discussion sans faire preuve d'une réactivité émotionnelle qui risquerait d'entraver ces échanges lorsque les participants sont trop attachés à leurs propres positions et perdent de vue la possibilité d'approfondir leur connaissance.

Les pratiques de réflexion sont le second fil conducteur de l'apprentissage. Ces pratiques de réflexion sont des activités au cours desquelles les élèves dirigent leur attention sur leur expérience intérieure de façon soutenue et structurée afin de développer une compréhension personnelle approfondie et d'intérioriser les compétences et les thèmes abordés lors de tel ou tel type d'apprentissage. Il s'agit d'exercices appelés « à la première personne », dans le sens où les élèves tentent de faire l'expérience directe des différents aspects du thème traité, en faisant appel à l'attention, l'observation et l'investigation réflexive. Ces exercices peuvent comprendre l'attention aux sensations corporelles, à la respiration, au fait de remarquer le caractère transitoire

des pensées et des émotions, ainsi que de constater les effets de certaines pensées et émotions sur le corps et l'esprit. Les pratiques de réflexion dirigées sur l'attention constituent la base d'une seconde catégorie d'exercices de réflexion qui implique l'analyse et la pensée critique ; il s'agit par exemple de réfléchir sur un thème donné avec une attention soutenue en l'examinant sous des angles différents.

Les pratiques de réflexion sont des outils qui permettent de développer et d'enrichir une connaissance acquise et de l'approfondir jusqu'au niveau des aperçus essentiels et de l'intégration de la compréhension. Certaines écoles n'auront aucune réticence à aborder les exercices de réflexion comme des pratiques de contemplation laïque, tandis que d'autres souhaiteront peut-être éviter une telle approche, liée au fait que l'on associe parfois les notions de pratique contemplative et de religion.

Les perspectives scientifiques sont le troisième fil conducteur de l'apprentissage. Etant donné que le programme SEE aborde le développement de l'éthique en s'appuyant principalement sur la connaissance des émotions, il est essentiel que les professeurs et les élèves développent graduellement une compréhension scientifique des émotions et d'autres thèmes inclus dans ce programme. Dans ce contexte, la notion de « perspectives scientifiques » fait référence à des modes d'investigation s'appuyant sur la compréhension scientifique qui prévaut à l'heure actuelle et s'applique à nous-mêmes et au monde dans lequel nous vivons.

Certains thèmes appartenant aux domaines de la biologie, de la psychologie et des neurosciences s'avèreront particulièrement pertinents en ce qui concerne les données exposées dans le programme SEE. Il n'est pas demandé aux professeurs d'être des spécialistes de ces disciplines : des données et des méthodes leur sont fournies dans le Cours de formation. Toutefois, les données de ce programme seront mieux comprises, et les professeurs et les élèves seront davantage motivés pour le mettre en pratique, s'ils maîtrisent certaines des notions scientifiques sur lesquelles s'appuient les approches et les thèmes présentés.

Tout comme l'expérience et le sens commun, la science sert de base au développement d'une approche de l'éthique impartiale face à la diversité des cultures et des religions. La science étant fondée sur l'observation empirique, l'élaboration théorique et l'expérimentation étant basée sur la loi de causes à effets, le fil conducteur de l'apprentissage des perspectives scientifiques s'appuie également sur la pensée critique. Ce fil conducteur a également pour fonction de compléter l'approche à la première personne propre aux pratiques de réflexion, engendrant ainsi une compréhension bien équilibrée et plus globale des thèmes traités dans le programme SEE.

Le quatrième et dernier fil conducteur du programme SEE est l'apprentissage engagé. Cette expression désigne des stratégies et des méthodes d'apprentissage qui sont plus actives, plus participatives et concrètes pour les élèves, par opposition aux approches où ils reçoivent des informations de façon plus passive et statique. L'apprentissage engagé implique les points suivants : la coopération (projets de groupe, discussions menées par les élèves, jeux collaboratifs) ; l'expression créative (les arts plastiques, la musique, l'écriture et la danse) ; des projets d'engagement au niveau de la collectivité (des projets de service à la personne) ; et

l'apprentissage écologique (engagement direct avec l'environnement naturel). Cet apprentissage engagé est complémentaire des autres fils conducteurs, dans la mesure où il permet aux élèves d'expérimenter et d'analyser plus profondément, de manière directe, engagée et pratique ce qu'ils apprennent. C'est ainsi qu'ils font l'expérience de la mise en pratique effective de ce qu'ils ont appris de façon conceptuelle ou par la réflexion sur un thème donné. De même que pour les autres fils conducteurs, l'apprentissage engagé facilite le processus de passage des élèves aux trois niveaux d'apprentissage : acquérir les connaissances, intégrer la compréhension et l'incarner.

### Les buts

Chacune des trois dimensions de l'Apprentissage SEE est reliée à un objectif plus large (Voir figure 5). Cet objectif est en fait une aspiration et n'est pas destiné à servir de point de référence pour évaluer les progrès des élèves. Il indique davantage le sens profond dans lequel s'inscrit l'apprentissage. Ainsi que le montre le tableau de la figure 5, le programme SEE constitue un modèle de développement : il favorise et encourage l'amélioration graduelle et continue des compétences de l'élève pendant tout son parcours éducatif.

<b>BUTS</b>
<p><b>La conscience</b></p> <p>Selon l'approche à la première personne, les élèves développeront une attention plus soutenue et une conscience plus large de leurs propres pensées et sensations ; une conscience accrue des autres et de leur vie psychique ; une conscience plus profonde de l'interdépendance, tant au niveau de leur propre vie qu'au niveau des systèmes plus vastes dans lesquels ils vivent.</p>
<p><b>La compassion</b></p> <p>Les élèves développeront des facultés capables d'assurer leur bien-être émotionnel ; de l'empathie et une compassion courageuse pour les autres ; et une reconnaissance constante de notre humanité commune qui accorde une valeur à chaque personne, en tous lieux.</p>
<p><b>L'engagement social</b></p> <p>Les élèves affineront leurs facultés de se gérer, devenant capables de faire la différence entre un comportement bienveillant pour soi et pour autrui et une attitude qui ne l'est pas ; ils développeront la capacité de se relier aux autres de façon positive et de leur venir en aide ; ils cultiveront les compétences nécessaires pour s'engager concrètement et avec confiance dans des communautés plus larges que la leur, et même au niveau mondial, afin de contribuer au bien-être social</p>

Figure 5. Les buts de l'Apprentissage SEE

Figure 6. Les facultés durables

### Composante: L'attention et de la conscience de soi

- 1 Être attentif à son corps et à ses sensations**  
remarquer et décrire les sensations du corps et comprendre comment elles sont liées au stress ou au bien-être.
- 2 Être attentif à ses émotions**  
identifier le type et l'intensité des émotions au moment où elles surgissent.
- 3 Dresser la carte de l'esprit**  
catégoriser les émotions par rapport à l'expérience personnelle et aux modèles émotionnels développés par la recherche scientifique.



### Composante: L'auto-compassion

- 1 Comprendre les émotions dans leur contexte**  
comprendre comment les émotions surgissent au sein d'un contexte sous-jacent constitué de besoins, de perceptions, d'attitudes et de situations particulières.
- 2 S'accepter soi-même**  
accepter ses propres émotions en comprenant le contexte dans lequel elles ont surgi, ce qui permet de relâcher l'emprise du jugement que l'on porte sur soi.



### Composante: L'autorégulation

- 1 Équilibrer le corps**  
réguler le corps et le système nerveux, surtout en cas de stress, afin d'optimiser le bien-être.
- 2 Contrôler la dimension cognitive et pulsionnelle**  
diriger et soutenir l'attention sur des objets, des tâches ou des expériences choisis.
- 3 Gérer les émotions**  
répondre avec intelligence aux impulsions et aux émotions et développer des comportements et des attitudes qui facilitent le bien-être à long terme.



### Composante: La conscience interpersonnelle

- 1 Être attentif à notre réalité sociale**  
reconnaître notre nature fondamentalement sociale et prêter attention à la présence des autres et du rôle qu'ils jouent dans notre vie.
- 2 Être attentif à notre la réalité commune**  
apprécier profondément tout ce que l'on partage avec les autres, comme vouloir le bonheur, éviter la souffrance, faire l'expérience d'états émotionnels et physiques, etc.
- 3 Apprécier la diversité et la différence**  
reconnaître qu'une part de notre réalité commune réside dans la diversité, l'unicité et la différence des individus et des groupes humains ; apprendre à respecter ces différences et reconnaître leurs apports particuliers dans notre vie en société.





### Composante: **La Compassion envers autrui**

#### 1 **Comprendre les sensations et les émotions des autres dans leur contexte**

comprendre les sensations des autres dans leur propre contexte et reconnaître que, tout comme nous, ils éprouvent des sensations et des sentiments provoqués par des besoins et des désirs.

#### 2 **Apprécier et cultiver la bonté et la compassion**

valoriser les bienfaits de la bonté et de la compassion et les développer afin qu'ils deviennent une composante naturelle de notre personnalité.

#### 3 **Apprécier et cultiver d'autres dispositions éthiques**

valoriser et cultiver les dispositions morales et les émotions prosociales telles que le pardon, la patience, le contentement, la générosité et l'humilité.



### Composante: **Compétences relationnelles**

#### 1 **La communication intelligente**

savoir communiquer avec compassion de façon à autonomiser les autres et à se responsabiliser soi-même.

#### 2 **Aider les autres**

offrir son aide à autrui en fonction de ses besoins et de ses propres capacités.

#### 3 **Transformer les conflits**

répondre de façon positive aux conflits et faciliter la collaboration, la réconciliation et les relations harmonieuses.



### Composante: **La Compréhension de l'interdépendance**

#### 1 **Comprendre l'interdépendance des systèmes**

comprendre le fonctionnement de l'interdépendance et de la pensée systémique.

#### 2 **Les individus au sein de contextes systémiques**

reconnaître le mode de fonctionnement des individus au sein des contextes systémiques et comprendre comment ils sont affectés par ces environnements sur lesquels ils influent à leur tour.



### Composante: **La reconnaissance de notre humanité commune**

#### 1 **Reconnaître l'égalité fondamentale de tous les êtres**

étendre la compréhension de l'égalité fondamentale et de notre humanité commune à ceux qui se trouvent en dehors de notre société, et enfin, au monde entier.

#### 2 **Comprendre comment les différents systèmes affectent le bien-être de chacun**

reconnaître la manière dont les différents systèmes favorisent ou compromettent le bien-être aux niveaux culturel et structurel, tels que favoriser des valeurs positives ou perpétuer des inégalités et des croyances douteuses.



### Composante: **L'engagement social et mondial**

#### 1 **Examiner notre propre potentiel pour effectuer un changement positif dans notre société et dans le monde**

reconnaître le potentiel que nous avons d'effectuer des changements positifs, en se fondant sur nos propres capacités et sur les circonstances, de façon individuelle ou collective.

#### 2 **S'engager à trouver des solutions sociales et mondiales**

envisager des solutions collaboratives et créatives aux problèmes qui affectent notre propre société ou le monde.



## Les facultés durables

Les « facultés durables » du programme SEE sont identiques aux résultats obtenus lors des apprentissages supérieurs, dans la mesure où elles indiquent précisément les points que les élèves doivent améliorer à mesure qu'ils progressent dans ce programme. Néanmoins, ces capacités durables sont différentes des résultats de l'apprentissage des matières classiques, établies en fonction de l'âge et du niveau scolaire. En effet, il s'agit d'aptitudes et de modes de connaissance auxquels les élèves peuvent continuer à se référer, sur lesquels ils peuvent réfléchir et qu'ils sont capables d'incarner tout au long de leur scolarité et même de leur vie (Voir figure 6). Les chapitres suivants expliquent en détail les composantes essentielles de chacune de ces facultés. Nous en donnons ci-dessous la liste à titre de référence.

Lors du développement de chaque composante du programme SEE, les enseignants s'attacheront à faciliter l'apprentissage à chacun de ses trois niveaux (acquisition de la connaissance, aperçus essentiels, intégration de la compréhension), en aidant les élèves à approfondir leurs connaissances de telle sorte qu'ils parviennent à faire l'expérience des aperçus essentiels et les renforcent grâce aux exercices pratiques et à une familiarisation accrue. Malgré la spécificité des capacités durables, le programme SEE n'a pas été conçu pour être normatif. De plus, alors que le Cursus de formation du programme SEE est conçu pour développer les aptitudes et les valeurs associées aux objectifs d'une dimension particulière, il convient de souligner que les compétences cultivées dans les trois dimensions se renforcent mutuellement. Les enseignants peuvent établir des rapports entre un thème traité dans le cadre d'une dimension donnée et ceux qui sont associés aux autres dimensions. Cela étant dit, l'une des forces majeures du programme SEE réside dans le fait qu'il fournit des stratégies originales pour développer des capacités essentielles dans chacune des trois dimensions, de sorte que ces dernières se renforcent mutuellement.

# 4

---

## Examiner Le Domaine Personnel

---

Le premier des trois domaines est le domaine personnel, terme qui fait référence à la vie intérieure de l'élève en tant qu'individu<sup>13</sup>. Dans ce domaine, les trois dimensions du programme SEE sont enseignées en inculquant les composantes de l'attention et de la conscience de soi, de l'auto-compassion et de l'autorégulation. Ces composantes vont être brièvement définies ici, mais elles seront traitées en détail ultérieurement, chacune d'elles faisant l'objet d'une partie spécifique. L'attention et la conscience de soi désigne le fait de diriger l'attention de façon à développer une conscience de plus en plus fine des états mentaux et physiques ainsi que des informations qu'ils nous fournissent sur notre niveau de stress ou de bien-être, sur nos émotions, etc. Outre l'approche à la première personne - ou dimension « subjective » des élèves qui concentrent leur attention sur leur corps et leur esprit - cette composante comprend également l'inculcation d'un savoir plus général fondé sur une approche à la troisième personne, c'est-à-dire selon une perspective « objective ». Ce qui implique l'apprentissage des différents types et caractéristiques des émotions, afin de dresser ce que l'on pourrait appeler une « carte de l'esprit. » Un élève capable de reconnaître ses émotions et ses états corporels au fur et à mesure de leur survenue, et de les associer à cette carte de l'esprit, aura alors établi le fondement essentiel de la connaissance émotionnelle.

---

<sup>13</sup> Il s'agit d'une division heuristique (c'est-à-dire introduite ici pour clarifier la présentation), parce qu'il est évident que l'identité individuelle des élèves ne peut pas être séparée des domaines social et systémique.

A partir de cet acquis, on développe la composante suivante : l'auto-compassion qui consiste à comprendre les émotions dans un contexte plus large. Cette démarche exige d'analyser le fait que les émotions ne surgissent pas de nulle part, mais qu'elles ont des causes qui sont le plus souvent liées à nos besoins ou nos désirs. Les élèves apprennent peu à peu comment leurs attitudes, leurs perspectives et leurs désirs déclenchent leurs réactions émotionnelles. Cette reconnaissance débouche sur le second niveau, plus profond, de la compréhension du mode de fonctionnement des émotions. Elle permet également une plus grande acceptation de soi. Lorsque les élèves comprennent que les émotions ne surviennent pas simplement à cause de déclencheurs extérieurs, mais proviennent aussi de leurs désirs ou besoins sous-jacents, ils sont alors capables de s'appuyer sur cette nouvelle compréhension et jugent avec moins de sévérité et plus de souplesse les émotions qu'ils éprouvent. Cette attitude plus réaliste fait qu'ils ont moins tendance à se blâmer. Il s'agit d'une nouvelle compréhension qui leur permet de développer le sens de l'estime de soi, la reconnaissance de leur propre valeur personnelle et de leurs qualités. Les deux thèmes étroitement liés de cette composante s'intitulent « comprendre les émotions dans leur contexte » et « s'accepter soi-même. »

### L'attention et La Conscience de Soi

Sensibiliser les élèves au domaine personnel a pour but de leur permettre d'associer la conscience des ressentis de leur corps et de leur esprit selon une approche à la première personne, directe et subjective, aux informations sur le corps et l'esprit qui relèvent de l'approche à la troisième personne. C'est le premier pas vers la connaissance émotionnelle. En d'autres termes, les élèves apprennent à reconnaître directement une émotion, comme la colère, en étant attentifs à leur corps et à leur esprit, tout en ayant acquis une compréhension intellectuelle de ce qu'est la colère, après l'avoir étudiée en tant qu'émotion. C'est l'association de ces deux formes de connaissance (l'observation directe à la première personne et la connaissance acquise selon l'approche à la troisième personne) qui permet d'élaborer un niveau de conscience de plus en plus puissant. On peut qualifier ces deux modes de connaissance de « subjectif » et d'« objectif », puisque le premier se manifeste au niveau intérieur par le biais de la perception et de l'expérience directe, alors que le second relève de l'apprentissage extérieur et indirect. (Il convient de remarquer que le terme « subjectif » désigne l'expérience personnelle et ne relève donc pas de l'opinion ou du goût). Le niveau subjectif implique donc de faire l'expérience personnelle du bonheur, de la colère ou de l'excitation dans le corps et dans l'esprit, tandis que le niveau objectif consiste à comprendre ce que l'on sait de ces émotions et de ces états mentaux en général, en se fondant sur les recherches scientifiques.

Les trois principaux thèmes d'exploration de cette composante sont l'attention au corps et aux sensations, l'attention aux émotions et la carte de l'esprit. Chaque composante peut être comprise comme une capacité durable (voir le tableau ci-dessous) ; chacune d'elle s'avère être en elle-même d'une aide et d'une utilité précieuses, au même titre que lorsqu'elle se trouve associée aux autres composantes. Les deux premières consistent à développer une conscience personnelle

<b>Domaine:</b>	Personnel	<b>Composante:</b> L'attention et de la conscience de soi
<b>Dimension:</b>	La conscience	



**Attention et conscience de soi**

**Capacités Durables:**

- 1 Être attentif au corps et aux sensations**  
remarquer et décrire les sensations du corps et comprendre comment elles sont liées au stress ou au bien-être.
- 2 Être attentif aux émotions**  
être attentif à ses émotions et savoir identifier leur nature et leur intensité au moment où elles surviennent.
- 3 Dresser la carte de l'esprit**  
catégoriser les émotions par rapport à l'expérience personnelle et aux modèles émotionnels développés par la recherche scientifique.

et directe du corps et de l'esprit, tandis que la troisième fait référence au fait d'acquérir une connaissance générale du fonctionnement de l'esprit et des émotions.

Nous commençons par être attentif à notre corps et à nos sensations. Ce qui signifie que les élèves concentrent leur attention sur ce qu'il se passe à l'intérieur de leur corps, au niveau des sensations. Lorsque l'on y prête attention, notre corps constitue une source d'information constante sur l'état de notre système nerveux. Les états émotionnels s'accompagnent toujours de changements dans le corps, tels que le rythme des battements cardiaques, la tension ou le relâchement des muscles, les sensations de chaud ou de froid, de souplesse ou de raideur, etc. Le système nerveux répond très rapidement aux situations, telles que la perception d'une menace ou le sentiment de sécurité. Il est si rapide qu'il semble souvent échapper à la reconnaissance consciente et à la fonction motrice : ce que nous pourrions appeler le cerveau conscient. Donc, remarquer ce qu'il se passe dans son corps informe souvent beaucoup plus vite un élève sur son état émotionnel que s'il était simplement à l'écoute des aspects mentaux de son expérience. Etant donné que ce qui se déroule à l'intérieur du corps relève de sensations qui, souvent, ne sont pas appréhendées par la conscience (à moins que l'on y prête attention), il est nécessaire d'aider les élèves à s'exercer à être attentifs à leurs sensations.

La pratique de l'attention aux sensations porte différents noms, tels que la « conscience des sensations », le « repérage » ou la « lecture du système nerveux. » Dans le contexte de l'Apprentissage SEE, repérer les sensations contribue au développement de la connaissance émotionnelle dans son ensemble. En outre, il a été démontré que la pratique du repérage s'avère

en elle-même d'une aide importante dans de nombreux contextes. On a par exemple recours à la stratégie thérapeutique du repérage pour les personnes qui ont subi des traumatismes. Tous les enfants traversent des expériences qui peuvent être perçues comme angoissantes ou menaçantes. Même si tous les élèves qui participent au programme SEE ne souffrent pas d'un traumatisme grave (bien que ce soit le cas pour certains), ils retireront de grands bienfaits des exercices d'attention au corps et aux sensations. Néanmoins, étant donné que les spécialistes affirment que le seul fait d'être attentif aux sensations corporelles risque de réveiller un traumatisme passé, il est vivement recommandé que ce repérage sensoriel soit associé à d'autres compétences, telles que l'ancrage et le renforcement de ressources<sup>14</sup>, qui sont expliqués en détail dans la partie suivante traitant de l'autorégulation. Ainsi, les élèves disposeront de méthodes qui les aideront à replacer leurs corps dans un cadre sécurisant et résilient. En dépit de ces précautions, les enseignants devront prêter une attention particulière à l'effet des exercices sur leurs élèves et être prêts à leur apporter un soutien plus marqué, si la situation l'exige.

En apprenant à être attentif à leur système nerveux grâce aux exercices de la conscience des sensations corporelles, les élèves vont graduellement apprendre à détecter les signes du stress et du bien-être. Une conscience accrue des sensations les aidera à savoir à quels moments leur corps est dans un état de bien-être (ce que la spécialiste des traumatismes Elaine Miller-Karas appelle la « zone de résilience » ou la « zone de bien-être »<sup>15</sup>). De même, ils remarqueront beaucoup plus vite le moment où ils sortent de cette zone, soit parce qu'ils sont en proie à une hyperexcitation (anxiété, colère excessive ou agitation), ou sous l'effet de l'abattement (léthargie, sentiment de dépression). Cette prise de conscience est la première étape pour apprendre à équilibrer le corps et à revenir à un état de bien-être physiologique, condition préalable si l'on veut agir dans l'intérêt optimal de soi-même et des autres.

La capacité durable suivante est l'attention portée aux émotions. Apprendre à être attentif au corps constitue le fondement indispensable pour développer l'attention aux émotions et aux sentiments, car plus le corps est calme et posé, plus il est facile de se concentrer sur l'esprit. En outre, une conscience accrue du corps renforce la sensibilité et la précision de la conscience émotionnelle parce que les sensations corporelles constituent des points de repère importants de l'expérience émotionnelle. Comme nous l'avons déjà fait remarquer : si l'on veut que les élèves développent une réelle connaissance émotionnelle, prodiguer un savoir intellectuel extérieur ne suffit pas ; il doit être étayé par des aperçus expérimentiels et personnels. C'est pourquoi il est indispensable de développer chez eux une conscience de leurs émotions, la capacité d'identifier les émotions au moment même où elles surgissent. Lorsque les émotions deviennent trop puissantes, elles risquent de nous submerger et de nous inciter à commettre des actes que nous pourrions regretter plus tard. Même si les émotions peuvent se propager très rapidement, en fait, elles débutent par une étincelle avant de se transformer en un véritable brasier. Si l'on travaille sur l'émotion dès le début, au moment où elle n'est encore qu'une étincelle, il est possible de

---

<sup>14</sup> Miller-Karas, E., *Building resilience to trauma: The trauma and community resiliency models*. Routledge, 2015.

<sup>15</sup> Miller-Karas, E., *Ibid.*

la gérer beaucoup plus facilement. Mais pour être capable d'en avoir conscience à ce moment précis, encore faut-il que les élèves soient en mesure de détecter leurs émotions et leurs sentiments au stade de l'étincelle. C'est heureusement un exercice qu'il est possible d'apprendre et d'améliorer au fil du temps.

Si la conscience émotionnelle est beaucoup plus développée lorsque l'on aborde la dimension de la compassion, ici, elle consiste simplement à être attentif aux émotions, à les remarquer et à être capable de les décrire au moment où elles se manifestent.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le point essentiel de ces exercices est d'aider les élèves à développer une compréhension de leurs émotions selon l'approche à « la première personne », c'est-à-dire une compréhension personnelle issue de leur propre expérience. Étant donné qu'une telle compréhension ne peut pas être seulement inculquée de l'extérieur, c'est-à-dire au niveau intellectuel, elle exige l'apport d'une pratique au cours de laquelle les élèves s'engagent sérieusement dans le processus qui consiste à remarquer, reconnaître et identifier leurs émotions. Des exercices tels que la vigilance sont particulièrement utiles dans ce contexte.

Dernière capacité durable de cette composante, dresser une carte de l'esprit s'avère d'une aide considérable pour bien mettre en évidence les émotions et les sensations. La « carte de l'esprit » est une métaphore qui désigne le fait d'aider les élèves à développer une compréhension conceptuelle de plus en plus élaborée des émotions et des états mentaux. L'objectif essentiel de cette carte, à l'image d'une carte de géographie, est d'offrir aux élèves un moyen de se repérer dans leur propre paysage émotionnel. Pour dresser cette carte, ils seront guidés par des discussions et par des thèmes de réflexion portant sur les effets de certaines émotions sur le corps et sur les rapports à autrui, débats qui seront étayés par des données scientifiques adaptés à leur âge. Grâce à cette carte de l'esprit, les élèves disposeront de modèles conceptuels leur permettant d'identifier les différentes « familles d'émotions », leurs traits communs, ainsi que les contextes qui favorisent l'apparition de ces émotions. Bien que ces modèles conceptuels soient issus des plus récentes recherches scientifiques destinées à des étudiants plus âgés, ils ont été simplifiés pour s'adapter au niveau des très jeunes élèves.

Ainsi, regrouper les émotions en « familles d'émotions » permet aux élèves d'appréhender leurs nuances et leur intensité, ainsi que leurs caractéristiques communes. Ils apprennent que toutes les émotions ne sont pas en elles-mêmes destructrices, mais qu'elles le deviennent quand elles ne sont pas adaptées au contexte ou à la situation. La peur, par exemple, peut être positive dans la mesure où elle est capable de nous protéger d'un danger. Toutefois, elle devient inadaptée quand elle atteint le niveau de l'anxiété. Le psychologue Paul Ekman, l'un des plus éminents chercheurs dans le domaine des émotions, a élaboré un « Atlas des émotions », (outil disponible sur internet) qui est utilisé comme base de références du programme SEE, contribuant à apporter aux enfants une plus grande connaissance émotionnelle.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> <http://www.paulekman.com/atlas-of-emotions/>

## L'auto-compassion

La dimension de la compassion mentionnée dans la section du domaine personnel est traitée dans la rubrique de l'auto-compassion. L'auto-compassion étant une notion souvent mal comprise, le professeur Thupten Jinpa préfère la définir par la négative : « L'auto-compassion n'est pas l'apitoiement sur soi-même ; elle n'est pas une auto-gratification complaisante ni une haute estime de soi-même, autant de sentiments qui sont fondés sur des jugements de soi et d'autrui.»<sup>17</sup> Selon le programme de l'Apprentissage SEE, l'auto-compassion fait référence au fait de prendre réellement soin de soi, c'est-à-dire de prendre en considération sa propre vie intérieure. La composante de l'auto-compassion se concentre sur un autre aspect essentiel du développement de la connaissance émotionnelle : comprendre les émotions dans un contexte plus large, qui prend en compte les propres besoins de l'élève. Ce niveau supplémentaire de connaissance émotionnelle favorise également le développement de l'acceptation de soi-même, parce que le fait de comprendre pourquoi les émotions surgissent et quel rapport elles entretiennent avec nos besoins ou désirs, permet aux élèves de se relier à leurs émotions en se jugeant moins sévèrement

Pour les élèves, appréhender les émotions avec davantage de clarté, comprendre qu'elles sont transitoires, qu'elles surviennent dans un contexte particulier et ne constituent donc pas des aspects solides et immuables d'eux-mêmes, leur permet d'avoir davantage confiance en eux et de s'accepter plus facilement. Cette confiance et cette acceptation sont le fondement qui les habilite à gérer leurs émotions, à accepter la critique et à affronter les revers de façon positive et avec résilience. Cette attitude empêche les déceptions de déboucher sur une autocritique excessive ou sur une perte de l'estime de soi. Les deux facultés durables de cette composante sont la compréhension des émotions dans leur contexte et l'acceptation de soi.

<b>Domaine:</b> Personnel	<b>Composante:</b> L'auto-compassion
<b>Dimension:</b> La Compassion	
 <b>Auto-compassion</b>	<b>Capacités durables:</b> <b>1 Comprendre les émotions dans leur contexte</b> comprendre comment les émotions surgissent au sein d'un contexte sous-jacent constitué de besoins, de perceptions, d'attitudes et de situations particulières <b>2 Acceptation de soi-même</b> s'accepter soi-même et accepter ses émotions en comprenant le contexte dans lequel elles surgissent, ce qui permet de relâcher l'emprise du jugement que l'on porte sur soi.

<sup>17</sup> Jinpa, T., A Fearless Heart, p. 29.



Pour comprendre les émotions dans leur contexte, la pensée critique constitue une aide considérable, surtout lorsque cette compréhension touche les valeurs, les besoins et les attentes des élèves. Quand ils développent la conscience d’eux-mêmes, les élèves sont attentifs à leur monde intérieur de pensées et d’émotions qu’ils apprennent à identifier. Toutefois, à ce stade, ils commencent à comprendre comment une réaction émotionnelle est déclenchée non seulement par un facteur extérieur, mais aussi par leurs propres perspectives et attitudes, elles-mêmes ancrées dans une perception personnelle de leurs besoins. Une situation qui déclenche un état émotionnel anxieux peut être la conséquence d’un désir d’une plus grande sécurité dans un contexte où cela s’avère impossible. Un évènement qui provoque la colère peut résulter du besoin d’être respecté. Des sentiments d’impuissance et de frustration peuvent provenir du désir de changer immédiatement une situation qui ne peut l’être qu’avec du temps et de la patience.

Comprendre que les attentes et les états d’esprit intérieurs jouent un rôle prépondérant dans l’émergence des émotions ajoute une dimension importante à la connaissance émotionnelle. A partir de cette compréhension, les élèves apprendront que modifier leurs états d’esprit et attentes intérieures peut déboucher à long terme sur des changements positifs de leurs schémas habituels et de leurs tendances.

Au fur et à mesure que les élèves prennent conscience de ces aperçus, ils sont plus aptes à reconnaître et à apprécier leur propre valeur et à développer des sentiments d’estime de soi et de confiance, tout en apprenant à identifier des attentes irréalistes qui risquent de déboucher sur des jugements de soi critiques et malsains. En reconnaissant que, le plus souvent, les réactions émotionnelles proviennent d’exigences ou de besoins, ils commencent alors à les évaluer de façon critique, et à comprendre que tous n’ont pas la même pertinence. Cette évaluation implique de différencier leurs exigences de leurs désirs, c’est-à-dire de devenir capable d’apprécier leurs véritables valeurs personnelles, et de reconnaître celles qui les conduiront à mener une vie qui incarne ces valeurs, plutôt que de céder à des désirs à court-terme qui ne déboucheront pas nécessairement sur un bien-être à long terme.

Reconnaître le contexte plus large dans lequel surgissent les émotions dans notre propre vie renforce l’aspect de l’acceptation de soi propre à l’auto-compassion. L’acceptation de soi revêt une grande importance, car dans nos sociétés la colère a de plus en plus tendance à s’intérioriser. L’autocritique excessive, la haine et le dégoût de soi sont non seulement destructeurs pour la santé et le bonheur de l’individu, mais ils risquent d’être extrêmement dangereux s’ils déclenchent une violence envers soi-même et autrui. Renforcer l’estime de soi n’est pas la meilleure solution, parce qu’elle est fondée sur la comparaison avec les autres. Les travaux de recherche indiquent que l’agressivité, extérieure et intérieure, se manifeste souvent lorsque la haute estime qu’une personne a d’elle-même se trouve menacée. Une méthode plus appropriée consiste à développer chez les élèves un plus grand courage intérieur, la résilience et l’humilité,

au fur et à mesure qu'ils comprennent plus clairement le mode de fonctionnement de leur vie émotionnelle.

Cette méthode leur permet de relâcher l'emprise de leur idéal de perfectionnisme et de s'orienter vers des attentes plus réalistes d'eux-mêmes et d'autrui. Un élève qui a une conscience et une compréhension limitée de sa vie émotionnelle aura de plus grandes difficultés à tolérer les défis, les problèmes et les revers de l'existence ; en outre, il aura moins tendance à rechercher des occasions de se changer lui-même et d'entreprendre des actes constructifs.

La culture actuelle est d'une redoutable efficacité dès qu'il s'agit d'inculquer aux plus jeunes une multitude de notions irréalistes sur eux-mêmes et les autres, par le biais de la télévision, du cinéma ou d'autres médias. Bien trop souvent, les jeunes se comparent à des célébrités qu'ils idéalisent ; ou bien ils estiment qu'ils devraient se comporter comme un « surhomme » ou comme une « héroïne extraordinaire », exempts de toute imperfection ou limitation. Ces critères impossibles à atteindre provoquent une anxiété inutile qui peut conduire à une frustration qui risque, à son tour, de se manifester sous forme de dépression ou de culpabilité, au point d'en venir à se blesser physiquement (automutilations et scarifications) et de se transformer en une hostilité ou une violence dirigée vers les autres.

Une perspective réaliste envers ses propres limitations est essentielle si l'on veut prévenir ce cercle vicieux. Si les élèves développent la patience et la compréhension face à leurs propres difficultés, ils deviennent à la fois plus motivés et capables de se désengager de ces états d'esprit et comportements préjudiciables. Ils apprennent également qu'ils ont en eux-mêmes une estime de soi qui est indépendante de leurs résultats et de leurs capacités à remplir des critères arbitraires, établis par eux-mêmes ou par autrui. Ce sentiment de l'estime de soi qui ne dépend pas de circonstances extérieures peut s'avérer un puissant support de résilience personnelle.

L'Apprentissage SEE permet aux élèves de cultiver l'acceptation de soi en réfléchissant à des thèmes tels que l'inévitabilité de certaines formes de déception et de détresse. Il est impossible d'être le meilleur dans tous les domaines, de gagner à tous les coups, de tout savoir et de ne jamais commettre de fautes. En réalité, les déceptions, les défis et les erreurs sont inévitables dans la vie. Bien qu'il puisse paraître décourageant d'admettre cette réalité, la comprendre n'ébranle pas la motivation, mais élabore la résilience, dans la mesure où les élèves auront une meilleure compréhension du processus qui leur permettra d'atteindre leurs buts – un processus qui exige de la patience, des efforts ainsi que la faculté de dépasser les obstacles de l'existence. Les pertes, les fragilités, les limites, les imperfections – y compris, la vieillesse, la maladie et la mort – sont des aspects inéluctables de la condition humaine. Réfléchir à ces événements jusqu'à en avoir une compréhension intégrée, nous prépare à mieux les affronter lorsqu'ils surgissent inévitablement.

En outre, malgré tous nos efforts, la plupart des résultats de nos actes dépendent d'une multiplicité de causes et de conditions, dont beaucoup échappent à notre contrôle. Dans ce cadre, la pensée systémique qui implique de reconnaître des contextes plus larges, joue ici un rôle très bénéfique. Si l'on parvient à inculquer aux élèves une vision plus réaliste, ils affronteront le monde avec davantage de confiance et d'efficacité, en comprenant plus clairement les problèmes qu'ils peuvent aborder en fonction de leurs capacités ; ils s'efforceront donc d'atteindre leurs buts de leur mieux.

L'auto-compassion implique une bienveillance à l'égard de soi-même, tout en étant également une source de force intérieure, de résilience et de courage. Il ne s'agit pas de prétendre que les choses vont bien quand ce n'est pas le cas ; l'auto-compassion est fondée sur une évaluation réaliste de ses propres capacités et sur la façon dont on peut influencer une réalité plus large. Si l'on ne sensibilise pas les élèves à ce problème, ils risquent d'avoir le sentiment qu'ils devraient faire plus qu'ils ne le peuvent. Ils risquent également de ressentir une impression de désarroi, et de ne pas savoir discerner les compétences qu'ils possèdent pour agir sur les situations qu'ils vivent. Comme le souligne le professeur Jinpa : « En cultivant l'auto-compassion, nous ne nous évaluons pas à l'aune de nos succès mondains, et nous ne nous comparons pas aux autres. Au lieu de cela, nous reconnaissons nos défauts et nos failles avec patience, compréhension et bienveillance. Nous considérons nos problèmes dans le contexte plus large de notre condition humaine commune. Aussi, l'auto-compassion, à la différence de l'estime de soi, nous donne-t-elle le sentiment d'être bien davantage relié aux autres et mieux disposés à leur égard. Enfin, elle nous permet d'être honnêtes avec nous-mêmes... [elle] favorise une compréhension réaliste de notre situation.»<sup>18</sup>

L'humilité constitue, pour une part, le fait d'être honnête avec soi-même ; elle est aussi un aspect important de l'auto-compassion. Instiller une fierté constructive chez les élèves est tout à fait conciliable avec l'inculcation de l'humilité, parce que celle-ci ne consiste pas à se considérer comme étant au-dessous de ses propres capacités, mais plutôt à établir une évaluation réaliste et honnête de ses propres aptitudes. Contrairement à une croyance très répandue, les recherches scientifiques indiquent que l'humilité contribue au succès et à la réalisation de ses propres buts et constitue donc une valeur qui s'oppose à l'autocritique et à la haine de soi, puisqu'elle représente le contraire des attentes irréalistes qui mènent à un sentiment d'échec personnel. On pourra citer aux élèves l'exemple de personnages historiques célèbres qui ont apporté de grands bienfaits à la société, mais qui avaient cependant leurs propres limites ; d'ailleurs, ils ont souvent fait preuve d'une humilité qui n'était pas en conflit avec leurs compétences ni avec leurs réalisations.

---

<sup>18</sup> Jinpa, T., *A Fearless Heart*, p. 31.

## L' autorégulation


Quand on considère l'ensemble des thèmes traités dans le domaine personnel, on constate qu'ils se concentrent sur le développement de la connaissance émotionnelle : la faculté d'identifier la nature et le contexte de ses propres émotions et de savoir comment les traverser. Si les élèves ne disposent pas de cette faculté de gérer les complexités de la vie intérieure de l'esprit et des émotions, ils ne seront pas en mesure de dépasser leurs schémas habituels profondément enracinés, ce qui limitera leur contrôle d'eux-mêmes et leur liberté. Il est donc essentiel de parvenir à un niveau de conscience émotionnelle plus profond et d'acquérir les outils indispensables au discernement et à la régulation des émotions potentiellement destructrices.

Traverser le monde de ses propres émotions ayant pour but de mener une vie saine et heureuse, on peut décrire la connaissance émotionnelle en termes de bonne hygiène mentale. L'hygiène physique nous incite à faire des exercices qui remédient aux situations malsaines et facilitent le bien-être. De même, cultiver une connaissance émotionnelle implique d'aider les élèves à établir une distinction claire entre les émotions qui risquent de menacer leur bien-être et celles qui le renforcent. Les élèves peuvent utiliser ces outils et ces compétences pour éviter des dérapages émotionnels et adopter des modes d'action qui contribuent à leur épanouissement.

Loin d'être égoïste ou en opposition avec l'éthique, cette forme de développement de la connaissance de soi, telle qu'elle est exposée dans le domaine personnel, aide les élèves à établir la base d'une action morale en renforçant leurs qualités de résilience. Si cet aspect du programme SEE est bien compris, il peut alors être facilement appliqué aux domaines social et systémique, parce que nombre des compétences et données propres au niveau personnel font également partie de ces deux derniers domaines.

Les thèmes et les pratiques des deux composantes précédentes préparent le terrain pour aborder l'autorégulation. Cette notion fait référence aux pratiques et aux comportements qui renforcent les aperçus expérimentiels et la conscience acquise lors du travail sur le corps, l'esprit et les émotions. Les trois thèmes de cette composante consistent à équilibrer le corps, contrôler la dimension cognitive et l'impulsivité et à gérer les émotions. Chacune de ces composantes est reliée à un thème particulier figurant dans les composantes intitulées « Attention et Conscience de soi » (être attentif à notre corps et aux sensations, être attentif aux émotions et la carte de l'esprit). Très souvent, il est recommandé d'enseigner ces thèmes ensemble. Enfin, le but de cette composante est d'aider les élèves à gérer leurs émotions, de sorte qu'elles ne provoquent pas de problèmes excessifs pour eux-mêmes et autrui. Ou pour le dire autrement : que les émotions deviennent des alliées plutôt que des ennemies. Il est indispensable de s'exercer au contrôle cognitif et de l'impulsivité si l'on veut gérer les émotions. Toutefois, ce contrôle n'est pas facile à effectuer si le corps est stressé, dans un état d'hyperexcitation ou d'abattement, ou s'il souffre d'autres dysfonctionnements. Ainsi les trois thèmes s'enchaînent logiquement.

<b>Domaine:</b>	Personnel	<b>Composante:</b> L'autorégulation
<b>Dimension:</b>	L'engagement	



**Auto-régulation**

**Capacités durables:**

- 1 Équilibrer le corps**  
réguler le corps et le système nerveux, surtout lorsqu'il est affecté par le stress, afin d'optimiser le bien-être.
- 2 Contrôler la dimension cognitive et l'impulsivité**  
diriger et soutenir l'attention sur des objets, des tâches ou des expériences choisis pour éviter la distraction.
- 3 Gérer les émotions**  
répondre avec intelligence aux impulsions et aux émotions et cultiver des comportements et des attitudes qui facilitent le bien-être à long terme.

Les bienfaits des exercices qui équilibrent le corps s'avèrent d'une grande aide pour étayer le développement de la dimension cognitive et gérer l'impulsivité. En l'absence d'un niveau élémentaire de régulation corporelle, il est difficile d'établir la clarté et la stabilité de l'esprit. Ces deux dernières qualités sont indispensables pour que les élèves progressent et acquièrent de nouvelles compétences. Un niveau d'énergie corporelle trop élevé ou trop bas empêchera l'instauration de la stabilité et de la clarté d'esprit ; dans ce cas, il sera difficile pour les élèves d'examiner et de gérer le paysage intérieur de leur pensées et de leurs émotions. Ce point est particulièrement important lorsque l'on a affaire à des enfants qui ont subi des traumatismes (ou que les parents en ont été victimes), qui vivent dans des conditions défavorables ou qui ont souffert dans leur petite enfance de situations éprouvantes. Dans ces cas particuliers, si les élèves n'ont pas tout d'abord appris à calmer et à équilibrer leur corps et leur esprit, les exercices destinés à être attentifs à la conscience émotionnelle et à la développer risquent fort d'être compromis.

Selon l'Apprentissage SEE, équilibrer le corps constitue un fondement important pour effectuer d'autres exercices. Les trois compétences essentielles qui équilibrent le corps et régulent le système nerveux, sont les ressources, l'ancrage et le repérage (voir l'encadré). Ces facultés ont été développées par les thérapies destinées à soigner les personnes atteintes de traumatismes ; elles sont toutefois applicables à tous les individus, qu'ils en aient ou non été victimes. Créer un espace sécurisant facilite considérablement l'équilibre du corps. En l'absence de sentiments

de confiance et de sécurité, les élèves risquent de maintenir un état d'alerte élevé. Le professeur Bruce D. Perry, un spécialiste du développement du cerveau et des enfants en situation de crise, qui a été appelé comme consultant lors de nombreux accidents graves impliquant des enfants traumatisés (dont la tuerie du lycée de Columbine et l'attentat d'Oklahoma City), affirme à propos de l'environnement :

« Quand un élève se sent en sécurité, la curiosité s'éveille. Mais lorsque le monde qui nous entoure est étrange et nouveau, nous éprouvons un fort besoin de familiarité. Confronté à des situations nouvelles, l'enfant se sentira plus facilement dépassé, angoissé et frustré. Ses facultés d'apprentissage s'en trouveront amoindries. Un enfant qui a faim, qui est malade, fatigué, désorienté ou qui a peur, n'a pas envie d'apprendre des choses nouvelles : il veut des choses qui lui soient familières, réconfortantes et sécurisantes. »<sup>19</sup>

Le professeur Bruce D. Perry donne le conseil suivant pour créer une classe émotionnellement sécurisante.

« Le sentiment de sécurité provient d'une attention sensible, constante, vigilante et encourageante aux besoins de chaque enfant. Ce sentiment de sécurité est instauré par la prévisibilité qui est elle-même le résultat de comportements cohérents. Cette cohérence qui débouche sur la prévisibilité ne provient pas d'une rigidité dans les horaires des activités, mais de la cohérence comportementale de l'interaction de la part du professeur. »<sup>20</sup>

Perry souligne la nécessité d'être à l'écoute du point de saturation de chaque enfant et de réserver dans la journée un temps de calme et de solitude afin que le cerveau intègre et traite la nouvelle information. Il propose également que les professeurs entretiennent un sentiment de sécurité, particulièrement chez les jeunes enfants, en proposant, au début, des apprentissages plus faciles et des récompenses plus importantes.

Cette attitude permet à chaque élève de faire l'expérience de la réussite, ce qui atténue la crainte qu'il pourrait éventuellement ressentir.

Au niveau pratique, le professeur crée un environnement sécurisant lorsqu'il incarne l'exemple de la bienveillance, de la cohérence, de la patience du calme, de la bonne humeur et de la vulnérabilité. Dans une classe, le sentiment de sécurité est renforcé si l'on désamorce les tensions avant qu'elles ne s'intensifient, mais aussi lorsque les demandes concernant le comportement des élèves sont claires, fondées sur le respect mutuel et font l'objet d'un consensus accepté et reconnu par tous. Les élèves doivent comprendre clairement les conséquences d'infractions graves qui entraîneront un suivi certes compassionnel mais adapté, en fonction de la gravité des

---

<sup>19</sup> Perry, Bruce D., « Creating an emotionally safe classroom », *Early Childhood Today* : Aug/Sept. 2000, Vol. 15, p. 35.

<sup>20</sup> Ibid.

actes. Pour les élèves plus âgés, réserver un espace sécurisant peut consister à établir des règles déterminant la façon de mener un dialogue, de sorte que tous les participants aient le sentiment de pouvoir s'exprimer en toute sincérité sans être attaqués ni discrédités, ce qui crée un climat dans lequel des débats difficiles peuvent se dérouler de façon constructive.

## RESSOURCES, ANCRAGE ET REPÉRAGE

Équilibrer le corps a pour but d'instaurer un sentiment de sécurité plutôt que de menace, compte tenu du retentissement que cette perception a sur le système nerveux. La première étape consiste donc à optimiser la sécurité et à instaurer un sentiment d'apaisement dans la classe, en l'étendant autant que possible à tout l'établissement scolaire et à la collectivité. On peut également développer ce sentiment de sécurité en aidant les élèves à penser à des « ressources » et à leur en faciliter l'accès. Ces ressources peuvent être extérieures, intérieures ou imaginaires. Un ami, un endroit favori, un souvenir agréable, un membre de la famille, un animal domestique, une musique ou un musicien, etc., constituent autant de ressources extérieures.

Les ressources intérieures consistent à s'appuyer sur une faculté particulière que possède l'élève, l'un de ses aspects positifs, tels que le sens de l'humour, un sourire engageant, une activité qu'il aime pratiquer, ou une partie de son corps qu'il ressent comme forte et compétente. Les ressources imaginaires permettent à l'élève de créer une situation ou un environnement virtuel qui peut lui servir de ressource, même s'il ne les a pas vécus personnellement.

Puiser dans ces ressources et les examiner en détail ont pour but d'aider l'élève à se situer dans un espace de résilience, de sécurité et de confort. Il faut du temps pour aider un élève à développer un certain nombre de ressources qu'il peut se remémorer afin d'introduire en lui un sentiment de sécurité accrue. Lorsque ce processus est devenu naturel, il s'avère d'une aide considérable pour parvenir à une certaine stabilité.

« L'ancrage » est également une pratique sensori-motrice utile pour créer un environnement sécurisant et ramener l'esprit sur le corps. Cette pratique consiste à porter son attention sur tout contact physique qui apporte un sentiment de soutien, de sécurité ou de bien-être. Cela peut consister à tenir ou toucher un objet qui aide à calmer l'esprit, ou à remarquer quels sont les points d'appui du corps. Quand les élèves font attention à la posture de leur corps, on leur demande de changer de position et de remarquer si ces changements renforcent ou atténuent l'impression d'ancrage corporel. Tout comme dans le cas du développement des ressources, l'ancrage doit être pratiqué conjointement au repérage (la reconnaissance des sensations dans le corps), et permettre aux élèves de passer à une sensation agréable ou neutre s'ils sont confrontés à des sensations désagréables, ou bien de faire appel à une ressource.<sup>21</sup> En développant leurs capacités de ressources, d'ancrage et de repérage, ils deviennent de plus en plus conscients des processus qui se déroulent dans leurs corps, ce qui leur permet de sentir les tensions, l'anxiété et le stress dès le début, avant qu'ils ne deviennent difficiles à gérer.

Il est possible d'avoir recours à de nombreux autres outils pour enrichir ces pratiques d'équilibre corporel. Les exercices de yoga ou de tai-chi sont très répandus dans de nombreuses écoles

---

<sup>21</sup> Elaine Miller-Karas et ses collègues du Trauma Resource Institute ont élaboré à partir des soins prodigués aux personnes traumatisées le programme appelé Community Resiliency Model (Modèle de résilience pour les communautés) qui décrit en détail ces pratiques destinées à calmer le corps. Ces exercices s'avèrent d'une aide considérable pour préparer les élèves à l'entraînement à l'attention et aux pratiques de conscience émotionnelle. Ces exercices ont été incorporés dans le Cours de formation du programme SEE avec l'accord d'E. Miller-Karas.

américaines, canadiennes et européennes.<sup>22</sup> En Suède, les élèves se massent mutuellement le dos, les épaules et les bras, bien que ces exercices ne soient pas toujours permis ni appropriés dans d'autres cultures.<sup>23</sup> Écouter de la musique, dessiner ou tenir un journal peuvent aussi faciliter la transition vers des exercices plus formels destinés à équilibrer le corps. D'autres méthodes efficaces consistent à pratiquer une relaxation active en effectuant des balayages corporels guidés (parcourir en pleine conscience toutes les parties du corps pour ressentir chacune d'elles), à tendre et à relâcher des groupes de muscles, ou à faire des visualisations apaisantes, telles que créer un « jardin secret. » L'outil le plus simple et le plus ancien est le recours aux différentes techniques basées sur le souffle, telles que compter ses respirations, respirer profondément, ou faire des exercices de respirations rythmées, comme la respiration « en ascenseur ». Cette dernière consiste à élever les bras tout en inspirant doucement jusqu'au ventre en comptant quatre respirations, puis à les baisser en exhalant sur quatre respirations également, etc.

Toutefois, comme nous l'avons vu, étant donné que les exercices sensori-moteurs tels que la respiration profonde ou la concentration sur le souffle risquent de déclencher de l'anxiété ou d'autres troubles, surtout chez les sujets qui ont vécu des traumatismes, les professeurs doivent commencer par effectuer les pratiques d'ancrage et de ressource, de telle sorte que les élèves aient les outils nécessaires pour gérer des expériences douloureuses au cas où elles surviendraient. Il est donc important de commencer par fournir aux élèves les outils de base qui fonctionnent au niveau individuel, avant d'aborder et d'explorer plus en détail les pratiques sensori-motrices. Le Coursus de formation pratique du programme SEE présente ces exercices de façon graduelle, tout en tenant compte d'éventuels traumatismes.

Il est important que les professeurs comprennent la différence entre équilibrer le corps et faire de la simple relaxation qui induit des états de léthargie ou de somnolence. Ici, le but consiste à engendrer la capacité d'établir un état de régulation physique et mental favorisant l'attention et l'apprentissage. Il s'agit davantage d'introduire un état d'équilibre, alerte et résilient, plutôt qu'une attitude apathique, nonchalante et amorphe. Les pratiques d'équilibrage du corps ne doivent pas se résumer à faire de la relaxation, à s'allonger ou à faire la sieste !

Équilibrer le corps peut s'avérer une pratique particulièrement délicate - mais néanmoins très importante - pour les élèves qui traversent des situations difficiles dans la vie, qui sont en proie à des émotions perturbatrices ou qui suivent des traitements médicaux lourds. Tout comme les adultes, les enfants sont très sensibles aux facteurs de stress. Lorsqu'un enfant a un comportement répréhensible, la plupart du temps la cause réside dans le fait qu'il se trouve dans une situation difficile, souvent liée au stress. Développer chez les élèves la faculté d'équilibrer le corps leur permet de trouver un moyen de gérer le sentiment d'un malaise présent. En d'autres occasions, cet exercice d'équilibrage corporel sert plus simplement de transition entre des états

---

<sup>22</sup> Voir à ce sujet : Timmer C. K., « Integrating yoga into elementary classrooms in order to create a foundation of serenity and health in early life. » (2009). School of Education Capstones and Dissertations. Paper 779. Hagen, I., et Nayar, U. S., « Yoga for children and young people 's mental health and well-being: reserach review and reflections on the mental health potentials of yoga. » *Frontiers in Psychiatry* (April 2014), Vol. 5, article 35. Alexander K., E. O., Travers, B. G., et Davidson, R. J., « Tai chi training reduces self-report of inattention in healthy young adults. » *Frontiers in Human Neurosciences*. 2014 ; 8: 13.

<sup>23</sup> Berggren, S. , « Massage in schools reduces stress and anxiety. » *Young Children* (September 2004).



sains liés à l'activité physique et des tâches qui exigent davantage de concentration, tels que porter son attention sur une leçon après un moment de jeu très actif, en plein air.

Se familiariser avec une méthode d'équilibrage du corps, quelle qu'elle soit, est essentiel pour les élèves. Ce processus peut prendre beaucoup de temps chez les plus jeunes enfants et les adolescents. Comme il en est de toute compétence, plus on la pratique, plus elle vient facilement. Lorsque cette pratique est bien intégrée, les élèves commenceront alors plus de facilité pour développer le contrôle émotionnel et l'impulsivité.

Outre le fait d'acquérir un équilibre corporel, savoir traverser les émotions dépend du contrôle émotionnel et de la maîtrise de l'impulsivité, sans lesquels les élèves sont à la merci de leurs émotions, sensations et impulsions immédiates. Le contrôle cognitif et pulsionnel dépend, à son tour, de la faculté de maintenir l'attention et de ne pas être détournés par les distractions, les émotions, et autres sautes d'humeurs. Cette capacité de maîtrise dépend donc du développement d'une attention soutenue. Dans ce contexte, elle désigne la faculté des élèves à concentrer leur attention sur un objet de leur choix et de l'y maintenir sans stress ni distraction. Toutefois, il est important de spécifier qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle forme d'attention, mais d'une vigilance qui est tournée vers l'intérieur et capable de détecter les changements qui se produisent dans le corps et l'esprit au fur et à mesure qu'ils surviennent. Ainsi que le souligne Daniel Goleman dans *The Triple Focus* (« Triple focalisation »), l'attention est le facteur fondamental qui permet d'accéder à la conscience qui est reliée aux trois domaines : personnel, social et systémique.

De fait, l'attention s'avère être un outil précieux quand on aborde le domaine social, puisqu'il s'agit d'être attentif à ses propres réponses intérieures lorsqu'on est confronté à la présence et aux sentiments des autres. Il en va de même du domaine systémique qui implique d'être attentif à sa propre conscience intérieure et à ses réponses personnelles face à l'interdépendance. De plus, on peut associer les pratiques d'apprentissage de l'attention aux composantes de la connaissance émotionnelle afin d'aider les élèves à reconnaître leurs émotions et à accroître leur contrôle sur celles-ci. Étant donné que le corps indique les états émotionnels beaucoup plus vite que l'esprit ne les détecte, on utilise ces méthodes pour repérer la façon dont les émotions s'élaborent dans le corps. Ce processus permet ainsi aux élèves d'identifier les changements physiques comme étant le signe d'émotions perturbatrices et de les traiter avant qu'elles ne deviennent hors de contrôle.

L'attention est indispensable pour développer l'aspect de la connaissance émotionnelle à la première personne (c'est-à-dire, l'aspect subjectif) et implique le développement du contrôle cognitif. Pour réussir dans la vie, il est primordial que les élèves cultivent la faculté de rester concentrés sur une tâche précise, en évitant toute distraction. Cette concentration n'exige pas d'être simplement attentif au professeur et au sujet qu'il enseigne, mais aussi aux pensées et attitudes qui sont contre-productives, comme rêvasser ou faire passer des petits mots en douce,

tout comme celles qui sont bénéfiques, telles que le simple fait d'écouter. Plutôt que de dire aux élèves « Soyez attentifs », le programme SEE les aide à développer par eux-mêmes les aperçus essentiels qui informent leur conscience de l'objet sur lequel ils doivent porter leur attention à un moment donné. Ce processus de conscience et de décision va de pair avec les capacités attentionnelles elles-mêmes et la possibilité de les maintenir de plus en plus facilement.

Le contrôle attentionnel et la souplesse cognitive nécessaires à réorienter l'attention sont des facteurs importants des fonctions exécutives, terme qui désigne l'ensemble des fonctions cérébrales mobilisées lorsque l'on doit se concentrer, penser, ou inhiber une impulsion inappropriée.<sup>24</sup> Lorsque des enfants éprouvent des difficultés d'attention au moment de l'acquisition des aptitudes d'autorégulation, de nombreux problèmes risquent alors de surgir, notamment au niveau de la lecture, du développement du langage, voire, souvent, une détérioration des résultats scolaires. En outre, l'incapacité à réguler sérieusement l'attention risque d'affecter les élèves au niveau social et les rendre plus susceptibles d'adopter des comportements déviants ou d'être rejetés par leurs camarades.<sup>25</sup>

La capacité à maintenir l'attention est également nécessaire si les élèves doivent effectuer une tâche qui s'échelonne sur le long terme ou s'ils ont des objectifs de grande ampleur et doivent donc faire face à des défis. La faculté de maintenir l'attention pendant une période donnée est une composante essentielle de ce que certains appellent, dans le domaine de l'éducation, le « cran<sup>26</sup>. » Ce ressort permet aux élèves de considérer les difficultés comme des incidents de parcours sur la voie de la réussite, plutôt que comme un échec des compétences personnelles ou de la volonté. Ceci est particulièrement vrai lorsque cette persévérance s'inscrit dans le cadre de leurs propres valeurs, de sorte qu'ils comprennent pour quelle raison ils fournissent cet effort.<sup>27</sup> Ainsi que le souligne Amir Raz, spécialiste des neurosciences cognitives et éminent chercheur en matière d'attention à l'Université McGill : « Si vous avez un bon contrôle attentionnel, vous pouvez faire davantage qu'écouter quelqu'un qui donne une conférence : vous pouvez contrôler vos processus cognitifs, vos émotions et mieux élaborer vos actes. Ces avantages incontestables vous permettent d'apprécier pleinement la vie. »<sup>28</sup>

Il existe aussi des preuves qui attestent que le contrôle inhibiteur ainsi que le contexte de la socialisation contribuent de manière conséquente au développement de la conscience au

---

<sup>24</sup> Diamond, A., et Lee, K., « Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4-12 Years Old. » *Science*, 2011, August 19 ; 333 (6045) : 959-964.

<sup>25</sup> NICHD Early Child Care Research Network, « Do Children's Attention Processes Mediate the Link Between Family Predictors and School Readiness ? » *Developmental Psychology*, 2003, Vol. 39, N° 3, p. 583.

<sup>26</sup> U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, « Promoting Grit, Tenacity and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century .» February 14, 2013, p.vii.

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Jackson, M., « Attention Class. » *The Boston Globe*. June 29, 2008.

cours de l'enfance, au fondement d'une autorégulation autonome<sup>29</sup>, et à la prise de décision responsable.<sup>30</sup> Jusqu'à présent, les travaux de recherche indiquent que les meilleures méthodes pour développer le contrôle attentionnel et le contrôle inhibiteur sont des formes particulières de programmes éducatifs et de pratiques basées sur la pleine conscience, tels que les arts martiaux, la méditation et le yoga.<sup>31</sup> Les résultats de ces recherches sont corroborés par les observations de Linda Lantieri et Daniel Goleman, véritables pionniers de l'Apprentissage Social et Émotionnel (ASE). Afin de fournir aux enfants une méthode qui leur permette d'accroître la maîtrise de soi, Linda Lantieri et Daniel Goleman ont reconnu la nécessité d'incorporer l'entraînement à l'attention dans le programme de l'ASE – c'est-à-dire des méthodes structurées pour apprendre à être attentif aux sensations, pensées et impulsions sans se laisser emporter par ces dernières.<sup>32</sup>

Même si la bienveillance et la compassion sont valorisées, un enfant peut nuire aux autres ou commettre des actes qui portent atteinte à son bien-être. Le plus souvent, cette attitude s'explique par le fait d'être « piégé dans le moment présent », d'être incapable de prendre en compte les conséquences de ses propres actes et d'attendre qu'il soit trop tard pour enrayer la réaction. L'entraînement à l'attention aide l'élève à créer un espace entre le stimulus et la réponse: un espace au sein duquel s'élabore une réponse beaucoup plus appropriée.

Le contrôle cognitif et pulsionnel est également un puissant outil pour combattre le stress croissant des élèves, comme l'ont démontré les travaux de Jon Kabat-Zinn, l'initiateur du Mindfulness-Based-Stress-Reduction (MBSR) ou programme de « Réduction du stress par la pleine conscience », et d'Herbert Benson qui fut le premier à identifier, dans les années soixante, les bienfaits physiologiques de ce que l'on a appelé la « réponse de relaxation ». D'autres chercheurs ont souligné que « Lorsque des élèves font appel à la pleine conscience au cours de leurs processus d'apprentissage, ils font preuve de créativité, connaissent une plus grande souplesse cognitive et sont capables de mieux utiliser l'information pour favoriser la mémorisation des instructions acquises... Ils ont une meilleure capacité de concentration et de détente, de réduction de l'anxiété avant de passer un examen, ou de prendre des décisions judicieuses lors d'un conflit. De plus, ils reviennent plus facilement à leur travail lorsqu'ils en ont été distraits. »<sup>33</sup>

---

<sup>29</sup> Kochanska, G., Murray, K., et Coy, K. C. « Inhibitory Control as a Contributor to Conscience in Childhood: From Toddler to Early School Age. » *Child Development*, April 1997, Vol. 68, N° 2, p. 263-270. Kochanska, G., et Aksan, N., « Children's Conscience and Self-Regulation. » *Journal of Personality*, Vol 74, N° 6, p. 1587-1618. December 2006.

<sup>30</sup> Nicole Ruedy et d'autres chercheurs ont montré que, comparés à des individus qui ont une capacité attentionnelle faible, ceux qui, au contraire, jouissent d'une grande capacité d'attention ont plus de chance d'agir de façon éthique, de valoriser et de défendre des critères moraux et de s'engager dans une approche fondée sur des principes éthiques lorsqu'ils doivent prendre une décision. Ruedy, N. E., and Schweitzer, M. E., « In the Moment: the Effect of Mindfulness on Ethical Decision Making. » *Journal of Business Ethics*, September 2010, Vol. 95, Supplement 1, p. 73-87

<sup>31</sup> Diamond, A., et Lee, K., « Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4-12 Years Old. » *Science*. 2011, August 19 ; 333 (6045): 959-964.

<sup>32</sup> Voir Goleman, D., et Senge, P., *The Triple Focus*, p. 21 ; et Lantieri, L., et Zakrzewski, V., « How SEL and Mindfulness Can Work Together. », April 7, 2015.

<sup>33</sup> Napoli, M., Krech, P. R., et Holley, L. C., « Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. » *Journal of Applied School Psychology*, vol. 21 (1), 2005.

Soulignons que le terme « pleine conscience » recouvre de multiples définitions ; toutefois dans le cadre du programme SEE, le point essentiel est le développement de l'attention.

Selon le programme SEE, le contrôle cognitif et pulsionnel est fondé sur des stratégies spécifiques destinées à accroître l'attention. Les élèves apprennent tout d'abord à être attentifs à leurs sensations corporelles et à les repérer. Puis, ils doivent maintenir leur attention sur les activités qu'ils exécutent : être conscient de marcher, d'écouter et de manger. Ensuite, ils concentrent leur attention sur des objets précis, comme la respiration. Enfin, ils portent leur attention sur l'expérience mentale elle-même, en observant leurs pensées et émotions au fur et à mesure qu'elles surgissent et disparaissent. Ces exercices formels sont le socle de l'apprentissage qui consiste à être « totalement présent » ; ils aident les enfants à développer une stabilité émotionnelle, à contrôler l'impulsivité ainsi que la capacité à différer le moment de la gratification.

Bien que ces pratiques puissent paraître difficiles, en fait, elles s'avèrent très simples. De nombreux programmes ont en effet montré que de très jeunes enfants commencent en faisant l'exercice appelé le « copain de respiration » : il consiste à placer un petit animal en peluche sur leur ventre et à observer les mouvements de va et vient ascendants et descendants tout en comptant leurs respirations. Les enfants sont capables d'apprendre à être attentifs à n'importe quelle activité à condition de s'y engager consciemment dans le but de cultiver l'attention.

Équilibrer le corps et développer le contrôle cognitif et pulsionnel sont en, eux-mêmes, des points extrêmement importants, tout particulièrement pour le thème d'apprentissage principal qui consiste à savoir gérer les émotions. Lorsque les élèves ont intégré les compétences et la connaissance des autres thèmes du domaine personnel, à savoir la faculté de reconnaître et d'identifier les émotions ainsi que de les relier à leurs besoins profonds, se pose alors la question de leur mise en pratique. C'est la dernière étape de la connaissance émotionnelle : la faculté d'utiliser sa propre carte de l'esprit et sa conscience émotionnelle pour réussir à gérer le monde des émotions.

Une phase cruciale consiste à aider les élèves à discerner leurs émotions, c'est-à-dire à reconnaître si les émotions qui surgissent sont positives, susceptibles de l'aider lui-même ou les autres, ou si elles sont toxiques ou négatives. En fait, ce processus de discernement émotionnel a déjà été amorcé, dans une certaine mesure, dans la composante de l'auto-compassion ainsi que lors de l'apprentissage de la « carte de l'esprit. » Après avoir reconnu les attitudes et les comportements qui sont bénéfiques pour soi-même et autrui, et ceux qui sont potentiellement nocifs, les élèves apprennent alors à développer les premières et à gérer les dernières dans leur vie quotidienne. Les exercices d'autorégulation se déroulent aussi bien au plan physique (quel type de comportement dois-je adopter pour améliorer la situation et éviter de blesser autrui ?), qu'au plan mental (quel mode de pensée, quelle perspective, ou quel changement d'attitude vont contribuer à faire avancer la situation ou à la bloquer ?).

Comme nous l'avons déjà souligné, il est important que les élèves se sensibilisent à leurs émotions non seulement au niveau du savoir, mais aussi de l'expérience selon l'approche à la

première personne, afin d'acquérir une conviction intime quant à la façon dont les émotions affectent leur esprit, leur corps et leurs comportements. Les professeurs vont faciliter ce processus de discernement. Les élèves réfléchissent à leur expérience personnelle en s'aidant de la carte de l'esprit, mais aussi en se replaçant dans un contexte plus large qui consiste à se demander quels effets ont les émotions sur eux-mêmes et sur les autres. Où me mènent certaines émotions ? Est-ce que je souhaite vivre les conséquences où elles m'ont conduites ? Une seule pensée malveillante peut être la source qui va déboucher sur des conséquences sociales dramatiques ; un seul moment d'émotion, telle qu'une colère intense, si elle n'est pas prise à temps et évitée, risque de provoquer des résultats dévastateurs à vie, pour soi-même et autrui. Réfléchir à maintes reprises à cette réalité induit les élèves à se préoccuper sérieusement de la façon d'identifier et de réguler leurs émotions, et leur apprend à aborder leurs états mentaux avec prudence, sachant que ceux-ci peuvent s'avérer potentiellement dangereux pour eux et leur entourage. Au fur et à mesure que les élèves parviennent à développer ces compétences d'identification et de régulation des émotions, ils éprouvent des sentiments d'enthousiasme et de courage, ce qui renforce leur confiance en eux.

Lorsque les élèves cultivent le discernement émotionnel, ils en viennent à reconnaître que certaines attitudes et perceptions affectent la manière dont surgissent les émotions. Cette reconnaissance se produit parce qu'ils ont préalablement appris à établir le rapport qui existe entre les émotions et leurs besoins sous-jacents. Plus les élèves sont capables d'identifier clairement les chaînes causales qui provoquent certaines émotions, plus leur connaissance émotionnelle s'approfondit. Ils sont ainsi en mesure de décider des attitudes et perceptions qu'ils souhaitent favoriser, de celles qu'ils veulent transformer. Cette capacité décisionnelle leur permet également de comprendre la manière d'aborder des émotions potentiellement destructrices en appliquant des stratégies qui ont pour but de réguler, de transformer ou d'affaiblir leurs impacts négatifs. C'est ainsi que l'on définit la pratique qui consiste à gérer les émotions.

Les émotions étant intimement liées aux sensations et aux perceptions, il est important que les élèves connaissent par l'expérience leur propre paysage émotionnel, plutôt que les professeurs leur enseignent ce qui est juste et ce qu'ils devraient éprouver. Ce n'est que lorsqu'ils découvrent par eux-mêmes ce qui est pertinent, ou non, dans la manière dont ils gèrent leurs émotions, que cette connaissance devient véritablement un aperçu essentiel et une compréhension intégrée. Selon leur niveau de développement de l'attention, de conscience et de discernement émotionnels, les élèves acquerront les compétences nécessaires pour se reprendre avant de réagir à leurs émotions conflictuelles et, s'ils le choisissent, ils appliqueront les antidotes appropriés, à la manière d'un remède.

Bien que le domaine personnel comporte de nombreuses ressources pour que les élèves développent une résilience individuelle, il faut ajouter qu'il existe également des sources de résilience au niveau interpersonnel, sociétal et culturel qui constituent un soutien essentiel pour ces enfants. En aucun cas, on ne peut considérer que le courage et la résilience individuelle soient

la réponse à tous les problèmes d'un élève, pas plus qu'ils ne doivent servir de prétexte pour les dispenser d'aborder les problèmes systémiques. Lorsque des difficultés proviennent de facteurs environnementaux ou sont créées par d'autres personnes, il est nécessaire de les aborder afin que les élèves puissent s'épanouir. C'est pourquoi l'apprentissage SEE accorde une attention importante aux domaines social et systémique, et soutient de ce fait une approche holistique qui inclut harmonieusement ces trois domaines.

# 5

---

## EXPLORER LE DOMAINE SOCIAL

---

Par beaucoup d'aspects, le domaine social est analogue au domaine personnel, si ce n'est qu'il se concentre sur autrui plutôt que sur la personne. Tout comme le domaine personnel, il comprend les trois dimensions de la conscience, de la compassion et de l'engagement prosocial. Dans ce cadre, la conscience désigne le fait d'être conscient des autres et de soi-même en tant qu'être social, c'est-à-dire en tant que personne qui existe au sein de relations avec les autres, qui exerce une influence sur eux et qui a également besoin d'eux. Il s'agit aussi d'être conscient de ce que nous avons en commun et de ce qui nous différencie les uns les autres, en tant qu'êtres humains. Et comment évoluer entre ces deux pôles. La dimension de la compassion consiste à transposer la majeure partie des connaissances acquises dans le domaine personnel dans notre relation aux autres : comprendre leurs émotions dans un contexte donné afin de mieux les appréhender et faire preuve d'un jugement moins réactif, mais aussi s'appuyer sur cette compréhension pour cultiver la compassion ainsi que d'autres émotions et dispositions prosociales, comme la gratitude, le pardon, la générosité et l'humilité. Enfin, la dimension de l'engagement prosocial exige d'associer la conscience et les aperçus essentiels acquis par l'expérience pour apprendre à se relier de façon positive et constructive à autrui. Cette attitude implique de savoir gérer les rapports avec les autres personnes et de développer des comportements et des compétences qui leur apportent le bien-être ; tout en reconnaissant que faire le bien d'autrui revient, à long terme, à faire son propre bien.

Les trois composantes du domaine social sont donc : la conscience interpersonnelle, la compassion envers autrui et les compétences relationnelles. La conscience sociale consiste à reconnaître et à apprécier la contribution des autres à notre propre bien-être. La compassion envers autrui insiste plus particulièrement sur le développement de la compréhension de ce qu'éprouvent les autres et de ce qu'ils pensent, une faculté que nous partageons tous naturellement, en tant qu'êtres humains. Les compétences relationnelles consistent à favoriser et à entretenir concrètement les compétences indispensables à une communication positive et à une interaction bienveillante avec autrui.

Bien qu'il ne soit pas impératif d'aborder le programme SEE de façon linéaire, il est important pour les élèves de commencer par le domaine personnel en vue de progresser vers le domaine social. En effet, les compétences requises pour se relier à sa propre vie émotionnelle sont d'une aide considérable pour appréhender la vie émotionnelle d'autrui. Le développement des différents aspects de la connaissance émotionnelle (la carte de l'esprit, la conscience émotionnelle et la faculté de comprendre comment les émotions sont liées aux besoins ou aux désirs) est repris dans le domaine social où ces valeurs vont contribuer à développer une véritable empathie et une profonde compréhension de l'autre.

### La conscience interpersonnelle

« Savoir apprécier est une qualité merveilleuse. Elle donne le sentiment que ce qui est excellent chez les autres nous appartient également. » Comme le faisait si justement remarquer Voltaire, savoir apprécier les autres facilite et renforce le sentiment de bien-être personnel, tout autant qu'un sentiment de proximité avec autrui. En tant que tels, ces sentiments sont essentiels pour cultiver l'empathie, la compassion et la faculté d'établir un lien positif et bienveillant avec l'autre. Même si, au départ, il existe une tendance à se centrer sur son intérêt personnel, se relier aux autres est une compétence que l'on peut acquérir au fil du temps et qui est également source de grands bienfaits pour soi-même.<sup>34</sup>


La conscience interpersonnelle comprend trois thèmes majeurs ; chacun d'eux étant lié à une compétence durable. Le premier consiste à être attentif à notre réalité sociale. Il s'agit de la faculté de reconnaître notre nature sociale et d'être attentif à la présence des autres et du rôle qu'ils jouent dans notre vie. Le second est d'être attentif à notre réalité commune. Il implique d'apprécier ce que nous partageons avec d'autres à un niveau fondamental : le désir d'être heureux et d'éviter la souffrance, le fait d'éprouver des états émotionnels et physiques ainsi que d'autres expériences communes. Le troisième point est de savoir apprécier la diversité et la différence. Il s'agit d'être réellement conscient du fait qu'une part de notre réalité commune réside dans la diversité, l'unicité et la différence des individus et des sociétés humaines, et d'apprendre à respecter ces différences et à reconnaître les apports positifs qu'elles représentent pour notre vie commune.

---

<sup>34</sup> Adler, Mitchel G. and Fagley, N. S. "Appreciation: Individual Differences in Finding Value and Meaning as a Unique Predictor of Subjective Well-Being." *Journal of Personality*, February 2005. Vol. 73, No. 1, p.79-114.



<b>Domaine:</b> Social	<b>Composante:</b> La conscience interpersonnelle
<b>Dimension:</b> La conscience	



**Conscience  
interpersonnelle**

**Capacités durables:**

- 1 Être attentif à notre réalité sociale:** reconnaître notre nature sociale et être attentif à la présence des autres et au rôle qu'ils jouent dans notre vie.
- 2 Être attentif à notre réalité commune:** savoir apprécier profondément ce que nous partageons avec autrui, comme souhaiter le bonheur et éviter la souffrance, faire l'expérience d'états émotionnels et physiques, ainsi que d'autres expériences communes.
- 3 Apprécier la diversité et la différence:** reconnaître qu'une part de notre réalité commune réside dans la diversité, l'unicité et la différence des individus et des groupes humains ; apprendre à respecter ces différences et leurs apports particuliers dans notre vie en société.

Au niveau le plus élémentaire, être attentif à notre réalité sociale consiste à être pleinement conscients du fait que nous sommes des êtres sociaux : aucun homme ni aucune femme ne sont des « îles séparées ». C'est également reconnaître l'existence des autres et du rôle qu'ils jouent dans notre vie. Bien que ces deux idées puissent nous paraître évidentes, cette conscience élémentaire de l'existence des autres et de leurs expériences en tant que sujets nous échappe parfois, tout comme le fait que nous partageons ce monde avec eux et, qu'en outre, ils interfèrent dans nos vies de multiples façons. Il n'est que trop facile de tomber dans le piège de penser que nous sommes les seuls à avoir des besoins et des désirs, les seuls dont il faut se préoccuper.

Aussi simple que puisse paraître cette entrée en matière, il s'agit d'un thème qu'il convient d'explorer en profondeur : on demande aux élèves de réfléchir aux personnes qui les ont formés, celles qui continuent d'influencer leur vie et l'influenceront à l'avenir. Ils examinent ainsi les multiples façons dont les autres affectent leur existence, depuis ceux qui pourvoient à leurs besoins élémentaires jusqu'à ceux qui veillent à leurs activités de loisirs, qui les accompagnent et les protègent. Cette réflexion constitue la base du développement de la juste appréciation, de l'empathie et de la compassion envers autrui. Au cours des étapes suivantes, les élèves analysent comment leur individualité se construit dans une interaction étroite et constante avec les autres, dans quelle mesure la conception qu'ils ont d'eux-mêmes est influencée par ceux-ci, ainsi que la complexité des facteurs à partir desquels s'élabore l'estime de soi.

Au-delà de la simple existence des autres en tant que sujets semblables à soi-même, s'ajoute le fait de reconnaître qu'ils ont également une vie émotionnelle, une réalité à laquelle il convient d'être attentif. C'est ainsi qu'à partir de la simple reconnaissance de l'existence de l'autre, on peut approfondir et examiner le fait d'être attentif à notre réalité commune. Ce second thème implique d'aider les élèves à reconnaître les similarités fondamentales entre eux-mêmes et les autres ; ces similarités ne devant pas oblitérer la reconnaissance des différences. Plus important encore, le programme SEE insiste particulièrement sur les ressemblances essentielles qui se situent au niveau des expériences humaines que nous vivons tous. Tout comme nous, les autres font l'expérience d'émotions telles que le besoin, le désir, la peur, l'espoir et ainsi de suite. Ils tombent malades, ont des limites, se heurtent à des obstacles, connaissent des joies et des revers. Reconnaître ces traits communs fondamentaux est une compétence que l'on peut développer jusqu'à ce qu'elle devienne une habitude.

Apprendre à être attentif à l'autre améliore la capacité de l'élève à identifier ses sentiments, ce qui représente une composante importante de l'empathie affective. Lorsque cette aptitude est associée à la seconde dimension qui consiste à comprendre les émotions de l'autre dans leur contexte, elle devient alors un puissant support de l'empathie.

Dans la mesure où les élèves auront déjà développé un certain niveau de connaissance émotionnelle (incluant la carte de l'esprit et la conscience émotionnelle selon l'approche à la première personne), ils seront en mesure de remarquer les similitudes qui existent entre eux-mêmes et autrui. En même temps, ils doivent être capables de comprendre que les autres ne leur sont pas en tous points semblables. Bien que leurs camarades aient des besoins, des désirs, des craintes et des espoirs, ce n'est pas pour autant qu'ils veulent ou redoutent tous les mêmes choses. C'est là un point qui doit être respecté : les autres ont des expériences, un savoir et des points de vue différents. Reconnaître et savoir apprécier ces différences, tout en gardant présentes à l'esprit les similarités existantes (le désir fondamental d'être heureux et de jouir du bien-être), induit une compréhension plus nuancée de soi-même et d'autrui qui constitue un aspect important des aptitudes relationnelles.

Le dernier thème de cette composante consiste à reconnaître la diversité et la différence. Une part de notre réalité commune réside dans le fait que chacun d'entre nous est unique et que nous appartenons à des groupes sociaux qui possèdent des caractéristiques distinctives. En effet, chacun de nous reçoit une éducation différente, vit dans un cadre familial particulier et fait des expériences spécifiques qui modèlent nos perspectives, nos attitudes et nos aspirations. La diversité fait partie intégrante de notre réalité commune et doit être appréciée en tant que telle ; elle est un facteur qui en lui-même peut nous unir plutôt que nous séparer. Il s'agit de respecter nos différences et de comprendre comment notre diversité contribue à notre vie en société. Dans notre monde caractérisé par un pluralisme et une mondialisation croissante, c'est là une forme

de conscience essentielle, une conscience qui constitue le support direct et fondamental de nos efforts pour accroître l'égalité.

Le respect des différences est la base du développement d'une compassion et d'une empathie authentiques, parce que ces émotions exigent que nous reconnaissons à la fois nos similarités, tout en identifiant clairement les multiples facettes qui constituent l'unicité de chacun ; chaque personne ne faisant pas nécessairement les mêmes expériences que nous.

### La compassion envers autrui

La conscience interpersonnelle et l'appréciation de l'autre à sa juste valeur ouvrent la voie au développement d'un large éventail de compétences prosociales et de dispositions éthiques. Les thèmes abordés ici traitent des plus importantes propensions morales : comprendre les sentiments et les émotions d'autrui dans leur contexte, apprécier et développer la bonté et la compassion et apprécier et développer d'autres dispositions éthiques. Selon le programme SEE, ces trois thèmes sont regroupés dans la composante de la « Compassion envers autrui. » Ces trois composantes prosociales sont importantes parce qu'elles ont pour source première la compassion pour autrui. La compassion est donc une valeur fondamentale à partir de laquelle l'élève réfléchit à ces trois compétences prosociales qu'il replace dans un contexte éthique.

Le premier thème consiste à comprendre les sensations et les émotions des autres dans leur contexte. Il s'agit du domaine social associé au thème particulier du domaine personnel qui consiste à comprendre ses propres émotions dans leur contexte. De nombreuses stratégies liées au thème du domaine personnel sont applicables et transposables au contexte prosocial. Il s'agit en effet d'appliquer aux autres les deux idées selon lesquelles : (1) ne pas replacer ses propres émotions dans leur contexte débouche sur un dénigrement de soi-même et, qu'à contrario, (2) comprendre qu'elles sont issues de besoins et de désirs particuliers fait naître l'acceptation de soi et l'auto-compassion. Lorsqu'une personne constate qu'un individu agit d'une manière qu'elle n'approuve pas, il est naturel que sa réaction soit de la juger. Néanmoins, comprendre que les actes d'une personne sont déclenchés par une émotion particulière (et comprendre également que cette émotion surgit au sein d'un contexte spécifique et qu'elle est sans doute issue d'un besoin latent) engendre des sentiments d'empathie et de compassion, plutôt que de colère et de jugement. Il existe de nombreux exercices qui favorisent la compréhension du contexte et la motivation d'une autre personne ou d'un autre groupe. Il est clair que l'intention de cette démarche n'est pas d'excuser un comportement répréhensible, mais de comprendre les autres et leurs émotions à un niveau humain.

<b>Domaine:</b> Social	<b>Composante:</b>
<b>Dimension:</b> La compassion	La compassion envers autrui



**Compassion  
envers autrui**

**Capacités durables:**

- 1 Comprendre les sensations et les émotions des autres dans leur contexte**  
comprendre les sensations des autres dans leur propre contexte et reconnaître que, tout comme nous, ils éprouvent des sensations et des sentiments provoquées par des besoins et des désirs.
- 2 Apprécier et cultiver la bonté et la compassion**  
valoriser les bienfaits de la bonté et de la compassion et les développer afin qu'ils deviennent une composante naturelle de notre personnalité.
- 3 Apprécier et cultiver d'autres dispositions éthiques**  
valoriser et cultiver les dispositions morales et les valeurs prosociales, telles que le pardon, la patience, le contentement, la générosité et l'humilité.

Le thème suivant consiste à apprécier et cultiver la bonté et la compassion. Comme nous l'avons souligné précédemment, la compassion constitue un puissant principe directeur pour adopter un comportement éthique capable d'effectuer le bien d'autrui et le sien propre. Ce qui exige que les élèves comprennent en quoi consiste vraiment la compassion, mais aussi qu'ils en viennent à la valoriser au point de souhaiter réellement la développer. Si cette valeur est enseignée comme un simple diktat, il y a peu de chances qu'ils aient la motivation nécessaire pour l'examiner en profondeur. Les instituteurs, les professeurs et l'établissement scolaire dans son ensemble doivent pleinement reconnaître et comprendre cette valeur ainsi que son proche corollaire qui est la bonté ou bienveillance. Les termes de « bonté » ou de « bienveillance » sont sans doute plus appropriés quand on travaille avec les jeunes élèves des classes élémentaires, tandis que la notion de compassion sera développée plus en détail au fur et à mesure de leur progression.

Rappelons que la compassion est le souhait de soulager la souffrance d'autrui. Les recherches pluridisciplinaires indiquent de plus en plus clairement que l'on peut enseigner et développer la compassion et d'autres aptitudes prosociales et qu'il en résulte des bienfaits mesurables et quantifiables, tant au niveau de la santé physique et mentale que du bien-être social. Bien que

la compassion et la bonté ne soient pas toujours considérées comme des valeurs essentielles de la vie humaine, les recherches ont mis en évidence les racines biologiques de la compassion, montrant qu'elle est bien plus innée et essentielle à notre survie qu'on ne le pense en général. Le primatologue Frans de Waal a fait remarquer que tous les petits des espèces de mammifères et d'oiseaux ont besoin des soins maternels pour survivre après leur naissance. En outre, Frans de Waal donne de nombreux exemples d'espèces non-humaines capables d'exprimer de l'empathie et de s'engager dans des actes altruistes.<sup>35</sup> Chez de nombreuses espèces, y compris chez les humains, le comportement altruiste crée des liens de réciprocité essentiels à la survie et à l'épanouissement, aussi bien au niveau de l'individu que du groupe. Chez tous les mammifères et les oiseaux, de même que chez les humains, la compassion est donc une question de survie, ce qui explique sans doute pourquoi nous y répondons de façon si positive, même au niveau physiologique.

Dès son plus jeune âge, l'homme manifeste une préférence pour la bonté. Des études effectuées par des psychologues du développement indiquent que des bébés de trois mois préfèrent des personnes qui font preuve d'un comportement bienveillant à celles qui ont une attitude antisociale.<sup>36</sup> Ainsi que le fait remarquer Kiley Hamlin, chercheur et professeure de psychologie à l'université UBC, au Canada : « Alors que nous pensons que les tout jeunes enfants ne sont intéressés que par leurs propres désirs, si on leur en fournit l'occasion, les enfants au-dessous de deux ans font preuve de générosité. Ils sont désireux de partager ; ils donnent volontiers leurs friandises. Et ce geste les rend heureux. »<sup>37</sup>

Préférer la bonté à la cruauté semble relever du bon sens, or il est facile de s'éloigner de ce point de vue pourtant élémentaire. Lorsque cela se produit, nous cessons de valoriser une perspective compassionnelle en nous-mêmes et chez autrui. Nous en venons à accepter la cruauté des autres ou à nier nos actes inhumains. On peut aider les élèves à renforcer leur prédisposition à la bienveillance en hissant la compassion au rang de valeur fondamentale. Plus leur entourage valorise une orientation compassionnelle, plus les élèves souhaiteront témoigner de la bonté aux autres, et plus ils l'apprécieront lorsqu'ils la verront se manifester chez autrui. À l'inverse, lorsqu'ils constateront que leurs camarades agissent avec méchanceté, ils reconnaîtront que c'est une attitude préjudiciable pour eux-mêmes et les autres ; ainsi seront-ils plus enclins à répondre ou à intervenir de façon constructive. Et, lorsqu'ils observeront un comportement bienveillant chez d'autres personnes, ils l'apprécieront et auront tendance à l'encourager, le soutenir et à en faire l'éloge. Une telle attitude introduit un changement graduel à l'école, et dans le milieu scolaire.

Dans le Cursus de formation pratique du programme SEE, on introduit tout d'abord la compassion et la bienveillance en insistant sur le rôle qu'elles jouent dans le bonheur, c'est-à-dire

---

<sup>35</sup> De Waal, F., « L'Âge de l'empathie : leçons de nature pour une société plus apaisée. » Les Liens qui Libèrent, Paris, 2010.)

<sup>36</sup> Hamlin, J. K., & Wynn, K. (2011). "Young infants prefer prosocial to antisocial others." *Cognitive development*, 26(1), 30-39.

<sup>37</sup> Goleman, *A Force for Good*, 51.

reconnaître que nous voulons tous que les autres se montrent bienveillants et compassionnés envers nous, plutôt que méchants, parce que ces attitudes contribuent à améliorer notre niveau de bien-être. Ce thème est examiné de façon très pragmatique et consiste à établir des « accords de classe » : il s'agit pour les élèves de constater que le fait d'être d'accord pour traiter leurs camarades avec bienveillance contribue au bien-être individuel et collectif. Les exercices du Coursus de formation explorent et répètent ces thèmes de différentes façons afin d'en affiner la compréhension.

L'appréciation de la bonté et de la compassion est le support du troisième thème : apprécier et développer d'autres dispositions éthiques. Ces propensions morales comprennent la gratitude, le pardon, le contentement, l'humilité, la patience, etc. Même s'il semble assez vague de parler en termes d'« autres dispositions éthiques », nous avons volontairement laissé ce thème ouvert, parce que les élèves, les professeurs et les écoles peuvent ainsi choisir de se concentrer sur les dispositions particulières qu'ils souhaitent développer, ce thème comportant de nombreuses options.

Ces propensions éthiques ont pour point commun de faire référence à des qualités intérieures (plutôt qu'à des biens matériels et ou à des réussites professionnelles) qui contribuent à améliorer la vie et le bonheur de l'élève. Insister sur la valeur des personnes et reconnaître leur contribution à l'enrichissement de notre propre vie est en opposition flagrante avec l'idée selon laquelle vouloir se mettre en valeur et accumuler des biens matériels mènent à une satisfaction et à un bonheur à long terme. Il est important d'aider les élèves à reconnaître que les qualités intérieures sont aussi importantes – sinon plus – que la réussite et la richesse. Des recherches ont montré que même si les gens affirment ressentir une satisfaction relativement stable dans la vie après avoir acquis un certain niveau de bien-être matériel, il n'en demeure pas moins qu'il existe des rapports puissants et évidents entre la gratitude et le bonheur chez les enfants, les adolescents et les adultes. Non seulement la gratitude est associée à une plus grande satisfaction dans la vie, mais savoir apprécier les bienfaits que l'on a reçus accroît également les comportements prosociaux.<sup>38</sup> Reconnaître à leur juste valeur la bienveillance et la gratitude s'avèrent de puissants antidotes aux messages matérialistes relayés par les réseaux sociaux, la publicité, la télé-réalité et autres médias.

D'un point de vue pratique, cette composante implique de mettre en œuvre la pensée critique afin de développer une réelle appréciation de la bonté chez les autres, ce qui engendre des sentiments de gratitude, de pardon, etc. En examinant le thème de l'appréciation de la bonté chez autrui, les élèves prennent conscience des multiples façons dont leur bien-être dépend d'autres personnes. A un niveau plus avancé, ils en viennent à reconnaître les multiples moyens que déploient les autres afin de leur venir en aide. Certains aperçus expérimentiels facilitent chez l'élève le développement de cette faculté ; l'apprentissage et l'approfondissement de ces aperçus élargissent considérablement l'appréciation de l'apport des autres. Cette analyse, qui peut

---

<sup>38</sup> Froh, Jeffrey J., Emmons, Robert A., Card, Noel A., Bono, Giacomo, Wilson, Jennifer A. "Gratitude and the Reduced Costs of Materialism in Adolescents." *Journal of Happiness Studies*. 2011. 12:289-302.

<sup>39</sup> Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach.

s'avérer très vaste et profonde, engendre un authentique et durable sentiment de gratitude qui, à son tour, contribue à établir un lien et un rapport puissants à autrui. Par exemple, l'élève peut reconnaître par lui-même qu'il n'est pas forcément nécessaire que les autres aient eu l'intention de lui apporter un quelconque bienfait pour éprouver à leur égard de la gratitude. Il considère alors que cette valeur est en elle-même porteuse de bienfaits, en dehors de toute motivation spécifique.

Il est également possible de développer l'appréciation de l'autre en réfléchissant non seulement à ce qu'il a fait, mais aussi à ce qu'il s'est abstenu de faire, c'est-à-dire en tenant compte de la modération dont il a fait preuve. Cet exercice permet à l'élève d'apprécier les autres dans les cas particuliers où ils s'abstiennent de nuire, de causer des désagréments ou de blesser autrui. Le fait que les autres se soient retenus de voler, de blesser ou d'insulter quelqu'un, constitue une raison supplémentaire de l'apprécier à sa juste valeur. En effet, si chacun se comportait moralement dans toutes les situations, la peur d'être blessés ou victimes de vol disparaîtrait.

A un niveau plus profond encore, les élèves apprennent peu à peu à apprécier les bienfaits qu'ils ont retirés lorsque d'autres ont eu un comportement nuisible. Sans pour autant tolérer une attitude répréhensible, la capacité d'adopter une nouvelle perspective sur une situation donnée est un puissant moyen de se libérer de la colère, du ressentiment et de la haine. Les élèves peuvent examiner l'exemple de ceux qui, ayant traversé de grandes épreuves, ont réussi à transformer leur perspective de ces circonstances douloureuses au point d'être capables de mener une vie plus heureuse et épanouissante.

A ce stade, l'appréciation d'autrui s'élargit de sorte que l'on réfléchit à la façon dont son propre bonheur et bien-être dépendent d'innombrables actes de bienveillance effectués par d'autres, y compris par des inconnus. Cette reconnaissance débouche naturellement sur la gratitude, ce qui facilite l'état d'empathie qui se transforme en une authentique préoccupation de l'autre. L'attitude empathique implique de se soucier concrètement et personnellement du bien-être et de la souffrance de l'autre, sans que cette préoccupation se transforme en détresse personnelle. On renforcera ce type de comportement altruiste en réfléchissant aux désavantages d'un comportement égoïste et aux bienfaits qui adviennent lorsque les gens prennent mutuellement soin d'eux-mêmes. On peut examiner ce point au niveau d'un seul élève, ou bien l'élargir aux sociétés humaines et aux interactions interpersonnelles. En outre, tout comme les élèves l'avaient pratiqué pour eux-mêmes dans le domaine personnel, ils apprennent ici à reconnaître que les états émotionnels des autres se produisent dans un contexte plus large qui tient compte de leurs propres besoins en tant qu'individus.

L'empathie est la faculté de reconnaître les expériences d'autrui et d'y être sensible, qu'il s'agisse de joie ou de chagrin. En règle générale, cette démarche s'accomplit plus facilement avec ceux qui appartiennent à un endogroupe, c'est-à-dire avec ceux que l'on a déjà identifiés comme étant des amis, des êtres chers, ou encore ceux avec qui on partage une certaine forme d'identification, comme l'appartenance à une tradition religieuse, à un parti politique, ou même à un groupe

de supporters d'une équipe sportive. « L'identification est le principal portail de l'empathie », observe Frans de Waal, primatologue à l'université Emory. Nous nous sentons heureux lorsque tout va bien pour un être qui nous est proche, et nous sommes affectés lorsqu'il se heurte à des problèmes. Par ailleurs, nous éprouvons une certaine indifférence face aux difficultés de ceux qui nous sont étrangers, mais également un certain sentiment de satisfaction, voire de jubilation, lorsque des personnes qui nous ont fait du mal, ou nous sont hostiles, sont en proie à la douleur ou subissent des revers. Toutefois, il est indéniable qu'il y a de nombreux bénéfices à étendre le champ de l'empathie aux autres, et plus particulièrement lorsque nous nous y incluons ceux pour lesquels nous ne ressentons pas spontanément cette empathie.

Il y a plus de deux siècles, le philosophe Adam Smith avançait que l'empathie exige que l'on se projette clairement dans la situation d'une autre personne, et que c'était la seule possibilité de faire, jusqu'à un certain point, l'expérience de son ressenti. L'empathie commence par prendre en considération la perspective de l'autre, une compétence que l'on considère depuis longtemps comme essentielle à un bon fonctionnement social,<sup>39</sup> mais qui est aussi la clé d'un comportement d'aide efficace.<sup>40</sup>

On a montré qu'encourager l'empathie, surtout en milieu scolaire, constitue une stratégie efficace pour réduire les préjugés sociaux et qu'un rapport étroit existe entre la prise en compte de la perspective d'autrui et la prédisposition à coopérer.<sup>41</sup> Les enfants scolarisés qui sont capables de témoigner de l'empathie sont aussi ceux qui, en général, sont moins agressifs et moins brutaux ; ils font aussi davantage preuve d'attitudes prosociales. Ce sont également ceux qui sont le plus susceptibles d'intervenir pour protéger un camarade victime de harcèlement ou de brutalité<sup>42</sup> et, à l'adolescence, ils sont moins enclins à tomber dans la délinquance.<sup>43</sup> Les récentes recherches menées par les neuroscientifiques et les sociologues montrent qu'éprouver de l'empathie est le support de l'action compassionnelle.<sup>44</sup>

Il existe toutefois des aspects de l'empathie qui ne semblent pas constituer un support aussi explicite et direct de la compassion. Dans son livre intitulé *Against Empathy: The Case for Rational Compassion* [« Contre l'empathie : le cas de la compassion rationnelle », (livre non traduit en français)], le psychologue Paul Bloom affirme que l'empathie est souvent irrationnelle et devient une valeur problématique lorsqu'on la considère d'un point de vue éthique.<sup>45</sup> Les réponses empathiques ont tendance à être les plus fortes face à la souffrance d'une seule personne ou d'un seul animal ; lorsqu'elle s'étend à deux individus, ou plus, la réponse

---

*Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.

<sup>40</sup> Oswald, Patricia A., "The Effects of Cognitive and Affective Perspective Taking on Empathic Concern and Altruistic Helping." *The Journal of Social Psychology*, Vol. 136, Iss. 5, 1996

<sup>41</sup> Johnson, David W., "Cooperativeness and Social Perspective Taking." *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975, Vol. 31, No~ 2, 241-244.

<sup>42</sup> Eisenberg, Nancy, Spinrad, Tracy L., Morris, Amanda. "Empathy Related Responding in Children." *Handbook of Moral Development*, ed. Killen, Melanie, Smetana, Judith G., Psychology Press, 2013. p.190-191.

<sup>43</sup> Chandler, Michael J., "Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-



empathique diminue au lieu de s'élever. Elle a également tendance à être partielle lorsqu'elle s'exerce envers un membre d'un endogroupe.

L'empathie fonctionne bien lorsqu'elle est le support de la compassion envers autrui, qu'elle est appliquée de façon égale et impartiale et qu'elle est étayée par l'autorégulation émotionnelle et la compassion envers soi-même, de sorte qu'elle n'induit pas de détresse personnelle face à la souffrance de l'autre. Si l'on travaille à étendre un sentiment d'identification aux autres de façon à inclure davantage de personnes – y compris ceux qui peuvent nous paraître très différents – cette démarche affaiblit fortement les clivages entre endo-groupes et exo-groupes, fractures qui rendent l'empathie partielle et limitée.<sup>46</sup> En outre, adopter un point de vue systémique (thème qui sera analysé ultérieurement) permet d'élargir notre faculté naturelle à tenir compte des autres et à avoir une perspective à long terme. Certains psychologues ont suggéré que la prise en compte de la perspective d'autrui est une attitude susceptible d'éviter une identification trop émotionnelle qui déboucherait sur la détresse empathique et un comportement d'évitement face à une personne en souffrance.<sup>47</sup> Lorsqu'un sujet est sous l'emprise de la détresse empathique à la vue de la souffrance d'une autre personne, il va s'empresse d'agir non pas par souci altruiste, mais pour éliminer son propre malaise. Il s'agit là d'une attitude différente du souci altruiste et de la compassion dans la mesure où elle est orientée vers soi-même et non pas vers autrui.

Étendre la faculté d'être conscient de la perspective d'autrui afin d'avoir une attitude plus ouverte est une étape cruciale pour maintenir la diversité des rapports humains, mais aussi pour réussir à gérer une école ou un groupe. La psychologue du développement, Carolyn Saarni a observé que pour être à l'aise dans un environnement scolaire, on doit avoir « la faculté de discerner et de comprendre les émotions des autres à partir des signaux envoyés par la situation et les émotions de chacun. »<sup>48</sup> Étant donné que la conscience des préjugés implicites s'accroît dans la société, il est important d'enseigner aux élèves les ravages que provoquent ces jugements infondés. Lorsqu'une réelle empathie est associée à la faculté de se relier aux autres sur la base des similarités que nous partageons tous, elle est moins entravée par les préjugés et peut alors émerger.

Pour nous résumer, disons que se relier à l'autre sur la base de l'empathie implique d'être sensible à sa présence, d'être capable d'interpréter ses affects émotionnels et de vouloir réellement faire l'effort de comprendre son point de vue et sa situation. En tenant compte de cette perspective,

---

taking skills." *Developmental Psychology*, Vol 9(3), Nov 1973, 326-332.

<sup>44</sup> Voir par exemple, les travaux de Tania Singer et Claus Lamm : « The social neuroscience of empathy. » *The Year in Cognitive Neuroscience 2009*, Ann. N.Y. Acad. Sci. 1156 : 51696 (2009).

<sup>45</sup> Bloom, Paul. *Against Empathy: The Case for Rational Compassion*. Ecco, 2016.

<sup>46</sup> Galinsky, Adam D., Moskowitz, Gordon B., "Perspective-Taking: Decreasing Stereotype Expression, Stereotype Accessibility, and In-Group Favoritism." *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000, Vol. 78, No. 4, 708-724.

<sup>47</sup> Decety, Jean, and Lamm, Claus. "Human Empathy through the Lens of Neuroscience." *The Scientific World Journal*. 2006, 6, 1146-1163.

<sup>48</sup> Saarni, Carolyn. "The development of emotional competence: Pathways for helping children to become emotionally

un enseignant est en mesure de faire l'effort nécessaire pour comprendre les sentiments qui se cachent derrière un comportement négatif et l'expliquer à la fois à l'enfant et à ses camarades. Il est extrêmement important d'inculquer cette approche aux élèves, parce qu'elle instaure une distinction entre l'agent et l'action, ce qui crée un espace pour que se développe un état d'esprit ouvert au changement. De même, il est fondamental de souligner qu'un comportement malveillant n'est pas un état permanent, en faisant remarquer les occasions au cours desquelles l'enfant a fait preuve de bienveillance ou d'autres comportements positifs. Dissocier l'agent de l'action est une étape importante pour favoriser la compassion envers soi-même et autrui. Cette démarche permet d'adopter un regard critique envers certains comportements et attitudes, tout en maintenant une approche positive à l'égard de la personne, qu'il s'agisse de soi-même ou de quelqu'un d'autre.

Ouvrir une discussion sur des histoires adaptées à l'âge des élèves est l'un des moyens efficaces pour les aider à adopter le point de vue de l'autre de façon rassurante. Les recherches indiquent que les enseignants peuvent avoir recours à la lecture de livres de fiction, comme outil efficace pour développer l'empathie, surtout lorsqu'elle est associée à des exercices qui favorisent la prise en compte de la perspective de l'autre et d'une réflexion sur les situations et la vie émotionnelle des personnages évoqués.<sup>50</sup> Pour les adolescents (lycéens, collégiens et étudiants), lire des œuvres littéraires mettant en scène des personnages aux vies intérieures complexes constitue aussi une méthode efficace pour développer l'empathie<sup>51</sup>, tout comme les jeux de rôles, quel que soit l'âge.<sup>52</sup> Le Cursus de formation du programme SEE propose souvent des histoires et des scénarios auxquels les élèves peuvent s'identifier, ce qui leur permet d'examiner des situations et des émotions de façon indirecte et sécurisante, avant de les analyser de manière plus personnelle dans le cadre des pratiques de réflexion.

Le développement graduel du souci altruiste ouvre la voie à la compassion qui est le souhait de soulager la souffrance d'autrui. Toutefois, au sens plein du terme, la compassion est un état émotionnel puissant et courageux qui incite l'élève à se sentir habilité à aider les autres.<sup>53</sup> En aucun cas, cette valeur ne devrait être assimilée à de la mièvrerie, de l'impuissance ou de la bonté aveugle. Comme nous l'avons souligné précédemment, les recherches scientifiques montrent avec de plus en plus de certitude que la compassion est une aptitude que chacun peut développer et qui apporte des bienfaits conséquents, au niveau de la santé et du bien-

---

intelligent." *Educating people to be emotionally intelligent* (2007): 15-35.

<sup>49</sup> Ornaghi, Veronica, Brockmeir, Jens, Grazzani, Ilaria. "Enhancing social cognition by training school children in emotion understanding: a primary school study." *Journal of Experimental Child Psychology* 2014, Vol. 119, 26–39.

<sup>50</sup> See for example, several studies conducted by University of Toronto researcher Keith Oatley. Mar, Raymond A., Keith Oatley, and Jordan B. Peterson. "Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes." *Communications* 34.4 (2009): 407-428.

<sup>51</sup> Chiarelli, Julian, "Novel Finding: Reading Literary Fiction Improves Empathy." *Scientific American*, October 4, 2013.

<sup>52</sup> See for example, Varkey P, Chutkan DS, and Lesnick TG. "The Aging Game: improving medical students' attitudes toward caring for the elderly." *J Am Med Dir Assoc*. 2006. 7(4):224-9.

<sup>53</sup> Jinpa, A *Fearless Heart : How the courage to be compassionate can transform our lives*. Avery. 2016.

être personnels. Lorsque l'on étend la compassion aux autres, il est également demandé aux élèves de réfléchir aux nombreuses améliorations qu'elle engendre dans la classe, au sein des familles et des communautés. Étant donné que nous avons déjà abordé en détail cette notion de compassion, nous n'allons pas la développer davantage ici.

Comme nous l'avons déjà souligné, au fur et à mesure que les élèves établissent un rapport entre leurs propres émotions et un contexte plus large, et reconnaissent qu'elles sont souvent déclenchées par des besoins latents, ils apprennent à appliquer cette approche aux autres, en associant le comportement de leurs camarades aux émotions qu'ils ressentent, et ces émotions à leurs besoins ou désirs. Ce faisant, les raisons qui sous-tendent les comportements et les réactions émotionnelles des autres leur deviennent plus explicites. Au fur et à mesure que les élèves examinent les similitudes qui existent entre eux-mêmes et leurs camarades et qu'ils appliquent aux autres la démarche qui consiste à abandonner leurs attentes irréalistes et à cultiver l'acceptation de soi, cette compréhension constitue pour eux le support qui leur permet de mettre en pratique le pardon. Selon le programme SEE, le pardon n'est pas nécessairement considéré comme un geste qui se déroule entre deux personnes, mais comme une libération intérieure de la colère et du ressentiment éprouvés à l'égard de l'autre. En tant que libération, on peut considérer le pardon comme un acte qui bénéficie aux élèves, mais aussi comme un « cadeau que l'on se fait à soi-même ».

Étant donné que le pardon favorise le comportement prosocial, au même titre que la gratitude et la compassion, il est porteur de grands bienfaits pour soi-même et pour les autres. Les élèves peuvent également lire et examiner des histoires tirées de la réalité qui illustrent le pardon, écouter les témoignages de ceux qui ont connu de grandes souffrances et qui ont, malgré leurs épreuves, trouvé la force de pardonner à leurs bourreaux. En analysant ces récits, les élèves comprennent peu à peu que le pardon ne revient pas à cautionner, oublier, justifier ou excuser des actes répréhensibles, mais constitue plutôt un processus qui permet de se libérer de la colère et de trouver la paix intérieure et le bonheur.

Cette composante est une partie très riche du programme SEE et du Coursus de formation au cours desquels les élèves examinent les valeurs prosociales au niveau d'un savoir inculqué, se familiarisent avec les résultats des recherches scientifiques sur la gratitude, le pardon, l'empathie altruiste et la compassion, et analysent aussi les exemples de l'Histoire et les événements du monde actuel. En se familiarisant avec les pratiques contemplatives et la réflexion personnelle, ils investiguent par eux-mêmes ces valeurs, ce qui les amène à en faire une expérience personnelle et essentielle. Ce point prépare la voie à la découverte des comportements qui vont émerger de ces aperçus expérimentaux et de ces valeurs, ce qui est le thème de la composante suivante.

---

<sup>54</sup> Vaillant, GE. *Aging Well: Surprising Guideposts to a Happier Life from the Landmark Harvard Study of Adult Development* (Little, Brown and Company, Boston), 2002.

## Les compétences relationnelles

Même s'ils sont fondés sur l'empathie, la compassion et la compréhension, certains comportements s'avèrent contre-productifs. Par exemple, un élève est animé de bonnes intentions qui vont malgré tout lui occasionner des problèmes, ainsi qu'aux autres. Parallèlement, il est possible qu'un élève ait l'intention d'intervenir de façon positive auprès de ses camarades ou dans une situation donnée, mais il lui manque les compétences nécessaires pour gérer les rapports humains et trouver une solution satisfaisante. Il s'agit là d'une question d'expérience, d'où la nécessité de développer des compétences indispensables, supports d'une relation à l'autre positive, jusqu'à ce que celles-ci soient pleinement intégrées et deviennent une seconde nature. De plus, ces aptitudes sont optimisées lorsqu'elles sont étayées par les deux composantes précédentes : la conscience interpersonnelle et la compassion envers autrui. Bien que l'on apprenne parfois aux élèves les compétences indispensables à la résolution des conflits et à la communication, sans leur apprendre à développer la conscience de l'autre et les valeurs prosociales, il n'en demeure pas moins qu'unir toutes ces composantes constitue une combinaison encore plus puissante.

Les recherches indiquent qu'un bien-être éprouvé sur le long terme est associé à la capacité de construire et de maintenir des rapports humains positifs et constructifs, tout en étant capable de distinguer ceux qui sont nuisibles et d'y mettre un terme.<sup>54</sup> L'environnement scolaire ne fait pas exception à cette règle. Le processus éducationnel est essentiellement un processus social. L'apprentissage est facilité ou entravé par la qualité des rapports de communication que les élèves entretiennent avec leurs professeurs et leurs camarades.<sup>55</sup> Les jeunes qui ne réussissent pas à développer des compétences sociales sont ceux qui risquent le plus d'avoir de mauvais résultats scolaires et d'abandonner leurs études. Ils courent également le risque de développer des problèmes psychologiques ou comportementaux dont les plus fréquents sont la dépression et l'agressivité.<sup>56</sup>

S'ils veulent réussir leur vie à la fois au niveau personnel et scolaire, les élèves doivent intégrer la faculté de réguler leurs émotions et de savoir prendre en compte le point de vue de l'autre en cultivant un vaste éventail de d'aptitudes sociales. Au lieu de vouloir que les élèves se contentent d'acquiescer à un ensemble de règles et de mesures, on renforce leurs compétences sociales en créant un environnement solidaire, ainsi qu'en faisant appel à une large gamme de méthodes. Cette démarche exige de fournir des instructions claires et d'ouvrir des discussions, d'avoir recours au jeu de rôle et d'instaurer des moments de réflexion et de renforcement de ressources.

---

<sup>55</sup> Elias, Maurice J., Sarah J. Parker, V. Megan Kash, Roger P. Weissberg, and Mary Utne O'Brien. "Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence." *Handbook of Moral and Character Education* (2008): 248-266.

<sup>56</sup> Gresham, Frank M., Van, Mai Bo, Cook, Clayton R. "Social skills training for teaching replacement behaviors: remediating acquisition deficits in at-risk students." *Behavioral Disorders*, August 2006. Vol. 31 (4), 363-377

<b>Domaine:</b> Social	<b>Composante:</b> Compétences relationnelles
<b>Dimension:</b> L'engagement	



**Compétences relationnelles**

**Capacités durables:**

- 1 L'écoute empathique**  
Écouter avec attention dans le but de mieux comprendre les autres et leurs besoins.
- 2 La communication intelligente**  
Savoir communiquer avec compassion de façon à autonomiser les autres et à se responsabiliser soi-même.
- 3 Aider les autres**  
Offrir son aide aux autres en fonction de leurs besoins et de ses propres capacités.
- 4 Transformer les conflits**  
Répondre de façon positive aux conflits et faciliter la collaboration, la réconciliation et les relations harmonieuses.

Chacun des quatre thèmes de cette composante constitue en lui-même une large catégorie qui comporte un éventail des compétences à développer. Il s'agit de l'écoute empathique, de la communication intelligente, d'aider les autres et de transformer les conflits. Les deux premières capacités se concentrent principalement sur la communication : la faculté d'écouter et de communiquer avec autrui. La troisième concerne tous les aspects de l'aide qui vont plus loin que la simple communication. La quatrième analyse plus particulièrement le thème important de l'approche et de la résolution des conflits, que ces derniers ne concernent que soi-même ou autrui.

L'écoute empathique consiste à écouter l'autre en maintenant un état d'esprit ouvert qui n'est pas entravé par une réactivité émotionnelle, mais reconnaît notre humanité commune ; elle est en outre fondée sur le respect et l'appréciation de l'interlocuteur à sa juste valeur, même si ses conceptions ne concordent pas forcément avec les nôtres. Dans le programme SEE, on développe l'écoute empathique en s'exerçant au « dialogue en pleine conscience ». Cet exercice consiste à regrouper les élèves deux par deux, en demandant à chacun à tour de rôle d'écouter l'histoire de son interlocuteur de façon à ce que chacun puisse, à son tour, écouter l'autre sans le juger ni faire de commentaires. Développer cette compétence s'appuie sur les capacités durables examinées précédemment dans les deux dernières composantes mentionnées, à savoir : « reconnaître la réalité commune que nous partageons avec les autres », « apprécier leur diversité et leurs différences » et « comprendre leurs émotions dans le contexte où elles surgissent. » Dans

l'idéal, l'écoute empathique ne prête pas seulement attention au contenu évident du discours, mais aux besoins et aspirations latents qui permettent de comprendre le véritable contenu dans son ensemble, (c'est-à-dire tenir compte des contenus manifestes et latents).

Si l'écoute empathique est l'un des aspects les plus importants de la communication intelligente, elle doit être néanmoins étayée par l'examen des moyens de communication bienveillants, compréhensifs, productifs et responsables envers soi-même, comme à l'égard d'autrui. Le concept d'une « communication responsable » fait référence à la faculté des élèves à s'exprimer avec respect et clarté, de façon à être en phase avec leurs valeurs, ce qui les responsabilise ainsi que ceux qui ne sont pas encore capables de s'exprimer par eux-mêmes. Le débat s'avère souvent un puissant outil pour développer la communication responsable et la pensée critique. Par exemple, les élèves peuvent discuter des deux aspects d'un problème, c'est-à-dire être capables d'aborder l'aspect avec lequel ils sont en désaccord. Etant donné qu'il est fréquent d'ôter toute légitimité à ceux qui s'opposent à nos propres opinions, ou pire, de les déshumaniser, ces exercices contribuent à développer l'humilité, la curiosité intellectuelle, l'empathie et un sentiment d'appartenance à une humanité commune.

Quand on aborde l'écoute empathique et la communication avec autrui, la communication non-violente, parfois appelée communication compassionnelle, est une méthode avérée pour aider les élèves à s'exprimer avec honnêteté, tout en créant un contexte dans lequel un conflit sera résolu de façon constructive. Fondée sur l'idée selon laquelle nous possédons tous la capacité de faire preuve de compassion, et que les habitudes physiques et verbales inadaptées sont apprises dans le milieu culturel où l'on vit, la communication non-violente demande aux individus d'écouter et de parler avec empathie et discernement, tout en gardant présent à l'esprit l'interdépendance et notre humanité commune.<sup>57</sup> Plusieurs méthodes développées dans l'apprentissage de la communication non-violente ont été intégrées au Coursus de formation du programme SEE.

Ecouter et communiquer sont des facultés fondamentales qui, en elles-mêmes, ne regroupent pas exclusivement les multiples façons dont nous disposons pour venir en aide à autrui. Aider les autres désigne les nombreuses manières que nous avons de leur venir en aide et incluent (ou parfois dépassent) la communication qui doit être en accord avec leurs propres besoins, mais également adaptée à nos propres capacités. De nombreuses écoles se sont engagées dans des projets de services sociaux, de volontariat, ou encore dans des « actions de bienveillance ponctuelles. » Les travaux de recherches indiquent de plus en plus clairement que proposer et offrir de l'aide contribue davantage à améliorer son propre bien-être que le fait d'en recevoir. Il est ainsi possible de pratiquer et d'encourager le bénévolat dès le plus jeune âge. Venir en aide à autrui peut revêtir des formes très différentes. Toutefois, selon le programme SEE, cette forme d'aide ne doit pas être une sorte d'obligation décrétée par une autorité supérieure. Aider autrui, y compris des camarades de classe, des enseignants, des membres de la famille, aura d'autant plus

---

<sup>57</sup> Rosenberg, Marshall B. *Non-Violent Communication, A Language of Life: Life-Changing Tools for Healthy Relationships*. Puddle Dancer Press, 2003.

d'impact si cette capacité est reliée aux autres aperçus expérientiels, valeurs et exercices propres au domaine social. En outre, lorsque l'on commence à effectuer les exercices d'aide à autrui, il convient de prendre du temps pour réfléchir à la façon dont les élèves vont mettre ce processus en oeuvre : que ressentent-ils quand ils le font ? Qu'en retirent-ils ? Comment peuvent-ils l'améliorer ? Quel impact ont-ils sur ceux qu'ils tentent d'aider ? Ils peuvent également se poser la question suivante : de quelle forme d'aide les autres ont-ils réellement besoin pour connaître un bien-être à long terme, au-delà de l'effet apparent et ponctuel ?

Le dernier thème est la transformation du conflit. Les élèves seront confrontés à des désaccords, circonstances inévitables dans leur vie d'adulte, comme en société. Si le conflit n'est pas en soi une mauvaise chose, apprendre à le gérer, pour soi-même et autrui, est une compétence vitale. Alors que certains programmes se concentrent sur la « résolution des conflits », le programme SEE utilise le terme de « transformation du conflit » pour indiquer que résoudre un conflit n'est qu'une partie d'un processus plus large qui tend à une transformation des circonstances et des relations dans le but d'améliorer le bien-être d'autrui et le sien propre. La transformation du conflit fait donc référence à la faculté de répondre de façon constructive à une difficulté présente, à faciliter la collaboration, la réconciliation et l'instauration de relations apaisées.

Bien qu'il existe de nombreuses techniques destinées à résoudre et à transformer les conflits, le programme SEE insiste sur le fait de relier ces méthodes aux aperçus, valeurs et pratiques enseignés dans l'ensemble de son cadre d'apprentissage. C'est ainsi que la paix intérieure constitue le fondement de la paix extérieure, et que la réconciliation intérieure est associée à la réconciliation extérieure, ce qui optimise les chances de réussir une transformation des antagonismes. Cette transformation se trouve facilitée par des qualités prosociales, telles que l'humilité, l'empathie, la compassion, le pardon, l'impartialité, la reconnaissance de notre sentiment d'appartenance à une humanité commune et une appréciation de nos différences ; elle dépend également d'autres compétences, comme l'écoute et la communication empathiques. Lorsque ces valeurs et ces compétences font défaut, la transformation des antagonismes s'avère difficile, voire impossible. Lorsqu'elles sont présentes et effectives, le processus de transformation devient lui-même transformateur pour toutes les parties impliquées.

Examiner les différentes compétences telles qu'elles ont été définies dans le programme ASE (Apprentissage social et émotionnel) constitue une autre manière d'analyser l'aptitude à résoudre les conflits. Selon le programme ASE, il s'agit de compétences relationnelles et d'aptitudes à la communication et à la résolution de conflit. Les aptitudes relationnelles exigent de valoriser et d'incarner soi-même la coopération, l'honnêteté, la fiabilité, la patience, la bonté et la souplesse, sans oublier la faculté de se relier à autrui sans partialité excessive. L'aptitude à la communication désigne la capacité d'interpréter et de respecter les signaux sociaux émis par les autres ; de comprendre le sens des attitudes non verbales, comme les positions corporelles, le ton de la voix, les gestes et les expressions faciales. Elle fait également référence à la faculté d'exprimer

des sentiments et des souhaits de façon positive, avec calme et précision, ainsi que d'écouter son interlocuteur dans un esprit ouvert. Résoudre des problèmes conflictuels implique la faculté de prévoir les conséquences et les ripostes éventuelles, de prendre la responsabilité d'actions drastiques, mais aussi d'être capable de pardonner, de tirer les leçons de ses propres fautes et de celles des autres, de savoir résister à des pressions sociales injustifiables et de demander de l'aide quand la situation l'exige. Toutes ces valeurs s'intègrent parfaitement au cadre du programme SEE.

Le développement des aptitudes relationnelles est l'élément essentiel du programme SEE ; il est toujours relié au principe fondamental de la compassion et ce projet est issu du souhait essentiel d'établir une interaction avec l'autre fondée sur la bonté et la compassion, comme le montrent les compétences que nous avons exposées. C'est ainsi que les compétences sociales ne sont pas seulement de simples outils techniques, mais constituent le résultat naturel du fait d'avoir développé et cultivé un profond sentiment d'appréciation et d'altruisme envers autrui.



# 6

---

## Examiner Le Domaine Systémique

---

De même que les élèves sont capables de comprendre leur propre comportement et celui des autres, il semblerait que la faculté de comprendre le fonctionnement des systèmes soit elle aussi innée. Approfondir cette conscience et appliquer la pensée critique pour examiner des situations complexes permettent de faire émerger une approche plus globale et plus efficace des rapports humains et de l'engagement éthique. Le sujet est alors capable d'évaluer l'intention compassionnelle qu'il y aurait à s'engager dans une action particulière afin d'être certain qu'elle s'avèrera utile et pertinente à une plus grande échelle et sur le long terme. C'est ainsi que la résolution des difficultés devient un processus plus holistique, qui évite la tendance à fragmenter les problèmes en éléments épars, sans rapports les uns avec les autres.

La pensée systémique ne désigne pas un mode de pensée qui ne s'appliquerait qu'à un sous-ensemble de phénomènes que l'on appellerait « systèmes ». Il s'agit davantage d'une forme de pensée qui peut s'appliquer à maintes choses, y compris des objets, des processus ou des événements. Il s'agit donc d'une approche conceptuelle et non pas d'un mode de pensée qui ne serait applicable qu'à un ensemble particulier de phénomènes. Le trait distinctif de cette approche tient au fait qu'elle appréhende les choses non pas comme des entités isolées et statiques, mais comme des entités dynamiques et interactives au sein d'un contexte donné, comme des parties interdépendantes d'ensembles plus vastes et plus complexes.

Lorsque nous envisageons tous les phénomènes existants, nous constatons qu'ils n'existent pas dans une sorte de vide, mais dans un ensemble de contextes et qu'ils se manifestent en fonction d'un certain nombre de causes et de conditions. L'objet ou l'évènement que nous observons renferme également en lui-même d'autres objets et processus : c'est en ce sens qu'il constitue un système. Lorsque nous commençons à comprendre ces contextes plus vastes et plus profonds, ainsi que la façon dont ils sont reliés à nos centres d'intérêt qu'ils affectent, nous nous engageons dans le processus de la pensée systémique. Quand nous appliquons ensuite cette même analyse à d'autres objets ou évènements, nous sommes prêts à reconnaître l'existence et le fonctionnement de ces systèmes plus larges. Nous sommes alors en mesure d'appréhender les propriétés émergentes de ce système, et de constater que les interactions entre ses composantes débouchent sur quelque chose qui est plus que la somme de ses parties constitutives. Prenons un exemple concret : deux personnes qui partagent leurs idées peuvent aboutir à un résultat qui va au-delà des idées que chacune aurait pu trouver en travaillant séparément, de son côté, et en ne les partageant qu'ultérieurement avec son collègue.

Les étudiants plus avancés savent que les travaux scientifiques effectués dans des domaines tels que la physique quantique, fournissent des exemples probants du fonctionnement interactif et interdépendant de la réalité, travaux qui montrent également les limites paradoxales des modèles de pensée plus simplistes et réductionnistes. A un niveau légèrement moins compliqué, l'écologie et l'étude de l'environnement fournissent des exemples plus facilement accessibles pour des élèves qui abordent les dynamiques interdépendantes et complexes des fonctionnements systémiques.

L'introduction de la pensée systémique dans le programme SEE a pour but de faire en sorte que l'élève devienne capable de s'engager dans un processus de pensée intentionnelle et de le maîtriser. Cette approche peut favoriser de multiples aperçus expérimentiels, tels que la connaissance approfondie de l'humilité, la valeur du dialogue et de la communication ainsi qu'une reconnaissance de la complexité des phénomènes qui dépasse de loin une pensée binaire consistant à préférer que tout est blanc ou noir. De même que dans les deux domaines précédents, on apprend ici aux élèves à développer une conscience plus profonde, à appliquer la pensée critique en rapport avec les valeurs prosociales et à analyser les moyens de parvenir aux résultats désirés grâce aux exercices d'engagement social. Ainsi, le troisième domaine du programme SEE aborde les trois thèmes suivants : comprendre l'interdépendance, reconnaître notre humanité commune et l'engagement social et mondial.

### Comprendre l'interdépendance

L'interdépendance repose sur l'idée selon laquelle les choses et les évènements ne surgissent pas en dehors de tout contexte, c'est-à-dire à partir de rien, mais que leur existence dépend d'un éventail de conditions et d'évènements multiples. Ainsi, un simple repas est le résultat de nombreuses causes et provient de plusieurs régions géographiques. L'interdépendance signifie également qu'un changement qui se produit dans une région donnée provoque des

changements dans d'autres endroits. A l'analyse, on constate que tout effet survient en fonction d'une multitude de causes et de conditions.

Daniel Goleman et Peter Singe écrivent dans *The Triple Focus* que l'interdépendance exige « d'analyser la dynamique qui consiste à penser que lorsque je fais ceci, il en résulte cela, et comment utiliser cet aperçu afin d'opérer un changement optimal dans un système donné. »<sup>58</sup> Une telle approche n'a pas pour but de développer une compréhension sèche du fonctionnement des systèmes, mais d'associer cette connaissance à la compréhension que nous avons de nous-mêmes et au souci altruiste des autres et de la planète.

Cette composante est donc examinée à partir de deux thèmes principaux : comprendre l'interdépendance des systèmes et comprendre les individus au sein d'un contexte systémique. Le premier consiste à déplacer son point de réflexion centré sur « soi » et sur « l'autre » vers un point extérieur corrélé à des systèmes plus larges. Il s'agit donc d'amener la conscience des élèves à une compréhension des principes de l'interdépendance et des systèmes, tels que la cause et son effet, dans un sens très général. Le dernier point de réflexion « subjectivise » cette compréhension en reconnaissant comment notre propre existence et celle des autres sont étroitement liées à un large éventail d'évènements, de causes et de personnes relatifs à notre société et au monde entier. Cette démarche implique de reconnaître d'abord de quelle façon d'autres évènements, y compris ceux qui semblent lointains, affectent notre propre bien-être. Et de comprendre ensuite comment nous agissons au sein d'un contexte qui affecte d'autres personnes qui peuvent nous paraître très éloignées ; nos actions ayant parfois des conséquences involontaires. Associer ces deux thèmes peut aider les élèves à mieux comprendre les systèmes interdépendants et à appliquer cette connaissance à eux-mêmes de telle sorte qu'elle prenne tout son sens.

<b>Domaine:</b> Systémique	<b>Composante:</b> La reconnaissance de l'interdépendance
<b>Dimension:</b> La conscience	



**Reconnaître  
l'interdépendance**

**Capacités durables:**

- 1 Comprendre l'interdépendance des systèmes**  
Comprendre le fonctionnement de l'interdépendance et de la pensée systémique.
- 2 Les individus au sein de contextes systémiques**  
Reconnaître le mode de fonctionnement des individus au sein des contextes systémiques et comprendre comment ils affectent ces environnements qui à leur tour influent sur eux.

<sup>58</sup> Goleman and Senge, *The Triple Focus*.

L'interdépendance est à la fois une loi de la nature et une réalité fondamentale de la vie humaine. Personne n'est capable de se maintenir en vie – et encore moins de s'épanouir – sans les apports d'un nombre considérable de personnes qui travaillent pour nous fournir les besoins élémentaires que sont la nourriture, l'eau et le logement. Il nous faut également inclure dans cette liste le support de l'infrastructure des institutions responsables de l'éducation, du respect des lois, du gouvernement, de l'agriculture, des transports, de la santé publique, etc. L'interdépendance commence avant même la naissance, au moment où notre survie dépend des autres. En outre, l'interdépendance est un facteur indispensable à la réussite d'une action de grande ampleur. A notre époque, il est extrêmement urgent de faire attention à cette vérité, en raison de ce que le sociologue britannique Anthony Giddens appelle « l'intensification des relations sociales dans le monde [qui affectent] des réalités lointaines, de telle sorte que des événements locaux sont altérés par d'autres événements qui se déroulent à des milliers de kilomètres, et vice versa. »<sup>59</sup> Des crises majeures et très connues du grand public, comme la récession financière internationale de 2007-2009, l'inquiétude croissante face aux problèmes posés par le changement climatique et la violence des conflits internationaux, sont la preuve manifeste de l'interdépendance économique et écologique au niveau mondial.

Dans les sociétés traditionnelles anciennes, le sentiment d'être intimement lié aux autres dans la vie quotidienne était beaucoup plus ancré qu'aujourd'hui. La survie dépendait du partage et de l'échange des ressources, ainsi que d'autres modes de coopération sociale. Les voisins se regroupaient pour moissonner les récoltes, construire les bâtiments dont ils avaient besoin, combattre les prédateurs ou affronter les éléments naturels. La connaissance implicite de ce qui était bon ou nuisible à une partie de la communauté, ou qui l'affectait dans son ensemble, contribuait à guider les comportements et les prises de décision.

Toutefois, depuis l'avènement de la Révolution industrielle, le désir d'améliorer leur condition économique a contraint les gens à une plus grande mobilité, ce qui a provoqué une rupture des liens avec la communauté. Une illusion d'indépendance s'est instaurée. Etant donné qu'à l'âge adulte, notre dépendance aux autres n'est plus aussi évidente que lorsque nous étions enfant, il est facile de croire que l'on n'a plus besoin d'eux. Cet illusoire sentiment d'autonomie contribue à établir un sentiment d'isolement psychologique et social croissant qui peut s'avérer dramatique pour les êtres humains, ainsi que l'ont montré les expérimentations effectuées en confinement total. Les êtres humains sont des créatures fondamentalement sociales dont la survie même et le bien-être psychologique dépendent des relations qu'ils entretiennent avec leurs semblables. Des recherches ont ainsi montré que la solitude représentait un facteur de risque pour la santé aussi important que le tabac ou l'obésité.

Si l'on veut que les élèves acquièrent une compréhension claire de l'interdépendance des systèmes, ce concept doit être étayé par des exercices et des données qui leur permettent de lui

---

<sup>59</sup> Giddens, Anthony. *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press, 1991.

donner un sens personnel. C'est ainsi que l'on en vient au second thème de cette composante : les individus au sein de contextes systémiques. En réponse à cette tendance qui consiste à se considérer à tort comme indépendant des autres ou de systèmes plus larges, le programme SEE insiste sur l'analyse de l'interdépendance et met l'accent sur les rapports avec les autres êtres humains et la complexité de ces relations. Il ne s'agit pas ici d'ignorer ou de dévaloriser l'interdépendance que partagent les humains avec d'autres espèces animales ou d'autres formes de vie, ou même avec la Terre. La conscience des autres espèces est d'une grande importance et elle est également abordée dans cette composante. Toutefois, il est essentiel de se familiariser avec les différents niveaux de notre interrelation avec nos semblables, mais surtout d'être conscients des nombreux bienfaits que l'on peut en attendre.

Les résultats du développement de cette conscience de l'interdépendance comportent trois aspects : (1) le sentiment de gratitude croissant envers les autres à un niveau systémique ; (2) la conscience plus profonde de notre possibilité, ou potentiel, d'orienter la vie d'autrui grâce à notre interrelation fondamentale ; (3) l'aspiration grandissante d'agir dans le but d'assurer un bien-être à une plus grande échelle et de rendre, sous ses multiples formes, la bonté que nous avons reçue de ce vaste réseau que composent nos semblables. Le résultat final de la reconnaissance de l'interdépendance, associé à l'aperçu essentiel de ce qui est au cœur de la reconnaissance de notre humanité commune, contribue puissamment à développer la volonté d'étendre notre sentiment de responsabilité envers le bien-être d'autrui et à rechercher des modes d'action novateurs afin d'y parvenir. Ce dernier point constitue le thème final de cette composante : la communauté et l'engagement mondial.

Le processus commence par apprendre à prêter attention aux autres de façon beaucoup plus profonde ; cette forme d'attention a été définie comme « comprendre à quel point les activités de l'autre créent le contexte de notre propre activité. »<sup>60</sup> Ou, pour le dire autrement : les élèves comprennent que leur comportement affecte les autres, et vice versa. L'étape suivante consiste à reconnaître de quelles façons les autres contribuent à notre bien-être, ce qui permet de développer des liens émotionnels positifs qui vont favoriser un sentiment d'appréciation plus profond.<sup>61</sup> Cette démarche peut être renforcée en énumérant de façon claire et répétée comment les autres ont contribué à notre propre bien-être.<sup>62</sup> Par rapport au travail effectué dans le domaine social, le centre d'intérêt est ici plus large : il implique des individus, des sociétés et des systèmes que les élèves ne connaissent sans doute pas.

---

<sup>60</sup> Dourish, P. and Bly, S., (1992), Portholes: Supporting awareness in a distributed work group, *Proceedings of ACM CHI 1992*, 541-547.

<sup>61</sup> Adler, Mitchel G. and Fagley, N. S. "Appreciation: Individual Differences in Finding Value and Meaning as a Unique Predictor of Subjective Well-Being." *Journal of Personality*, February, 2005. Vol. 73, No. 1, 79-114.

<sup>62</sup> Algoe, Sarah B., Haidt, Jonathan, Gable, Shelly L. "Beyond Reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life." *Emotion*. 2008 Jun; 8(3): 425-429. Algoe, Sarah B., Fredrickson, BL, Gable, Shelly L. "The social functions of the emotion of gratitude via expression." *Emotion*. 2013 Aug;13(4):605-9.

Il s'agit donc d'une progression naturelle qui part du développement de la conscience relationnelle et culmine avec la reconnaissance de l'interdépendance, ce qui montre comment les composantes du programme SEE s'appuient l'une sur l'autre et se renforcent mutuellement. Comprendre qu'aucun individu ne pourrait se développer ni même survivre sans le soutien d'innombrables personnes est donc un élément essentiel pour développer un authentique sentiment d'appréciation de l'autre. Pour la plupart des enfants, le plus facile est de commencer par les personnes qui leur ont apporté des bienfaits évidents, telles que les parents, les professeurs ou les professionnels de la santé.

Les enfants qui vivent des situations difficiles auront sans doute besoin d'être davantage aidés pour reconnaître que bien qu'ils aient été déçus ou blessés par d'autres, il y a toujours eu quelqu'un pour les soutenir d'une façon ou d'une autre, qu'il s'agisse d'un ami, d'un frère ou d'une sœur, ou encore d'un adulte étranger au cercle familial. Peu à peu on étend cette reconnaissance en incluant des inconnus, tels que les pompiers ou les employés du service de voirie qui contribuent à la sécurité et au confort de nos vies. Au fil du temps et avec de la pratique, cette considération ira jusqu'à inclure ceux avec lesquels l'élève entretient des relations difficiles ou conflictuelles. Il apprendra graduellement qu'il est possible de recevoir des bienfaits même d'une personne désagréable : en reconnaissant par exemple que sous ses critiques se cache un conseil utile, ou en s'appuyant sur l'expérience d'une injustice subie pour développer la motivation de venir en aide à autrui.

Bien qu'un certain niveau d'appréciation de l'aide apportée par les autres ait été examiné dans les composantes précédentes, comme la compassion envers autrui, elle s'étend ici à des contextes plus larges et elle est, en outre, analysée en introduisant des nuances plus fines, à mesure que les élèves se familiarisent avec la pensée systémique et la maîtrisent. Les bienfaits que nous apportent les autres ne doivent pas être seulement considérés d'un point de vue univoque, mais comme faisant partie du vaste réseau de l'interdépendance qui constitue le support de la composante suivante : reconnaître notre humanité commune.

Bien que les premières introductions aux réalités de l'interdépendance n'aient sans doute pas encore pénétré profondément l'esprit de l'élève, ni même suscité une puissante réaction émotionnelle de gratitude ou d'intention altruiste, le modèle des trois niveaux de connaissance cité précédemment permet de comprendre comment cette compétence influencera les enfants au fil du temps. On demandera tout d'abord aux élèves de réfléchir à la nature de l'interdépendance en la considérant sous de nombreux angles d'approche (par exemple, en ayant recours à différentes méthodes pédagogiques et matières étudiées, comme la littérature, l'économie, la biologie, les mathématiques, la psychologie et l'histoire), puis prolonger cette réflexion en se référant à des exemples qui font appel à l'expérience personnelle. Après avoir analysé l'interdépendance à partir de multiples perspectives, il est possible de s'en pénétrer de sorte qu'elle imprègne en permanence la façon dont on se relie aux autres. Lorsque l'on aborde

des personnes – même des inconnus – une conscience plus vaste de leur humanité et de leur valeur intrinsèque imprègne alors cette interaction. Au fur et à mesure que s'accroît la conscience de la nature dynamique et interdépendante des systèmes complexes, il devient bientôt évident que chacun joue un rôle dans le vaste réseau d'êtres humains qui contribuent à nous maintenir en vie, et c'est ainsi qu'en retour se développe un sentiment de réciprocité. Lorsque mûrit graduellement la conscience de l'interdépendance entre les êtres, la nature réciproque et mutuellement bénéfique des relations humaines s'instaure peu à peu, et en vient à primer sur une conception compétitive et étroitement centrée sur soi.

Ce sentiment croissant d'être relié à tous les êtres humains permet de parer au sentiment d'isolement social, ou de solitude, en amplifiant la capacité d'éprouver de la joie empathique. Elle permet en outre de ressentir un plaisir indirect lié à l'accomplissement du bien d'autrui et offre un antidote à l'envie et à la jalousie, ainsi qu'à la critique virulente ou aux comparaisons irréalistes avec d'autres personnes.

### Reconnaître notre humanité commune

Une compréhension plus profonde de l'interdépendance – surtout lorsqu'elle est associée aux compétences développées dans le domaine social de la préoccupation empathique envers autrui – devrait déboucher sur un plus grand sentiment d'altruisme, ainsi qu'à une réelle reconnaissance des multiples façons dont nous sommes tous étroitement liés. Il est possible d'accroître, de renforcer et d'étendre ce sentiment d'interrelation en développant une reconnaissance claire de notre humanité commune. Dans le domaine personnel, les élèves se familiarisaient avec la pensée critique afin de relier leurs propres émotions à un contexte plus large, incluant leurs propres besoins, dans le but de développer une conscience émotionnelle plus vaste et un sentiment de compassion pour eux-mêmes. Dans le domaine social, ils s'engageaient dans ce processus afin de se relier aux émotions des autres et à leurs besoins ou désirs selon une perspective plus large, en vue de développer des aptitudes prosociales, telles que la gratitude, le souci altruiste et la compassion pour les autres.

Ici, les élèves étendent davantage encore ces compétences : en s'aidant de la pensée critique, ils reconnaissent comment tous les êtres humains partagent à un niveau fondamental certains points communs, tant au plan de leur vie intérieure que de leurs conditions d'existence. C'est en s'exerçant à cette analyse qu'ils parviennent à développer une certaine appréciation de l'autre, un souci altruiste et un engagement compassionnel qui s'étend alors à n'importe quel individu, y compris à des personnes qui vivent très loin d'eux ou qui semblent très différentes de leur propre cercle d'amis et de leur famille. Les deux thèmes de cette composante sont donc : reconnaître l'égalité fondamentale de tous les êtres et comprendre comment les différents systèmes affectent le bien-être de chacun.

<b>Domaine:</b>	Systemique	<b>Composante:</b>	La reconnaissance de notre humanité commune
<b>Dimension:</b>	La compassion		



**Reconnaître  
notre humanité  
commune**

**Capacités durables:**

- 1 Reconnaître l'égalité fondamentale de tous les êtres**  
Étendre la compréhension de l'égalité fondamentale et de notre humanité commune à ceux qui se trouvent en dehors de notre société, et enfin, au monde entier.
- 2 Comprendre comment les différents systèmes affectent le bien-être de chacun**  
reconnaître la manière dont les différents systèmes favorisent ou compromettent le bien-être aux niveaux culturel et structurel, tels que favoriser des valeurs positives ou perpétuer des inégalités et des croyances douteuses

Reconnaître l'égalité fondamentale de tous les êtres exige d'élargir la compréhension d'une égalité fondamentale et d'une humanité commune à ceux qui se situent en dehors du milieu dans lequel vivent les élèves et, enfin, au monde entier. Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, cet élargissement se produit lorsque l'élève réfléchit et se concentre sur ce que nous partageons tous, sur notre base commune, en tant qu'êtres humains, à savoir : l'aspiration au bonheur et le rejet de la souffrance. L'un des objectifs majeurs de cette réflexion est de renforcer un sentiment d'identification à tous ceux qui vivent en dehors de notre cercle familial et de diminuer la partialité et la tendance à mésestimer leurs besoins, surtout s'ils vivent loin, s'ils nous semblent différents ou carrément étrangers.

Plusieurs études ont montré que les ceux qui font preuve de générosité ou qui aident les autres par leurs actions dans un contexte qui dépasse leur cercle proche (comme faire du bénévolat, soutenir un ami dans le besoin, ou donner de l'argent pour de grandes causes) ont de meilleurs résultats médicaux. On a ainsi remarqué une baisse de la tension artérielle et une amélioration des maladies chroniques. Des chercheurs de la Harvard Business School ont découvert que dépenser de l'argent pour les autres accroît davantage le sentiment de bonheur que de le dépenser pour soi-même. Dans une étude incluant de nombreux participants, des scientifiques du National Institute for Health ont montré que donner à des organismes caritatifs activaient certaines zones de leur cerveau associées au plaisir et au sentiment d'appartenance sociale.<sup>63</sup>

<sup>63</sup> "5 Ways Giving Is Good for You," Greater Good Science Center, Jill Suttie, Jason Marsh, December 13, 2010, [http://greatergood.berkeley.edu/article/item/5\\_ways\\_giving\\_is\\_good\\_for\\_you](http://greatergood.berkeley.edu/article/item/5_ways_giving_is_good_for_you)



Dans « L'Âge de l'Empathie », Frans de Waal décrit une expérience au cours de laquelle des singes capucins avaient le choix entre obtenir une récompense pour eux-mêmes et obtenir la même récompense pour eux et pour leurs congénères. Les singes choisissaient l'option prosociale, sauf s'ils ne connaissaient pas le singe bénéficiaire, auquel cas, ils revenaient à leur simple intérêt personnel (la récompense pour eux seuls).<sup>64</sup> En tant qu'êtres humains, nos tendances premières peuvent malheureusement s'apparenter à celles des singes capucins, dans la mesure où notre bonté biologique fondamentale, et indispensable à notre survie, se limite aux membres d'un groupe restreint. Si l'on veut que l'altruisme devienne la base de la prise de décision éthique, se préoccuper d'autrui doit dépasser le cercle étroit de ceux qui, de toute évidence, nous apportent des bienfaits personnels.

Si la faculté de dépasser les préjugés fondés sur l'intérêt personnel nous fait défaut, les sentiments puissants que nous avons pour nos proches deviennent rapidement une raison susceptible de causer du tort à autrui ou de le blesser. Prenons l'exemple d'un professeur qui éprouve une forte préférence pour un élève au détriment d'un autre. S'il n'est pas conscient de ce parti pris, il sera incapable de se montrer équitable au moment d'arbitrer un conflit entre les deux élèves. Un tel manque d'impartialité suscite du ressentiment et un sentiment d'impuissance chez l'enfant discriminé. Il est triste de constater que cette forme de partialité dépasse le cadre de l'individu. Le désir de protéger les membres de son propre groupe aux dépens des autres est responsable de nombreuses attitudes et de politiques qui modèlent nos sociétés, et constitue la source de multiples injustices et conflits profondément enracinés dans notre monde. Bien que la loyauté soit dans de nombreux cas une qualité positive, faire preuve d'une allégeance excessive et exclusive envers les membres de son propre groupe risque de déboucher sur des jugements erronés et sur de la discrimination. Il est donc indispensable de faire l'effort de reconnaître l'humanité commune à tous les êtres humains, quelles que soient leurs différences apparentes. Le domaine social avait également examiné le thème des similarités et des différences, mais ce sujet est ici développé à une plus grande échelle.

Contrairement aux singes capucins, les humains ont heureusement la faculté d'étendre le cercle de leur empathie au-delà des personnes auxquelles ils s'identifient le plus étroitement. Nous apprenons à ouvrir le champ de nos préoccupations à tous ceux qui sont en dehors du cercle étroit de notre expérience et de nos préférences personnelles, pour découvrir un terrain commun. Une puissante méthode pour nous familiariser avec le sentiment de notre humanité commune consiste à réfléchir aux aspirations que nous partageons tous : le souhait de s'épanouir et d'éviter la détresse et l'insatisfaction. En identifiant les mêmes désirs chez les autres, l'endo-groupe peut s'ouvrir jusqu'à inclure des personnes de nationalité, d'ethnie et de religion différentes. Cette faculté est présente et à l'œuvre de multiples façons au sein de la société, depuis une personne qui donne son sang, jusqu'aux dons massifs qui déferlent littéralement après une catastrophe

---

<sup>64</sup> De Waal, *L'Âge de l'empathie ; leçons de la nature pour une société solidaire*, p112-117.

naturelle, en passant par l'organisation de manifestations pour protester contre une injustice perpétrée contre certains groupes dont on ne fait pas soi-même partie.

Les compétences liées au fait de reconnaître l'interdépendance et d'éprouver une réelle préoccupation empathique pour autrui constituent des antidotes à quantité d'obstacles auxquels les élèves peuvent se heurter lorsqu'ils se relient aux autres : les préjugés, le sentiment d'une distance et le manque d'intérêt pour les problèmes de ceux qui dépassent le cadre de leur milieu ambiant. Au fur et à mesure qu'ils cultivent le sentiment de partager une humanité commune, les élèves développent une perspective plus solidaire. Cette vaste perspective favorise l'impartialité dans les rapports humains, une position morale qui est à la fois plus objective et plus propice au rapprochement. Cette démarche est la base viable qui mène à la dernière composante : l'engagement social et mondial.

Ainsi que l'affirme très clairement Daniel Goleman dans *L'Intelligence émotionnelle* : « Lorsque nous sommes centrés sur nous-mêmes, notre monde se rétrécit car nos problèmes et nos préoccupations nous paraissent écrasants. Mais lorsque nous nous concentrons sur les autres, notre monde s'élargit. Nos propres problèmes glissent vers la périphérie de notre esprit et, de ce fait, semblent moins importants ; notre compassion, c'est-à-dire notre faculté de nous relier à autrui, s'accroît. »<sup>65</sup>

Reconnaître notre humanité commune est une démarche qui est encore plus efficace lorsqu'elle est fondée sur l'empathie interpersonnelle, parce qu'elle ne reste pas une connaissance abstraite. Il existe de nombreuses façons d'appliquer concrètement cette approche dans le contexte d'une classe. En outre, examiner le fonctionnement interdépendant des systèmes facilite le développement d'une empathie plus ouverte. C'est le fondement du second thème de cette composante : comprendre comment les différents systèmes affectent le bien-être de chacun. Ce thème implique de reconnaître comment les systèmes favorisent ou compromettent le bien-être aux niveaux structurel et culturel : soit ils favorisent des valeurs positives, soit ils perpétuent des inégalités et des croyances sujettes à caution. En fonction de leur âge, les élèves analysent ce qu'ils pensent de l'inégalité, des préjugés, des préjugés et du favoritisme après en avoir fait l'expérience. On peut s'appuyer sur des exemples tirés de l'Histoire ou de l'actualité pour illustrer la partialité ; les élèves discutent ensuite de ses conséquences pour la société dans son ensemble. Les élèves plus avancés, les étudiants, peuvent débattre afin de déterminer si de tels préjugés sont justifiés ou si tous les êtres humains ont le même droit au bonheur.

Élargir le panorama de l'empathie, en s'appuyant sur la perspective systémique, s'avère essentiel parce qu'en tant qu'êtres humains, notre faculté d'empathie innée ne semble pas s'appliquer si facilement aux souffrances de grande ampleur ni au niveau des problèmes systémiques. Ainsi, les études scientifiques montrent que nous avons tendance à nous montrer plus empathiques envers

---

<sup>65</sup> Goleman, Daniel. *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*, Bantam, 2006, 54.

une seule victime plutôt qu'envers un nombre très important de victimes, ou encore à l'égard d'une personne qui se trouve en face de nous, plutôt que d'une autre très éloignée.

Toutefois, la souffrance ne se produit pas toujours de façon directe et évidente, mais peut provenir de structures sociales ou de normes culturelles particulières. Par exemple, une organisation qui adopte des politiques et des procédures inégalitaires et opprime ses membres, influencera le comportement de ceux qui travaillent dans ce contexte. De même, s'il existe une forme de discrimination – légalisée ou autre – dans une société donnée, le bien-être de ses citoyens sera compromis. Les structures discriminatoires de base sont des croyances culturelles erronées qui justifient et renforcent ces structures mêmes : croire, par exemple, qu'un groupe de personnes est supérieur à un autre sur la base de l'appartenance sexuelle, raciale, ethnique ou encore en fonction du statut social.<sup>66</sup> En prenant connaissance des différentes formes de violence structurelle et culturelle, la conscience de la souffrance chez les élèves, ainsi que les aperçus expérientiels qu'ils en auront, augmenteront tout autant que le niveau de complexité de leurs réponses à celle-ci.

Dans de nombreux systèmes et programmes scolaires, la compréhension mutuelle a été reconnue comme étant l'un des objectifs des activités du Coursus de formation. La reconnaissance de notre humanité commune permet aux élèves de communiquer et de coopérer avec des groupes sociaux et ethniques différents des leurs, tout en ayant une plus grande compréhension des autres et en nourrissant des attentes plus réalistes. Au lieu de se montrer méfiants à l'égard des différences apparentes, ils seront capables de les apprécier, ce qui aura pour effet une baisse des préjugés et de l'isolement. Si les élèves comprennent comment le bien-être des individus est modelé par les systèmes, leur empathie s'approfondira et s'ouvrira aux autres, de même que s'affinera leur pensée critique pour trouver des solutions possibles à la souffrance humaine.

Il est essentiel de comprendre le fonctionnement des systèmes, de l'interdépendance et de notre humanité commune si l'on veut aborder les problèmes d'inégalité. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'équité repose sur l'idée que chacun doit avoir des chances égales de réussite et de jouir des biens et conditions essentiels et fondamentaux pour la survie et l'épanouissement dans nos sociétés. Elle implique également le fait que les systèmes (politiques, sociaux, environnementaux, etc.) doivent corroborer ces principes en s'assurant qu'aucun groupe n'est désavantagé au profit d'un autre et que les systèmes ne perpétuent pas ces disparités.

Selon la loi de l'interdépendance, le bien-être des autres humains affecte le nôtre. Lorsque certains ne jouissent pas des moyens de survie et d'épanouissement, leur propre perte se répercute sur d'autres membres de la société. Lorsqu'ils ne sont plus exclus de ces chances de

---

<sup>66</sup> Pour avoir une présentation plus détaillée des niveaux culturel et structurel de la paix et de la violence, et comment ces derniers sont liés à la morale laïque et aux valeurs humaines fondamentales, voir : Flores, T., Ozawa-de Silva, B., et Murphy, C., : « Peace Studies and the Dalai-Lama's Approach of Secular Ethics : Toward a Positive Multidimensional Model of Health and Flourishing. » *Journal of Healthcare, Science and the Humanities*. Vol. 4, N°2, p. 65-92, Fall 2014.

développement, ils deviennent des membres plus productifs de la société, ce qui contribue à l'épanouissement général. Analyser les situations à partir d'une perspective systémique contribue à comprendre que le fait même d'empêcher ne serait-ce que quelques membres de se développer normalement peut avoir un impact négatif sur tous. C'est dans ce sens que se préoccuper d'apporter un bien-être égal à chacun constitue aussi une contribution bénéfique pour soi-même ; la situation ne se limite plus à un « jeu à somme nulle » où il n'y aurait ni gagnant ni perdant. L'éducation étant l'un des facteurs les plus importants pour réussir sa vie, inculquer l'égalité dans l'éducation est l'un des objectifs essentiels des sociétés modernes. Ce qui signifie que chaque élève doit recevoir l'aide et les opportunités indispensables pour développer pleinement son potentiel.

Alors que l'équité est fondée sur la notion que tous les êtres humains ont des droits égaux au bonheur et au bien-être, le concept d'équité n'est pas exactement identique à celui d'égalité, dans le sens où il s'agirait de traiter chacun de la même manière, quelles que soient les circonstances. L'équité implique plutôt que dans certains cas, certains élèves ont besoin de ressources différentes ou de davantage d'attention, afin de jouir des mêmes chances de réussite que les autres. C'est dans ce sens que les objectifs de l'équité sont analogues à ceux de la compassion. En effet, la compassion implique de prêter attention au contexte dans lequel surgissent les besoins de chaque élève, mais aussi ceux des communautés, plutôt que de supposer que l'on doit appliquer la même approche à tout le monde, sans considération pour les besoins et les contextes spécifiques.

Au cours de ces dernières années, on a assisté à une attention croissante portée à la notion d'équité dans l'éducation. Les travaux de recherche montrent qu'aborder la notion d'équité implique de ne pas se préoccuper uniquement du comportement individuel, mais aussi des facteurs structurels tels que les lois, les politiques, les régulations, les structures de financement, etc. Toutefois, si l'on doit trouver une solution durable, il ne suffit pas d'être attentif aux changements qui se produisent aux niveaux structurels et institutionnels, mais aussi aux changements qui ont lieu au niveau culturel, à savoir tout ce qui relève des croyances, des pratiques, des normes et des valeurs. En effet, en tant qu'êtres humains, les structures que nous créons et perpétons ne sont que le reflet de nos propres valeurs.

Ainsi, dans la plupart des sociétés modernes, on considère que l'accès à une éducation de base est un droit qui s'applique à tous les citoyens. Cette croyance reflète les valeurs culturelles d'une société qui estime que des citoyens éduqués sont source de grands bienfaits pour l'ensemble de cette société. Par conséquent, cette croyance s'actualise dans des structures sociales, telles que des lois de financement d'écoles privées et publiques. Cet exemple nous permet de constater qu'une perspective systémique comprend à la fois les niveaux structurel et culturel. Cette analyse de la façon dont les valeurs culturelles élaborent et modèlent les institutions structurelles, et comment ces deux facteurs affectent les individus dans la société, pour le meilleur comme pour

le pire, est extraite des études menées sur la paix. Ces derniers points, plus complexes, seront exposés à des élèves plus âgés dans le Cursus de formation du programme SEE.

Le programme SEE fournit donc d'importants moyens pour analyser le rapport étroit entre le développement des valeurs humaines fondamentales, (la compassion, la reconnaissance de notre humanité commune et de l'interdépendance) et les structures qui opèrent dans la société ; structures qui peuvent s'avérer plus équitables si elles sont en concordance avec les valeurs humaines essentielles. Il est bien évident que la manière dont chaque société décide d'examiner ses valeurs culturelles et de les traduire au mieux en termes d'institutions, dépend des membres de cette société elle-même.

### L'engagement social et mondial

Comprendre l'interdépendance, se familiariser avec les différentes manières d'apporter des bienfaits à autrui et reconnaître notre humanité commune au point de la ressentir réellement concourent à instaurer chez les élèves un sentiment de responsabilité et un désir d'agir et de rendre les largesses de la société dont ils sont les bénéficiaires en agissant en faveur de ceux qui luttent pour leur survie et sont dans le besoin. Cependant, comment s'engager concrètement dans des systèmes complexes au niveau communautaire ou mondial ? Le projet d'aborder des problèmes aussi complexes et vastes que la pauvreté dans le monde ou les menaces qui pèsent sur l'environnement peut paraître impressionnant si l'on ne dispose pas des compétences requises. C'est pourquoi l'objectif du programme SEE est de responsabiliser et d'habiliter les élèves à actualiser pleinement leur potentiel en tant que citoyens compassionnels du monde. La dernière composante aborde donc les façons d'atteindre cet objectif.

Le premier des deux thèmes de cette composante consiste à explorer son propre potentiel pour effectuer un changement positif dans sa communauté et dans le monde. Le second est de s'engager à trouver des solutions sociales et mondiales. Bien que ces deux thèmes se ressemblent, le premier exige d'aider les élèves à reconnaître leur propre potentiel leur permettant d'effectuer des changements positifs fondés sur leurs aptitudes et leurs occasions d'agir au niveau individuel ou collectif. Le second implique d'inciter les élèves à réfléchir à des solutions créatives permettant de résoudre des problèmes qui affectent leur communauté ou le monde. Il s'agit ici d'examiner, tous ensemble, des problèmes complexes à partir d'une perspective systémique, même s'il s'agit de questions que les élèves ne peuvent pas aborder ni résoudre dans l'immédiat. Selon le Cursus de formation du programme SEE, ces thèmes sont abordés à partir d'un important projet de groupe qui intègre toutes les connaissances et compétences acquises lors des étapes précédentes du Cursus. Ce projet propose des orientations pour développer les deux aptitudes durables liées à cette composante dans le cadre d'un problème social particulier qui constitue une question préoccupante pour les élèves.

<b>Domaine:</b> Systémique	<b>Composante:</b> L'engagement social et mondial
<b>Dimension:</b> L'engagement	



**Engagement  
social et mondial**

**Capacités durables:**

- 1 Explorer son propre potentiel pour effectuer un changement positif dans notre société et dans le monde**  
Reconnaître notre potentiel d'effectuer des changements positifs en se fondant sur nos propres capacités et sur les circonstances, de façon individuelle ou collective
- 2 S'engager à trouver des solutions sociales et mondiales**  
Envisager des solutions collaboratives et créatives aux problèmes qui affectent notre propre société ou le monde

Si des élèves doivent s'engager dans la société ou dans le monde et répondre à leurs besoins de façon bénéfique pour eux et pour les autres - sans courir le risque de sombrer dans le désespoir mais en faisant preuve de réalisme et d'efficacité - ils doivent reconnaître leurs limites autant que leurs capacités. En ce qui concerne leurs limites, il est important de se rendre compte que tout n'est pas en leur pouvoir immédiat et qu'il faut du temps pour résoudre des problèmes profondément enracinés. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il est impossible d'agir avec efficacité. En fait, si les élèves se sentent impuissants lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes complexes, ce sentiment sera une entrave au développement de la compassion pour soi-même et autrui, parce que cette valeur est fondée sur l'espoir et sur la conviction que l'on peut remédier à la souffrance.

Certaines stratégies favorisent la confiance dans le fait que le changement est possible et réalisable s'il est abordé de façon judicieuse et réfléchie. Même si l'on ne peut pas changer l'intégralité d'un système, il est toutefois possible d'optimiser le changement en se concentrant sur les éléments les plus importants de ce système. Cette démarche favorise un sentiment d'habilitation, sans que l'individu se sente submergé par l'ampleur des problèmes qui relèvent de certains systèmes complexes ou du niveau mondial. Si l'on identifie les quelques facteurs déterminants qui déclenchent la plupart des effets d'un système, on peut se concentrer sur l'approche de ces facteurs et parvenir ainsi à des résultats significatifs.

---

<sup>67</sup> Par exemple, le principe, ou loi, de Pareto a établi que dans nombre de cas, 20% des entrées d'un système représente 80% de ses sorties. C'est-à-dire que 80% des problèmes propres à un système revient à 20% de ses composants. On peut illustrer ce fait en disant que la majorité de la pollution d'un système provient d'une minorité de ses activités

Même si dans l'immédiat des étudiants ne sont pas en mesure d'introduire des changements de grande ampleur, il est utile de réfléchir au fait que les changements qu'ils effectuent à une échelle plus modeste sont salutaires, car pour minimes qu'ils soient au départ, ils peuvent ensuite devenir beaucoup plus conséquents ; des actes collectifs mineurs pouvant provoquer des changements cumulatifs majeurs (par exemple, trier des objets recyclables d'une décharge). Une compréhension approfondie des systèmes interdépendants permet aux élèves d'avoir confiance dans le fait que des comportements et des actions à petite échelle auront des impacts plus importants à l'avenir, même s'ils ne peuvent pas les entrevoir dans le présent.

L'impact des décisions prises par les élèves, même motivés par la compassion, dépend de leur degré de compréhension de la complexité des situations sur lesquelles ils s'efforcent d'intervenir, tout autant que de leur faculté d'utiliser la pensée critique pour analyser des problèmes complexes. Comme n'importe quelle autre compétence, cette forme de pensée critique est renforcée par l'exercice et a toute sa place dans les méthodes pédagogiques du programme SEE. Le principe consiste à aborder les grandes questions mondiales et sociales complexes, en les décomposant en notions plus simples et plus abordables que l'on peut analyser, ce qui permet ensuite de s'engager dans des solutions. Les élèves qui comprennent comment leurs actes peuvent leur permettre d'aborder les composantes moins complexes d'un problème, et comment ces éléments s'articulent de façon interdépendante avec des systèmes plus vastes, auront davantage confiance en eux-mêmes ; c'est ainsi qu'ils acquerront le sentiment d'être pleinement capables d'agir. De plus, examiner l'histoire de certaines personnalités (surtout de personnes jeunes) qui ont eu un impact marquant sur leur communauté, constitue une source d'inspiration et d'encouragement montrant qu'il est possible d'effectuer un véritable changement.

Cette composante est essentiellement liée à l'exercice de la pensée critique. Ici, la pensée critique implique de réfléchir à des questions complexes en s'appuyant sur les valeurs humaines fondamentales que nous avons examinées précédemment (la compassion, la conscience de soi et d'autrui, le contrôle émotionnel et attentionnel, etc.) Il s'agit d'une compétence qu'il est indispensable de développer et donc d'enseigner et de mettre en pratique. Bien que cette aptitude ne garantisse pas que les autres considéreront que toutes les actions entreprises sont autant de bienfaits, ce mode de pensée critique accroît les chances d'un résultat constructif. Cette composante de l'engagement social et mondial ne fait pas seulement référence aux actions dans lesquelles s'engagent les élèves, mais aussi à la faculté de manier la pensée critique qui permet un véritable engagement compassionnel. C'est pourquoi le second thème de cette composante, à savoir s'engager à trouver des solutions sociales et mondiales, implique de réfléchir aux problèmes de manière à trouver des solutions, même si la mise en place de ces solutions n'est pas encore à la portée des élèves. Ce mode de pensée critique est constitué de toutes les composantes du programme SEE.

Pour nous résumer de façon plus rigoureuse, disons que la pensée critique comprend les thèmes suivants : (a) reconnaître les systèmes et leur complexité ; (b) évaluer les conséquences des actions,

à court et à moyen terme, pour les divers groupes sociaux en présence ; (c) évaluer les situations en faisant appel aux valeurs humaines fondamentales ; (d) minimiser l'influence des émotions et des préjugés ; (e) avoir un esprit ouvert, collaboratif et faire preuve d'humilité intellectuelle ; (f) communiquer les avantages et les inconvénients d'une action en cours d'une façon claire qui puisse être comprise par tous les interlocuteurs. La plupart de ces thèmes ont déjà été abordés dans le programme SEE ; ils sont intégrés ici dans le cadre de l'engagement social et mondial.

En ce qui concerne la première étape mentionnée dans la liste ci-dessus, « reconnaître les systèmes et leur complexité », les élèves peuvent aborder des projets qui s'inscrivent dans des systèmes complexes et dresser la carte des rapports entre les différents facteurs qui constituent ces systèmes (par exemple, l'éducation environnementale ou la pensée systémique). Cette familiarisation devrait être relativement simple pour les plus jeunes élèves et pourrait consister à analyser les dynamiques qui sous-tendent les relations amicales. Les élèves plus âgés peuvent étudier des problèmes plus complexes, tels que les systèmes familial, écologique, économique, ou même des questions qui impliquent la pluridisciplinarité, comme la pauvreté dans le monde. Représenter ces systèmes complexes à l'aide de cartes ou de graphiques permet aux élèves de mieux comprendre leur interdépendance et leur complexité, ce qui facilite la familiarisation avec des modes de pensée plus élaborés propres à l'approche des systèmes complexes.

Des aptitudes analogues ont été abordées lorsque nous avons développé la compétence intitulée reconnaître l'interdépendance, mais ici ces aptitudes sont plus particulièrement orientées vers un projet ou un problème particulier. En outre, elles comportent l'étape supplémentaire qui consiste à évaluer les conséquences. Pour être éthique, l'évaluation des conséquences doit prendre en considération l'impact des actions sur les multiples groupes concernés. Lorsque les élèves examinent un problème particulier, il est important de les amener à prendre en considération les nombreux groupes humains que leur action va affecter. Cet exercice est clairement associé à la composante de l'appréciation de l'interdépendance. Au fur et à mesure que les élèves se familiarisent avec ce processus, ils en viennent naturellement à réfléchir aux implications plus vastes de leurs actions, et dans quelle mesure celles-ci peuvent affecter certaines populations qui, au premier abord, ne semblaient pas concernées par le problème traité.

De plus, lorsqu'ils abordent un problème complexe, il est important que les élèves développent une pensée critique qui soit en accord avec leurs propres valeurs. Quand ils réfléchissent à des questions sociales ou mondiales et les évaluent, il est indispensable de les encourager à se demander comment le problème qu'ils sont en train de traiter est associé aux valeurs humaines fondamentales. C'est en agissant ainsi que leur engagement s'orientera graduellement vers l'épanouissement individuel, social et mondial. Cette approche est étroitement associée à la reconnaissance et au fait de minimiser le rôle que jouent les humeurs et les émotions qui risquent de gêner l'application de la pensée critique à des problèmes éthiques. Dans ce contexte, les nombreuses autres compétences du programme SEE jouent un rôle de soutien: en



effet, le développement personnel de l'élève, l'autorégulation de ses émotions, ses sentiments d'empathie et d'appréciation des autres et son sens de l'appartenance à une humanité commune permettront de diminuer l'effet de distorsion que ses émotions risquent de provoquer sur sa prise de décision responsable.

Enfin, l'engagement - et la pensée critique qui le sous-tend - possède une dimension sociétale plus large, voire mondiale. Les questions d'éthique ont toujours un certain retentissement sur soi et autrui, ce qui fait que le rôle des autres doit toujours être pris en considération. L'engagement social et mondial s'appuie sur une ouverture d'esprit qui se traduit par une volonté de collaborer avec les autres, de respecter leurs points de vue, leurs opinions, leurs connaissances et leurs expériences, et de savoir en tirer profit. L'humilité intellectuelle - c'est-à-dire reconnaître que l'on ne sait pas tout sur tout et que les connaissances et les points de vue des autres sont tout aussi valables que les nôtres - s'avère d'une aide considérable en matière d'apprentissage, de communication et de collaboration. Un débat sain et honnête n'est possible qu'à la seule condition de considérer que l'autre a lui-même recours à son raisonnement et à son expérience pour défendre ses positions, fussent-elles différentes des nôtres. Quand l'ouverture d'esprit, le débat et le consensus mutuel deviennent impossibles, la discussion risque de déboucher sur un conflit improductif et des luttes de pouvoir.

Cette approche plus large au niveau de l'engagement social et mondial exige aussi d'expliquer clairement aux autres notre position et notre pensée et de s'engager dans un dialogue constructif sur des questions et des valeurs importantes. Il n'y a que quelques très rares problèmes qui peuvent être résolus sans la collaboration et le travail avec autrui. Il est donc vital de fonder l'engagement social et mondial sur une position clairement définie, de poser des questions et de savoir tirer des leçons du dialogue avec ses interlocuteurs. Être capable de communiquer et de s'exprimer clairement sur la base de la pensée critique et de valeurs profondément ancrées, être capable de parler de façon inspirante et encourageante - même au nom de ceux qui n'ont pas voix au chapitre - est une compétence cruciale pour les futurs citoyens du monde et les dirigeants soucieux d'apporter des changements. Ces compétences s'appuient sur les aptitudes relationnelles, abordées dans le domaine social, qui sont ici associées à une conscience plus vaste du fonctionnement des systèmes et de l'interdépendance. En outre, le mode de communication requis exige d'être capable de s'exprimer dans un langage commun, compréhensible pour nos interlocuteurs. Ce type de dialogue permet aux élèves de prendre pleinement conscience du potentiel de l'Apprentissage SEE. En effet, cette démarche ne consiste pas seulement à intégrer les compétences et les valeurs à un niveau personnel, mais à incarner véritablement un discours prosocial portant sur des questions importantes en utilisant le langage commun des valeurs humaines fondamentales. Il s'agit ici d'un mode de discours qui permettra aux élèves de travailler ensemble pour aborder des problèmes sociaux de moyenne ou de grande envergure ; c'est donc une approche active et pleine de sens qui les prépare à s'engager avec les autres - quels qu'ils soient - tout au long de leur vie et de leur carrière.

## Conclusion

A l'évidence, notre condition humaine actuelle est complexe. Les enfants et les adultes qui doivent traverser d'innombrables difficultés et situations sociales font face à de véritables défis. Quand il s'agit de gérer les hauts et les bas de la vie, il existe une distinction évidente entre les actes et les décisions motivés l'étroitesse de l'intérêt personnel et ceux qui prennent en compte les intérêts d'autrui. Réussir à gérer les conséquences d'une situation donnée dépend essentiellement d'une plus grande conscience de notre impulsivité et de nos préjugés, associée à la faculté de maîtriser nos réactions, mais aussi de notre volonté d'examiner à l'aide de la pensée critique les facteurs qui contribuent à créer une situation spécifique. C'est pourquoi la compassion est le thème central qui unit et anime le programme d'Apprentissage SEE. Les composantes de ce programme ne garantissent pas automatiquement un comportement éthique ni une prise de décision responsable, mais les élèves qui développent tout au long de leur vie les aptitudes exposées et pratiquées dans le cadre de ce programme seront mieux préparés à agir avec bienveillance, sagacité et responsabilité, contribuant par là-même au bien-être à long terme d'autrui et du leur. Ainsi, les élèves mettront-ils en œuvre leur prodigieux potentiel qui fera d'eux une force tournée vers le bien : le leur, celui d'autrui et du monde dans sa globalité.

## Guide Pratique

<b>1</b>		<b>Pour commencer</b>	<b>93</b>
		Rejoindre un groupe d'enseignants spécialistes de l'Apprentissage SEE	
		Créer un groupe d'apprentissage professionnel	
		Lire le cursus adapté au groupe d'âge de vos élèves	
		Se préparer à enseigner	
		Choisir des options de mise en pratique	
		Apprendre à appliquer le programme SEE quand vous avez peu de temps	
<b>2</b>		<b>Établir le principe de la compassion dans la classe</b>	<b>99</b>
		Respecter la diversité	
		Gérer positivement le comportement des élèves	
		Etablir une approche fondée sur la résilience	
		Développer la pensée systémique et la prise de décision responsable	
<b>3</b>		<b>Le rôle des enseignants dans le programme SEE</b>	<b>104</b>
		L'enseignant en tant que facilitateur	
		L'enseignant en tant qu'élève	
		L'enseignant en tant que modèle	
<b>4</b>		<b>Adapter le programme SEE</b>	<b>108</b>
		Modifications culturelles	
		Réponses aux besoins de la diversité des élèves	
<b>5</b>		<b>Évaluer L'apprentissage</b>	<b>110</b>
		Évaluation de l'élève par lui-même	
		Évaluation de l'enseignant par lui-même	
<b>6</b>		<b>Clés supplémentaires pour réussir la mise en œuvre du cursus de formation</b>	<b>112</b>
		Avoir le soutien de l'administrateur ou du directeur	
		Entretenir des rapports avec la famille	

---

## LE GUIDE PRATIQUE

---

Avant toute chose, nous vous félicitons d'entreprendre le parcours du programme SEE ! Nous sommes heureux que vous partagiez notre enthousiasme à l'idée d'éduquer le cœur et l'esprit de vos élèves et nous vous sommes très reconnaissants d'avoir décidé d'introduire cette expérience riche de sens dans votre classe, votre école ou votre organisation sociale. Nous reconnaissons que la mise en place de tout programme nouveau abordant des thèmes et des activités inconnus jusqu'alors constitue une tâche qui peut paraître quelque peu déconcertante. Vous ne manquerez pas de vous demander comment vos élèves réagiront aux expériences d'apprentissage. Malgré votre enthousiasme, vous éprouverez peut-être une certaine appréhension ou un sentiment d'insécurité quant à votre capacité à enseigner ces nouvelles matières et ces nouveaux exercices. Ce sont là des réactions parfaitement légitimes quand on tente une nouvelle expérience ; aussi ne vous laissez pas arrêter par ces doutes.

Par ailleurs, nous nous attendons à ce que vous vous posiez des questions lors de la mise en œuvre de ce programme. Il se peut que vous ayez des suggestions à nous faire pour améliorer notre prochaine édition du programme SEE. Si c'est le cas, nous espérons que vous les partagerez avec nous. Pour vous qui allez aborder ce nouvel apprentissage, nous espérons que vos élèves et vous-même prendrez plaisir à explorer les bienfaits, les enjeux et les résultats de l'approfondissement de la conscience, de la compassion et de l'engagement au niveau mondial.

### Les apports de ce Guide pratique

Ce Guide pratique vous indiquera la direction à suivre pour mettre en œuvre le programme d'Apprentissage SEE de façon à obtenir les meilleurs résultats possibles. Il comprend des conseils pratiques pour commencer ce programme et fournit également une ligne directrice pour réussir à le mettre en œuvre. Nous avons ajouté des conseils portant sur d'éventuelles adaptations culturelles, sur la gestion du comportement des élèves ou encore sur la façon de traiter des difficultés d'apprentissage particulières que peuvent rencontrer certains élèves. Nous avons également prévu des recommandations pour évaluer le programme SEE. L'ensemble de ces thèmes feront l'objet de plus amples développements ultérieurs. Nous vous incitons donc à vous tenir informés des dernières mises à jour de l'application du programme sur internet ; vous y trouverez aussi d'autres éléments utiles.

Ce présent chapitre comporte six parties respectivement intitulées : (1) Pour commencer ; (2) Etablir le principe de la compassion dans la classe ; (3) Le rôle des enseignants dans le programme SEE ; (4) Adapter le programme SEE aux élèves ; (5) Evaluer l'apprentissage ; (6) Clés supplémentaires pour réussir la mise en œuvre du Cours de formation. Nous avons essayé d'anticiper les difficultés auxquelles vous risquez d'être confronté, en nous efforçant de fournir des réponses aux questions les plus urgentes qui se présenteront à vous dans un premier temps. Toutefois, il est fort possible que soyons passés à côté de certains de vos problèmes, étant donné que nous ne pouvons pas prévoir tous vos besoins et le contexte particulier où vous vous trouvez. Nous vous encourageons vivement à nous contacter si vous avez besoin d'une aide particulière pour appliquer ce programme ; de notre côté, nous ferons de notre mieux pour répondre à vos demandes.

## 1 | Pour commencer

### **Le Forum éducatif de l'Apprentissage SEE**

Mettre en œuvre un nouveau programme est à la fois enthousiasmant et quelque peu intimidant. C'est pourquoi nous vous recommandons chaudement d'entrer en contact et de rejoindre le Forum éducatif de l'Apprentissage SEE. Ce forum propose un Cours préparatoire, dirigé par un éducateur, qui vous permettra d'avoir une vue d'ensemble claire et synthétique du programme d'éducation SEE. Ce Cours préparatoire vous invitera également à réfléchir sur vos objectifs professionnels et les espoirs que vous avez pour vos élèves. Des vidéos montrant le déroulement des séances du programme SEE vous aideront à concevoir votre manière d'implanter ce programme en fonction de votre contexte. Ces forums d'initiation ont pour vocation d'être des lieux où vous pouvez nouer des contacts avec d'autres enseignants qui appliquent le programme SEE dans le monde entier. Au fur et à mesure que se développera la communauté des enseignants appliquant le programme SEE, nous ajouterons de nouveaux outils (conférences en ligne, conseils, modèles de leçon, etc.), ainsi que des formations supplémentaires permettant d'approfondir l'étude des sujets enseignés.

### **Rejoindre à un groupe d'enseignants spécialistes de l'Apprentissage SEE**

Afin de faciliter votre mise en œuvre du programme SEE, nous vous encourageons à constituer un groupe spécialisé dans ce programme. Un groupe d'apprentissage s'avère être d'une aide considérable quand des enseignants commencent à travailler avec des idées et des matériaux nouveaux. Ce groupe d'apprentissage professionnel comprend des professeurs ou instituteurs prêts à communiquer ou à se rencontrer régulièrement afin d'améliorer leurs connaissances et leurs aptitudes dans certains domaines. La collaboration entre différents membres du corps enseignant facilite la planification du travail, l'évaluation et l'amélioration du programme SEE. S'il n'est pas possible de constituer un tel groupe, nous vous recommandons de trouver au moins un autre collègue avec qui partager votre expérience.

Un enseignant spécialiste du programme SEE qui anime un groupe de professeurs ou d'instituteurs effectuera les activités suivantes:

- 1 Discuter de la bonne compréhension des concepts exposés dans le programme d'éducation.
- 2 Partager les réussites et les difficultés rencontrées au cours de l'application du programme SEE.
- 3 Partager les modifications éventuelles des expériences d'apprentissage.
- 4 Effectuer ensemble de courtes séquences, telles que l'ancrage, les ressources, la réflexion et réfléchir à ce qu'elles vous inspirent.
- 5 Réfléchir ensemble aux solutions de gestion qui émergent au cours de l'application du programme SEE dans vos classes.

- 6 Discuter des besoins et des progrès des élèves (tout en maintenant la confidentialité requise) afin d'être en mesure de mieux les accompagner.
- 7 Résoudre les problèmes de barrières sociales ou culturelles pour réussir la mise en œuvre du programme
- 8 Fournir un soutien émotionnel et encourager les professeurs.
- 9 Désigner un membre du groupe qui fera le lien avec le programme d'Apprentissage de l'université Emory, à Atlanta, ou bien trouver un partenariat avec une organisation locale capable de fournir un soutien à long terme.

### **Comprendre le programme de formation SEE en fonction de l'âge de vos élèves**

Trois versions du programme de formation sont actuellement disponibles par téléchargement numérique : école primaire (cours préparatoire, CE1 ; CE2 : 5 à 7 ans) ; école primaire (CM1 ; CM2 : 8 à 10 ans) ; collège, de la 6ème à la 3ème : de 11 à 14 ans). Le programme se rapportant au lycée, de la seconde à la terminale (15 à 17 ans) paraîtra bientôt. Familiarisez-vous avec le programme d'apprentissage qui correspond aux tranches d'âge de vos élèves en lisant attentivement le programme d'apprentissage. Il n'est pas nécessaire de lire tous les chapitres d'une seule traite. Découvrir un ou deux chapitres à la fois vous permettra de vous familiariser graduellement avec les expériences d'apprentissage. Si vous ne disposez pas dès à présent d'un exemplaire du programme de formation, vous en obtiendrez un quand vous aurez terminé le cours du cycle de préparation en ligne dirigé par l'éducateur.

### **Se préparer à enseigner**

Au fur et à mesure que vous lisez un chapitre du Cours de formation :

Soyez particulièrement attentif à la corrélation qui existe entre les activités, les questions du débriefing, les exercices de réflexion et les objectifs d'apprentissage de chaque expérience. Avoir une bonne connaissance de l'objectif principal de chaque leçon vous permettra de ne pas perdre de vue le thème principal, lorsqu'une discussion ou une activité prend une tournure inattendue.

Pratiquez l'exercice de « contrôle » seul, ou avec des collègues, des amis ou des membres de votre famille. Les exercices de contrôle ne prennent que quelques minutes. Si vous montrez à vos élèves que ces exercices vous sont familiers, ils seront d'autant plus faciles à exécuter pour eux. Réfléchir à votre propre expérience vous permettra de mieux comprendre ce que ressentent vos élèves au cours de cette pratique. Des enregistrements de ces exercices seront disponibles sur Internet (groupe d'éducateurs), de sorte que vous puissiez les visionner et les effectuer vous-mêmes.

Lisez à haute voix le modèle de scénario du professeur (qui figure dans chaque expérience d'apprentissage) afin de bien en intégrer le sens. Sentez-vous libre de modifier le scénario, ou de l'adapter en utilisant vos propres mots, plus particulièrement si ces modifications peuvent aider vos élèves à faire le lien avec le thème principal de la leçon.

Lorsque vous lisez les instructions qui expliquent le déroulement des expériences d'apprentissage, essayez de vous visualiser en train d'effectuer ces expériences avec vos élèves, dans votre classe. Cela vous aidera à identifier les modifications que vous souhaitez introduire, en fonction de votre contexte.

Notez dans un carnet le matériel dont vous avez besoin pour chaque expérience d'apprentissage. Nous avons fait en sorte de réduire au minimum le matériel nécessaire, mais il vous faudra commander certains objets ou les réunir à l'avance pour certaines leçons.

Évaluez le temps qui vous est proposé pour chaque expérience d'apprentissage. En lisant le Cursus du programme de formation, notez les moments où il vous semble que les élèves auront besoin de plus ou moins de temps.

Identifiez les mots de vocabulaire qui sont nouveaux ou qui peuvent poser des difficultés aux élèves. Pensez à dresser des listes de mots, en inscrivant sur une grande feuille de papier (ou au tableau) les termes nouveaux suivis de leur définition. Lors de vos explications, vous pouvez introduire vous-même des termes nouveaux, ce qui renforcera la mémorisation de l'élève et facilitera sa rapidité d'acquisition des concepts et des mots nouveaux.

Voyez par vous-même à quels moments il est opportun de raconter certaines histoires ou exemples tirés de votre vie personnelle. Il est fort probable que vos élèves seront intéressés par le récit de vos propres expériences. Partager des anecdotes personnelles, soigneusement sélectionnées dans le cadre de vos activités professionnelles, constitue une façon efficace d'établir des liens et de rendre certains concepts vivants.

Repérez les contenus ou les exercices qui risquent de déclencher de fortes réactions chez certains de vos élèves. Élaborez des solutions susceptibles de modifier l'activité de façon à réduire d'éventuelles tensions au sein de la classe. Assurez-vous de disposer de soutiens solides, tels que des psychologues, pour les élèves qui en ont besoin.

### **Choisir des options de mise en pratique**

Les modalités de l'apprentissage SEE peuvent varier légèrement d'une classe à l'autre, d'un établissement scolaire à l'autre, dans le temps extra-scolaire ou dans le cadre d'une organisation. Quoiqu'il en soit, il est important de choisir une option qui, compte tenu des contraintes de

temps et de la disponibilité des ressources, constitue pour vous et vos élèves une occasion de vous engager pleinement dans ce programme. Bien que les options suggérées ci-dessous ne soient pas exhaustives, elles vous fourniront des indications sur la façon d'inclure le programme SEE dans votre emploi du temps. Nous vous encourageons à faire preuve de créativité pour les intégrer dans votre contexte éducationnel.

### **En classe**

Un enseignant qui a suivi jusqu'au bout le Cours de formation préparatoire du programme SEE en ligne est qualifié pour l'enseigner dans toutes les classes. Il peut exposer le Cours de formation adapté au niveau de développement des élèves pendant le temps réservé à l'enseignement des matières classiques. La formation SEE constitue une option à part entière dans le cas où les élèves sont amenés à choisir une option dans leur cursus académique. Nous vous recommandons d'effectuer les expériences du programme SEE au moins une fois par semaine (ou davantage), de sorte que les élèves puissent faire le lien entre ce qu'ils ont appris lors de la dernière séance avec celle du jour. Si vous avez la possibilité d'effectuer la formation SEE tous les jours, faites-le lentement, par exemple en répartissant sur deux jours chaque expérience d'apprentissage. Il est également très bénéfique de répéter ou de prolonger une expérience d'apprentissage, en accordant davantage de temps à vos élèves pour qu'ils puissent comprendre et examiner les nouveaux concepts et mettre en pratique les nouvelles compétences.

### **Dans tout l'établissement scolaire**

Les administrateurs de l'établissement scolaire peuvent décider d'appliquer le programme SEE à toutes leurs classes. Dans ce cas, nous vous recommandons de créer un comité professionnel d'apprentissage qui comprendrait tous les enseignants qui mettent en pratique le Cours de formation. Tout au long de l'année scolaire, prévoir une réunion par mois avec les collègues pour discuter des problèmes, des avancées et de nouvelles idées constituera un soutien qui s'avérera d'une aide précieuse. Nous préconisons également que le directeur de l'établissement suive le Cours de formation préparatoire des professeurs en ligne. La mise en pratique du programme SEE à l'ensemble d'un établissement scolaire permet aux pratiques d'apprentissage d'avoir un impact plus conséquent sur l'ambiance générale et sur les politiques éducatives de l'école.

Si tous les enseignants et les élèves s'impliquent dans les expériences pratiques du programme SEE dans le but d'étendre leur compassion, d'épanouir leur conscience et leur engagement prosocial, ce programme aura vraisemblablement un impact positif sur la qualité des rapports entre tous les membres de la communauté scolaire. Au fur et à mesure que s'approfondiront les exercices de l'apprentissage SEE, les responsables de l'établissement, les enseignants et les élèves en viendront à utiliser un langage commun pour parler de la compassion, de la conscience, de la résilience, des valeurs et des actions qui s'y rapportent. Cette langue commune constituera un facteur qui incitera à s'engager plus activement dans le dialogue et contribuera à appliquer le programme SEE à une échelle impliquant tout l'établissement scolaire.



A mesure que les enseignants et les élèves se familiarisent avec l'apprentissage SEE, l'équipe administrative pourrait, par exemple, envisager plusieurs façons d'intégrer les pratiques de développement de la conscience et de la résilience dans le règlement intérieur de l'école et proposer des réponses à adopter face à certains comportements répréhensibles de la part des élèves. Il serait également possible de s'appuyer sur les « exercices de contrôle », qui font partie des expériences d'apprentissage, pour animer les réunions du corps enseignant avec les parents d'élèves. On pourrait enfin établir des dialogues « en pleine conscience » pour comprendre des points de vues divergents sur des questions controversées. Les valeurs de l'Apprentissage SEE, telles que la compassion, doivent être en accord avec la mission et les principes de l'établissement scolaire. Les élèves doivent s'engager dans des projets ayant pour objet un problème social particulier en créant, le cas échéant, des « réseaux d'interdépendance » qui permettraient de prévoir les conséquences possibles des solutions envisagées. Votre propre expérience vous permettra de découvrir bien d'autres manières d'appliquer le programme SEE à l'ensemble de l'établissement scolaire.

Appliquer le programme SEE à un milieu scolaire dans son ensemble est un projet plus ambitieux qui exige davantage de temps que sa simple mise en pratique au niveau de certaines classes. Toutefois, s'il bénéficie d'un puissant soutien administratif et d'une vision à long terme, c'est la meilleure option possible. Si un établissement scolaire ne se sent pas prêt à appliquer le programme SEE à l'ensemble de son fonctionnement, mieux vaut opter tout d'abord pour une application à plus petite échelle, qui constituerait une phase préparatoire.

### **Programmes parascolaire ou sociaux**

Appliquer le programme SEE en dehors du contexte scolaire, comme dans le cadre d'un projet parascolaire qui tente d'élaborer un projet social, est une bonne occasion d'aborder le thème de l'objectif social, sans les contraintes inhérentes aux problèmes de compétition académique présentes en milieu scolaire. Les activités parascolaires et les programmes sociaux aident des millions d'enfants dans le monde entier. Ils leur fournissent de nombreux services, allant du soutien scolaire, au parrainage, en passant par les activités d'enrichissement personnel ou collectif, telles que la formation technologique, le sport ou l'initiation à l'art. Ces programmes peuvent venir en aide à de petits groupes d'enfants en fonction de certaines caractéristiques, comme leurs centres d'intérêt, les faibles moyens financiers de leur famille. Etant donné que les contextes sociaux et culturels peuvent varier considérablement, mais aussi parce que le programme SEE a été conçu pour être appliqué dans le cadre d'une salle de classe, nous vous invitons à faire preuve de discernement professionnel et de créativité lorsque vous envisagez de mettre en œuvre le programme SEE dans un contexte particulier, parascolaire ou social.

Quels que soient le contexte et le type d'élèves, le Cours préparatoire en ligne vous apportera une compréhension claire du Plan d'ensemble de l'Apprentissage SEE et du Cours de formation qui peut être mis en œuvre par quiconque est animé du désir sincère de promouvoir l'apprentissage et le bien-être de l'élève.

## Comment utiliser le programme SEE quand vous avez peu de temps?

Chaque expérience d'apprentissage SEE est conçue pour être enseignée pendant 20 à 40 minutes, au moins une fois par semaine. Si vous pouvez faire une séance une fois par semaine, mais que vous disposez d'un temps plus court, nous vous conseillons de la mener comme suit:

Si vous ne pouvez pas effectuer toutes les activités contenues dans une expérience d'apprentissage, choisissez l'une de ces activités. Vous effectuerez l'activité suivante au cours de la séance d'après. Continuez à faire les expériences d'apprentissage dans l'ordre selon lequel elles figurent dans le programme du Cursus.

Si vous avez le temps, choisissez une activité de l'expérience d'apprentissage, effectuez-la en faisant le contrôle et en posant les questions du débriefing (si c'est approprié) pour clore la séance.

Si vous ne disposez que de 5 minutes, voyez les instructions ci-dessous.

S'il vous est impossible de faire ces séances de formation au moins une fois par semaine, vous pouvez répartir le programme SEE en courtes périodes de 5 minutes. Essayez d'exercer les élèves à de brèves pratiques de contrôles ou à d'autres exercices tels que :

- Courts exercices de ressourcement.
- Courts exercices d'ancrage.
- Effectuez la stratégie d' « aide immédiate ».
- Marchez en « pleine conscience ».
- Concentrez l'attention des élèves sur la bienveillance que d'autres leur ont témoignée.
- Visualisez des façons de témoigner de la bienveillance aux autres.
- Envisagez une chose qu'ils peuvent faire pour témoigner leur compassion aux autres au cours de la journée.
- Vérifiez avec un collègue ce qu'ils ressentent.
- Écrivez un paragraphe sur la compassion, la bonté, l'empathie ou la gratitude dans un journal collectif de la classe, ou sur une feuille de papier épinglée au mur.
- Lisez un passage inspirant sur la bienveillance, l'empathie le respect de la diversité, l'interdépendance, l'attention, la pleine conscience, la résilience, ou un thème similaire, et partagez les opinions avec vos élèves.
- Concentrez-vous sur la gratitude et écrivez une carte de remerciements à un membre de l'établissement scolaire.
- Discutez avec un collègue pour essayer de trouver trois ressemblances et trois différences entre vous deux.
- Demandez à vos élèves de pratiquer la conversation en pleine conscience en les répartissant par petits groupes de deux.

La constance, dans le sens de continuité cohérente, est une part importante du Cours de formation SEE. Même si vous avez le temps d'effectuer le Cours une fois par semaine, ménagez-vous du temps pour inclure les courts exercices que nous venons de mentionner ci-dessus, ce qui instaurera un sentiment de continuité.

## 2. | Établir le principe de la compassion dans la classe

Le Cours de formation et l'Apprentissage SEE exposent les notions et les compétences fondamentales traitant de la conscience, de la compassion et de l'engagement prosocial. Les élèves intégreront d'autant mieux ces notions que le contexte scolaire sera imprégné de compassion et que les enseignants incarnent la pleine conscience, le respect, la patience et la résolution pacifique des conflits. Ainsi que l'a fait remarquer la pédagogue et philosophe Nel Noddings, si l'on veut créer un milieu scolaire bienveillant, les professeurs et les instituteurs doivent donner l'exemple d'une authentique bienveillance, et l'on doit fournir aux élèves des occasions de pratiquer la bonté, l'altruisme et la compassion envers les autres. Les enseignants ne doivent surtout pas se contenter de mimer « pour la forme » la bienveillance, mais ils doivent s'efforcer de trouver en chaque élève un aspect qui leur permettent d'éprouver envers celui-ci une réelle compassion. Une classe compassionnelle qui inclut ces valeurs de base aide considérablement les élèves à éprouver un sentiment de sécurité et d'appartenance : ils n'ont pas peur de poser des questions, de faire des erreurs, de prendre des risques raisonnables, d'exprimer leur pensée et de partager leurs sentiments. Les élèves qui bénéficient d'un milieu scolaire compassionnel, au niveau de la classe ou de l'établissement dans son ensemble, se sentent acceptés tels qu'ils sont et savent qu'ils peuvent exprimer leur identité en toute sécurité. Étant donné que ces résultats sont si importants pour le bien-être et la réussite scolaire de l'élève, instaurer un climat de compassion vaut la peine que les enseignants y consacrent du temps et des efforts. Nel Noddings affirme que : « Le temps que l'on passe à instaurer des rapports de bienveillance et de confiance dans une classe n'est pas du temps perdu. Les professeurs et les élèves ont besoin de ce temps pour apprendre à se connaître. Les rapports fondés sur la bienveillance et la confiance sont le fondement de l'éducation académique et morale ».

Nous mentionnons ci-dessous quelques principes propres à une classe ou à un établissement scolaire fonctionnant selon les valeurs de la compassion :

### **Respecter la diversité**

Chaque élève vient en classe en apportant des expériences et des besoins, des forces et des difficultés qui lui sont propres. Le programme d'Apprentissage SEE favorise une approche intégrative de l'éducation, une approche selon laquelle tous les élèves travaillent ensemble au développement des concepts et des compétences contenus dans ce programme. L'éducation intégrative comprend des groupes hétérogènes constitués d'élèves ayant des capacités différentes, venant de cultures et de milieux variés et ayant diverses aptitudes, ce qui permet de

développer un sentiment d'appartenance et de promouvoir la valeur de l'apprentissage. Le corps enseignant joue un rôle prépondérant en incarnant la reconnaissance de la valeur de l'autre et le respect envers tous les élèves, quelles que soient leur appartenance ethnique, leur religion, leur sexe, leurs facultés, ainsi que d'autres différences.

Les enfants remarquent très tôt les différences individuelles et culturelles. La plupart du temps, ils se sentent à l'aise avec ceux qui ressemblent à leur propre famille ou appartiennent au même groupe culturel. Ils se tournent vers les adultes afin qu'ils les aident à comprendre la valeur et le sens de la diversité humaine. Ainsi reçoivent-ils des adultes des messages qui renforcent notre égalité fondamentale et notre humanité commune ou, à l'inverse, des signaux qui engendrent des stéréotypes ou tentent de les justifier, comme la peur, l'intolérance ou l'inégalité fondée sur la différence. Le domaine de la pensée systémique de l'Apprentissage SEE comporte des données permettant de réfléchir à la diversité des sociétés humaines de façon à respecter les différences individuelles et communautaires, et à comprendre cette diversité sous l'angle de la valeur et de l'égalité fondamentale de tous les peuples. Ce programme invite également à réfléchir aux moyens d'améliorer ou de réformer les systèmes sociaux, de sorte qu'ils soient capables de promouvoir l'épanouissement et le bien-être de tous les membres de la société. Il est donc essentiel que la classe et le milieu scolaire reflètent réellement ces valeurs. Ce sont les administrateurs et les enseignants qui, en premier lieu, instaurent un tel climat.

Tout en appliquant le Cours de formation SEE, vous pouvez adopter les lignes de conduite suivantes pour aider vos élèves à développer le respect de la diversité de l'humain:

1	2	3	4	5
Montrez-vous bienveillant et adoptez une attitude positive envers tous les membres de votre établissement scolaire (collègues, parents, élèves, employés), quels que soient leur religion, leur culture et leur milieu.	Traitez tous les élèves de la même façon, en leur offrant les mêmes occasions de participation et de progression, quels que soient leur genre et leurs capacités.	Aidez les élèves à réfléchir à l'interdépendance et à l'humanité commune de tous les peuples et à explorer ces notions.	Offrez à vos élèves la possibilité de remettre en cause les stéréotypes et de découvrir différentes perspectives en faisant appel au dialogue conscient et à la pensée critique.	Invitez vos élèves à méditer sur la compassion, en étendant leur sentiment

Le programme SEE est construit sur la compréhension essentielle selon laquelle, en tant qu'êtres humains, nous partageons tous des valeurs et des besoins communs, au même titre que le désir d'être heureux. Malgré les différences qui peuvent exister entre nous, l'expérience de notre

bonheur dépend à plus d'un titre de nos rapports d'interdépendance avec autrui. Lorsque l'on prend cette réalité en considération, les bienfaits que l'on retire de la valorisation et du respect de chacun profitent à tous.

### **Gérer positivement le comportement des élèves**

Les écarts de conduite chez les élèves se produisent fréquemment. Certains élèves essaient de se faire remarquer pendant le cours (en mimant le professeur, un autre élève, etc.), d'autres rompent les accords de classe ou manquent de respect envers leurs camarades, ne savent pas se contrôler ou sont en proie à des débordements émotionnels. Il est important de se rappeler que ceux qui ont tendance à se singulariser sont souvent en lutte contre eux-mêmes ou quelqu'un d'autre. Leur comportement représente une tentative de communication, pour répondre à leurs propres besoins ou pour extérioriser de puissantes émotions. Répondre avec efficacité au comportement subversif de l'élève est l'une des tâches les plus délicates d'un professeur ou d'un instituteur. Ils doivent établir la confiance et un sentiment de sécurité en résistant à la tentation de réagir en instillant la peur, c'est-à-dire faisant appel au sermon, à la honte, à la menace, la réprimande ou la punition. Au lieu de cela, ils doivent montrer l'exemple en se contrôlant, en faisant preuve de compassion, même s'ils font face à une situation difficile.

Ils peuvent définir des limites et des frontières afin de maintenir pour eux-mêmes et leurs élèves une certaine sécurité émotionnelle, sans blâmer ni faire honte à l'élève qui cherche à se singulariser. Force est d'admettre que ce n'est pas toujours facile à faire ! Cependant ces écarts de conduite peuvent être l'occasion d'apprendre et de s'épanouir en tant qu'enseignant, mais aussi pour les élèves, pourvu que chacun aborde ces expériences avec la motivation de développer la dignité et le respect. Nous vous proposons quelques conseils pour affronter ces situations délicates :

- Adoptez une approche scientifique orientée vers le futur ; elle peut s'avérer efficace pour soutenir le développement personnel de l'élève turbulent. Vous pouvez, par exemple, lui poser les questions suivantes : « Qu'est-ce qui s'est passé ? Comment pourrais-tu faire pour mieux te comporter la prochaine fois ? »
- Etablissez des rapports positifs et dynamiques avec chaque élève, en essayant de le connaître en tant que personne et pas simplement en tant qu'élève. Essayez de mieux connaître sa vie en dehors du milieu scolaire afin d'élargir vos sentiments de proximité et d'empathie à son égard.
- Incarne l'exemple authentique d'un comportement bienveillant envers vos élèves. Avoir affaire à un élève particulièrement difficile est une situation délicate et, pour vous, d'autant plus importante à régler.
- Effectuez un exercice de bonté bienveillante ou de compassion à son égard, en se rappelant que lui aussi veut se sentir bien et être heureux.

Gardez toujours présent à l'esprit le fait que les élèves peuvent être déstabilisés par certaines activités du Coursus de formation SEE. Ainsi, le simple fait de rester concentré sur le corps ou

le souffle lors des exercices de repérage et de respiration peut provoquer de l'anxiété, des sensations désagréables dans le corps ou faire remonter des souvenirs envahissants d'expériences passées. Aidez vos élèves à prendre conscience de cette éventualité avant l'exercice, au moment de la préparation, en leur faisant remarquer que ce sont des réactions normales que l'on peut anticiper et surmonter. Soyez prêt à aider votre élève à porter son attention sur une sensation neutre ou positive. Au cas où un élève aurait besoin de soutiens émotionnels plus importants, identifiez ceux dont vous disposez. Votre école a-t-elle un psychothérapeute, une infirmière ou une assistante spécialisée capable de répondre avec compassion à la détresse de l'élève en difficulté ? Fournir aux élèves un espace et leur allouer un temps pour exprimer et traiter leurs émotions fortes est un moyen d'éviter, pour vous et pour eux-mêmes, une escalade de la situation.

### **Une approche fondée sur la résilience**

L'Apprentissage SEE choisit une approche qui développe les forces intérieures, plutôt que de pallier les déficits. Les aptitudes personnelles développées dans le Cours de formation peuvent aider les élèves qui ont subi des traumatismes à développer leurs compétences et à acquérir un sentiment de contrôle sur eux-mêmes. Ces mêmes aptitudes apprennent à ceux qui sont moins touchés psychologiquement à être mieux préparés à relever les défis qui les attendent à l'avenir.

Certains membres du corps enseignant et des éducateurs ont été sensibilisés aux pratiques psychologiques de prise en charge des traumatismes. Il s'agit de pratiques simples qu'ils peuvent appliquer dans une classe et qui se fondent sur une compréhension scientifique de l'impact du traumatisme sur le développement biologique, social et émotionnel de l'enfant. Le traumatisme est une réponse à des événements que l'enfant perçoit comme un problème qui l'accable et le dépasse (Miller-Karas, 2015), tel que la pauvreté, la violence, les abus sexuels, les catastrophes naturelles et la maladie. Les recherches menées dans le monde entier prouvent qu'un pourcentage important d'enfants appartenant à toutes les cultures et issus de tous les milieux sociaux ont subi des traumatismes. Les enfants qui en sont affectés souffrent de désordres émotionnels, psychologiques et physiques qui entravent le plus souvent leurs facultés à se gérer, à construire des rapports de confiance, à se concentrer et affectent leurs capacités d'apprentissage. Bien que les cas de traumatismes soient extrêmement fréquents, de nombreux enseignants ne savent pas repérer les élèves touchés par ces drames.

L'Apprentissage SEE adopte une compréhension holistique et psycho-corporelle du traumatisme et offre une approche fondée sur la résilience. Ce programme SEE a pour but de renforcer la résilience des enfants selon les quatre points suivants:

1. Offrir un environnement scolaire compassionnel dans lequel les professeurs traitent leurs élèves avec impartialité et respect, ce qui accroît le sentiment d'appartenance.
2. Encourager le développement de la pleine conscience et de la vigilance, ce qui aide les élèves

à réguler leurs sensations corporelles et à mieux se prendre en charge.

3. Favoriser l'auto-compassion et la compassion envers autrui contribue à établir des rapports positifs vis-à-vis de soi et des autres.
4. Enseigner et pratiquer des comportements et des compétences qui permettent aux élèves comme aux enseignants de gérer le stress quotidien et de se remettre d'éventuelles situations problématiques. Le chapitre 2 du Cursus de formation explique en détails comment les professeurs peuvent favoriser la résilience des élèves en les aidant à créer des ressources individuelles et sociales auxquelles ils s'identifient, de sorte que lorsqu'ils se trouvent confrontés à des événements difficiles, ils peuvent puiser dans ces ressources.

### **Développer la pensée systémique et la prise de décision responsable**

L'introduction de la pensée systémique pour tous les groupes d'âge est l'un des aspects les plus novateurs de l'Apprentissage SEE. Bien que les principaux aspects conceptuels de la pensée systémique soient expliqués dans la partie de ce livre consacrée à ce thème, il est important que vous reconnaissiez chez vos élèves leur faculté d'aborder un problème de façon systémique et de comprendre que le programme SEE a été conçu pour développer cette capacité.

Comme l'affirme Daniel Goleman : « Le système d'intelligence inné est présent en nous dès nos premières années de vie. S'il est encouragé, il peut se développer jusqu'à atteindre une ampleur et une profondeur surprenantes chez des élèves plus âgés. » L'ensemble du Cursus de formation comprend des expériences qui ont pour but de cultiver la pensée systémique chez les élèves. Ce thème est traité en détail dans le chapitre 7, et se retrouvera dans le projet de groupe final au cours duquel les élèves travailleront ensemble à la mise en œuvre d'un objectif artistique ou d'une action sociale. Toutefois, la meilleure façon de développer une approche systémique consiste, pour les enseignants, à souligner les rapports qui existent entre ce que les élèves expérimentent dans le cadre du Cursus SEE, les autres matières académiques enseignées et les différents aspects de leur vie scolaire quotidienne, tels que les activités sportives, le mode de socialisation et les activités parascolaires. C'est ainsi que l'Apprentissage SEE devient un vecteur capable d'aider les élèves à synthétiser ce qu'ils apprennent en classe et de faire le lien entre la pertinence de ce savoir et les problèmes concrets de leur vie et de celle des autres.

Dans leur livre intitulé *The Triple Focus* (« Triple focalisation »), Daniel Goleman et Peter Senge exposent plusieurs principes pédagogiques qui découlent de l'association de la pensée systémique et de l'apprentissage social et émotionnel. Ces principes sont les suivants:

Respecter la réalité de l'élève et ses processus de compréhension.

Se concentrer sur les problèmes qui sont pertinents pour l'élève.

Permettre aux élèves d'élaborer leurs propres modèles de pensée, de concevoir et de tester leurs façons de comprendre un problème.

Faire travailler les élèves ensemble.

Maintenir la concentration sur l'action et la pensée.

Développer chez l'élève la faculté d'être réellement responsable de son apprentissage.

Encourager une dynamique entre les élèves, en les incitant à s'entraider mutuellement dans leurs apprentissages.

Reconnaître que les enseignants sont à la fois des concepteurs, des facilitateurs et des preneurs de décision.

En tant qu'enseignant, vous pouvez favoriser l'approche systémique en aidant vos élèves à établir des rapports entre ce qu'ils apprennent et leur propre vie ; en les incitant à considérer leurs expériences et leurs décisions à partir d'une perspective systémique ; en examinant avec eux comment les conséquences de leurs actions affectent les autres, mais aussi comment leurs propres décisions sont influencées par des facteurs qui les dépassent. Une telle perspective favorise la compassion pour soi-même et envers autrui, dans la mesure où elle contribue à replacer les actes et les sentiments dans un contexte plus large.

L'une des raisons pour lesquelles l'Apprentissage SEE comporte la familiarisation avec l'approche systémique réside dans le fait que celle-ci est une composante essentielle de la prise de décision éthique et responsable. Si l'on prend sans cesse des décisions sans évaluer leurs conséquences sur le long terme, pour soi-même et autrui, il est pratiquement impensable qu'elles soient responsables et bénéfiques pour qui que ce soit. Selon le programme SEE, l'éthique ne constitue pas un ensemble de prescriptions issues d'une quelconque autorité. Au contraire, on encourage les élèves à faire preuve de discernement quand ils doivent prendre une décision, et à considérer l'impact qu'elle aura sur eux-mêmes et les autres. Lorsque le sens du discernement et l'approche systémique sont associés à un sentiment de compassion et d'altruisme envers soi-même et les autres, ils ont de fortes chances de déboucher sur une prise de décision éthique et responsable.

### 3 | Le rôle des enseignants du programme see

#### **L'enseignant en tant que facilitateur**

Le Coursus de formation de l'Apprentissage SEE présente des informations qui peuvent paraître nouvelles aux professeurs comme aux élèves. Il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste de la compassion, de la pleine conscience ou de l'engagement prosocial pour enseigner le programme SEE. Nous vous demandons simplement d'être animés par la motivation et l'intérêt sincères de cultiver ces trois aptitudes, du profond souci d'aider les enfants à développer leurs facultés, en nourrissant le réel espoir que le programme SEE leur apportera, ainsi qu'à la société, de multiples bienfaits. C'est pourquoi nous proposons aux professeurs de travailler en tant que facilitateurs.

La tâche principale d'un facilitateur est de s'engager à faciliter l'accès des thèmes abordés



auprès des élèves, c'est-à-dire de leur ouvrir la voie à l'esprit d'investigation, à la pensée critique, à la réflexion, aux exercices d'aptitude et à l'expression personnelle. Un facilitateur doit rester conscient des expériences que vit chaque élève et de ce qui se passe dans la classe elle-même. Il fait office de « guide-accompagnateur » discret plutôt que de « maître du jeu ». Le facilitateur doit faire preuve de curiosité, au même titre que les enfants, et doit les aider à clarifier leur esprit quand on aborde des concepts difficiles. Au cours du Cours de formation SEE, il y aura vraisemblablement des moments où vous souhaiterez accorder davantage de temps à vos élèves pour qu'ils parviennent par eux-mêmes à une compréhension de certains termes de vocabulaire nouveaux ou de certaines notions, en fonction de leur niveau de développement personnel.

Il est aussi conseillé de faire des liens entre les concepts du programme d'Apprentissage SEE et les idées et les expériences que vos élèves connaissent déjà. Vous sentirez parfois que vos élèves ont besoin de davantage de temps pour intégrer un nouveau concept. Dans ce cas, vous pouvez choisir de répéter un exercice d'apprentissage ou proposer d'autres méthodes pour explorer le sujet.

Il peut arriver que les élèves donnent des réponses inattendues, voire des réponses qui semblent fausses. Dans ce cas, comment doit réagir un facilitateur ? Il est préférable de privilégier les besoins de l'apprentissage et les processus d'investigation de vos élèves au fur et à mesure qu'ils les formulent, au lieu de vous obstiner avec rigidité sur les objectifs à atteindre. La force des expériences d'apprentissage du programme SEE réside, pour une grande part, dans le fait qu'il s'appuie sur l'investigation, l'analyse et la réflexion de l'élève qu'il encourage. Au lieu de vouloir amener les élèves à formuler certaines réponses et certains points de vue, le Cours de formation les incite au dialogue en pleine conscience et à l'écoute active, à appliquer la pensée critique et la prise en compte de l'opinion d'autrui pour parvenir à leur propre compréhension des thèmes exposés. Même si vous ressentez le puissant désir de guider les élèves vers la compréhension de certaines notions que vous considérez comme absolument essentielles et parfaitement vraies, mieux vaut réfréner ce désir. Ils tireront un bien meilleur profit des expériences d'apprentissage du programme SEE s'ils sont incités à faire appel à leurs propres facultés d'investigation, d'observation, d'hypothèse et de discernement. C'est ainsi qu'ils en viendront eux-mêmes à expérimenter leurs découvertes personnelles, (leurs propres instants d' « eurêka »), ce qui leur fournit l'occasion de se relier de façon plus authentique au thème enseigné.

Le modèle de l'enseignant en tant que facilitateur est particulièrement important dès que l'on aborde le domaine des émotions, des rapports humains et de l'éthique, autant de notions qui relèvent d'un registre hautement personnel. Au lieu de vouloir imposer aux élèves un comportement, un ressenti ou des décisions particulières, le programme SEE adopte une approche différente de l'éthique, c'est-à-dire une démarche fondée sur l'investigation

personnelle, l'examen collectif, la pensée critique et le dialogue. Le rôle de l'enseignant consiste donc à faciliter ces processus de façon à optimiser les chances d'apprentissage et d'aperçus essentiels de l'élève. Imposer des points de vue de façon didactique risque fort de court-circuiter prématurément ces processus. Lorsque les élèves parviennent à certaines compréhensions par l'expérience, celles-ci doivent être renforcées, même si elles ne correspondent pas, au départ, à vos propres croyances, opinions ou expériences. C'est ainsi que vous encouragerez un esprit et un climat d'expérimentation et d'investigation.

En tant qu'enseignant, vous pouvez faire confiance au processus d'expérimentation, tout en reconnaissant qu'il faudra sans doute un certain temps à chaque élève, aussi bien qu'à l'ensemble de la classe, pour parvenir à des conclusions judicieuses sur des sujets importants. Les pratiques de réflexion permettent une expérimentation et une intégration plus approfondies des aperçus essentiels, ce qui débouche sur une véritable intégration de la compréhension qui, à son tour, modèlera la façon dont les élèves prendront des décisions et s'engageront socialement pour autrui.

### **L'enseignant en tant qu'élève**

Comme nous l'avons dit, il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste de l'Apprentissage SEE pour faciliter l'analyse des attitudes et des capacités mentales et émotionnelles exposées dans le Cours de formation. Se trouver à la fois dans la situation d'un facilitateur et d'un professeur relève certainement d'une expérience inhabituelle pour un enseignant habitué à être dans le rôle d'un professeur ou d'un instituteur, et non pas dans celui d'un « élève ». Et pourtant, nous vous invitons à faire l'expérience qui consiste à éprouver la joie d'être un élève du programme d'Apprentissage SEE ! Grâce au Cours préparatoire éducatif en ligne (il sera bientôt disponible en ligne en français), et au développement de votre propre pratique personnelle, vous approfondirez votre compréhension, acquerez de nouvelles compétences, affronterez des défis et connaîtrez des réussites analogues à celles de vos élèves.

Au cours de votre apprentissage, vous partagerez avec vos élèves des expériences communes sur lesquelles vous pourrez réfléchir et discuter ensemble. Ces expériences communes abordent les thèmes de l'empathie et de la compréhension qui ont un impact positif sur les rapports entre le professeur et l'élève. Il se peut que, tout comme eux, vous fassiez l'expérience d'un « euréka ! », et que vous soyez en mesure d'apprécier ensemble la transformation qui se produit quand on intègre par l'expérience une connaissance didactique. Si vous abordez le programme SEE en adoptant une approche fondée sur la curiosité, la compassion et l'absence de jugement, vos élèves suivront votre exemple.

En agissant au titre de facilitateur lors des expériences d'apprentissage du Cours de formation, et non pas comme un instructeur au sens traditionnel du terme, vous serez en mesure de

participer aux expérimentations en tant qu'élève, ce qui vous permettra de lâcher prise sur les attentes que vous entretenez en tant que personne qui connaît les « bonnes réponses. » Après tout, les compétences durables que le programme tente de cultiver chez les élèves s'appliquent également aux enseignants et, en fait, à chaque être humain.

Certains domaines exigent une pratique qui s'étend sur toute la vie. Vous déciderez peut-être de vous engager dans une pratique personnelle régulière afin de cultiver une ou plusieurs facultés durables. Cet engagement peut se traduire par le choix de pratiquer le ressourcement, l'ancrage, l'attention ou l'un des exercices de réflexion quotidiennement ou plusieurs fois par semaine. Si vous vous engagez dans ce type de pratique, votre compréhension et vos compétences ne feront que s'accroître avec le temps. Cette démarche vous apportera de nombreux bienfaits et augmentera votre faculté à faciliter les expériences de vos élèves. La plate-forme de formation en ligne et les différents séminaires diffusés en direct vous aideront à poursuivre votre développement des compétences durables exposées dans le programme SEE.

### **L'enseignant en tant que modèle**

« Les enfants agiront en fonction de ce que nous faisons et non pas de ce que nous disons », dit le proverbe. La théorie de l'apprentissage social affirme que les enfants apprennent bien plus qu'on ne croit de l'observation du comportement des adultes qui les entourent. Si l'on reconnaît que de nombreux professeurs ou instituteurs qui enseignent le programme SEE suivent eux-mêmes un parcours de développement personnel, que peut-on raisonnablement attendre d'eux en tant que modèles des exercices d'apprentissage SEE ? Au minimum, ils peuvent adopter les attitudes suivantes : faire preuve d'enthousiasme et de curiosité pour le Coursus de formation SEE ; témoigner de la bienveillance, de l'empathie de la compassion et du respect envers leurs collègues et élèves ; engager des dialogues en pleine conscience ; faire appel tous les jours à leurs capacités de résilience.

Vous pouvez également envisager de vous engager dans des projets d'action sociale et partager avec vos élèves certaines histoires qui se rapportent à vos interventions dans le cadre de ces associations.

Nous vous recommandons expressément d'effectuer une pratique de pleine conscience afin de développer vos facultés attentionnelles. Un simple exercice quotidien (cinq minutes par jour) donne déjà des résultats : il permet d'étendre la conscience du lien que vous éprouvez entre votre corps, la respiration, les pensées, les émotions et les actes. S'exercer à développer cette forme de conscience amplifie la qualité de l'attention que vous portez à tous les domaines de votre vie, y compris dans le cadre de votre travail d'enseignant. La façon dont vous incarnez la pleine conscience, la compassion et la motivation professionnelle dans votre classe sera d'un grand bénéfice pour vos élèves qui ne manqueront pas de le remarquer.

## 4. | Adapter le programme see aux élèves

### Les modifications culturelles

Le programme d'Apprentissage SEE se veut une formation universellement applicable qui ne promeut aucune philosophie ni culture particulières. Les compétences durables qu'il souhaite transmettre sont considérées comme bénéfiques pour tous les individus et toutes les sociétés. Le programme SEE favorise le développement d'une éthique laïque qui constitue la base de rapports justes et pacifiques entre toutes les personnes, quel que soit leur passé et leur appartenance culturelle. En ce qui concerne les contenus pédagogiques du programme d'Apprentissage SEE, nous avons conscience que des modifications seront nécessaires en fonction de telle ou telle cultures. Nous avons recueilli divers commentaires sur le Coursus de formation dans différents pays afin de réduire le nombre d'histoires et d'exemples qui auraient une connotation culturelle trop prononcée. Néanmoins il demeure des parties du Coursus qui doivent être adaptées à votre propre contexte.

Afin d'accroître le niveau de pertinence et d'authenticité culturelles, nous vous incitons à prendre les mesures suivantes:

Changez les exemples qui illustrent des points importants, de sorte à ce qu'ils soient appropriés aux expériences quotidiennes de vos élèves.	Ayez recours à vos propres histoires si vous jugez que cela aidera vos élèves à mieux comprendre et à mieux réfléchir au thème exposé.	Proposez à vos élèves, de façon rassurante et ouverte, de citer des exemples tirés de leurs propres expériences et de leur culture.	Apprenez à bien connaître les centres d'intérêts de vos élèves et à les intégrer dans les cours.	Si le langage du Coursus de formation semble culturellement insolite et trop étranger à vos élèves, modifiez-le de sorte qu'il ne constitue pas un écueil à l'apprentissage.
---	--	---	--	--

### Répondre aux besoins de la diversité des élèves

Chaque classe, ou groupe, est différent. Il est donc important que vous teniez compte des besoins de vos élèves en termes d'apprentissage lorsque vous exposez ce programme. Vous devez alors introduire les modifications nécessaires afin de les aider à effectuer de leur mieux les expériences d'apprentissage.

En règle générale, vous pouvez toujours raccourcir ou rallonger la durée des leçons. Par exemple, vous pouvez étaler un même cours en deux séances si les élèves éprouvent des difficultés avec le contenu du thème abordé, ou s'il leur est difficile de maintenir leur attention pendant une expérience d'apprentissage. Vous pouvez refaire le même cours ou exposer le même concept plus tard si vos élèves ne l'ont pas pleinement compris la première fois. Vous pouvez aussi allonger la durée du cours pour en approfondir le contenu. Accorder davantage de temps à la

discussion et proposer davantage d'occasions de mettre les compétences en pratique par le jeu de rôle ou les projets de classe peuvent s'avérer d'excellents moyens de faciliter l'assimilation de données complexes.

Nous vous proposons quelques suggestions supplémentaires pour travailler avec des élèves qui éprouvent certaines difficultés dans des domaines particuliers :

### L'attention

Les enfants qui ont des problèmes de déficits attentionnels peuvent se trouver en difficulté au moment de faire les exercices de pleine conscience. Si c'est nécessaire, vous pouvez écarter ces exercices. Essayez d'augmenter le temps réservé aux exercices de contrôle par petits paliers d'environ trente secondes à chaque leçon, afin de permettre à vos élèves de se familiariser avec leurs sensations ou leur respiration tout en restant concentrés, et de bien équilibrer leurs corps. Ils peuvent aussi éprouver le besoin de bouger, de se lever, afin de relâcher leur trop-plein d'énergie et de se concentrer. Les autoriser à s'étirer ou à se déplacer dans la pièce est une façon de les aider à se concentrer sur l'exercice suivant. L'attention des élèves risque de se relâcher si le professeur parle trop ou que le cours semble sec et trop loin de leur réalité présente.

Si vous voulez accroître leur implication dans les contenus du programme SEE, laissez les élèves choisir comment ils aimeraient mettre en pratique les nouvelles compétences et partager ce qu'ils ont appris. Par exemple, vous pouvez proposer de faire des sketches, des dessins, du chant, d'écrire des poèmes, de lire des bandes dessinées, d'écouter des enregistrements audio ou leur montrer des vidéos, ou n'importe quel autre moyen susceptible de stimuler leur intérêt et leur attention.

### Suivre les consignes

Pour maintes raisons, les élèves ont parfois du mal à suivre des consignes. Pour certains, le problème principal est l'attention ; pour d'autres, le traitement du langage ou les difficultés de lecture en sont la cause. Vous pouvez les aider en décomposant vos directives en plusieurs parties plus simples et plus courtes et vérifier s'ils les ont bien comprises. Plutôt que de demander: « Est-ce que c'est clair? » ou « Vous avez des questions? » ou encore « Vous avez bien compris? », demandez-leur de reformuler les instructions que vous venez de donner. Ceux qui les ont comprises peuvent également les expliquer à leurs camarades en difficulté. Suggérer-leur d'expliquer le déroulement de l'exercice, (c'est-à-dire par ordre de séquences, ce qu'ils vont avoir à faire « au début, pendant et à la fin » de la pratique d'apprentissage). Si un élève a du mal à comprendre les indications, proposez à l'un de ses camarades de les lui expliquer ou de l'aider.

Exposez vos consignes en les inscrivant au tableau (ou sur une grande feuille de papier), mais énoncez-les aussi oralement. Enfin, voyez par vous-mêmes si vos élèves seraient capables d'« observer et de reproduire » un exercice simplement en suivant votre exemple, sans que vous leur donniez d'emblée des indications écrites ou orales.

## Les problèmes de langue

Les élèves qui ne connaissent pas (ou mal) la langue dans laquelle est enseigné le programme, ceux qui ont des problèmes de traitement du langage ou des difficultés à lire, à parler ou à écrire, auront besoin d'aides supplémentaires pour suivre le Cours de formation. Toutefois, utiliser les moyens suivants contribuera à les aider :

- Utilisez des fiches sur lesquelles vous inscrivez les mots clés ou les concepts principaux.
- Dessinez des signaux visuels ou utilisez d'autres types d'illustration.
- Établissez une liste de mots sur un tableau d'affichage où figurent clairement les nouveaux termes suivis de leurs définitions.
- Énoncez ces termes à haute voix avec le groupe.
- Si vous lisez une histoire, surlignez les mots clés.
- Utilisez d'autres termes pour stimuler la compréhension des élèves en difficulté. Par exemple, on peut désigner la zone de résilience sous le nom de « bonne zone » ou « zone tranquille » ; les élèves peuvent également trouver un terme qui leur parle davantage.
- Utilisez des technologies d'assistance, comme le logiciel de guidage vocal qui permet de convertir le contenu textuel en discours audio.

## 5. Évaluer L'apprentissage

Au cours de l'Apprentissage SEE, de nouveaux concepts et de nouvelles compétences seront exposés aux élèves. Rappelons que le but du programme SEE est de développer la conscience que les élèves ont d'eux-mêmes et d'autrui, d'accroître leur compassion et leur discernement moral et de les encourager à s'engager dans des actions sociales qui contribueront à améliorer le bien-être individuel et collectif. Le programme SEE incite les élèves à examiner leurs valeurs et leur compréhension du monde ainsi que la place qu'ils occupent en son sein. Il leur apprend également à développer des aptitudes concrètes dans les domaines de l'attention, de la résilience et de la communication.

Le Cours de formation SEE est conçu de façon à faciliter le parcours de l'élève depuis l'inculcation d'un savoir jusqu'à sa compréhension pleinement intégrée. Ce processus prend du temps et, de plus, il n'est pas parfaitement prévisible. Évaluer l'Apprentissage SEE est donc plus complexe que d'évaluer les capacités des étudiants en mathématiques ou en art. L'équipe de pédagogues du programme SEE met au point actuellement un mode d'évaluation : elle élabore des projets destinés à développer des modalités d'évaluation validés par l'expérimentation scientifique afin de mesurer les effets de l'Apprentissage SEE. En attendant que ces mesures soient disponibles, les enseignants peuvent évaluer les progrès de l'apprentissage et de l'épanouissement de leurs élèves, ainsi que le leur. Nous vous donnons ci-dessous quelques éléments pour faire une évaluation approximative et personnelle. Par ailleurs, une première liste des évaluations publiées est disponible sur le site en ligne de l'Apprentissage SEE (en anglais pour l'instant).

## Évaluation de l'élève par lui-même

Il est conseillé d'inciter les élèves à s'évaluer eux-mêmes en leur demandant de réfléchir aux questions suivantes :

Qu'avez-vous appris tout au long du Cours de formation et de ses activités ?

Quel a été l'impact de cette formation sur vos pensées ? vos sensations et votre comportement ?

Que signifie la compassion pour vous ? Si tout le monde agissait avec bienveillance et compassion, quels seraient les changements dans le monde ?

Décrivez un exercice que vous faites pour canaliser votre attention.

Décrivez un exercice que vous faites pour amener votre corps dans votre zone de résilience.

Y a-t-il quelque chose dans le Cours qui vous pose un problème?

Vous pouvez également évaluer l'apprentissage des élèves à partir de vos propres observations, en prêtant plus particulièrement attention à des exemples d'aperçus essentiels et d'intégration de la compréhension dans le comportement et le travail de l'élève. De façon à mieux appréhender la façon dont vos élèves développent leurs facultés, soyez également attentif à leurs compétences dans les domaines suivants:

- Recours aux aptitudes de résilience pour réguler leur corps.
- Manifestations de compassion, d'empathie et de bienveillance.
- Participation et niveau d'attention au cours des activités de pleine conscience.
- Capacité d'identifier et de nommer leurs sentiments et leurs sensations.
- Volonté et capacité de résoudre des conflits en faisant appel au dialogue et à la prise en compte de la perspective d'autrui.

Vous pouvez aussi examiner les travaux de vos élèves (dessins, écrits, projets) afin d'avoir des indices sur le niveau de développement de leur compréhension, de leurs questionnements et de l'exercice de leur pensée critique relative au programme SEE. Votre position d'auditeur impartial pendant les discussions de classe et les travaux de groupe vous permet de mieux percevoir le niveau de compréhension de vos élèves. Reconnaissons toutefois qu'il faut toutefois du temps pour que se manifestent clairement des résultats probants et visibles de l'intégration de la compréhension des concepts du programme SEE. Ces résultats seront d'autant plus explicites que le programme sera enseigné avec cohérence et de façon linéaire, à intervalles réguliers.

## Évaluation de la classe

Outre l'évaluation des avancées individuelles de vos élèves, vous pouvez également juger des progrès de votre classe dans son ensemble. A cette fin, appuyez-vous sur le guide des accords de

groupe que vous avez mis au point avec vos élèves. Posez-vous les questions suivantes :

Dans quelle mesure vos élèves parviennent-ils à respecter les accords qu'ils ont eux-mêmes mis au point?	Quels accords ont été plus difficiles à respecter? Pourquoi?	Quelles sont les suggestions de vos élèves pour s'engager à nouveau à respecter ces accords et à se soutenir mutuellement avec davantage de persévérance?	Que faudrait-il faire pour clarifier cet accord ? Ou l'amender?	Votre classe a-t-elle traversé des moments particulièrement difficiles? Si c'est le cas, comment a-t-elle géré ces moments critiques et qu'en a-t-elle retenu?	Quels concepts et quelles aptitudes ont plus particulièrement contribué à établir un climat général positif dans votre classe ?	Quelles compétences du programme SEE pourraient être approfondies dans le but d'instaurer dans la classe un climat plus compassionnel pour le bien-être de tous?
--	--	---	---	--	---	--

### Évaluation de l'enseignant par lui-même

Bien que le but du programme SEE soit en premier lieu conçu pour répondre aux besoins des élèves, le développement de l'enseignant est tout aussi important. L'évaluation de l'enseignant par lui-même est une démarche holistique. Le groupe d'enseignants en ligne vous offrira de multiples façons de vous évaluer en tenant compte de vos objectifs personnels.

Les enseignants se fixent des buts aux niveaux personnel et professionnel. Selon le programme SEE, ces objectifs sont interdépendants. Vous pouvez, par exemple, choisir une compétence dans les domaines de la compassion ou de la pleine conscience que vous souhaitez plus particulièrement développer. Cultiver cette faculté durable influencera non seulement le rapport que vous entretenez avec vos élèves mais également avec vous-même, avec vos proches et vos collègues. Aussi, vous regrouper pour constituer une groupe d'enseignants, ou simplement avoir un collègue dans votre école (ou dans un autre établissement qui a mis en place le programme SEE) crée un contexte de soutien approprié à une évaluation de vous-même, puisque vous partagez les mêmes processus de développement de votre compréhension et de vos aptitudes.

## 6. | Conseils supplémentaires pour réussir votre application pratique du programme

### Avoir le soutien du directeur ou de l'administrateur

Le programme SEE a besoin du soutien et de l'encadrement de l'administrateur ou du directeur de l'établissement afin d'optimiser ses chances de réussite. Un directeur d'école a une influence considérable sur la façon dont les enseignants et les élèves abordent le programme SEE. Une fois de plus, le fait d'incarner les valeurs que l'on promeut est d'une importance considérable et aura une immense portée pour susciter l'enthousiasme et la confiance des membres de la



communauté scolaire. Un chef d'établissement doit donc incarner et privilégier la compassion, le respect, la conscience et l'engagement prosocial dans toutes ses interactions professionnelles.

De plus, le proviseur, le directeur d'établissement, de programme ou d'organisation peuvent prendre les initiatives suivantes:

S'efforcer de faire prendre conscience de l'importance du programme SEE auprès du personnel enseignant, des parents et des autres intervenants dont le soutien est indispensable pour débiter et maintenir ce programme.

Expliquer comment le programme SEE concorde avec la vision et la mission actuelle de l'établissement ou de l'organisation.

Apporter des informations claires aux parents et aux autres intervenants sur les bienfaits du programme SEE pour les élèves et les enseignants.

Participer au parcours d'apprentissage en respectant les concepts et les exercices essentiels du programme.

### Soutenir les enseignants

Encouragez les professeurs et les instituteurs à terminer le Cours préparatoire de formation, (peut-être en leur proposant des incitations particulières), à poursuivre la formation et à former un groupe réunissant les enseignants professionnels du programme SEE.

Aidez les enseignants à mettre en œuvre le programme de formation SEE, en leur offrant un emploi du temps adapté à enseignement du Cours de formation SEE, de sorte qu'il enrichisse les autres matières enseignées.

Envisagez de désigner ou d'employer un ou plusieurs facilitateurs du programme SEE pouvant soutenir certains professeurs ou instituteurs et faire le lien avec l'université Emory, ou l'une de ses branches régionales.

Déléguiez certains professeurs qui seront chargés de prendre des décisions concernant la meilleure façon de mettre en œuvre le programme SEE dans leur milieu scolaire.

### Soutenir les élèves

Fournissez aux élèves des occasions de présenter et de partager leur compréhension du programme SEE avec leurs camarades d'autres classes, avec leurs parents et avec la communauté locale, en soulignant la valeur que l'école attribue aux concepts et aux compétences qui sont enseignées.

### Soutenir les élèves

Adaptez la discipline et les pratiques culturelles de l'école aux principes du programme SEE de sorte qu'il y ait une véritable cohérence entre ce qui est enseigné et ce qui est mis en pratique au sein de l'établissement.

### La durabilité

Trouvez les fonds nécessaires pour soutenir cette initiative.

Prévoyez la pérennité du projet, au-delà du terme de votre fonction de directeur et malgré les inévitables changements d'affectation des professeurs et des ressources.

Demandez-vous comment votre école pourrait servir de modèle afin de s'attirer le soutien des autorités locales ou régionales dans le but d'appliquer ce programme à une plus vaste échelle dans la région.

### Les rapports avec la famille

Tous les chapitres du Cursus de formation comprennent une lettre qui expose le contenu général et les compétences que les élèves apprennent. Ces lettres tiennent les parents informés de ce que les élèves sont en train d'apprendre et leur propose de partager avec eux les concepts et les compétences que leurs enfants découvrent. Elles constituent un exemple parmi d'autres des nombreuses manières dont vous disposez pour impliquer les parents. Nous vous suggérons quelques idées supplémentaires :

- Demandez aux élèves d'interroger leurs familles sur certains thèmes abordés dans le Cursus de formation.
- Demandez aux élèves d'écrire des lettres à leurs parents pour leur expliquer ce qu'ils sont en train d'apprendre.
- Proposez aux parents un « cours du soir » qui expose les aptitudes liées à la résilience et la façon dont elles peuvent être mises en pratique à la maison.
- Fournissez le Cursus de formation aux parents qui aimeraient en prendre connaissance.
- Exposez les travaux et les dessins des élèves qui suivent le programme SEE aux murs de la classe ou de l'école, au moment de la rentrée scolaire, lors des rencontres entre parents et professeurs, ou bien tout au long de l'année scolaire.
- Invitez les familles à participer au point culminant d'une action sociale ou d'un projet d'aide pour lesquels les élèves ont concrètement mis en application leurs connaissances du programme d'Apprentissage SEE.
- Informez les parents des progrès que font leurs enfants dans les domaines de l'attention, de la compassion, de la régulation des émotions, de la conscience de l'autre et des autres compétences du Cursus de formation.

A l'avenir, nous aimerions proposer davantage d'initiatives aux parents qui s'intéressent au programme SEE, car nous savons à quel point leur soutien a une influence considérable sur la motivation des enfants engagés dans ce programme. Etant donné que nous, en tant qu'enseignants, partageons un but commun avec les parents – le bien-être et le bonheur de tous les élèves sur lesquels nous veillons -, il est essentiel que nous mettions en oeuvre davantage de moyens pour travailler ensemble à la réalisation de cet objectif.



## Glossaire

<b>activité</b>	Exercice conçu pour amener l'élève à une réalisation personnelle d'une compétence durable du programme SEE.
<b>amour</b>	Souhaiter que les autres soient réellement heureux. L'amour authentique est tourné vers autrui ; il ne se préoccupe pas de ce que l'autre peut faire pour nous-même. L'amour (souhaiter le bonheur d'autrui) va de pair avec la compassion (souhaiter que l'autre soit libre de la souffrance).
<b>ancrage</b>	Méthode consistant à acquérir une stabilité corporelle en prêtant attention au maintien du corps, c'est-à-dire au lien physique qui existe entre le corps et un objet, une surface, ou une autre partie du corps. L'ancrage est une capacité de résilience majeure dans l'Apprentissage SEE et doit être pratiqué avec le repérage.
<b>aperçu essentiel (prise de conscience)</b>	Reconnaissance personnelle d'une expérience fondamentale, comme étant vraie pour soi-même. Cette expérience peut se produire graduellement ou à la faveur d'un moment de prise de conscience soudaine. L'aperçu essentiel s'oppose à la connaissance acquise définie comme un savoir provenant d'une source extérieure. Au fil du temps, une familiarisation grandissante avec les aperçus essentiels mène à l'intégration de la connaissance.
<b>attention</b>	Selon le programme SEE, l'attention consiste à apprendre à être à l'écoute de ses propres états intérieurs, à la présence des autres et aux systèmes plus larges. Il s'agit de garder une chose présente à l'esprit, de ne pas l'oublier, de ne pas en être distrait ni de la perdre de vue. S'exercer à l'attention permet de développer cette faculté.
<b>apprentissage social et émotionnel</b>	Processus qui s'étend tout au long de la vie et grâce auquel les enfants et les adultes acquièrent et appliquent concrètement les connaissances, adoptent le comportement et les compétences nécessaires pour comprendre et gérer les émotions, établir et atteindre des objectifs positifs, ressentir et témoigner de l'empathie envers les autres, établir et maintenir des rapports positifs et prendre des décisions responsables.
<b>apprentissage engagé</b>	Méthodes et stratégies d'apprentissage qui sont actives, collectives et intégratives, par opposition aux approches où les élèves reçoivent un savoir de façon passive et statique.
<b>atmosphère, ou ambiance de l'école</b>	Désigne le ressenti général perçu par les enseignants et les élèves d'un établissement scolaire. Il peut s'agir d'un ressenti amical, accueillant, sécurisant, etc.
<b>auto-compassion</b>	Bienveillance envers ses propres limitations et difficultés, associée à une confiance dans ses capacités personnelles à développer un plus grand bien-être et une résilience plus forte.
<b>autorégulation</b>	Capacité de gérer ses propres émotions, son propre système nerveux central et ses comportements afin de promouvoir le bien-être et d'éviter de blesser autrui.

<b>besoins</b>	Désigne tout ce dont l'être humain a besoin afin de connaître le bien-être et de pouvoir s'épanouir, telles la sécurité, la nourriture et la sociabilité.
<b>bien-être</b>	Fait de se sentir heureux, d'être en bonne santé et satisfait. Il peut s'agir d'un bien-être physique, émotionnel, social, culturel ou environnemental.
<b>burn-out, ou fatigue empathique</b>	Etat d'épuisement émotionnel. Cet état est provoqué par une trop forte empathie avec la souffrance de l'autre ; cette forme d'empathie relève davantage de la détresse empathique (qui est tournée vers soi) que de la préoccupation empathique altruiste (qui est orientée vers l'autre). La fatigue empathique est un état d'indifférence, voire d'insensibilité, émotionnelle qui est provoqué par la détresse empathique.
<b>capacités durables</b>	Capacités et types de connaissance auxquels les élèves peuvent se référer, réfléchir et qu'ils doivent même incarner tout au long de leur vie. Le contenu du programme SEE est divisé en sections, chacune traitant d'une capacité durable particulière.
<b>carte de l'esprit</b>	Modèle conceptuel de l'esprit et des états mentaux susceptibles de devenir plus élaborés et plus subtils. Il s'agit d'un outil que l'on utilise pour gérer ses émotions et expériences. Même si ce modèle est au départ fondé sur des informations extérieures exposées par les enseignants, il doit s'appuyer sur l'expérience personnelle, l'observation et la pensée critique.
<b>cognition</b>	Processus mentaux tels que la conscience, l'évaluation, la reconnaissance et la mémoire. Même si la simple conscience est un processus cognitif, ce terme fait d'ordinaire référence à des processus cognitifs supérieurs tels que la pensée. L'adjectif cognitif, signifiant relatif à la cognition ou à la pensée, est souvent opposé au terme affectif qui fait référence aux sensations et aux émotions.
<b>compassion</b>	La compassion est une émotion qui implique le souhait de soulager ou d'empêcher la souffrance d'autrui, souhait motivé par un authentique souci de son bien-être et un sentiment de bienveillance et de tendresse envers lui. La compassion en tant que capacité durable désigne le fait de se relier à soi-même, aux autres et à l'humanité entière en faisant appel à la bonté, l'empathie et à une véritable préoccupation altruiste pour le bonheur et pour la souffrance de soi-même et des autres.
<b>compétences</b>	Aptitudes et niveaux de compréhension qui se développent dans des domaines que les élèves cultivent tout au long de la vie. (Voir capacités durables.)
<b>compétences relationnelles</b>	Facultés de communiquer et d'interagir avec les autres de façon constructive et bénéfique. Elles comprennent l'aptitude à transformer les conflits, à écouter les autres, à communiquer avec eux et à leur venir en aide.
<b>comportement</b>	Désigne le mode d'action d'une personne aux niveaux physique et verbal.

<b>compréhension intégrée</b>	Connaissance qui a été intégrée. A ce stade, la compréhension d'un élève n'est pas simplement fluctuante, mais elle est devenue une partie intégrante de lui-même et de son interaction avec le monde. Selon le modèle d'Apprentissage SEE, il s'agit du niveau de compréhension le plus profond.
<b>confiance en soi</b>	Désigne le fait de croire en ses propres capacités à réaliser son but.
<b>connaissance acquise</b>	Savoir inculqué par autrui (enseignant ou manuels scolaires), étape qui se situe avant que l'élève ne l'ait intégré et qu'il ne soit devenu un savoir validé par l'expérience personnelle.
<b>connaissance émotionnelle</b>	Reconnaître et comprendre les émotions en soi-même et chez les autres. Une composante majeure de la connaissance émotionnelle est l'hygiène émotionnelle. (Voir « hygiène émotionnelle »).
<b>connaissance éthique</b>	Capacité de raisonner et de tenir un discours cohérent à propos de thèmes traitant du bien-être et de la souffrance de soi-même, d'autrui et d'autres sociétés, en faisant preuve de discernement, en appliquant des valeurs humaines fondamentales, telles que la compassion, l'humilité et une multiplicité de perspectives pertinentes et éclairées.
<b>conscience, pleine conscience</b>	Percevoir ou connaître un objet extérieur ou intérieur. Selon l'Apprentissage SEE, la conscience fait plus particulièrement référence à la reconnaissance et à la compréhension des pensées, des sensations et des émotions, selon l'approche à la première personne, c'est-à-dire au niveau personnel. (Voir « première personne ».) Il s'agit aussi de percevoir et de comprendre les émotions et les besoins des autres au niveau social, de reconnaître l'interdépendance et notre humanité commune au niveau systémique. Il convient de noter que selon le programme SEE, la notion de pleine conscience diffère des définitions classiques qui en ont été données, et qui la désigne le plus souvent comme étant une conscience du moment présent exempte de jugement.
<b>conscience interpersonnelle</b>	Capacité de reconnaître notre nature fondamentalement sociale et d'être attentif à la présence des autres et au rôle qu'ils jouent dans notre vie.
<b>débriefing</b>	Questions qui se posent à la fin d'un exercice ou d'une activité et qui contribuent à aider les participants à réfléchir, à traiter et partager leurs expériences ou leurs connaissances.
<b>destructeur</b>	Dans notre contexte, cet adjectif désigne tout comportement qui vise à se blesser soi-même ou les autres, plutôt qu'à leur apporter le bien-être. Ce terme est surtout utilisé pour décrire des émotions et des attitudes.
<b>détresse empathique</b>	Sentiment d'être submergé ou perturbé par la souffrance d'une autre personne que l'on ressent de façon égotique. A la différence de la préoccupation altruiste qui induit une authentique compassion et incite à agir pour aider les autres, la détresse empathique débouche sur un burn-out émotionnel, ou fatigue empathique (Voir « burn-out ») qui incite à agir avant tout pour soulager sa propre détresse, et non celle d'autrui.

<b>dialogue en pleine conscience</b>	Protocole de réflexion et de partage qui implique deux élèves : l'un pose une série de questions ou relate un épisode de sa vie tandis que l'autre écoute attentivement sans faire de commentaires ni interrompre son interlocuteur. Puis on inverse les rôles au bout de 60 à 90 secondes.
<b>dimension</b>	Un aspect ou une facette d'un ensemble plus large. Selon la structure d'Apprentissage SEE, tous les contenus pédagogiques sont répartis en trois dimensions : la conscience, la compassion et l'engagement. Chacune de ces trois dimensions est examinée en fonction de trois domaines (voir « domaine »), à savoir : personnel, social et systémique.
<b>domaine</b>	Désigne une sphère d'activité ou de connaissance particulière. Selon le programme SEE, tous les contenus pédagogiques sont répartis en trois domaines, à savoir : personnel, social et systémique.
<b>domaine personnel</b>	Sphère de connaissance et d'aptitudes qui traite des aspects propres à la personne, tels que la conscience de soi, l'auto-compassion et l'autorégulation.
<b>domaine social</b>	Désigne tout ce qui relève de la sphère des rapports interpersonnels et comprend le fait d'être conscient des autres, de développer la compassion et d'autres émotions prosociales, ainsi que d'apprendre à se relier à autrui de manière constructive.
<b>dysfonctionnement</b>	Fait référence au déséquilibre du système nerveux autonome lorsqu'il alterne entre les états sympathiques et parasympathiques. Ce déséquilibre se produit dans les cas de stress ou de traumatisme, mais aussi de maladie, de régimes alimentaires particuliers ou de facteurs environnementaux. Ce type de dysfonctionnement contraint le sujet à sortir de sa zone de résilience. Le contraire de ce type de dysfonctionnement est l'homéostasie où l'alternance de l'activation des systèmes sympathique et parasympathique du système nerveux autonome s'effectue de façon saine et régulière.
<b>emotion</b>	Réponse affective et sensorielle (telle que la colère, la peur, la tristesse, la joie, etc.) à un stimulus. Elle est fondée sur l'évaluation que le sujet fait d'une situation donnée. Les émotions sont d'une intensité proportionnelle à l'implication du sujet dans une circonstance particulière. Elles se différencient des sensations dans la mesure où elles se fondent sur l'évaluation de la situation établie par le sujet et ne sont généralement pas localisées dans une partie précise du corps.
<b>emotions dangereuses</b>	Désignent les émotions qui ont le potentiel de nuire de façon relativement importante à soi-même ou à autrui si elles deviennent trop puissantes et ne sont pas traitées et désamorçées rapidement.
<b>empathie</b>	Comprendre l'état émotionnel de l'autre et entrer en résonance avec lui. On reconnaît deux formes d'empathie majeures : l'empathie affective qui est le fait de ressentir l'état émotionnel de l'autre et d'entrer en résonance avec lui ; et l'empathie cognitive qui consiste à reconnaître et à comprendre l'état émotionnel de l'autre.



<b>engagement</b>	L'une des trois dimensions de l'Apprentissage SEE, avec la conscience et la compassion. Cette notion fait référence aux comportements et aux actes constructifs dans lesquels le sujet s'engage envers lui-même, les autres ou des systèmes plus larges. L'engagement comprend aussi les compétences associées à ces comportements.
<b>enseignant</b>	Professeur, instituteur, administrateur ou tout adulte qui travaille avec des élèves dans le domaine de l'éducation.
<b>epanouissement</b>	Bien-être d'une personne, d'une communauté ou d'un milieu. Désigne également la réalisation croissante du potentiel de chaque personne en propre.
<b>équité</b>	Impartialité et justesse aux niveaux individuel et systémique. Une perspective équitable consiste à chercher les meilleurs moyens afin qu'une personne réussisse à actualiser son potentiel.
<b>éthique</b>	Valeurs ou principes moraux qui permettent de canaliser ou de maîtriser ses pensées et ses actes pour son propre bien et celui d'autrui. L'Apprentissage SEE a adopté une éthique laïque fondée sur des valeurs humaines fondamentales issues du sens commun, de l'expérience commune et de la recherche scientifique. Elle a pour but d'être compatible avec ceux qui appartiennent à une religion ou sont athées.
<b>éthique (adjectif)</b>	Désigne tout acte fondé sur des valeurs humaines fondamentales (compassion, altruisme, humilité) débouchant sur des bienfaits à long terme pour soi-même et autrui. Il s'agit d'une définition laïque de l'éthique conçue de manière à être compatible avec les principales religions et l'athéisme.
<b>éthique laïque</b>	Approche non sectaire de l'éthique universelle, fondée sur le sens commun, l'expérience commune et les recherches scientifiques. Elle peut être acceptée par des personnes qui adhèrent à une religion ou qui n'en ont aucune. C'est l'approche que le programme SEE a adopté dans le domaine éducatif.
<b>évaluation</b>	Désigne l'appréciation d'une situation (souvent en termes de positivité ou de négativité) qui peut déboucher sur une réponse émotionnelle, surtout si le sujet s'est particulièrement investi dans cette situation.
<b>gratitude</b>	Réponse émotionnelle qui provient du fait de reconnaître profondément et d'apprécier réellement les bienfaits que l'on a reçus d'autres personnes. La gratitude s'accompagne souvent de sentiments chaleureux envers ceux qui nous ont fait du bien et d'un désir de leur rendre ou de leur manifester à notre tour la bonté qu'ils nous ont témoignée.
<b>humanité commune</b>	Désigne le principe selon lequel tous les peuples, quelles que soient leurs différences, sont semblables et donc égaux à un niveau fondamental. Ces similitudes résident dans le fait de naître, de vieillir et de mourir, de vouloir le bonheur et d'éviter la souffrance, de ressentir des émotions, d'avoir un corps, d'avoir besoin de l'aide des autres pour grandir et survivre.

<b>humilité culturelle</b>	Consiste à reconnaître ses propres points de vue et limitations culturelles, tout en restant prêt à apprendre des autres, à connaître leur passé et leurs conceptions culturelles sans préjugés, stéréotypes ni jugements de valeur.
<b>humilité épistémique</b>	Consiste à reconnaître que nos propres perspectives, conceptions et compréhensions sont partiales, limitées et potentiellement imparfaites. Il s'agit aussi de reconnaître que les conceptions et les compréhensions peuvent changer et s'élaborer avec le temps. Cette conception de l'humilité permet d'être à l'écoute des autres, de prendre en compte la différence de leurs points de vue et d'apprendre de nouvelles informations.
<b>hygiène émotionnelle</b>	Être capable de veiller à sa propre vie émotionnelle pour être en bonne santé et connaître le bonheur, de la même façon que l'on prend soin de sa santé physique en suivant une hygiène de vie. Il s'agit aussi de développer une régulation et un discernement émotionnels pour notre propre bien et celui des autres.
<b>identité</b>	Désigne un aspect de la personnalité. Chaque personne a de multiples identités, dont beaucoup dépendent d'un contexte particulier et impliquent une compréhension de soi-même dans le rapport à autrui.
<b>impermanence</b>	Principe selon lequel toutes choses (y compris les expériences et les émotions) ne sont pas immuables, mais sont dans un état de flux et de changement continus. Réfléchir à l'impermanence aide une personne à comprendre qu'une situation ou une difficulté présente peut changer au fil du temps.
<b>intelligence émotionnelle</b>	Faculté d'être conscient de ses propres émotions, de les comprendre, de les réguler et de les exprimer, mais aussi d'être conscient des émotions d'autrui et d'y être sensible.
<b>intelligence sociale</b>	Faculté d'être conscient des autres et d'établir avec eux des rapports positifs et constructifs. Désigne aussi la faculté de comprendre les interactions humaines aux niveaux individuel et collectif.
<b>intelligence systémique</b>	Faculté d'avoir recours à la perspective de la pensée systémique et aux compétences systémiques afin de mieux comprendre le fonctionnement des phénomènes.
<b>interdépendance</b>	Principe selon lequel les objets et les événements se manifestent à partir d'une multiplicité de causes et de conditions, d'où il découle que des choses apparemment éloignées dans le temps et dans l'espace peuvent être inter-reliées. Comprendre qu'il existe un rapport inhérent entre nous-mêmes et des environnements plus larges qui incluent de multiples cultures. L'interdépendance est un facteur clé qui caractérise les systèmes plus vastes, c'est-à-dire qu'une partie d'un système donné influence plusieurs autres parties d'un autre système par le biais d'une chaîne de relations causales. Le contraire de l'interdépendance consiste à considérer les choses comme indépendantes, isolées, indépendantes et sans rapport les unes avec les autres.

<b>isolement social</b>	Etat d'un sujet qui est privé de relations proches avec d'autres personnes. Désigne également le sentiment d'être coupé des autres.
<b>menace sociale</b>	Situation dans laquelle le sujet a l'impression d'être rejeté par les autres ou mis à l'écart. La perception d'une menace sociale peut être la cause d'une tension ou d'un traumatisme important parce que le système nerveux le ressent de manière analogue à une menace physique, proche du fait de courir un danger mettant en jeu la survie.
<b>méta-conscience</b>	Consiste à remarquer ce qui se passe dans notre propre esprit et lors de nos expériences. Il s'agit de conscientiser, ou de rendre conscient, les phénomènes qui se manifestent à la conscience. Il s'agit d'une aptitude fondamentale du programme SEE puisqu'il permet aux élèves de prendre pleinement conscience des processus mentaux, des sensations corporelles et d'autres expériences, avant d'agir et de réagir.
<b>méta-cognition</b>	Être conscient des processus cognitifs, tels que les pensées. Concept étroitement lié à celui de méta-conscience.
<b>pensée critique</b>	Analyser, investiguer et interroger un problème par soi-même en mobilisant toutes ses ressources. Ce processus implique d'adopter de multiples perspectives, de recueillir et de prendre en compte de nombreuses données et informations, de débattre avec d'autres personnes en utilisant diverses méthodes. Selon l'Apprentissage SEE, la forme la plus importante de la pensée critique consiste à discerner ce qui apportera les meilleurs bienfaits sur le long terme, pour soi-même comme pour autrui.
<b>pensée systémique</b>	Faculté de comprendre comment les objets et les événements existent dans un rapport d'interdépendance (Voir « interdépendance ») avec d'autres objets et événements en fonction de réseaux de causalité complexes.
<b>perception/ perspective</b>	Façon de se considérer soi-même, une situation ou les autres. Etant donné que les émotions se manifestent en fonction de la manière dont le sujet perçoit les choses, être capable d'adopter différentes perspectives est une stratégie majeure préconisée par le programme SEE pour développer l'intelligence émotionnelle et sociale. (voir « intelligence émotionnelle » et « intelligence sociale ».)
<b>perspective constructive</b>	Conceptions réalistes et en accord avec la réalité. Ces points de vue sont davantage susceptibles d'apporter des bienfaits aux autres et à soi-même.
<b>pratique contemplative</b>	Pratiques de réflexion associées au développement intérieur de valeurs capables de déboucher sur de nouveaux aperçus, et de renforcer les aperçus existants de sorte qu'ils deviennent des compréhensions intégrées. Selon le programme SEE, les pratiques contemplatives sont laïques (non religieuses) et sont incorporées sous la dénomination de « pratiques de réflexion ».

<b>première personne</b>	Désigne la façon dont les choses apparaissent directement à une personne par l'intermédiaire des cinq sens et de la conscience. Il s'agit du ressenti désigné par le « je », comme dans les expressions « je sens, je remarque, je perçois, je pense ». Cette conception s'oppose à l'approche à « la troisième personne », ou connaissance « objective » du monde. Selon le programme SEE, ces approches sont toutes deux valables. La connaissance des émotions selon l'approche à la première personne désigne l'expérience directe que fait un sujet de ses émotions au cours de sa vie. La connaissance des émotions selon l'approche à la troisième personne représente ce que l'on apprend sur les émotions par le biais d'autrui, des livres ou de la recherche scientifique.
<b>réciprocité</b>	Reconnaître le fait que les échanges entre individus ou entre groupes doivent être régis par des valeurs d'impartialité et de solidarité mutuelle. Par exemple, si des personnes veulent qu'on leur témoigne de la bienveillance, elles doivent étendre cette valeur aux autres.
<b>réflexion, (pratique de)</b>	Activités au cours desquelles les élèves dirigent leur attention vers leurs expériences intérieures, de façon soutenue et structurée, dans le but de développer une compréhension d'eux-mêmes plus profonde et d'intégrer des aptitudes et des thèmes spécifiques.
<b>régulation du système nerveux</b>	Lorsque les deux parties du système nerveux autonome – sympathique et parasympathique – fonctionnent normalement, selon une alternance saine et régulière (homéostasie). Selon le programme SEE, les compétences de la résilience aident les élèves à rééquilibrer leur système nerveux central, ce qui, en retour, leur permet de revenir à leur zone de résilience et d'y rester.
<b>repérage</b>	Exercice qui consiste à remarquer l'absence ou la présence de sensations agréables ou neutres et de maintenir l'attention sur celles-ci.
<b>résilience</b>	Capacité de répondre de façon positive et constructive aux défis, au stress, aux menaces et aux événements inattendus qui, d'ordinaire, déstabilisent une personne. Le programme SEE apprend à développer la résilience aux niveaux personnel, interpersonnel (rapports de soutien) et structurel (institutions politiques et sociales qui prônent et mettent en oeuvre le bien-être et la résilience), ainsi qu'au niveau culturel (valeurs, pratiques et croyances qui promeuvent la résilience).  Les exercices qui ont pour but de renforcer la résilience constituent une approche qui reconnaît que tout individu possède une faculté de résilience face au stress et au traumatisme lui permettant de survivre et pouvant être renforcée par la connaissance et la pratique.
<b>résilience, (aptitudes à la)</b>	Désigne les stratégies d'ancrage, de ressourcement, de repérage et d'aide immédiate, qui font appel au corps et aux capacités innées de l'individu, et lui permettent d'affronter le stress et de renforcer son bien-être.

<b>résilience culturelle</b>	Désigne les valeurs, les croyances et les pratiques d'une communauté ou d'une société qui constituent le fondement du bien-être et du bonheur de ses membres, y compris face à l'adversité (telles que les droits de l'homme, l'égalité, la compassion, etc.).
<b>ressources</b>	Toute chose (événement, personne, lieu, objet ou activité – réels ou imaginaires) associée à une plus grande sécurité, au bonheur ou au bien-être.
<b>ressourcement</b>	Rappeler clairement à l'esprit une ressource de sorte que le corps réponde au stimulus avec un sentiment de bien-être accru. La pratique du ressourcement doit être associée au repérage des sensations corporelles.
<b>sentiment</b>	Désigne une émotion ou une sensation physique. Selon l'Apprentissage SEE, le terme « sentiment » est utilisé dans un sens plus large qui inclut à la fois les émotions et les sensations. Les émotions diffèrent des sensations dans la mesure où elles sont fondées sur des évaluations de situations spécifiques et, en général, ne sont pas localisées dans un endroit particulier du corps.
<b>sensation</b>	Rétroaction corporelle (ou feedback corporel) que l'individu ressent dans un endroit particulier du corps, comme la chaleur, le froid, la douleur, l'ankylose, le relâchement, la tension, la lourdeur, la légèreté, etc. Les sensations peuvent être ressenties comme agréables, désagréables ou neutres.
<b>stratégie d'aide immédiate</b>	Méthodes à utiliser sans délai (en situation de perception d'une menace, réelle ou imaginaire) pour ramener le système nerveux autonome du corps à un état plus équilibré. Ces stratégies consistent par exemple à poser son attention sur des images, des sons, à boire un verre d'eau ou à s'appuyer contre un mur, en exerçant une pression du dos contre ce mur.
<b>stress</b>	Tension physique ou émotionnelle provoquée par des circonstances pénibles ou éprouvantes. Étant donné qu'une situation de stress prolongée ou intense nuit à la santé physique et émotionnelle, le programme SEE insiste sur le développement des stratégies de résilience pour combattre la tension aux niveaux individuel et systémique.
<b>subjectivité</b>	Manière dont un individu perçoit et interprète le monde. Correspond à l'approche à la première personne. (Voir « première personne ».)
<b>système nerveux autonome</b>	Partie du système nerveux responsable du contrôle des fonctions corporelles qui ne sont pas consciemment régulées, telles que la respiration, le rythme cardiaque et les processus de la digestion. Le système nerveux autonome alterne entre les activations dites sympathiques (processus de combat ou de fuite) ou parasympathiques (processus de repos et de digestion). Le traumatisme et le stress excessif peuvent en perturber le fonctionnement.

<b>système nerveux parasympathique</b>	L'une des deux parties du système nerveux autonome. Le système nerveux parasympathique détend les processus corporels, tels que la respiration et le rythme cardiaque et active d'autres systèmes, comme celui du repos et de la digestion.
<b>système nerveux sympathique</b>	L'une des deux parties du système nerveux autonome. Le système nerveux sympathique prépare le corps au danger : il modifie la tonicité musculaire et le rythme cardiaque et désactive d'autres mécanismes, comme les processus de la digestion, de la détente et du repos. On appelle ce mécanisme « système de combat ou de fuite. » Une menace ou un stress excessifs peuvent surmener le système nerveux sympathique et provoquer son dysfonctionnement.
<b>transformation des conflits</b>	Résoudre et mettre fin à un conflit de façon à transformer et optimiser les rapports entre les membres des parties en présence. En tant que compétence, ce type d'action fait référence à la capacité d'un élève à répondre de manière constructive et positive à un conflit en facilitant la collaboration, la réconciliation et les relations pacifiques.
<b>traumatisme</b>	Réponse naturelle à un événement stressant ou menaçant (ou à une série d'événements de ce type) qui submerge le système nerveux de la personne et perturbe gravement son sentiment de sécurité, laissant des séquelles durables, mais pas nécessairement permanentes, dans le corps et l'esprit.  Comprendre le retentissement du stress et du traumatisme sur le bien-être émotionnel et physique des individus et des communautés a permis au programme SEE de concevoir et de créer un espace éducationnel sécurisant qui constitue le support de la résilience individuelle et collective.
<b>valeurs</b>	Principes essentiels qui sous-tendent et orientent les actions et les aspirations d'un individu ou d'une société.
<b>valeurs humaines fondamentales</b>	Valeurs universelles issues du sens commun, de l'expérience commune et de la recherche scientifique. Elles incluent la compassion, la discipline de soi, la gratitude, la générosité, le pardon et l'impartialité.
<b>vigilance</b>	Etre particulièrement attentif aux actes et aux situations qui risqueraient de déclencher des conflits en soi et envers autrui.
<b>zone d'hyperexcitation</b>	Etat d'hyperexcitation ressenti dans le corps et l'esprit où le sujet éprouve de l'anxiété, de la peur, de la colère, de la frustration, de l'impuissance ou du stress. Le sujet n'a donc pas l'impression de contrôler la situation extérieure et intérieure. S'oppose à la notion de zone de résilience (voir « résilience »).
<b>zone d'abattement</b>	Etat d'abattement profond ressenti dans le corps et l'esprit où le sujet éprouve des sentiments de léthargie, de tristesse, de solitude, un manque d'intérêt pour toutes les activités et d'enthousiasme pour la vie. S'oppose à la notion de zone de résilience (voir « résilience »).

