

THÉRAPIE BRÈVE

MINDFULNESS

Le changement d'enseignement



- RENÉ PEDROZA FLORES -

© René Pedroza Flores – 2015

ISBN (livre) : 978-2-36845-168-7

ISBN (eBooks) : 978-2-36845-169-4

Illustration de couverture : Shutterstock

Maquettes papier et numérique réalisées par IS Edition

www.is-edition.com

Cette recherche, arbitrée par des pairs universitaires, a été effectuée avec le soutien de l'Universidad Autónoma del Estado de México.

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur, de ses ayants-droits, ou de l'éditeur, est illicite et constitue une contrefaçon, aux termes de l'article L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

René PEDROZA FLORES

THÉRAPIE BRÈVE
MINDFULNESS

Le changement d'enseignement

Je suis venu à une conclusion effrayante : je suis l'élément décisif dans une salle de classe. C'est mon attitude personnelle qui crée le climat. C'est mon humeur quotidienne qui détermine le temps. En tant que professeur, je possède cet extraordinaire pouvoir : faire que la vie d'un enfant soit misérable ou heureuse... Je peux être un instrument de blessures... ou de cicatrisation.

G. GUINOT, La tragédie éducative.

Ce livre est dédié à ma petite-fille, Lucero Hecely, qui, dans sa plus tendre enfance, fut maltraitée à la garderie, et dont les séquelles l'ont accompagnée jusqu'à la puberté, étape de sa vie pendant laquelle elle résolut son douloureux passé. Je n'oublie pas mes enfants, Hegel, Emmanuel et Edmundo Rodrigo, à qui je dédie également ce livre, car ils ont résisté à l'abus d'enseignants.

INTRODUCTION

Dans le domaine de l'éducation, une réforme a été incluse dans la charte de citoyenneté. Il n'y a pas un gouvernement qui n'ait intégré, dans sa plateforme politique, l'éducation comme étant une panacée pour le développement social et la croissance économique. Par exemple, dans le film « En attendant Superman », sont cités des slogans que les présidents, chacun leur tour, ont valorisés comme les étendards du changement dans l'éducation : « Je suis le président de l'éducation et du changement, améliorer l'Éducation nationale est la priorité ». Des discours similaires ont été prononcés pendant au moins les sept derniers mandats présidentiels : presque un demi-siècle de promesses non tenues.

La réalité éducative dément que le secteur de l'Éducation a reçu l'attention exprimée dans les discours, les réformes et la politique. Le problème de l'échec scolaire persiste et, sous certains aspects, s'amplifie même : aux examens nationaux, les résultats en mathématiques – et dans d'autres matières concernant la connaissance – affichent un taux d'échec élevé. Au Mexique, les réformes éducatives ont été appliquées dans deux domaines spécifiques : l'économie du travail et l'éducation. Dans le premier domaine, on observe des changements dans les

formes de financement, dans la diversification salariale et la gestion des quotas et services ; dans le second, les modifications concernent la conception et la mise en place de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Nous voulons ici nous placer dans la dimension éducative des réformes. Les méthodes pédagogiques ont changé à différents moments dans le but d'améliorer le rendement de l'apprentissage et la qualité de l'enseignement.

Il est possible que, dans certaines dynamiques, les objectifs aient été atteints : l'enseignant est devenu un excellent professionnel en planification éducative, grâce à de solides compétences. Mais il existe un problème que les réformes successives n'ont pas encore résolu, et qui a survécu aux améliorations pédagogiques. Alors que les méthodes et les relations dans l'enseignement évoluent, il subsiste un écueil. En effet, si l'enseignant change avec l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques et devient un meilleur pédagogue, il reste toutefois un problème : celui de la maltraitance.

La maltraitance est une question qui perdure depuis des années dans l'éducation, et a pris forme dans la pédagogie de la maltraitance qu'Alice Miller appelle la « pédagogie noire ». La pédagogie noire est la pédagogie de l'agression et de l'humiliation : les élèves subissent des maltraitements physiques, psychologiques, sexuelles et pédagogiques. C'est une pédagogie qu'utilisent les adultes – parents et professeurs – pour élever les enfants et adolescents, utilisant menaces, coups, chantages, punitions qui humilient, les cris, les mots qui rabaisent... un vrai musée de l'horreur ! Le résultat est inéluctable : les enfants et les ados sont blessés dans leur corps, des émotions et sentiments

naissent, ils ne veulent plus rien entendre de l'école. La pédagogie noire participe à l'échec scolaire.

La pédagogie noire – pédagogie de la maltraitance et de l'humiliation – crée un problème émotionnel dans la relation pédagogique qui requiert d'être soigné pour que l'enseignant devienne un agent de bien-être physique et mental plus qu'un promoteur de troubles qui bloquent et inhibent l'apprentissage des élèves. Il faut un enseignant qui garantisse aux élèves un séjour heureux et paisible à l'école, et non un enseignant qui fasse de l'école un enfer. Qui n'a pas le souvenir douloureux d'un professeur ayant usé d'une forme de maltraitance ?

L'objectif poursuivi dans ce livre est d'établir la possibilité d'un changement émotif et cognitif de l'enseignant basé sur une vision à la fois brève et profonde pour qu'il évolue de la maltraitance vers le bon traitement, d'une pédagogie noire à une pédagogie positive. Trouver le bon traitement implique, pour l'enseignant, un changement significatif de sa vision des choses, parce que c'est une opportunité pour lui de valoriser ce qu'il fait et la façon dont il le fait auprès de ses élèves. Le bon traitement ne peut être qu'une construction émanant de l'enseignant, car c'est lui qui doit changer : trouver le traitement approprié n'incombe pas aux autres, mais à lui seul. Après que l'enseignant aura changé, c'est tout le système d'interaction pédagogique auquel il participe qui changera ; dans ce sens, l'enseignant est l'artisan de son propre changement et du changement dans ses relations, non seulement avec les élèves, mais avec tout le monde.

L'évolution de l'enseignant vers un meilleur traitement ne se réduit pas à une recette de bonnes intentions, à des indicateurs didactiques ni à un listing de stratégies pédagogiques ; c'est un

travail constant qu'il doit faire sur lui-même. C'est un travail psycho-émotif personnel, actif, constant, et qui doit tenir compte de l'expérience subjective et comportementale. C'est quelque chose qui se perçoit, se sent, s'observe et, surtout, se vit quotidiennement.

La base conceptuelle de cette notion de changement de comportement des enseignants que nous proposons provient de la Thérapie Brève Stratégique (TBS) et du Mindfulness (MF), deux pratiques qui, bien qu'elles soient différentes, ont des points communs, et permettent d'établir un pont entre elles pour que l'enseignant travaille à son propre changement. Ces deux visions ont une histoire parallèle, qui commence à la fin des années soixante ; elles partagent la même idée de se centrer sur le présent, dans le « ici et maintenant » ; de même, elles partagent le fait de se concentrer sur la solution à apporter et, surtout, sur la possibilité de changer à partir de la seule volonté de la personne concernée, c'est à dire, dans ce cas, à partir de l'énergie de l'enseignant lui-même. Dans ce sens, ce livre est une proposition nouvelle pour orienter les méthodes d'enseignement vers le bon traitement, et est basé sur la thérapie brève stratégique et sur le mindfulness. Ici réside le titre du livre : « Une thérapie brève mindfulness. Le changement d'enseignement ».

Le livre s'adresse à tout le monde, parce que le changement personnel est, par définition, le travail de chacun. Nous invitons en particulier ceux qui se consacrent à l'enseignement à lire ce livre et, surtout, à le vivre. Pour cela, nous invitons le lecteur à expérimenter son changement à travers un chemin créatif et rigoureux où s'articulent des techniques issues du *Problem Solving Stratégique* – qui est le quatrième modèle proposé par la TBS – et des techniques de méditation du Mindfulness. Un bon

traitement représente l'occasion de vivre une vie saine et heureuse. Le livre se divise en trois chapitres :

- Le premier chapitre : il contient une rapide étude de la thérapie brève stratégique, depuis ses précurseurs jusqu'aux années récentes.
- Le deuxième chapitre : il traite de la pédagogie noire et de l'importance pour l'enseignant d'évoluer vers le bon traitement.
- Le troisième chapitre : il aborde le mindfulness et sa relation avec la thérapie brève pour permettre à l'enseignant d'évoluer vers le bon traitement. De plus, dans la partie finale, se présente un programme pratique du changement d'enseignement, dans lequel des techniques du mindfulness sont articulées avec des techniques du *problem solving* stratégique.

CHAPITRE I

La thérapie brève stratégique du changement dans l'enseignement

Les précurseurs de la thérapie brève stratégique : Milton Erickson et Gregory Bateson

La thérapie brève stratégique, dans l'histoire de la psychologie, a pris une direction différente concernant l'attention à porter aux désordres psycho-affectifs, et ce en mettant au point une solution aux problèmes par le biais d'une éducation à court terme. Différents auteurs ont participé à son développement ; sans chercher à en faire un examen détaillé, nous retiendrons les aspects essentiels de chacune des écoles. Nous porterons une attention plus spécifique aux contributions – que nous considérons comme basiques – de Milton Erikson et de Gregory Bateson¹, car de la synthèse des deux – comme le remarquent Nardone et Watzlawick – naît l'objectif d'approche stratégique de l'hypnose ericksonienne ainsi que la vision somatique et la communication batesoniennes.

1. Haley (1973) considère Erickson comme le père de la thérapie stratégique et Bateson comme celui de l'objectif interactionnel systémique.

Au siècle dernier, dans les années trente, Erickson a été un précurseur de la thérapie brève stratégique. Observateur avisé du comportement humain, il a découvert que, sans le savoir, chaque personne créait son histoire personnelle, puisant dans ses propres ressources pour surpasser ses problèmes, et que, dans la vie de chacun, il existe une accumulation d'apprentissages qui restent dans le subconscient.

Erickson explique que chacun d'entre nous détient nombre de pouvoirs naturels qu'il n'utilise pas parce qu'il ignore qu'il les possède. Il a insisté sur le fait que ces capacités naturelles peuvent être utilisées pour résoudre des problèmes, en les activant à l'aide de suggestions et d'un langage directif motivant adaptés à chacun. En effet, l'esprit conscient accumule, dans une sorte de système de stockage, des savoirs, des apprentissages, des souvenirs et des capacités qui, lorsque nous nous les rappelons, résolvent les problèmes. En 1989, Rosen relate son rendez-vous avec Will Rogers, qui avait l'habitude de citer Erickson :

« ... le problème n'est pas ce que les gens savent. Le problème, c'est que les gens savent qu'il n'en est pas ainsi. – Ce à quoi Erickson ajouterait : les choses que nous savons nous apportent plus de problèmes, mais nous ne savons pas ce que nous savons » (p. 53).

Beaucoup croient que le subconscient obéit à une volonté étrangère à la personne²; or, la réalité consiste à ce que l'inconscient produise une réponse au moment opportun, en construisant une solution appropriée à partir du vécu de la personne en question. Erickson a travaillé sur le subconscient au travers de la psychothérapie hypnotique, considérant l'hypnose comme un procédé médical thérapeutique, une ressource pour analyser, comprendre et rééduquer le comportement humain. Erickson a défini l'hypnose comme un état spécial de la conscience qui recourt aux apprentissages acquis et *emmagasinés* dans l'inconscient pour potentialiser ses propres capacités. Erickson a par ailleurs souligné l'autonomisation et la sélection des capacités nécessaires pour répondre à une situation donnée dont les personnes peuvent faire preuve sous hypnose :

« Dans cet état spécial de conscience, on peut trouver différentes formes de comportements dans la vie de tous les jours et, bien qu'elles diffèrent en ce qui concerne le degré et les relations qu'elles établissent, ces différentes formes restent dans les limites du normal. Avec l'hypnose, on ne réussit pas à dépasser ses capacités, mais seulement à les potentialiser, bien que nous ne nous soyons peut-être pas rendu compte qu'elles étaient là. En dépit du fait que l'hypnose ne peut en aucun cas créer de nouvelles capacités chez une personne, elle peut l'aider à utiliser celles qu'elle a déjà » (Erickson, 2002 ; p. 115).

L'hypnose aide à « trouver » des solutions aux problèmes en puisant dans ses propres ressources ; elle ne crée pas, comme par magie, de nouvelles capacités, contrairement à ce que promet – faussement – l'hypnose de cirque. D'un point de vue clinique,

2. En particulier l'hypnose de cirque, qui propose du spectaculaire mais n'est que charlatanerie.

l'hypnose s'attache au patient et, c'est à partir de là qu'il construit ses stratégies d'intervention. Dans l'hypnose, l'attention se concentre sur ce qu'est la personne :

« Regardez et écoutez vraiment ces patients. Intéressez-vous plus spécifiquement à la situation au cours de laquelle apparaît le symptôme. La personnalité du patient est fondamentalement importante. Pour l'aider, nous devons scrupuleusement analyser ce que le sujet nous présente » (Erickson cité par Procter, 2002 ; p. 11).

Erickson a insisté sur l'importance de la personnalité du patient dans la pratique clinique de l'hypnose. Dans l'article *Psychothérapie hypnotique*, écrit en 1954, on note trois points qui ressortent de sa pratique clinique :

- a) Une capacité à élaborer ou ajuster la thérapie désirée à la dynamique et à la forme du problème du patient, en s'appuyant sur les propres ressources du patient afin de construire la solution.
- b) Travailler, séparément ou conjointement, avec les aspects de la personnalité et établir des moyens d'inclusion.
- c) Isoler les expériences passées de l'influence consciente afin de comprendre les situations problématiques et, ainsi, obtenir de bons résultats dans la résolution des problèmes.

L'individualité du sujet a été la base de l'approche d'Erickson : chaque sujet est unique et irremplaçable, particulièrement en ce qui concerne sa personnalité, ses capacités, ses apprentissages, ses nécessités et sa disposition ; chacun a à la fois un comportement

conscient et inconscient, ce qui caractérise la variabilité des sujets. Erickson définissait les besoins du sujet, étudiait ses croyances et l'orientait vers la solution du problème. Il délimitait le malaise du sujet en le plaçant dans le présent, dans le développement du *comment*, pour le projeter dans l'avenir. Il était stratégique, recourait à des histoires, à des anecdotes, à des contes, des métaphores comme instruments didactiques et thérapeutiques, lesquels participaient à la solution à partir d'une communication adaptée à l'individualité du patient. C'est pourquoi Erickson est considéré comme un précurseur de l'approche brève stratégique : son objectif principal était que le sujet parvienne au changement par ses propres moyens (Rosen : 1989 ; O'Hanlon : 1993 ; Zeig : 2006 ; Pacheco : 2002).

Aux contributions d'Erickson, Gregory Bateson a ajouté les siennes. S'appuyant sur l'anthropologie des années trente, Bateson aborde l'étude des cérémonies Naven, dans la culture Iatmul, en Nouvelle-Guinée, en donnant une vision différente du structuralisme et du fonctionnalisme prédominant à cette époque. Bateson, dans son livre « Naven » – écrit en 1936 – a posé deux objectifs : relier les nouvelles formes de pensée de son époque – théories de la communication, de la cybernétique et de la logique mathématique – et appliquer ses conclusions à la psychiatrie. Dans ces objectifs, une posture sous-gît, épistémologique et différente du nominalisme et du réalisme de Platon et d'Aristote. Pour Bateson, les *imbrications théoriques* sont des constructions réalisées par les hommes de science, qui nourrissent l'espoir d'un réalisme naïf.

Nous trouvons dans « Naven » une vision systémique circulaire avec l'idée d'un processus de cosmogénèse³ – qui consiste à différencier les modèles culturels et individuels de l'interaction entre les sujets eux-mêmes et entre ces sujets et la culture –, qui aide au changement tout en restant dans le système culturel. Un aspect qui attire l'attention sur l'intérêt de ce travail est l'approche de Bateson, pour qui cette notion de changement du sujet et de la culture s'affirme comme étant quelque chose de progressif et d'autocorrectif. Dans la dernière partie du livre « Naven », nous trouvons cet argument :

« La substitution de l'idée de finalité ou d'adaptation par la notion d'autocorrection a défini une nouvelle approche des problèmes de la culture Iatmul. La cosmogénèse semblait promouvoir le changement progressif, et le problème était qu'un tel changement ne conduise pas à une destruction de la culture en tant que telle. Avec des circuits causaux autocorrectifs comme modèles conceptuels, il était tout naturel de se demander s'il pouvait exister, dans cette culture, des connexions fonctionnelles qui permettraient d'interagir avec les facteurs contrôleurs, et ce, proportionnellement à l'augmentation de la tension cosmogénique. Il ne suffit pas de dire que la cosmogénèse symétrique intervient incidemment pour contrebalancer la complémentarité ; il est aussi nécessaire de poser la question suivante : existe-t-il un mode de communication qui permette qu'une augmentation de la cosmogénèse symétrique entraîne une augmentation des phénomènes complémentaires correctifs ? Le système pourrait-il être à la fois circulaire et autocorrectif ? » (Bateson, 1990 ; p. 311).

3. Bateson définit ce concept comme : « ... un processus de différenciation dans les normes du comportement individuel résultant de l'interaction cumulative entre individus » (p. 198).

Les conclusions de Bateson sur la culture Iatmul l'ont conduit à une exposition cybernéticienne des interactions symétriques et complémentaires, qui configurent le changement en donnant une capacité au processus de *feedback* dans la cosmogénèse de forme circulaire. Il existe une rétroaction du tissu social, qui peut changer d'un moment sur l'autre en modifiant les comportements individuels et en régulant la stabilité du système au moment d'opérer des apprentissages faisant partie intégrante de la culture. Dans le comportement culturel sont présents les aspects cognitifs et affectifs, qui sont considérés par Bateson comme des fonctions *affectives du comportement*, associés à l'expression de *l'éthos* du comportement.

La fonction affective est définie comme la relation entre les détails culturels et les nécessités émotives des individus. Dans la culture, les deux aspects sont considérés comme étant liés, et non séparés comme dans l'approche du structuralisme anthropologique. L'attention portée au facteur émotif conduit Bateson à utiliser la catégorie *éthologique*, et la notion *d'éthos*, pour décrire les emphases émotives de la culture d'un point de vue pragmatique. Sur le terrain cognitif, il propose la catégorie *d'eidos*, mise en rapport avec la structure culturelle que manifestent les sujets. De la relation entre *l'eidos* et l'éthologie naît le contenu de la culture, qui règle et normalise de manière cognitive et émotionnelle les sujets. Bateson ébauche une hypothèse de relation circulaire entre deux facteurs :

« ... celui dans lequel les individus d'une communauté sont normalisés par les caractéristiques prédominantes d'une culture, tandis que les caractéristiques prédominantes de la culture, qui peuvent se différencier dans divers contextes, sont une expression de cette normalisation. Cette hypothèse est, d'une

certaine manière, circulaire : on suppose que les caractéristiques prédominantes de la culture n'expriment pas seulement, mais provoquent aussi, la normalisation des individus (...).

L'eidos d'une culture est une expression des aspects cognitifs normalisés des individus, tandis que *l'éthos* est l'expression correspondant à des aspects affectifs normalisés. La somme de *l'éthos* et *l'eidos* compose nombre des caractéristiques générales d'une culture, qui peuvent être dues à d'autres types de standardisation ; en résumé, ils représentent, ensemble, tous les paramètres de la culture » (*Idem*, pages 50-51).

La dualité représente une complexité du système entre le cognitif et l'affectif dans le processus d'apprentissage, et l'apprentissage revêt une signification pertinente dans la cosmogénèse pour la régulation de l'ordre. L'unité cosmogénique est un sous-système de deux personnes qui maintient potentiellement le circuit cybernéticien de rétroaction dans les aspects de *l'eidos* et de *l'éthos* au travers du processus d'apprentissage qui succède à la communication.

Selon Bateson, la communication est fondamentale, parce qu'elle crée une interaction qui génère des réseaux qui aident à la construction des sujets et du système dans une dynamique constante d'échanges cosmogéniques tendant à la stabilisation ou au règlement du conflit. Une communication existe entre les sujets, ainsi qu'entre les sujets et le système. Cela implique que, lorsqu'il change, un membre du système modifie tout le système ; aussi, quand il existe une communication pathologique, elle ne concerne pas seulement le sujet, mais aussi tout le système. Bateson parvient à cette conclusion après une étude sur la schizophrénie dans la famille – l'hypothèse est *que le*

*schizophrène est un produit de l'interaction familiale*⁴ – en utilisant ses découvertes de la culture Iatmul : parce que chaque membre a un rôle clairement identifié, le changement implique aussi un changement dans la communication du sujet, par le biais d'une interaction avec le système où il se trouve.

En utilisant le mot « schizophrénie », Bateson se réfère, en 2006, à *l'ensemble reconnaissable et définissable de caractéristiques formelles d'interaction personnelle*. Dans le cadre de la schizophrénie, il existe un double lien.

Cette double contrainte fait partie de la théorie de la communication de Bateson qui, pour l'expliquer, reprend la *Théorie des types logiques* de Russell. Bateson utilise les mots « double lien » pour se référer aux séquences non résolues d'expériences issues de la *Théorie des Types logiques* concernant la communication, associées à l'incapacité de la métacommunication. En d'autres termes, le « double lien » est la faiblesse de la fonction du *moi* que le schizophrène utilise pour discriminer les formes de communication, non seulement avec lui-même, mais aussi avec les autres. La difficulté pour les sujets atteints est de gérer convenablement, concernant le champ communicationnel, différents types de logiques d'expression. En effet, un sujet souffrant de schizophrénie a du mal à « décoder » le littéralisme, la métaphore, le jeu, le non-jeu, l'imagination, l'humour, le rire artificiel, l'amitié, la confiance, l'amusement, ou encore le sarcasme.

Une situation de double lien représente un « piège » dans la communication, parce que ce qui s'exprime a plusieurs sens selon le contexte dans lequel la relation est présentée. L'un des

4. Cette hypothèse est notable car elle s'oppose à l'approche médicaliste de la psychiatrie, qui tend à argumenter que la schizophrénie est le résultat d'un « dommage » organique qui se contrôle.

exemples cités par Bateson est celui de la mère qui dit à son fils : « *Allez, au lit ; tu es très fatigué et je veux que tu te reposes* ». La réponse du fils peut varier en fonction des deux perceptions différentes qu'il peut avoir du message maternel : soit il ressent un sentiment positif de sa mère envers lui (un type logique), soit il perçoit un sentiment négatif de sa mère envers lui (un autre type logique). Dans le premier cas, le souci affectueux de la mère pour le repos du fils ; dans le deuxième cas, le désir de la mère de se défaire de son fils. Si le fils métacommunique et découvre que sa mère exprime, de façon affectueuse, son désir qu'il parte parce qu'elle est fatiguée de lui, la mère sera furieuse d'être jugée ; dans l'autre cas, le fils jouera le jeu de sa mère, mais il devra apprendre à cacher sa capacité à métacommuniquer et se tromper lui-même après avoir trompé sa mère en lui donnant raison. Si le fils accepte le sentiment simulé de sa mère – ce qui n'est pas une vraie solution pour lui –, la mère s'écartera de son fils lorsqu'il se rapprochera d'elle, et elle expérimentera un sentiment de peur et de détresse ; si c'est le fils qui s'éloigne en métacommuniquant, la mère se sentira peu sûre d'elle et sans valeur. Dans chaque cas, la réponse est une punition : si la mère se retire, c'est le fils qui est puni, car il n'a pas tenu compte de l'amour de sa mère ; et si le fils se retire, il subira aussi la punition, pour avoir critiqué sa mère. En 1998, Bateson l'exprime de la façon suivante :

« L'enfant est puni pour avoir déchiffré correctement ce que sa mère exprime, mais il est aussi puni s'il a déchiffré incorrectement : il est pris au piège du double lien » (p. 244)⁵.

5. Dans ce double lien, il n'y a ni victime ni agresseur, seulement des personnes intégrées à un système et qui connaissent des conflits dans leur relation et/ou leur communication, dont elles apprennent en permanence. Dans un article de 1963, Bateson écrit : « Le double lien ne doit pas être compris comme une relation entre un bourreau et sa victime, mais comme un piège du système dans lequel les gens évoluent en permanence, ce qui crée

Bateson suppose l'existence de six ingrédients nécessaires pour que se présente une situation de double contrainte⁶ :

- a) Deux ou plusieurs personnes, dont l'une est la victime.
- b) Une expérience répétée jusqu'à devenir habituelle.
- c) Un ordre primaire négatif qui peut revêtir l'une de ces formes : « Ne fais pas cela ou je te punirai » ou « Si tu ne fais pas cela, je te punirai ». Les expressions se trouvent dans un contexte d'apprentissage qui évite la punition.
- d) Un ordre secondaire qui crée un conflit avec le premier, communiqué au travers d'un langage binaire qui contient la signification occulte du commentaire, comme dans l'expression déjà commentée – *Allez, au lit ; tu es très fatigué et je veux que tu te reposes* – qui transmet un langage plus abstrait. Ou, dans le cas de l'expression que Bateson cite : *Ne te soumets pas à mes interdictions*, où un conflit existe entre le premier et deuxième énoncé : dois-je ou ne dois-je pas ?
- e) Un ordre négatif tertiaire qui interdit à la victime d'échapper à l'apprentissage de la compréhension. Il nous vient à l'esprit l'exemple de la promesse aimante d'un homme à une femme : *Je ne cesserai jamais de t'aimer tant que je t'aimerai comme je t'aime, et ce jour n'arrivera pas, car je t'aime et tu m'aimes*. Il s'agit bien d'un ordre négatif tertiaire abstrait : L'aime-t-il à sa manière ? L'aime-t-il parce qu'il n'y peut rien ? L'aime-t-il seulement parce qu'elle l'aime ? Tant qu'elle l'aime, il l'aimera ou bien, il l'aime parce qu'elle l'aime ? Comment

des conflits dans la relation » (cité par Winkin, 1994, p. 42).

6. Cette définition du double lien a été donnée par Bateson, Jackson, Haley et Weakland en 1956 ; dans un autre écrit, en 1969, l'aspect de la réification qui permettra de corriger cette première version sera pris en compte.

échapper ici au domaine de l'apprentissage concernant la « compréhension » ?

f) Un ensemble d'informations conflictuelles dans lequel la victime a appris à percevoir son univers par le biais d'interactions de double lien.

Le double lien se construit au travers d'une expérience qui a obligé la victime à considérer le contexte comme étant habituel et à créer, en conséquence, un modèle d'interactions. On crée ainsi des sujets liés à soi-même, entre eux seuls, et entre eux et leur contexte. Ils constituent un enchevêtrement de la trame communicationnelle, et la sortie de cet enchevêtrement se fait à partir de l'apprentissage et de l'adaptation, qui conduisent à la capacité de créer en évinçant le double lien de la structure dont il émane.

Il existe encore trois autres aspects du double lien. D'abord, aux liens construits dans le contexte de la victime s'ajoutent les doubles liens thérapeutiques⁷, lesquels participent au changement du sujet. Il existe des situations où la victime construit des doubles liens, et des situations où d'autres doubles liens, thérapeutiques ceux-là, sont construits. Le double lien n'est

7. La psychothérapie crée, chez les patients et les professionnels, des doubles liens de communication : « La psychothérapie elle-même est un contexte de communication à de nombreux niveaux, avec une exploration des lignes ambiguës entre le littéral et le métaphorique, la réalité et la fantaisie, et, par le fait, explore différents modes de jeu. La dramatisation et l'hypnose ont été largement utilisées dans la thérapie. Il existe des situations de double contrainte créées à l'intérieur du contexte thérapeutique. Parfois, elles passent inaperçues, car le thérapeute impose une situation de double lien proche de l'histoire du patient, ou le patient impose une telle situation à son thérapeute » (Bateson, 1998, P. 254-255).

pas une chose, il n'est pas quantifiable ; et ce n'est pas non plus quelque chose que l'on peut identifier – comme une pathologie – chez le sujet ou qui se matérialise chez le sujet. Le sujet se construit sur la base de sa « propre » réalité, comme un système qui se transforme en un processus ; dans l'interaction et dans la communication, les modèles d'expérience et l'apprentissage sont créés dans un lattis conscient et inconscient de messages qui gèrent le comportement et permettent un retour de l'information adaptatif ; ainsi, le sujet crée ses propres doubles liens – *il n'y a pas plus de doubles liens que ceux dont on est prisonnier*. Le double lien contient l'épistémologie de l'interaction : « Le tissu de contextes et de messages qui proposent d'autres contextes – tous les messages ne sont significatifs qu'en vertu du contexte – constitue le contenu de la théorie dénommée du double lien » (*Idem*, p. 305). Enfin, la théorie du double lien révèle une théorie du changement qui inclut la communication et l'apprentissage. Dans cette optique, un changement signifie un changement dans la communication, et donc, un changement dans l'apprentissage, qui est un phénomène communicationnel. Ainsi, le sujet n'apprend pas une pathologie, mais bien la pathologie dont souffre l'appareil d'apprentissage lui-même, ainsi que la forme sous laquelle il interagit et communique. La possibilité de changement existe, avec pour base la créativité du sujet, qui modifiera alors l'appareil d'apprentissage.

Les contributions de Milton Erickson et de Gregory Bateson ont fourni les bases de l'approche thérapeutique et de la perspective interactionniste de la thérapie brève stratégique, en donnant une vision psychologique clinique différente de celle basée sur le cognitif et en proposant une théorie du changement.

La thérapie brève stratégique du *Mental Research Institute* (MRI)

Erickson et Bateson ont influencé divers auteurs, qui ont donné forme à l'approche de la thérapie brève stratégique. En 2006, Nardone en identifie les trois grands principaux volets : le modèle axé sur la solution – « École de Milwaukee »⁸ – conduit par De Share ; le modèle familial stratégique – « École de Washington »⁹ – dirigé par Haley et Madanes ; et le modèle stratégique bref provenant du *Mental Research Institute* (MRI), « l'École de Palo Alto ». Chaque « école » a contribué de manière importante à l'étude des problèmes de comportement. Dans ce livre, nous nous limiterons à l'école de Palo Alto, car il nous semble intéressant de présenter ses approches de la thérapie brève stratégique attachées à la théorie du changement.

Bateson a constitué une équipe de travail avec des théoriciens et des cliniciens issus d'une matrice disciplinaire distincte et intéressés par l'étude du comportement humain. En 1954, son équipe était composée de Jay Haley¹⁰, John Weakland¹¹, William

8. Un modèle axé sur la solution avec usage de l'alcool et l'abus de drogues, entre autres traitements.

9. Cette école est axée sur l'approche stratégique de la famille face, notamment, à la violence et aux abus sexuels.

10. Pionnier de la thérapie familiale, sa relation avec Bateson a débuté avec les recherches concernant la communication. Son rôle était d'enregistrer le travail des différents psychothérapeutes tels Milton Erickson, Frieda De Reichmann ou Don Jackson.

11. Ingénieur chimiste, il a aussi fait des études d'anthropologie avant de devenir le collaborateur de Margaret Mead, la femme de Bateson. Il fut le premier à intégrer le projet *Bateson*. Il sera coauteur avec lui de l'article « *Vers une théorie de la schizophrénie* ».

Fry¹² et par Donald Jackson¹³. Une fois l'expérience de Bateson terminée, les membres de l'équipe ont pris leur propre direction dans les domaines de la psychothérapie familiale et/ou de l'humeur.

Don Jackson fonde le Mental Research Institute en 1959, avec Jules Riskin et Virginia Satir. Deux ans plus tard, Paul Watzlawick les rejoint, bientôt suivi par deux ex-collaborateurs de Jackson, John Weakland et Jay Haley. C'est une période de spécialisation et de production importante du MRI dans le domaine de la thérapie familiale. En quelques années, en 1967, le MRI est devenu un espace dédié à la recherche, la formation et la psychothérapie clinique ; dans la même année, la fondation *Brief Therapy Center* est créée avec la participation de Richard Fisch, Paul Watzlawick, John Weakland et Artur Bodin. Ils reprennent les approches de la thérapie brève d'Erickson et de Bateson, ainsi que celles du fondateur du MRI, Jackson. En 1968, Jackson meurt, et Jay Haley quitte le MRI. Quelques années plus tard, il sera reconnu à Washington comme étant à l'origine du modèle familial stratégique.

Nous voulons nous arrêter un moment sur la contribution de Jackson, parce qu'elle est importante pour l'histoire postérieure du MRI. En tant que spécialiste en interactions familiales, Jackson conçoit la famille comme une unité homéostatique où la structure de l'interaction familiale se comporte comme un système : un changement chez le patient apporte des

12. Psychiatre qui a étudié la signification communicative des paradoxes, rêves, humeurs, la communication avec les dauphins et au travers de la poésie. Après avoir quitté le MRI, il a fondé l'institut de génothérapie consacré à l'étude de l'humeur et du rire, devenant ainsi un pionnier dans ce domaine thérapeutique.

13. Psychiatre et psychanalyste pionnier de la thérapie familiale.

changements au sein des membres de la famille, et il existe une relation entre les modèles d'interactions familiales et les catégories de la nosologie psychiatrique. Pour Jackson, il existait quatre raisons qui justifiaient de se concentrer sur les interactions familiales :

« ... à cause de la valeur qu'a une telle étude dans le traitement d'un patient ; en raison de la possibilité qui est offerte d'aider les autres membres de la famille en évitant des contre-réactions douloureuses ; pour l'économie et la rapidité qu'offre une thérapie réalisée dans la collaboration ; et, enfin, pour les conséquences possibles concernant la recherche d'une nosologie psychiatrique, dont on pourrait comprendre la genèse » (Jackson, 1994, p. 245)¹⁴.

L'homéostasie familiale est liée à l'ensemble des forces dynamiques qui, depuis la théorie de la communication, peuvent être décrites en considérant la globalité des interactions familiales comme un système fermé d'information avec des mécanismes de rétroaction. Ce qui suppose, pour l'intervention psychothérapique, de concevoir la famille comme une globalité, formée par ceux qui comptent dans la vie du malade, qu'il s'agisse des parents directs – père, mère, frères – ou d'autres personnes. Le thérapeute doit ainsi considérer la dimension temporelle, parce que la famille se compose des personnes avec lesquelles le patient vit actuellement, mais aussi de celles avec qui il vivait antérieurement, notamment dans son enfance.

Mais revenons à l'histoire du MRI. Après la mort de Jackson, au début des années soixante-dix, la direction du MRI est assurée

14. Le texte dont est extraite la citation originale a été écrit par Jackson entre 1952 et 1953. Nous citons pour notre part le texte compilé par Winkin, réédité pour la quatrième fois en 1994.

par Watzlawick¹⁵. Weakland¹⁶ et Fish collaborent avec lui. Watzlawick reconnaît l'héritage de trois géants : Milton Erickson, Gregory Bateson et Don Jackson. Ainsi, il se nourrit de l'hypnose, de la théorie du double lien et de l'homéostasie familiale. À ce patrimoine hérité, il ajoute ses propres conclusions, issues de la cybernétique et de la théorie des systèmes. Deux de ses grandes œuvres ont été écrites avec ses collègues : le livre de *La théorie de la communication humaine*, publié en 1967, a été écrit avec Don Jackson et Janet Beavin ; et le livre *Changer la formation et résolution des problèmes humains*, a été publié en 1974, en collaboration avec John Weakland et Richard Fisk.

Chaque personnalité attachée au MRI y a laissé sa marque, contribuant à dessiner les contours de l'approche de la thérapie brève stratégique. Une description détaillée de chacun des rapports demanderait un effort titanesque, une tâche qui surpasse de beaucoup notre intention aujourd'hui. Nous présenterons donc une synthèse des aspects qui, à notre avis, sont les plus pertinents. Nous commencerons par les points convergents des différents théoriciens du MRI.

Les protagonistes de l'École du Palo Alto en sont arrivés à la conclusion de l'importance de l'homéostasie à partir de points communs et du *feedback* qu'ils ont eu à des moments distincts. Bien que tous n'étaient pas issus du domaine de la psychologie

15. Il a joué un rôle charnière entre l'origine et l'avenir de la thérapie brève stratégique, ce que nous confirment les nombreux ouvrages qu'il a rédigés avec ses collaborateurs. Tous ont été essentiels dans l'évolution de la TBS à des époques différentes : d'abord, à l'origine du MRI, avec le trio qu'il formait avec Jackson et Beavin ; puis, après la mort de Jackson, avec Weakland et Fisk ; enfin, plus tard, avec Nardone.

16. Développe un point de vue de la thérapie individuelle interactionnelle et systémique.

ou de la psychiatrie, ils étaient tous insatisfaits des méthodes psychothérapeutiques utilisées dans la résolution des problèmes humains : ils les considéraient trop longues, avec des résultats peu concrets. Ils ont partagé leurs inquiétudes et se sont intéressés à des expériences thérapeutiques peu usitées, mais qui privilégiaient, avec un certain succès, l'attention à apporter aux problèmes humains. Ils ont décidé de les observer à la fois par le prisme de l'hypnose pratiquée par Milton Erickson et par celui du travail clinique de thérapie familiale somatique de Don Jackson. Tous ont bénéficié d'une préparation et d'une expérience d'hypnose clinique ; ils en ont conclu que Bateson avait une vision alternative pour expliquer le changement humain. Ainsi, ils ont relié l'expérience clinique d'Erickson et de Jackson avec le concept de Bateson, ce qui leur a permis d'utiliser le même langage ; les lignes d'investigation de la psychothérapie interrelationnelle et des problèmes dans la communication les ont amenés à mettre leurs conclusions en commun, pour intervenir face aux situations en se situant dans l'ici et le maintenant : ils ont alors obtenu des résultats positifs à court terme. Dès lors, ils ont créé un *modus operandi* axé sur la solution (Watzlawick : 2008).

L'École du Palo Alto a donné une dimension à l'approche stratégique de la thérapie brève, devenant une école de la pensée ayant développé un nouveau modèle de connaissance. C'est un nouveau paradigme qui repose sur des prémisses différentes de celles de la psychanalyse ou de la psychiatrie, car il perçoit la réalité et les troubles mentaux de manière différente. La phrase « *chacun construit une réalité dont il souffre ensuite* » est un exemple clair de cette conception. En 2003, Nardone et Watzlawick la détermine de la manière suivante :

« La supposition fondamentale est que la réalité que nous percevons, et à laquelle nous nous tenons – incluant les problèmes et les pathologies –, est le produit des interactions entre le sujet d'observation, les instruments utilisés et le langage que nous employons pour comprendre cette même réalité. Par conséquent, il n'y a pas de réalité en tant que telle, mais une série de réalités et diverses interactions possibles entre le sujet et les sujets de la réalité » (p. 13).

Cette supposition se base sur une vision constructiviste de la réalité ; d'un point de vue radical, la réalité est inventée. Cela rompt avec le paradigme positiviste qui assure de l'existence d'une réalité unique et vraie. Le concept de réalité constructiviste suppose à son tour une posture épistémologique qui crée une controverse avec d'autres concepts de la tradition positiviste : la vérité, l'objectivité et la linéarité. Nous nous référons plus particulièrement au concept de changement qui, dans le positivisme, est conçu comme quelque chose de linéaire, objectif et progressif. Pour comprendre l'idée de changement du point de vue de l'École du Palo Alto, nous devons nous en remettre à la position épistémologique, à l'orientation psychothérapeutique et à la méthode d'intervention, afin de placer le sujet dans le rôle de protagoniste de la résolution de ses problèmes :

a) La posture épistémologique. Watzlawick l'a définie comme un constructivisme radical, parce que chacun crée son propre monde, individuellement : il s'agit donc d'une réalité inventée. Il reprend les conclusions de la physique quantique, qui soutient que l'énergie est à la fois une onde et une particule : l'énergie se matérialise comme particule à l'instant même où l'observateur l'observe. L'observateur construit la réalité. Il existe deux réalités : celle qui émane de la perception des organes sensoriels, et celle qui correspond au sens et à la valeur dont chacun la dote,

ce qui entraîne nombre de conceptions diverses de par le monde. Plusieurs fois dans son œuvre, Watzlawick réitère que ce point de vue n'est pas nouveau et fait une référence à l'expression d'Épictète : « *Les hommes ne sont pas perturbés par les choses, mais par la vision qu'ils en ont* ».

Ernest Mach, du cercle de Vienne, a souligné qu'il n'existait pas de monde matériel, mais un ensemble de perceptions. Il a établi la « désontologisation » matérialiste de la réalité comme une vérité objective. Avec le principe d'indétermination, Heisenberg se prononce dans le même sens : « L'ontologie du matérialisme repose sur l'illusion de ce que le genre d'existence, la *réalité* directe du monde qui nous entoure, peut être extrapolée dans l'enceinte atomique. Cette extrapolation est, cependant, impossible » (1959, p. 121).

La matière n'est pas une réalité ; c'est une possibilité, une puissance qui existe seulement comme une forme. « La réalité en soi n'existe pas », explique Heisenberg. La réalité qui existe est une réalité configurée par la personne même. Pour Watzlawick, dans le domaine du comportement humain, la réalité est le résultat de la communication ; dans son livre « *Le sens du sens* », il cite l'exemple d'une erreur dans la communication qui crée une réalité :

« Il y a presque un an a eu lieu, à l'Hôpital Général de la ville italienne de Grosseto, un incident remarquable. Une femme souffrant de schizophrénie aiguë devait être transportée à Naples pour y recevoir un traitement psychiatrique. Quand les ambulanciers sont arrivés à l'hôpital toscan, ils ont reçu l'ordre de se diriger vers une pièce dans laquelle une femme attendait, assise sur le lit. Mais au moment où ils lui ont demandé de les accompagner, la patiente a souffert, apparemment, d'une nouvelle crise de schizophrénie, et a résisté. Pensant qu'elle avait

changé de personnalité, le personnel médical l'a finalement calmée par une piqûre. Alors que l'ambulance était déjà en route, il s'est avéré qu'il y avait eu confusion : la dame qui était dans l'ambulance était une dame de Grosseto qui était venue visiter un malade. »

Ici, une interprétation de la réalité a généré une communication erronée qui a conduit à la construction d'une autre réalité : les agissements de la dame correspondaient au symptôme de dépersonnalisation que l'on associe à la schizophrénie. Les brancardiers ont créé une réalité basée sur leur seule perception. C'était une façon de voir les choses. Pour Watzlavick, le constructivisme radical consiste en cela :

« Le constructivisme radical s'entend comme une construction de la réalité, et non comme une vérité ultime : il ne représente qu'une manière possible de voir les choses. Pour moi, la question est de savoir quelle construction est démontrée comme la plus utile, la plus humaine, et peut être utile au travail thérapeutique. Dans un sens épistémologique, il faut abandonner l'idée que la science contribue à la connaissance de la vérité ; elle a plutôt pour fonction de développer des méthodes utiles afin d'obtenir des résultats très concrets, si possible à court terme, méthodes qui se substitueront alors à d'autres, moins efficaces. Cela n'a rien à voir avec une vérité absolue » (2014, p. 347).

L'épistémologie du constructivisme radical – pas linéaire, ni absolue, ni déterministe – apporte, pour la compréhension du changement du comportement humain, l'idée de « voir » le problème comme une forme possible de vérité, et non comme une vérité ultime. Il s'agit de trouver la solution la plus utile et plus humaine à partir de la singularité des objectifs.

b) L'orientation psychothérapeutique. Watzlawick la définit comme systémique et interactionniste, basée sur la cybernétique. Cette orientation abandonne la vision linéaire de la psychothérapie basée uniquement sur le « pourquoi » en s'appuyant sur la pensée circulaire, afin de rompre avec le paradigme du « pourquoi » linéaire et son milieu, en lui substituant la question « pour quelle(s) raison(s) ? ». Les interrogations qui en découlent sont alors établies à partir des interactions du sujet dans le système, telles : Quel rôle joue-t-il ? Quelle est la position à adopter ? Une posture pragmatique est nécessaire pour la résolution du problème.

Le pragmatisme implique la déconstruction des vérités du sujet, une rééducation pour construire sa vie de manière différente, la voir de façon différente, et ainsi modifier le problème. Watzlawick définit cela comme un apprentissage :

« Si nous partons de l'idée que le contexte psychothérapeutique est un espace d'apprentissage, le thérapeute devient alors un enseignant, qui apprend à penser depuis une autre dimension épistémologique » (Ceberio, 2006 ; p. 155).

La psychothérapie est un apprentissage épistémique qui construit la relation psycho-thérapeutique depuis une vision humaine qui autorise l'existence d'un lien entre un patient et son psychothérapeute, un lien affectif. L'affect est le moteur du changement, et c'est dans l'interaction entre un patient et un professionnel que se trouve le germe de la solution au problème. Il n'est pas exagéré d'affirmer que le changement est possible à partir de l'affect, ce que Watzlawick exprime ainsi :

« L'affect dans le lien thérapeutique facilite les interventions et les changements. Il définit le niveau de sensibilité et de plasticité du sujet, et permet de détecter les sentiments et la teneur

émotive de certains messages : par exemple, le contact permet d'évaluer les distances d'approche et d'éloignement. De plus, il se pose comme modèle relationnel valable, notamment dans les structures rigides où il est difficile d'exprimer ses émotions ».

Le mode de communication, gestuel et verbal, sollicite l'affect : la solution prend forme quand le système interagit, et les sujets changent. Cette pratique consiste en une reformulation du langage affectif et sémantique. Des sentiments sont alors perçus, et le sujet accepte une autre vision de la vie.

L'orientation psychothérapeutique de la thérapie brève suppose une implication circulaire : elle s'intéresse à la récursivité du système, dont l'objectif est la reformulation d'une réalité de deuxième ordre, une réalité que le patient construit. Pour cela, on recourt simultanément à diverses techniques, car ensemble, elles permettent une diversité de constructions. Dans ce sens, la plasticité, tant du patient que du professionnel, est une ressource pour le changement :

« De ce point de vue, on pourrait penser que toutes les stratégies cliniques systémiques convergent et partent de la reformulation, tissant un réseau qui inclurait la connotation positive, la conversation, le langage du sujet, les questions circulaires, et même les exigences de comportement sous différents angles, ces voies distinctes ayant pour finalité de modifier la construction de la réalité du patient » (Ceberio, 2006, p. 165).

Ces techniques ont pour finalité de créer une remontée d'informations au niveau du système, ce afin de le guider vers le changement. En développant une nouvelle façon de communiquer tout au long de l'apprentissage – qui construit des réalités de deuxième ordre –, et avec des explications circulaires

qui rétroagissent, pour leur part, sur le niveau de plasticité de l'interaction entre un patient et un professionnel, une partie du système change.

c) La méthode d'intervention. Il existe une grande diversité de méthodes dans la thérapie brève, et chaque membre de ce courant apporte son approche spécifique. Watzlawick met l'accent sur le changement du cadre de référence de la personne. « Recadrer » permet de considérer le problème sous un angle différent, de donner une dimension différente à une réalité accablante. « Recadrage » signifie donc « changement de point de vue ». Watzlawick le définit ainsi : « ... changer de cadre ou de point de vue conceptuel ou émotionnel, en fonction de ceux dans lesquels une situation est vécue, et se transposer dans un autre cadre, qui s'adapte aussi bien – voire mieux – à une situation donnée, peut en changer le sens » (Nardone et Watzlawick, 2003, p. 100). C'est un changement ontologique qui modifie la réalité de deuxième ordre tout en demeurant dans la réalité de premier ordre de la personne : les idées changent, mais les faits subsistent.

La méthode d'intervention de Jay Haley se base, pour sa part, sur les épreuves. Une épreuve peut être considérée comme un test crucial ou une expérience déplorable, selon le point de vue, et consiste à donner une tâche plus difficile à accomplir que le problème ne l'est à être résolu. Haley la définit comme une technique qui change le point d'attention, ce qui conduit à la résolution du problème :

« Cette technique semble simple à appliquer pour le thérapeute : elle consiste à imposer une épreuve adaptée au problème de la personne qui doit changer mais, en même temps,

plus sévère que le problème lui-même. De la même façon qu'un châtiment doit s'adapter au crime qu'il punit, la finalité d'une épreuve est de provoquer un malaise égal ou supérieur à celui occasionné par le symptôme. Si cela ne suffit pas à faire disparaître le symptôme, on peut augmenter la difficulté de l'épreuve jusqu'à obtenir le résultat escompté. D'autre part, il convient que l'épreuve apporte un bénéfice à la personne ; en effet, si, pour beaucoup, il semble difficile de faire quelque chose qui leur soit profitable, pour les patients en thérapie, cette possibilité semble particulièrement inenvisageable (...) Les épreuves peuvent aussi inclure une forme de sacrifice pour les autres » (1984, p. 17).

Il existe une liste d'épreuves que le thérapeute peut prescrire : effectuer des tâches directes ou paradoxales, considérer le thérapeute comme une épreuve, des épreuves incluant plus d'une personne. Dans tous les cas, la finalité de l'épreuve est la même : provoquer un changement chez le sujet à traiter. Le processus d'intervention par le biais des épreuves consiste à provoquer le changement. Haley affirme même que dans toute thérapie, « *l'épreuve est la cause réelle du changement* ».

Ainsi, chaque thérapeute marque le processus d'intervention de son sceau, tout en partageant des objectifs généraux, que O'Hanlon regroupe en quatre catégories : les modifications du cadre et des constructions dans lesquels se situe le problème ; la modification du cercle vicieux qui crée le problème ; le changement de la personne avec l'aide du thérapeute pour trouver des solutions ; la modification du système de référence de la personne avec l'aide du thérapeute. Ces objectifs s'inspirent des principes d'Erickson et sont repris par la plupart des thérapeutes appliquant la thérapie brève :

- « 1. Les personnes fonctionnent sans cartes internes, mais pas sans expérience sensorielle.
2. Les personnes sont capables de faire le meilleur choix pour elles-mêmes à un moment donné.
3. L'explication, la théorie ou les métaphores utilisées pour relater des faits concernant une personne ne sont pas la personne.
4. Respecter tous les messages du sujet.
5. Enseigner la notion de choix ; ne jamais oublier que l'on a le choix.
6. Les ressources dont le sujet a besoin se trouvent dans son histoire personnelle.
7. Aider le sujet à créer sa propre image du monde.
8. La personne ayant une grande flexibilité ou la possibilité de choisir contrôlera le système.
9. Une personne ne peut pas ne pas communiquer.
10. Si une tâche est difficile, la diviser en plusieurs parties.
11. Les résultats se déterminent au niveau psychologique. »
(Lankton cité par O'Hanlon, 1995 ; p. 27-28).

Le principe qui ressort clairement est qu'il faut axer la thérapie sur la personne, en tenant compte de ses territoires, dispositions, formes de communication, capacités à changer, du chemin qu'elle décide de suivre pour la résolution de son malaise. Les contributions concernant la thérapie brève ne se sont pas arrêtées là, et l'une des plus récentes est celle de

Nardone. Ce psychothérapeute, héritier du paradigme de Erickson et Bateson, fondateur de l'école d'Arezzo, se concentre sur une thérapie brève stratégique élaborée. Une partie de son postulat est que l'intervention doit s'adapter au problème. Il prône une évolution qualitative de l'intervention, qui implique de passer d'une logique épistémologique de la résolution du problème à une logique thérapeutique cognitive opérationnelle. Nardone la présente de la façon suivante :

« En termes de logiques, il s'agit de faire évoluer les modèles de résolution de problèmes qui *sont constitués de plusieurs logiques – épistémologique et cognitive opérationnelle – vers des modèles thérapeutiques construits prioritairement sur une seule logique opérationnelle – cognitive – qui, après la vérification empirique, devient ainsi un modèle cognitivo-opérationnel (...)* en privilégiant d'abord la *logique constitutive-déductive* pour passer ensuite à la *logique hypothétique-déductive*, de sorte que *l'intervention s'adapte littéralement au problème* » (2012, p. 211).

Nardone fonde l'idée de résolution dans l'épistémologie poppérienne des éléments infalsifiables : la solution qui ne fonctionne pas doit être remplacée par une autre, qui est le résultat d'une expérience directe. Il propose une structuration de la méthode en trois phases, en tenant compte de la partie expérimentale : durant la première phase, on étudie le ou les problèmes ; dans la seconde phase, les solutions mises en place sont observées ; la dernière phase consiste à changer les solutions qui n'ont pas abouti par une ou d'autres qui, elles, ont prouvé leur efficacité de manière expérimentale. Dans ce processus, on constate qu'un changement effectif s'est opéré, en fonction de la personne, au niveau de la communication, la situation, de contexte et la relation entre la personne et le professionnel.

L'intervention psychothérapeutique, avec cette méthode, consiste à établir un protocole en quatre phases : la première phase est un moment d'observation et de création de l'atmosphère thérapeutique, en utilisant des techniques pour mesurer la résistance, étudier les solutions essayées et les pathologies persistantes prisonnières d'un cercle vicieux. La seconde phase permet de construire une expérience émotive corrective qui casse le cercle vicieux dans lequel se trouve le sujet. La troisième phase est le temps de la redéfinition des changements ; c'est une phase longue, car elle nécessite un travail ardu de prescriptions et de redéfinitions pour que la personne construise un nouvel équilibre en recourant à son vécu. La quatrième phase inclut la redéfinition du nouvel équilibre et l'orientation du sujet vers l'autonomie ; cette phase s'inscrit dans le cadre de la dernière séance de thérapie, au cours de laquelle on rappelle au sujet les étapes de son parcours thérapeutique afin de lui montrer comment il a abouti à la résolution de son problème.

Dans le processus épistémologique, l'orientation psychologique et l'intervention donnent un sens à la thérapie brève. Le changement implique de changer la perception du monde en construisant une autre réalité. Cette association d'idées peut être répétée dans différentes sphères de la réalité sociale. Sortie du contexte thérapeutique, la méthode peut s'appliquer au domaine de l'éducation, car l'école maintient ses modèles d'enseignement et d'apprentissage dans des cercles vicieux qui sont l'origine première de l'échec scolaire, bien avant la violence existant dans les interactions entre enseignants et élèves. Dans l'enseignement, il est nécessaire de changer la réalité des intervenants. Les perceptions du monde éducatif sont susceptibles d'être basées sur les réalités de deuxième ordre, qui créent des pathologies : les écoles rendent les élèves malades,

certains ne veulent plus y aller, car c'est pour eux le lieu où prennent fin leurs attentes, leurs rêves et leurs désirs.

La thérapie brève stratégique pour changer la relation pédagogique

L'idée de changement dans l'éducation est constante, eu égard à la persistance de problèmes structureaux et de processus pédagogiques universitaires ancrés dans la culture traditionnelle de l'autoritarisme. Les problèmes se situent à tous les niveaux du système éducatif, depuis le concept de l'éducation jusqu'à la mise en pratique du modèle éducatif dans la salle de classe, où l'on peut détecter des difficultés de nature philosophique, pédagogique, administrative, culturelle et relationnelle.

La vision formatrice de la conscience humaine, basée sur le façonnage de l'âme dès l'enfance, jette le trouble sur la pertinence d'une école construite sur le terrain de la modernité : les moyens mis en œuvre et les résultats attendus ne correspondent pas à la dynamique de l'enfant actif et participant. Des réformes s'exercent continuellement, avec une logique pragmatique orientée vers la création d'un « nouvel être humain ». Cette idée remonte au XVIII^e siècle, avec la création de l'école moderne, qui comparait l'éducation à une usine (Meirieu : 2003) : il s'agissait de créer et modeler les élèves, afin de « produire » des hommes parfaits. Comme le souligne Meirieu, cela crée une réelle inquiétude : « *Nous avons peur* ». Néanmoins, cela fait partie du travail éducatif : l'enfant est modelé grâce à un ensemble de connaissances et de sagesses choisies arbitrairement.

L'école moderne est basée sur le modèle prussien, c'est-à-dire sur les paradigmes rationalistes de la perfection, laquelle produit l'homogénéité, la fragmentation, la discipline et le contrôle nécessaires pour obtenir le bon fonctionnement et l'efficacité d'une personne, comme un produit standardisé. Ce modèle s'est adapté, au cours des deux derniers siècles, aux progrès de la rationalité productive ; aujourd'hui, il s'adapte aux modifications des structures de l'enseignement basées sur les compétences.

Les méthodes didactiques et pédagogiques actuelles sont différentes de celles du passé : l'enseignant est désormais considéré comme un médiateur ou un facilitateur des apprentissages, et l'élève comme le « constructeur » de ses propres apprentissages. La méthode éducative change avec le « nouvel enseignant », dont le profil se base sur un ensemble de compétences souhaitables, qui touchent au domaine conceptuel (connaissances), à la procédure (capacités) et aux aptitudes (valeurs) ; le rôle du « nouvel élève » évolue dans la même direction, afin d'acquérir des compétences portables, transférables et constructibles. La didactique et la pédagogie sont centrées sur le dialogue, la collaboration et la diversité, entraînant des améliorations comportementales, cognitives et constructives.

La pratique éducative basée sur des compétences a permis un changement, ainsi que la résolution de problèmes pratiques, techniques et instrumentaux de l'enseignement et de l'apprentissage. Le progrès est évident au niveau cognitif : grâce à la mise en place de stratégies et de ressources techniques différentes – qui ont augmenté la portée de l'apprentissage –, il est désormais possible d'acquérir un plus grand nombre de connaissances et d'informations. Chaque jour, on observe une plus grande dynamique à l'école ; les enseignants sont mieux

formés aux nouvelles méthodes et développent des façons différentes d'enseigner ; les élèves sont éduqués et génèrent leurs propres processus d'apprentissage, en accord avec leurs nécessités et capacités.

Mais changer les méthodes pédagogiques et didactiques dans la pratique éducative n'a pas été suffisant pour surmonter les problèmes de comportement entre enseignants et élèves. L'accent a été mis sur l'acquisition des capacités et des compétences pour la construction de connaissances à partir des apprentissages préalables. La façon d'apprendre et d'enseigner a changé, et on espérait qu'au sein de la classe, les comportements et relations sociales seraient moins tendus, moins conflictuels. Or, des tensions persistent, tels que des comportements dominants ou des attitudes négatives, voire provocantes, des élèves.

On nomme ce type de relation entre enseignant et élève « héritage du modèle hostile ». Il se caractérise par le mauvais traitement, le harcèlement, la violence, la stigmatisation et l'abus. En 2011, Peraza schématise l'hostilité dont souffrent les élèves de la part de l'enseignant et remarque que les étudiants sont fatigués des maîtres ennuyeux, irascibles et amers qui leur font honte et les ridiculisent. La même année, Arellano, dans ses travaux de recherche, aborde le sujet de l'asymétrie dans la communication, qui génère un conflit dans les relations interpersonnelles entre un enseignant et un élève. Il mentionne que l'enseignant se plaint que les élèves soient apathiques, agressifs, désobéissants, distraits et qu'ils aient un mauvais comportement.

Le reproche réciproque entre enseignant et élèves maintient et encourage un cercle vicieux qui impacte sur le comportement, créant une atmosphère défavorable à l'apprentissage. Des résistances apparaissent : l'enseignant rechigne à enseigner à des élèves « à problèmes » et les élèves refusent d'apprendre de professeurs qui les maltraitent et ne les comprennent pas. Souvent, cette situation conduit les enseignants à devenir des tyrans et les élèves à se comporter de manière antisociale.

En classe, les relations se détériorent à cause de « malentendus ». Le professeur évalue les problèmes des élèves en vertu d'une logique de rendement : si l'élève est distrait, s'il est rebelle, s'il ne fait pas les travaux scolaires, le diagnostic enseignant consiste à dire que l'élève ne veut pas étudier parce qu'il n'est pas concentré sur ses performances scolaires ; la solution est alors d'obliger l'élève à plus de discipline. L'élève, en dépit des pressions, ne répond pas à ces attentes de performance scolaire, et renforce son comportement négatif. On entre alors dans un cercle vicieux : plus on en demande à l'élève, plus il refuse d'obtempérer, et moins il comprend, plus grande est la pression de l'enseignant. S'il existe une incompréhension à laquelle on répond par une pression plus importante, le risque est plus grand que le conflit débouche sur la violence et l'échec scolaire. Les solutions appliquées n'apportent aucun résultat : motivations, discussions, approches curriculaires, enseignement des valeurs, etc., ne sont pas suffisants.

Le cercle vicieux doit être brisé en optant pour une autre perspective du changement, en complément des efforts pédagogiques et didactiques. L'une des possibilités est d'aborder le changement depuis la communication, parce que c'est au cours de l'interaction professeur-étudiant qu'apparaissent les dérapages de langage, lesquels perturbent la sensibilité et

modifient le comportement : les tempéraments et les émotions se démultiplient. La communication peut créer des pathologies quand les messages ne sont pas clairs ou qu'ils ne correspondent pas au contexte de la pratique éducative de l'« ici et maintenant » ; en revanche, elle peut être un moteur pour le changement de la pratique éducative si elle sert de tremplin à l'auto-réflexion. Les pathologies qui « contaminent » les interactions sont présentes dans ces mêmes interactions : l'enseignant comme l'élève produisent et pâtissent des messages qui affectent leur comportement. Les expressions impératives, répétitives ou contradictoires sont à la fois communes (Arellano : 2011) et paradoxales (Nardone : 2004), dérangeantes, blessantes, et ne contribuent pas à l'harmonie de la classe.

Une communication asymétrique en classe conduit à des interactions pathologiques. Prenons l'exemple de quelques situations quotidiennes : l'enseignant, d'une façon impérative et dominatrice, demande aux élèves une obéissance immédiate en employant les expressions suivantes : *ne faites pas de bruit ! Asseyez-vous ! Vous n'étudiez pas, vous êtes paresseux !* Ou encore, l'enseignant exprime constamment la même idée : *pourquoi venez-vous à l'école si vous n'étudiez pas ? Vous êtes paresseux et irresponsables ! Vous perdez votre temps !* Parfois, l'enseignant communique ses messages de façon contradictoire et/ou paradoxale, exprimant simultanément des idées opposées : *bon travail, mais vous auriez pu mieux faire !*, ou bien, il exprime verbalement quelque chose et non verbalement tout autre chose : *là vous avez étudié, non ?*, ajoutant, avec une grimace de désapprobation : *vous avez eu envie d'étudier, pour une fois !*

À la suite des expressions susmentionnées, les relations au sein de la classe risquent de se détériorer, parce qu'elles créent des pensées, des sentiments et des actions qui conduisent l'élève

à la fatigue, à l'affrontement et au désintérêt pour l'enseignement et l'apprentissage. La pathologie dans les interactions fait que le conflit dérive vers la violence et d'autres problèmes de comportement ; faute d'affronter le conflit de manière créative, en le considérant comme une opportunité pour le changement, il devient un mécanisme de pouvoir et de domination.

De toute évidence, il est impératif de s'occuper des problèmes de communication en classe avant que l'échec scolaire ne progresse. On pourrait se demander : pourquoi envisager un changement dans la communication et non de l'enseignement lui-même ? La réponse est que tout enseignement, tout apprentissage, est basé sur la communication, et parler de changement, c'est parler d'apprentissage : le changement nous conduit à l'apprentissage, et l'apprentissage à la communication (Bateson : 1998). Résoudre les problèmes d'apprentissage scolaire est un moyen pour nous d'apprendre à communiquer afin d'obtenir un changement personnel quant à notre manière de penser, de ressentir et d'agir.

Plusieurs approches expliquent les différents modes de communication en classe. Par exemple, si l'accent est mis sur le savoir, il en découle une approche culturelle, car il touche – par le biais de techniques de communication non verbales, verbales, iconiques, proxémiques ou kinésiques – le monde symbolique des sujets, ce qui compromet leurs conceptions de la réalité (Charles : 1988). Quand on étudie le contenu cognitif des messages entre l'enseignant et l'élève, c'est l'approche structurelle de la communication qui prévaut (Zárate : 2002). L'approche par l'intelligence émotionnelle accentue l'acquisition des capacités visuelles, auditives et émotionnelles qui facilitent la réception du message émanant de l'interaction l'enseignant-élève

(Keidar : 2005). Des études ethnographiques se sont intéressées aux caractéristiques des messages afin d'identifier et classer les différentes formes de communication ; en 2003, le travail de Chevrrière a ainsi permis d'identifier, dans le processus d'apprentissage, une communication affective, une communication autoritaire, une communication conciliatrice, une communication flexible et une communication hiérarchique.

La liste des travaux relatifs à la communication en classe est importante et forme un éventail d'approches théoriques. Cela reflète l'importance que revêt le processus de communication dans l'interrelation scolaire. Un aspect attire plus particulièrement l'attention, mais n'a pas été suffisamment traité : changer la pratique éducative à partir du cadre psycho-affectif – en incorporant le cognitif et l'affectif dans la communication lors du processus d'apprentissage –, changement nécessaire à la performance et à la réussite scolaire. Cela représente une façon différente de considérer le problème de l'apprentissage scolaire, qu'il faut aborder à partir du développement stratégique de la personne, sous un angle thérapeutique-pédagogique, afin que le sujet – enseignant ou élève – comprenne que la solution à ses problèmes n'émanera que de son propre changement, pour lequel la communication joue un rôle important.

La communication joue un rôle nodal pour le changement dans la façon de s'exprimer, de penser, de ressentir et d'agir d'une personne. Pascal a une manière poétique de révéler cette importance : « L'esprit et le ressenti sont façonnés par les conversations. L'esprit et le ressenti se détériorent à cause des conversations » (2001 : p. 72). La communication peut former ou détériorer tour à tour l'un ou l'autre. Le changement consiste à pouvoir sortir de ce double cercle : d'un côté, créer sans

détériorer ou bien recréer ce qui a été détérioré ; de l'autre, faire attention à soi-même et écouter l'autre, sans toutefois oublier ni soi-même ni l'autre.

Dans le lien un enseignant-élève, on note la complexité des relations entre un comportement et un contexte. C'est une position qui se fonde sur les principes de Watzlawick (2008 : 23). Ce dernier souligne le fait que l'observateur du comportement doit élargir son point de vue, pour tenir compte des relations entre les parties d'un système et les manifestations comportementales à travers de la communication. C'est une posture pragmatique de la communication, car l'intérêt réside dans la relation entre l'émetteur et le récepteur, dans l'infinité de connexions au sein d'un système.

En tant que système, le binôme enseignement/apprentissage¹⁷ est composé de relations articulées par la communication, car l'expérience pédagogique crée un processus d'échange, de mouvement, d'exploration et de retour de l'information. Il est très important de comprendre *le jeu* des interactions dans le système éducatif qui correspond à la personne. Il existe un échange de perceptions, sentiments, volontés et actions qui régissent la façon d'être, de penser et de ressentir des personnes qui participent à un même système relationnel, comme une salle de classe : l'adaptation est une constante dans le système de référence de la personne ; l'exploration fait partie du changement, en fonction des flux de la communication ; et le retour d'information perturbe le système dans son ensemble.

17. À partir de là, pour simplifier l'expression d'enseignement-apprentissage, nous allons utiliser le système d'apprentissage à long terme, afin de considérer l'idée du changement comme étant une personne qui apprend et enseigne. Enseignant et élève sont les acteurs de la logique du changement personnel, tous deux objets de l'apprentissage en raison de la façon dont ils interagissent.

En considérant l'apprentissage comme partie d'un système, l'observateur élargit sa vision aux performances et à l'accomplissement des étudiants et des professeurs, dépassant ainsi les arguments linéaires qui prétendent expliquer les causes de l'échec éducatif par un ou plusieurs ensembles définis de variables. Souvent, les problèmes d'apprentissage sont exclusivement imputés aux capacités cognitives des étudiants, à leur disposition pour apprendre et à leurs problèmes de comportement (hyperactivité, déficit d'attention, harcèlement). L'étudiant apparaît comme étant impossible à changer, en raison d'une variable « x » ou d'un ensemble de variables « y ». Pourtant, l'étudiant est constamment en changement, il évolue et s'adapte en fonction de ses relations ; il y a une formation et une conformation, il est tour à tour stagiaire et formateur dans un lattis complexe de règles qui gèrent le processus de communication.

Non seulement l'étudiant communique en fonction de son apprentissage, mais il exprime dans cette communication ce qui lui arrive ou ce qu'il ressent émotionnellement. Ceci est vrai pour tous les acteurs du système d'apprentissage. Les interactions humaines sont présentes dans un ensemble d'actions, conscientes ou inconscientes, qui peuvent perturber l'apprentissage ou, au contraire, le rendre efficace. C'est pourquoi le fait d'observer les relations au sein du système d'apprentissage en tenant compte du comportement implique de comprendre comment s'expriment les sentiments ou les émotions dans la communication.

Pour Watzlawick, *tout comportement est une communication* qui se manifeste de plusieurs manières, créant un ensemble récurrent et multiforme – avec des variations complexes quant à l'ordre et la disposition de ses éléments – de comportements verbaux, tonals, posturaux, contextuels, etc. Les interactions dans la pra-

tique éducative maintiennent cet axiome de la communication ; dans l'apprentissage, il est impossible de ne pas communiquer. Pour obtenir des enseignants et des élèves qu'ils échangent, il faut bannir les comportements paradoxaux au profit de comportements cohérents par le biais de combinaisons diverses établies à partir de la façon de communiquer. Il est fréquent de rencontrer des professeurs qui, lorsqu'ils rentrent dans leur classe, choisissent de ne rien dire, s'assoient et attendent de leurs élèves qu'ils se taisent d'eux-mêmes. C'est une forme de communication, bien que les enseignants gardent le silence ; le silence transmet en effet des émotions différentes aux élèves, qui finissent par comprendre la signification du comportement de leur professeur.

Le silence construit des règles d'interaction, change la conduite des étudiants après avoir influé sur eux, parce qu'ils ont compris le message qui leur était adressé ; il a induit un comportement différent, ce qui conduit au deuxième axiome de la communication : la communication impose des comportements. Le silence utilisé comme un message a un contenu et crée une relation entre l'enseignant et l'élève ; l'enseignant veut imposer son autorité en obligeant ses étudiants à se discipliner pour commencer la classe. Le message du silence a deux composantes : une transmission de données et une compréhension de la communication. D'un côté, il communique, et de l'autre, il métacommunique. La métacommunication a à voir avec le relationnel, avec le contexte. Ce point est important dans l'échange enseignant-élève, parce que le message n'est pas toujours clairement exprimé, ce qui complique la métacommunication, par exemple lorsque l'enseignant s'exclame : « *Taisez-vous, ne criez pas !* », ou bien : « *Vous êtes des flemmards, vous devriez suivre l'exemple d'untel !* ».

La métacommunication conduit à un autre axiome : elle présage de la suite de la communication, parce qu'elle établit un *enchaînement de faits*. Dans la relation enseignant-élève, les conflits sont générés parce que chacun a sa propre interprétation des faits et, par conséquent, établit la relation à partir de ce seul aspect. Par exemple : « *Je n'apprends pas parce que le professeur me gronde* » et « *Je le gronde pour qu'il apprenne* ». Cette lecture des faits génère une relation conflictuelle, qui aboutit à l'échec scolaire de l'élève et à une posture autoritaire de l'enseignant.

Un autre axiome de la communication est présent dans la relation enseignant-élève et révèle qu'il existe deux formes de communiquer : analogique et binaire. La première est une communication induite qui se traduit, entre autres, par les mouvements corporels, la posture, les gestes, les expressions, la modulation de la voix, etc. La seconde est liée à la communication verbale. L'enseignant et l'élève expriment verbalement le contenu de la communication et analogiquement la signification de la relation ; par exemple, l'usage de stratégies pendant le cours fait partie de la communication analogique ; l'examen fait partie de la communication binaire : étudie-t-on pour apprendre ou pour réussir à l'examen ?

Un dernier axiome de la communication que Watzlawick met en exergue est l'interaction symétrique et complémentaire, qui reprend l'idée de cosmogénèse de Bateson. Il la définit comme un processus de différenciation des relations basé sur l'égalité ou sur la différence. Une interaction symétrique existe quand les participants tendent à faire correspondre leurs comportements ; une interaction complémentaire signifie que les participants tendent à différencier au maximum leurs comportements. La relation enseignant-élève représente une interaction complémentaire, parce qu'elle est basée sur la différence :

l'enseignant détient l'autorité sur l'élève. La relation entre les élèves, quant à elle, représente une interaction symétrique, parce qu'ils sont sur un pied d'égalité.

Dans la pratique éducative, les deux types d'interactions sont présents, à cause des valeurs, des significations et du sens donné qui peuvent opérer en faveur ou contre le changement en fonction de la communication. C'est un facteur social et individuel qui dépend de l'histoire de chacun, du contexte, de la culture et de la société. Carr (2002) définit la pratique éducative dans une approche critique qui reprend ces aspects :

«... le but de l'approche critique consiste à augmenter l'autonomie rationnelle des professionnels ; et il s'agit de l'obtenir en interprétant la pratique éducative non seulement comme une pratique morale, mais aussi sociale, historiquement située, culturellement implantée et, en conséquence, vulnérable à la déformation idéologique (...) il faut considérer cela de manière critique, en déterminant ce qui lie ces facteurs et la façon dont ils empêchent le progrès et le véritable changement éducatif » (p. 75).

Pour obtenir l'autonomie rationnelle et le changement véritable, il faut aussi prendre en compte la santé mentale et émotionnelle, parce qu'elle est à l'origine non seulement de la déformation idéologique, mais aussi de la déformation de l'interaction entre l'enseignant et l'élève en fonction de la forme de communication employée. Dans le cadre de l'apprentissage, où chaque action communique quelque chose, impose une conduite, établit une séquence de faits, utilise à la fois des aspects linguistiques et non verbaux, et est symétrique ou complémentaire, l'étude doit être menée sérieusement, parce

que selon la forme sous laquelle se présentent ces aspects, ils peuvent ou non favoriser le changement de la pratique éducative.

La pratique éducative, malgré les réformes éducatives, reste traditionnelle : les comportements sont violents et cruels, basés sur le pouvoir, avec pour conséquence de faire ressortir le pire de chaque étudiant, parce qu'il doit se contenter d'obéir et être soumis. Ces pratiques ne tiennent pas compte de la situation personnelle des étudiants, inhibant chez eux toute velléité d'exprimer leur ressenti et leurs désirs. Il en découle un malaise, qui peut conduire aux mauvais traitements directs – cris, contraintes, insultes – ou indirects – signes de désapprobation, grimaces, gestes menaçants. Cela conduit à créer des pathologies dans l'interaction de l'apprentissage, qui se traduisent par des problèmes affectifs et émotionnels qui ont un impact sur la performance scolaire.

Des pathologies dans la relation pédagogique dues à la pédagogie noire

En raison des humiliations et mauvais traitements subis au nom du savoir et de la connaissance, tout le monde sait, parce qu'il l'a vécu ou vu, qu'aller à l'école peut provoquer la souffrance, l'angoisse et la résistance. Les élèves se défendent pour ne pas intégrer un espace de torture émotivo-pédagogique ; ils trouvent des prétextes, et certains sont même blessés dans leur corps, créant des maladies psychosomatiques. Ceci est vain, tant les parents et les enseignants considèrent que *l'avenir* dépend en priorité de l'éducation et de la *qualité* des apprentissages. Deux discours qui cachent une pratique pédagogique orientée vers la

domination des élèves ; *en étant leur maître*, les enseignants conservent le monopole de la connaissance et de l'enseignement.

Les punitions physiques, psychologiques et émotionnelles que subissent les élèves n'étonnent personne, parce qu'elles sont appliquées pour leur bien dans une société régie par la scolarité et la pédagogie noire¹⁸ (Miller : 2012). C'est une pédagogie qui prend naissance à la maison et continue à l'école, et qui se caractérise par sa cruauté. Après l'avoir étudiée, Miller donne un aperçu de sa signification pour la société et des dommages causés dès le plus jeune âge par cette pratique éducative. La santé mentale d'adultes présentant divers troubles psychologiques a souvent pour origine son éducation, tant au sein de sa famille qu'à l'école ; l'enfant a été harcelé, pourchassé et soumis par des humiliations, des coups et des mauvais traitements déguisés en bonnes manières et en méthodes didactiques.

L'une des approches de Miller pour expliquer ce qu'est la pédagogie noire est de montrer que résident en elle *les racines de la haine* et de l'annihilation de la volonté, l'objectif de l'éducation étant, à terme, d'obtenir le contrôle total du sujet :

« Le plus grand souci des éducateurs est, depuis toujours, de vaincre l'obstination, l'entêtement, la résistance et l'intensité des sentiments infantiles. À plusieurs reprises, on a insisté sur le fait qu'il n'est jamais trop tôt pour apprendre à obéir... » (p. 24).

Les enseignants ont amélioré *leurs outils* pour imposer l'obéissance : du contrôle physique par les menaces, les coups et

18. Miller reprend ici l'idée de Katharina Rutschky selon laquelle la pédagogie noire se compose de techniques et comportements conditionnés nécessitant une action précoce (nourrissons). Leurs contributions fournissent un regard psychanalytique et soulignent l'impact que cette « pédagogie » a sur les enfants et les adultes.

la persuasion, ils sont passés à des contrôles analogiques comme les regards furtifs, les silences intimidateurs, le manque d'attention volontaire à l'enfant. L'élève souffre quand il est émotionnellement blessé, ce qui conduit à la frustration, puis à l'échec scolaire. Pour annihiler la volonté du sujet, l'obéissance et la punition se muent en dévouement de l'élève et en engagement désintéressé de l'enseignant, *apôtre de l'éducation* qui, devant des élèves maladroits, en retrait ou « stupides » doit assumer son rôle et achever sa mission *coûte que coûte*.

Il y a peu, une situation de mauvais traitement s'est présentée dans une école primaire. Une professeure appliquait la pédagogie noire, faisant vivre à ses élèves le cercle infernal du mépris que dénonce Miller (2009), une humiliation constante en raison des résultats obtenus à l'examen de mathématiques :

– *Vous êtes des idiots qui n'ont répondu que des bêtises ! J'ai fait énormément d'efforts pour vous instruire, et regardez comment vous me le rendez !*

Un silence infernal règne, les petits yeux se perdent dans le vague, la peur des enfants se ressent...

– *Je passerai voir chacun d'entre vous à sa place pour lui dire ce qu'il mérite.*

De la menace, elle passe aux actes. Elle va d'un bureau à l'autre, grondant chacun. Chaque enfant plonge dans le silence après la réprimande : quelques-uns laissent s'échapper des larmes, d'autres expriment leur angoisse et leur anxiété en tordant leurs petites mains ou en faisant des gribouillages dans leur cahier.

– *Voyons... Juan, passe au tableau et résout cette division.*

Juan approche du tableau tête basse, prend le feutre, et regarde la division ; le temps passe et il reste dans la même position.

– *Qu'est-ce qui t'arrive ? Fais-la maintenant, à moins que tu ne puisses pas ? Tu comprends ce que je dis ? Tu es un bon à rien ! Nous ne partirons pas jusqu'à ce que tu la résolves.*

Juan reste dans la même position – il est bloqué, humilié ; puis il commence à pleurer – il souffre.

– *N'importe pas que tes larmes vont faire que je te pardonne !*

Le reste des enfants souffre aussi en raison de la tension liée à l'attente. Cela s'est prolongé près d'une heure et demie, jusqu'à ce que sonne la fin de la classe.

Que peut-on relever dans cette pratique de l'enseignement ? Des expressions qui blessent, des insultes, le mépris, la peur, l'anxiété, l'angoisse, un ensemble de sentiments et d'émotions révoltantes, des traces qui resteront dans le cœur et l'esprit de Juan. Pour l'enseignante, les élèves sont têtus et conspirateurs, ils doivent être tenus avec poigne pour leur propre bien. Comme l'écrit Miller (2012), c'est une humiliation avec approbation de la maîtresse :

« L'instauration consciente de l'humiliation, qui satisfait les besoins de l'éducateur, détruit la conscience de l'enfant, le rend incertain et inhibé et, néanmoins, elle est louée comme étant un acte bénéfique » (p. 34).

Peu importe l'atmosphère que crée le comportement de la maîtresse sur les enfants ; l'important, c'est de montrer ses connaissances. L'inhibition de la conscience de soi des enfants est une *norme standard* de l'éducation. Les enfants sont sans défense, ils doivent obéir et respecter les règles que l'école a établies, et l'enseignant doit être adoré et doté de l'aura sacrée du respect.

Les principes de la pédagogie noire décrits par Miller sont, à l'école, en totale corrélation avec la façon dont les parents

éduquent leurs enfants. L'expérience relatée plus haut est un échantillon de la pédagogie noire qui régule la pratique éducative. Il existe des points communs entre l'éducation donnée aux enfants à la maison et celle qu'ils reçoivent à l'école : l'abus, l'humiliation, la contrainte et le contrôle des émotions.

Miller détaille le contenu de la pédagogie noire promue par les parents :

- « a) les adultes sont les maîtres (et non les serviteurs !) de l'enfant dépendant ;
- b) ils décident, comme des dieux, de ce qui est juste ou injuste ;
- c) leur colère émane des conflits ;
- d) l'enfant est responsable de ces conflits ;
- e) les parents doivent être protégés ;
- f) les sentiments de l'enfant représentent un danger pour l'adulte dominant ;
- g) il faut « briser la volonté » de l'enfant le plus précocement possible ;
- h) il faut tout inculquer à un enfant à un âge précoce pour qu'il « ne remarque rien » et ne puisse pas trahir l'adulte » (*Ibid.* p. 66).

À l'école, l'enfant change d'adulte dominant, mais le contenu de la pédagogie noire est le même :

- « a) les professeurs sont les maîtres de l'élève obéissant ;
- b) les professeurs décident ce qui est bien ou mal dans le processus d'apprentissage de l'élève ;

- c) l'élève ne comprend pas que son entêtement provoque la colère de ses professeurs ;
- d) l'élève ne récompense pas le travail noble et désintéressé de ses professeurs ;
- e) les professeurs doivent être respectés malgré leur position d'agresseur ;
- f) l'élève qui questionne représente un danger pour la stabilité émotionnelle des professeurs ;
- g) les professeurs sont autorisés à « coller une étiquette » à l'élève qui n'est pas docile ;
- h) la discipline est nécessaire pour le bien des apprentissages des élèves, c'est une leçon qui ne doit pas être oubliée pour éviter toutes sortes de problèmes. »

La méthode de la pédagogie noire est une méthode de répression et de soumission, que Miller définit de la manière suivante :

« Les méthodes pour réprimer la spontanéité sont : tendre des pièges, mentir, utiliser différentes formes de ruse, dissimuler, manipuler, effrayer, intimider, priver d'affection, isoler, se méfier, humilier, mépriser, se moquer, faire honte, et user de la violence, si besoin jusqu'à la torture. »

Avec la hausse du nombre de médicaments disponibles en psychiatrie, la liste mérite d'être actualisée concernant les *nouveaux outils* de contrôle destinés aux enfants : faire diagnostiquer des troubles mentaux, les stigmatiser pour obtenir des médicaments, user de la violence jusqu'à ce que l'enfant devienne fou.

La pédagogie noire prône une idéologie qui promeut des règles de comportement qui doivent être appréciées comme valorisantes et avec un contenu éthique. Miller en précise les traits :

- « a) le sentiment du devoir engendre l'amour ;
- b) les interdictions permettent de mettre un terme à la haine ;
- c) les parents méritent *a priori* le respect, juste parce qu'ils sont des parents ;
- d) les enfants, *a priori*, ne méritent aucun respect ;
- e) l'obéissance grandit et renforce les enfants ;
- f) un haut degré d'estime de soi est préjudiciable ;
- g) une estime de soi limitée conduit à l'altruisme ;
- h) la tendresse est préjudiciable (l'amour aveugle) ;
- i) écouter les besoins de l'enfant est mauvais ;
- j) la sévérité et la froideur constituent une bonne préparation à la vie ;
- k) une gratitude feinte est préférable à une ingratitude honnête ;
- l) la manière d'être est plus importante qu'être ;
- m) ni les parents ni Dieu ne survivraient à un affront ;
- n) le corps est quelque chose de sale et répugnant ;
- o) l'intensité des sentiments est préjudiciable ;
- p) les parents sont des êtres innocents et sans instincts ;
- q) les parents ont toujours raison » (Idem, p. 67)

L'idéologie de la pédagogie noire dans l'enseignement est similaire à celle décrite par Miller :

- a) il faut poser des limites claires aux étudiants ;
- b) ce qu'importe est le résultat, pas l'élève ;
- c) une poigne de fer est nécessaire pour que l'étudiant comprenne ;
- d) le pouvoir et le contrôle doivent toujours être aux mains du professeur ;
- e) il ne faut pas jamais se montrer faible devant l'élève ;
- f) il ne faut pas jamais se montrer ignorant face à l'élève ;
- g) la mise en concurrence discipline les élèves ;
- h) il faut prêcher par l'exemple ;
- i) la répression et l'autoritarisme du professeur sont pour le bien de l'élève ;
- j) éduquer par la compétitivité responsabilise les élèves ;
- k) la capacité cognitive est plus importante que les sentiments et les émotions de l'élève ;
- l) les faibles performances d'un élève montrent ses *limites* : *il ne peut pas faire mieux* ;
- m) la loyauté au professeur, même s'il a tort, est une réaction éthique ;
- n) imposer le silence à un élève lui permet d'apprendre ;
- o) expulser un élève de la classe est une méthode de contrôle pour maintenir la discipline.

L'idéologie de la pédagogie noire s'étend à tous les types d'écoles et à tous les niveaux éducatifs. La forme change, mais le contenu est le même. C'est une dynamique avec laquelle chacun se familiarise tout au long de son cursus scolaire, de l'éducation de base à l'enseignement supérieur. Le mauvais traitement devient une tradition scolaire avec ses méthodes de châtiment et d'humiliation. Les élèves en gardent des séquelles tout au long de leur vie, souffrant de blocages qui peuvent même les conduire à l'abandon de leur scolarité, leur interdisant la poursuite de leurs études. Ce que les élèves ressentent après avoir été maltraités de la sorte n'est pas un sujet qui intéresse les professeurs, parce qu'ils sont focalisés sur un travail cognitif de l'apprentissage, négligeant ainsi un aspect essentiel de la formation scolaire : la santé mentale et physique des élèves.

Les professeurs rendent les élèves malades par le biais des mauvais traitements qu'ils leur infligent : des troubles physiques, tels maux de tête ou d'estomac, diarrhée, vomissements, colites, etc., ou encore des désordres mentaux, qui se traduisent par des troubles du sommeil, des troubles alimentaires, l'anxiété, voire la dépression. Les mauvais traitements laissent des séquelles tout au long de la vie.

Le mauvais traitement se reproduit de génération en génération. Notre société est violente parce qu'elle promeut la pédagogie noire et son idéologie du devoir et de l'obéissance. Les enfants d'aujourd'hui seront les professeurs de demain, lesquels, formés par ces techniques d'humiliation, reproduiront assurément les mêmes méthodes. Le cercle vicieux de la pédagogie noire crée nombre d'agresseurs qui œuvrent à la fois à la maison, dans la société et à l'école. Cela explique en grande partie la violence structurelle qui règne dans la relation maltraité/agresseur.

Bien qu'identifiées, les conséquences de la pédagogie noire sur les élèves n'ont pas été faciles à éradiquer. Cette pédagogie survit aux réformes des méthodes didactiques, elle change la façon d'aborder les apprentissages, mettant l'accent tantôt sur les élèves, tantôt sur les enseignants. Au cours des cinquante dernières années, nous l'avons très souvent identifiée dans le cognitivisme, le constructivisme et les compétences. Peu importe la façon dont sont menées les nombreuses réformes pédagogiques de la pratique éducative : les objectifs ne peuvent être atteints s'il y a encore des enseignants qui usent de la violence et/ou des mauvais traitements. Les racines de la haine sont vivaces.

CHAPITRE II

Le changement émotionnel de l'enseignant

Comment changer la relation pédagogique de l'enseignant qui utilise la maltraitance et l'humiliation ?

Les enseignants qui reproduisent l'idéologie et les méthodes de la pédagogie noire le font, la plupart du temps, sans en être conscients. Leur intérêt est focalisé sur l'apprentissage scolaire, sans tenir compte des facteurs psychologique et émotionnel de leurs élèves, ni même des leurs. La salle de classe devient un espace de relations malsaines. La santé mentale est en danger, provoquant des troubles comportementaux, des pensées néfastes et un pêle-mêle de sentiments contradictoires.

Il est impératif que les enseignants se penchent sur leur pratique pédagogique pour se rendre compte qu'ils appliquent les principes de la pédagogie noire. La première étape consiste à pratiquer l'auto-observation, qui contribue au changement de l'enseignant qui, reconnaissant ses problèmes, décide d'intervenir lui-même pour les résoudre. La seconde étape, qui découle de la précédente, est de considérer les problèmes issus de la pédagogie

noire dans le contexte dans lequel ils surviennent, car les interactions entre enseignants et élèves expriment une logique qui doit être appréhendée pour la reconsidération de la pratique éducative.

Le changement de l'enseignement émane de l'étude de la méthode d'intervention, parce que l'action réalisée a une double finalité : connaître et transformer. Se connaître soi-même et évoluer en tant que personne. Cela requiert un travail systématique d'investigation et d'actions pour découvrir, à travers des séquences d'observation et d'enregistrement, les actions à mettre en place en vue d'améliorer la performance de l'enseignement, car c'est dans les interactions en classe que l'on peut identifier les problèmes psycho-émotionnels qui limitent le développement des apprentissages.

Il existe plusieurs alternatives découlant de la pédagogie et de la psychologie pour obtenir le changement des enseignants. C'est ainsi que l'on admet le principe de l'approche brève¹⁹, car le changement d'une personne est lié au changement du modèle d'interaction entre le « porteur » du problème et son contexte social d'un point de vue psycho-affectif. Il se construit un système d'interactions qui se déplace de manière circulaire en raison de l'influence réciproque issue de la façon dont ils communiquent. La communication génère des relations, elle est le principal moteur du changement, car c'est à travers la communication que se construit la société. Cette approche a été abordée par Watzlawick et Bateson, avant d'être approfondie par Nardone (2004) :

19. Particulièrement les contributions de Fisch et Watzlawick développées au le Centre de Thérapie Brève au MRI de Palo Alto.

« Aujourd'hui, nous n'en sommes qu'aux prémices de l'étude de la communication comme moteur du changement, et de toute évidence, la construction de modèles n'est pas enracinée dans une tradition clinique, mais dans une tradition psychosociale et anthropologique dans laquelle le moteur fondamental du changement est la communication. Plus particulièrement, tous ces modèles, techniques de communication et actions sont capables de faire changer la personne porteuse du problème, ainsi que les personnes de son environnement, en construisant *une réalité* qui prend en charge le problème » (p. 21).

Ce concept a conduit à un changement de paradigme épistémologique dans l'étude des interactions, passant d'un modèle de causalité linéaire à un modèle de causalité circulaire.

Tout d'abord, la première loi de la thermodynamique soutient l'idée que le lien de cause à effet – dans un sens unidirectionnel – dans la psychothérapie et la psychologie signifie que les symptômes sont les effets d'une cause qu'il faut rechercher dans l'histoire du sujet. Secundo, la deuxième loi de thermodynamique soutient le principe de circularité, qui soutient que le sujet influe sur la cause (Ceberio : 2003), impliquant la notion de *feedback* dans le processus d'interactions d'un système. Voilà ce que sous-entend le paradigme de la communication ; à la différence du paradigme linéaire, il n'existe ni un début ni une fin, mais une influence réciproque entre les variables, qui se matérialise à partir de la relation. Comme toute relation suppose une communication, l'étude des interactions doit partir de cette hypothèse : l'idée de double lien.

La double contrainte se définit comme une contradiction dans la communication. Le sujet reçoit des messages contradictoires

qui le bloquent et le conduisent à un dilemme ; il ne peut pas prendre en compte simultanément deux messages antinomiques et en même temps les ignorer, car cela reviendrait à nier l'un des deux. Le sujet est soumis à deux ordres contradictoires contenus dans un même message ; si la personne s'attache au message pathologique, le résultat sera un comportement pathologique dérivé d'une communication pathologique.

Bateson (1998) décrit les ingrédients nécessaires pour introduire une relation de double lien :

- Deux personnes ou plus, dont l'une est la « victime », et le double lien peut se produire du fait d'une personne ou de la combinaison de plusieurs ;
- Expérience répétée du double lien ; c'est une expérience habituelle, et non exceptionnelle
- Une première injonction négative qui peut se présenter dans une formulation telle que : « Ne fais pas ça, ou je vais te punir » ou « Si tu ne fais pas cela, je vais te punir ». Ce qui prédomine dans ce concept d'apprentissage est l'idée de la punition, et non celle de la récompense.
- Une injonction secondaire en conflit avec la première à un niveau plus abstrait, et qui, tout comme la première, est renforcée par des punitions ou des signaux annonçant une menace. Il faut noter que dans cette situation, la double contrainte est créée par deux individus, l'un peut nier ce que l'autre communique paradoxalement. Les deux types de communication sont présents – analogique et binaire – et s'expriment avec des messages tels que : « Ne te sou mets pas à mes interdictions » ou « Ne pense pas à ce que tu ne dois pas faire ».

- Une troisième injonction négative interdisant à la victime de sortir du contexte, en particulier lorsque la double contrainte a été imposée dans l'enfance.
- La victime a appris à « vivre » avec des modèles de double contrainte, créant parfois des contextes hallucinatoires.

La victime et la ou les personnes qui génèrent la double contrainte agissent significativement dans un contexte. Les troubles dérivant de la communication pathologique ne sont pas des entités réelles, mais une combinaison de messages échangés dans un contexte qui leur donne un sens. Comme le décrit Bateson :

« La trame de contextes et de messages qui suggèrent le contexte – mais qui, comme tous messages, ont une signification dans ce seul contexte – constitue le contenu de la théorie dite de la double contrainte ».

La double contrainte conduit à soutenir l'idée qu'une relation est toujours dans un processus de double interprétation, ce qui implique que le tissu de contextes et de messages devrait être considéré en tant que relation externe entre deux êtres. La pédagogie noire pratiquée à l'école se définit comme une relation de double lien, son contenu ne correspondant pas à des entités abstraites, mais a des relations : abus, l'humiliation, la violence et l'agression sont créés dans le contexte d'une relation ayant des significations. Les méthodes et l'idéologie de la pédagogie noire ne sont pas présentes, chez les personnes qui en usent, de façon innée ou instinctive.

La réponse des élèves aux abus inhérents à la pédagogie noire consiste en une relation définie à partir des règles d'échange de la

double communication. Le modèle linéaire – qui prévaut encore à l'école malgré les réformes dans l'éducation – où le professeur enseigne et l'élève apprend est trop limité pour exprimer des problèmes complexes si l'on ne tient pas compte du phénomène de rétroaction. Selon la théorie de la double contrainte, la relation enseignant-élève est conçue de manière circulaire, et offre, comme l'établit Bateson, un nouveau type d'apprentissage : le deutéro-apprentissage (apprentissage du second type), qui affirme que le professeur a un impact sur l'élève qui apprend et l'élève a un effet sur l'enseignant :

« Le concept qui en résulte est un peu difficile à comprendre, parce que nous avons appris à voir l'apprentissage comme un processus entre deux unités : le professeur enseigne et l'élève (ou sujet d'expérimentation) apprend. Mais ce modèle linéaire progressif devient obsolète dès que nous prenons en compte les circuits d'interaction cybernétiques. L'unité d'interaction minimale est formée de trois composants (...). Appelons ces trois composants « stimulus », « intervention » et « effort », où le second renforce le premier, et le troisième renforce le second. La réponse de celui qui apprend stimule celui qui enseigne, etc... » (Bateson, 2006, a, p. 148).

Le mécanisme de rétroaction est l'unité de base qui nourrit la cybernétique quant à la connaissance de la circularité dans les interactions ; le *feedback*, comme le souligne Ceberio, est la pièce maîtresse des sciences de la communication, car il joue un rôle essentiel dans l'interaction et la double contrainte. La cybernétique de second ordre cède la place à l'idée d'auto-référence, ce qui signifie que l'objet de la communication est impliqué dans le système d'interaction. On ne peut être uniquement spectateur contrairement à ce que soutenait le paradigme de la linéarité. Le simple fait d'appartenir au système

est inhérent à une communication significative dans le propre système relationnel. Avec la cybernétique de second ordre, comme le souligne Foerster, la manière d'appréhender la science et de concevoir les relations quotidiennes a été transformée par le fait d'inclure l'observateur au sein du système.

La relation maître-élève prend une tournure différente avec la cybernétique de deuxième ordre, car l'enseignant fait partie du système récursif enseignement/apprentissage, qui n'est pas imperméable aux interactions en classe. Dans la relation pédagogique, l'enseignant est un acteur auto-référentiel de son champ d'observation, qui se place dans la perspective de l'interaction. Comme l'exprime Ceberio (2006) concernant la portée thérapeutique :

« L'observation d'un être humain depuis une épistémologie circulaire entrave la vision individuelle d'un sujet isolé ou non contextuel. Le regard se porte sur une entité qui interagit et génère une trame de relations, caractérisées par un contexte qui donne un sens, peuplées d'échanges d'informations qui génèrent des réponses de manière permanente. Dans ce système, les questions du thérapeute devraient être : *qui fait quoi ? À qui ? Quand ? Depuis quand ? Où ? Comment ? Avec quelle fréquence ? Avec qui ?* » (p. 54).

Dans la relation pédagogique, l'enseignant, à l'instar du thérapeute, se déplace dans un contexte de significations ; certes, il existe une différence dans la nature de leur travail, la finalité du professeur étant d'enseigner et celle du thérapeute de contribuer à la stabilisation du système. Mais cela donne une direction aux questions que doit se poser l'enseignant : *qu'est-ce que je fais ? Pourquoi est-ce que je ne reçois pas la réponse espérée ? Comment est-ce que je m'acquitte de mon travail ? Quelles sont les contraintes de ma pratique éducative ? À quelle fréquence est-ce que je commets des erreurs*

dans ma communication ? Quels sentiments est-ce que je provoque chez les élèves ? Quel enseignant suis-je ? Comment est-ce que je communique dans la relation pédagogique ? Que me procurent les élèves ?

Dans le système scolaire, les actions, les pensées et les sentiments de chaque membre définissent l'interaction entre ceux-ci et pour chacun d'eux. Pour se connaître lui-même, l'enseignant doit se reconnaître dans le contexte de ses interactions en classe, afin de dépasser la vision linéaire dans laquelle il se place comme victime de ses élèves, qui ne comprennent pas que tout ce qu'il fait est pour leur bien, ou comprendre que les élèves sont peut-être victimes d'un enseignant maltraitant qui génère une communication pathologique. Dans la théorie du double lien, selon le paradigme de la cybernétique de deuxième ordre, une victime et un bourreau se diluent ; dans le cadre de la pédagogie noire, un enseignant et un élève sont victimes du jeu systémique des interactions qu'ils créent et qui les crée. L'action, la pensée et le sentiment de l'un des membres de la classe génèrent la réponse de l'autre, et vice-versa. La circularité est présente – retour d'information et cercles vicieux – dans l'histoire personnelle de chacun. En ce sens, pour Ceberio, la circularité est possible à comprendre à partir de trois champs de réflexion :

« • À partir de la synchronisation opérationnelle des interactions actuelles, qui se développe dans la récursivité du *ici et maintenant*.

• À partir d'isomorphismes de situations qui se produisent à plusieurs reprises dans le temps.

• En interchangeant les deux positions : l'interaction du processus présent, qui peut être à l'origine de la répétition de

situations relationnelles, serait alors vécue à un autre moment de l'histoire du sujet » (*Idem* p. 60).

Dans une salle de classe, ces trois aspects sont présents : la synchronicité du *ici et maintenant*, avec une communication pathologique qui produit un état psycho-affectif spécifique du professeur et des étudiants, lequel a un impact direct sur l'apprentissage ; les participants à la classe expriment dans leurs comportements les cercles vicieux dans lesquels ils évoluent ; enfin, ils tendent à reproduire des situations similaires.

Sur la base de ce qui a été dit jusqu'à présent, on peut établir l'hypothèse suivante : la pédagogie noire dans la pratique éducative de l'enseignant n'est pas une entité abstraite ; c'est le résultat d'interactions pathologiques entre les membres du système qu'est la salle de classe, qui construisent une circularité récursive, synchronique et répétitive qui impacte le psycho-affectif. Autrement dit, la relation pédagogique entre un professeur et un élève génère un ressenti, des cercles vicieux, et les histoires personnelles « douloureuses » ont tendance à se répéter.

La pédagogie noire est bâtie sur l'interaction pédagogique entre un enseignant et un élève dans la salle de classe en tant que système, cela nous conduit à concevoir la réalité non comme quelque chose de donné et définitif, mais comme quelque chose de construit. La cybernétique de deuxième ordre intègre ce principe dans ses postulats à partir de la logique de circularité, selon laquelle l'observateur « modifie » la vision qu'il a de lui-même et des choses.

Le constructivisme a une longue histoire dans le domaine de l'épistémologie, qui remonte à la pensée pré-socratique, et

acquiert une dimension particulière avec le développement de la cybernétique du deuxième ordre. Selon les conclusions de la physique quantique d'Heisenberg – dans la même lignée que Kant –, la réalité n'est pas *a priori* quelque chose, mais est une réalité configurée par chacun en fonction de ses interactions avec les autres, la réalité « objective » – telle la conscience d'exister au moment même où on le sait – change sous l'œil de l'observateur. La réalité est une croyance qui suppose l'existence d'une réalité par-delà la pensée. Dans le constructivisme, la réalité est l'œuvre de la pensée, une façon d'interpréter et d'agir en fonction de la relation. Heisenberg (1958) la définit ainsi :

« La réalité dont nous pouvons parler est une réalité *a priori*, qui représente un ensemble de réalités connues par nous. Si nous nous opposons à cette formulation en déclarant qu'il existe un monde objectif, indépendant de nous et de notre pensée, qui fonctionne ou peut fonctionner indépendamment de nous et de notre pensée, qui fonctionne ou peut fonctionner sans notre intervention, et qui est ce à quoi nous nous référons réellement quand nous faisons des recherches, alors cette objection, si convaincante à première vue, doit être rejetée en soulignant que l'expression « il existe » provient du langage humain et, par conséquent, ne peut pas signifier quelque chose qui n'ait pas de rapport avec notre manière de comprendre. Pour nous, « il existe » seulement le monde dans lequel l'expression « il existe » a un sens » (p. 236).

Il existe une construction de réalités pédagogiques dans les interactions qui sont enregistrées par l'observateur, qui interfèrent dans sa description de la réalité. Le professeur construit l'idée qu'il a de chaque élève, qu'il transforme ensuite en réalité pédagogique, basant cette construction sur une théorie pédagogique en vogue. Les écoles créent des réalités de bons et

de mauvais (élèves) ; de compétents ou d'incompétents ; de hautes performances ou de faibles performances, de réussite ou d'échec. Le mécanisme qui nous construit est l'apprentissage. L'apprentissage est quelque chose d'établi qui construit des sujets acceptés ou exclus de la norme à partir de standards issus d'un cadre théorique.

Dans la relation enseignant-élève, des réalités distinctes convergent pour construire le processus éducatif. Il est désormais courant, à partir du modèle éducatif basé sur les compétences, d'exposer les résultats de l'apprentissage en fonction de critères divisés en rubriques, listes de comparaison... Cela détermine la réussite ou non de l'élève. Les critères définis comme instruments d'évaluation sont établis unilatéralement par un enseignant ou un groupe d'enseignants. Dans les deux cas, ils représentent la convention pédagogique qui construit l'apprentissage. L'enseignant définit les différents comportements de ses élèves à partir de l'opinion qu'il se fait d'eux en fonction de la réalité pédagogique sur laquelle il fonde sa pratique éducative. Quelque chose de similaire se produit chez l'élève au moment de construire son opinion de l'enseignant.

La pédagogie noire est le résultat d'une construction qui prend forme avec l'idéologie et les méthodes créées. Les enseignants la justifient en arguant de leur intention altruiste d'agir pour le bien de l'élève. Néanmoins, les effets sont dévastateurs pour l'élève qui doit se soumettre aux arguments de l'enseignant qui affirme vouloir former des étudiants « normaux ». Dans cette situation, deux réalités cohabitent : l'image construite de l'idéal pédagogique et la signification construite de l'idéal. La première est une réalité de premier ordre, car enseignant et élève sont placés dans un idéal

pédagogique ; la seconde est une réalité de deuxième ordre, dans laquelle chacun a sa propre vision de l'idéal pédagogique.

Le *monde scolaire* s'écroule quand la construction de l'idéal pédagogique va de soi, et nous découvrons alors avec horreur que la réalité pédagogique n'est pas le conte de fées que nous croyions. Les méthodes de la pédagogie noire sont ainsi mises en évidence : humiliations, violence, échecs. La réalité de premier ordre perd alors tout son sens, et la construction d'une réalité de deuxième ordre commence. Dans l'interaction pédagogique, d'autres méthodes commencent à être construites à partir du *feed-back*. L'idée de changer psycho-affectivement la pratique éducative de l'enseignant prend du sens, car son travail se muera en transmission du savoir et en redéfinition significative²⁰ de la pratique pédagogique. Le professeur est l'architecte de la construction des réalités pédagogiques, car il participe au maintien ou au remplacement des constructions pédagogiques.

La restructuration du professeur sous-entend la possibilité de redéfinir ce qu'il représente implicitement dans l'intentionnalité de l'action d'enseignement. L'enseignant est alors perçu différent de ce qu'il était avant, mais de manière artificielle ; cependant, il a alors une signification différente, ce qui lui permet de mettre en place une pratique éducative qui tend à surmonter la pédagogie noire, car il est encadré émotionnellement et cognitivement, c'est-à-dire psycho-affectivement. Avec la technique de *l'encadrement*, quand l'enseignant se place en tant qu'observateur de second ordre de sa pratique éducative, il accepte une

20. Par le biais de l'observation, on cherche à savoir, en premier lieu, ce qui est fait, afin d'en démêler les significations et donner un sens et des valeurs à la relation pédagogique humiliante et abusive. Ceci établi, on tendra vers le changement en construisant une nouvelle signification de la relation pédagogique.

reconstruction de lui-même à partir du contexte d'une situation donnée. Comme l'exprime Watzlawick (2008) en ce qui concerne la restructuration :

« ... *restructurer* signifie changer le cadre conceptuel ou émotif personnel dans lequel une situation est expérimentée, afin de la situer dans une autre dimension, qui aborde les faits correspondants à la même situation concrète aussi bien ou même mieux, en changeant ainsi complètement le sens. Le mécanisme ici impliqué ne se remarque pas à première vue, surtout la situation elle-même ne s'est pas modifiée, voire semble immuable. Ce qui change par le biais de la restructuration, c'est le sens attribué à la situation, et non les faits spécifiques qui lui correspondent » (p. 123).

L'idée de changement – et le changement lui-même – est une construction basée sur la « recodification » dans un contexte spécifique. Lorsqu'on parle d'un changement psycho-affectif de la pratique éducative de l'enseignant, on parle du sens du changement dans le contexte où se placent les nouvelles structures, ce qui diffère de l'idée répandue que si l'enseignant change, le monde change. Ici, le contexte change, le sens aussi : c'est l'œuvre de *l'encadrement*.

Le changement s'opère dès la phase d'observation, qui est la base de toute intervention ; un ensemble de critères est capté par l'œil de l'observateur. Ce sont des observations effectuées à partir de perceptions construites dans des contextes de signification, qui manquent de logique scientifique nous catégorisons les interactions dans leur contexte. Nous avons des lectures de la réalité qui offrent la possibilité de lui octroyer plusieurs sens. Une réalité de premier ordre – qui correspond à

ce qui est observé – et une réalité de deuxième ordre – qui correspond à la manière dont nous classons, qualifions, dénonçons, décrivons, nous interrogeons – convergent. Le changement est parfois difficile à percevoir, car nous oublions que nous sommes des constructeurs de réalités. Une réalité peut adopter le même processus de construction que quelque chose susceptible de nous blesser, et en voulant changer cette situation, nous créons, avec des capacités qui nous dépassent, une nouvelle construction, au risque de tomber dans la fatalité ou de la doter de propriétés fantasmagoriques et de tomber ainsi dans le piège des réalités objectives.

Dans la relation pédagogique – comme dans toute interaction – il est commun de considérer les réalités objectives comme des *choses* indépendantes de notre volonté. Il est donc habituel de se retrouver face à des enseignants fatalistes qui oublient qu'ils sont les bâtisseurs de leurs interactions : *que pouvons-nous y faire si c'est ce que nous devons réaliser ? Nous ne pouvons rien changer, car les élèves d'aujourd'hui sont comme ça ; ils n'obéissent pas parce qu'ils sont surprotégés. Je dois faire les choses ainsi, car c'est ainsi qu'on m'a dit de les faire. Les élèves sont responsables de cela, ils ne s'impliquent pas dans leurs apprentissages.* Les enseignants expérimentent une réalité indépendante, créant un fétichisme de leurs propres constructions, comme l'a décrit Marx pour le cas des marchandises.

Le changement représente un tournant dans la rigidité de l'observateur contemplatif des réalités objectives, ce qui implique d'intervenir dans le changement de manière auto-référentielle en se plaçant en tant qu'observateur de deuxième degré, afin de classer et qualifier une réalité qui ne nous satisfait plus. Cela conduit à la redéfinition et à la restructuration des cadres. Pour l'enseignant, il s'agit de se rendre compte de sa tendance à

employer la pédagogie noire. Un enseignant doit se regarder dans le miroir et observer comment fonctionne la métaréalité dans la réalité objective, ce qui lui permet de reclasser, requalifier et redéfinir son statut d'enseignant. En un mot, il est possible de se réinventer soi-même.

Après avoir pris conscience des rétroactions de la métaréalité, l'enseignant peut se réinventer. Du fait de posséder une nouvelle information, il s'opère cybernétiquement un retour de l'information qui le libère des blocages objectivistes. Il établit alors des règles qui modifient le cadre où se situent les intentions. En observant la méta-réalité de la réalité objective, le professeur qui se plaint de ses élèves ingrats et flemmards acquiert une nouvelle information, qui l'orientera vers le changement à opérer pour résoudre ce problème. Cela génère un nouveau jeu d'interactions et de significations. Le changement est inhérent à la volonté de l'enseignant à modifier sa construction de la réalité.

L'importance des émotions pour le changement d'enseignement

Afin d'éviter l'usage d'une pédagogie qui maltraite et humilie, il est urgent de s'intéresser à l'aspect affectif de l'enseignant. Beaucoup de choses ont été écrites, à partir de différentes approches pédagogiques et psychologiques, concernant l'éducation émotionnelle de l'enfant et de l'adolescent. En revanche, en ce qui concerne celle de l'enseignant, le peu qui a été dit n'est pas suffisant et a eu très peu, voire pas du tout, d'impact. Il est donc temps de s'atteler à cette tâche.

Tout au long de l'histoire, nous pouvons répertorier nombre de modèles pédagogiques qui ont mis l'accent sur la formation des enfants et des adolescents. Ce n'est pas une nouveauté que de considérer la part émotionnelle dans les apprentissages. Knaus (2003) passe en revue les études qu'ont menées des pédagogues tels Rousseau, Locke, Peztaozzi, Hebert, James, et Dewey. Il en conclut qu'au XX^e siècle, il existe plusieurs axes sur lesquels est fondée l'éducation émotionnelle des enfants et adolescents : le droit de développer leurs aptitudes pour se préparer au processus de changement, et le droit de participer activement aux recherches de solutions et au développement des sentiments et émotions.

L'éducation émotionnelle, émergente au XX^e siècle, a reçu une attention plus importante au XXI^e siècle. Diverses expériences s'appuient sur l'apprentissage émotionnel. Par exemple, Noemi Paymal, dans son livre « Pédagogie 3000 », parle, parmi d'autres expériences, de la méthode ASIRI, la méthode Kilpatrick, ou encore la méthode Shichida. Selon Paymal, cet ensemble d'expériences crée une synergie pédagogique qui favorise un bien-être affectif harmonieux et intégral chez tout le monde.

Dans le champ théorique de l'éducation émotionnelle, il existe plusieurs contributions : Gardner (1983), avec les intelligences multiples ; Reuven Bar-On (1988), avec le quotient intellectuel ; Peter Salovey et John Mayer (1993), avec l'intelligence émotionnelle ; Goleman (1996), avec la diffusion de l'intelligence émotionnelle, Steiner et Perry (1997), avec l'alphabétisation émotionnelle ; Bisquerra (2001), avec une éducation émotionnelle pour le bien-être.

La situation sociale contemporaine, qui est faite de conflits, de maltraitements et de violences, explique, en un sens, le boom des

études autour de l'intelligence émotionnelle. Comme Goleman l'explique, il existe une dégradation de la citoyenneté et une maladresse émotionnelle dans le monde contemporain. Il y a un besoin urgent d'une éducation qui rende la confiance et l'espoir dans un monde où l'affect et l'émotionnel régissent les actes. Pour cela, Goleman propose de doter l'émotion d'une intelligence, en lui accordant un rôle essentiel dans la joie de vivre. Les émotions sont présentes dans les actions et les réactions et une mauvaise interprétation peut conduire à problèmes de maltraitance et d'auto-maltraitance. Il est donc nécessaire de les utiliser intelligemment, afin d'harmoniser l'émotion et la raison.

Il existe un grand nombre d'écrits concernant le rôle de l'enseignant dans l'éducation émotionnelle. Par exemple, l'enseignant est considéré comme un activateur du développement humain parce qu'il possède des capacités émotionnelles qui lui permettent de « modeler » le profil socio-affectif de chaque élève. Hué (2012), souligne les capacités que l'enseignant doit posséder en tant qu'éducateur émotionnel : connaissance de soi, respect de soi, contrôle émotionnel, motivation, connaissance des autres, capacité d'évaluation de l'autre, leadership. Ensemble, ces capacités forment la pensée émotionnelle qui permet à l'enseignant d'apporter le bien-être dans la salle de classe. Ainsi, l'enseignant oriente ses étudiants vers la connaissance de soi et l'auto-évaluation par le biais du maniement positif des émotions, qui permet de reconnaître les sentiments de l'autre afin de créer une relation pédagogique basée sur l'affect.

Pour Esteve (2006), l'enseignant est à l'origine du climat émotionnel de la classe, car c'est lui qui y favorise les canaux essentiels de l'empathie. L'enseignant construit le climat en

considérant deux éléments : l'identité, qui se réfère à la manière dont il se perçoit dans la relation pédagogique, et les capacités qu'il possède pour interagir et communiquer. Dans la pratique, l'enseignant peut générer une empathie ou un conflit : dans le premier cas, une communication positive et une relation pédagogique affective ; dans le second cas, une communication péremptoire et une relation pédagogique basée sur la maltraitance et l'humiliation. Autrement dit, il suscite l'empathie s'il crée un cercle vertueux entre l'action et la réaction, ou l'antipathie s'il se place au sein d'un cercle vicieux.

Dans le même sens, Bernal (2009) remarque que, dans l'interaction communicative, l'enseignant influe sur l'identité et la motivation des élèves. Cela signifie que l'enseignant laisse une trace émotionnelle chez ses élèves, et que son « traitement émotionnel » impacte sur le développement de l'élève. Il existe donc un lien émotionnel qui perdure entre l'enseignant et l'élève. Bernal rapporte les mots d'étudiants expliquant leur lien avec leur professeur : *« La première année m'a marqué, je ne l'aimais vraiment pas, il était très sérieux, très grincheux et je n'apprenais rien dans ses cours. Ensuite, j'ai appris à le connaître, et ma manière de penser a changé, et en mûrissant, je ne voyais plus le professeur comme quelqu'un de bizarre »*. *« J'avais des nœuds dans le ventre tant j'étais nerveux quand il approchait. Je transpirais quand j'allais au tableau. Ce professeur... oh mon Dieu ! »*. *« Quand il devait jouer la carte du sergent, il le faisait. Il était très tranquille, serein. Il ne semblait pas être perturbé »* (p. 214-215).

Le professeur enseigne avec émotion à partir de la structure affective et émotionnelle présente dans sa pratique éducative. Il est le promoteur de la stabilité ou de l'instabilité émotionnelle qui influe sur les progrès de l'étudiant dans l'apprentissage. C'est pourquoi, il est important de connaître qui est l'enseignant d'un

point de vue affectif, comment il gère ses émotions, comment il interagit avec ses élèves, s'il ressent ou non un bien-être émotionnel.

Le bien-être émotionnel de l'enseignant a été abordé par Bisquerra avec Hué (2009). Ils soulignent que dans la pratique éducative, les cercles vicieux sont récurrents en raison de l'éternelle insatisfaction des enseignants qui hébergent des sentiments négatifs, du stress, des problèmes familiaux, d'un manque d'identité ou de reconnaissance sociale, du comportement des élèves, des pressions de l'institution éducative, des stimuli de la compétitivité. La solution à ce problème est de créer des cercles vertueux de bien-être d'enseignement, en changeant le comportement, les sentiments et la cognition de l'enseignant à partir d'un travail sur l'estime de soi et l'enseignement de l'empathie. Un enseignant avec une estime de soi positive et qui exprime une empathie dans sa relation pédagogique est un enseignant qui maintient des sentiments et des pensées positives au sein de sa classe. Cela se traduit par une meilleure relation avec les élèves, une réduction de la tension et une meilleure gestion de la pression.

Pour obtenir une pratique d'enseignement basée sur l'éducation émotionnelle, il est nécessaire que l'enseignant soit un sujet avec des qualités affectives capables d'impacter sa performance en créant des cercles vertueux de bien-être émotionnel. García (2009), citant Rompelman, remarque que le professeur doit s'intéresser aux composantes affectives de l'enseignement qui influent sur les progrès dans l'apprentissage. Cela implique une réflexion sur la relation affective, parce que comme dit précédemment, un climat affectif sain favorise le développement de l'enseignement. Nous proposons de nous intéresser ici, plus particulièrement, à la dimension pédagogique

de l'affect par le biais du contact, de la rétroaction et de la compréhension, qui impactent la façon d'être et la santé mentale des enseignants et des élèves.

L'éducation émotionnelle exige de l'enseignant de ne pas changer en tant que personne, car il est le pivot du développement humain. L'élève doit être formé de manière cognitive et affective en tant que personne à part entière avec un avenir. Pour optimiser le développement humain, Bisquerra (2005) propose un ensemble d'approches de l'éducation émotive, qui prônent la connaissance de soi et des autres :

« Les objectifs de l'éducation émotionnelle peuvent se résumer dans les termes suivants : acquérir une meilleure connaissance de ses propres émotions ; identifier les émotions des autres ; développer la capacité à gérer ses propres émotions ; prévenir les effets nocifs des émotions négatives ; développer la capacité de générer des émotions positives ; développer l'auto-motivation ; adopter une attitude positive face à l'avenir ; apprendre à se laisser porter, etc. » (p. 97)

C'est sans doute un défi pour l'enseignant de tenir ces objectifs, car cela implique de rompre avec le paradigme de la pédagogie noire pour passer à la pédagogie émotionnelle, c'est-à-dire cesser de maltraiter et d'être gouverné par des émotions malsaines qui ne créent qu'insatisfaction et violence chez les élèves. L'enseignant doit apprendre à évoluer vers une psychologie positive pour identifier, réguler, développer et manier ses propres émotions ; il doit se connaître, se valoriser et se motiver aussi bien en tant que personne qu'en tant qu'enseignant.

Un enseignant avec une bonne estime de soi et une identité est un enseignant préparé à l'interaction cognitive et affective,

capable de motiver ses étudiants pour obtenir l'expression de leurs sentiments. Concernant l'expression émotionnelle, l'enseignant poursuit un travail qui commence au sein de la famille. L'enseignant doit tenir compte d'un ensemble de choses pour tendre vers une éducation émotionnelle efficace. Céspedes (2013) énumère les exigences émotionnelles requises qu'un enseignant soit efficace :

- « Avoir une connaissance intuitive ou être informé sur les enfants et adolescents dont il a la charge, particulièrement concernant leurs caractéristiques psychologiques et leurs capacités accomplir une tâche.

- Connaître l'importance des environnements émotionnels favorables au développement de l'affect de l'enfant.

- Posséder un certain équilibre pour affronter les conflits.

- Utiliser des modèles efficaces et adaptés d'autorité et de pouvoir.

- Une communication affective et efficace.

- Une réelle vocation d'enseigner.

- Un travail sincère et permanent sur la connaissance de soi.

- Une réflexion constante sur ses convictions et ses missions en tant qu'éducateur. »

L'enseignant émotionnel efficace est un éducateur informé, expert, équilibré, avec une vocation et une capacité d'introspection et d'autocritique concernant le développement de ses étudiants. Il doit savoir qui sont ses élèves, ce qu'ils ressentent, quelles situations ils vivent, ce qu'ils affrontent, quels sont leurs rêves et leurs attentes, ce qu'ils espèrent de lui comme enseignant, quelles impressions il leur laissera. En un mot, il doit

les connaître pour réussir sa mission d'éducateur. Hargreaves définit l'enseignement comme une profession émotionnelle et morale. Concernant la partie émotionnelle, il identifie un paradoxe, parce que les émotions sont ce qui est le moins pris en compte, alors que, pour le changement, on devrait s'y intéresser en priorité. Tout au long de l'enseignement, l'émotion est présente ; il est impossible d'enseigner sans émotion : au moment d'exprimer une idée, de commenter un contenu, de donner un devoir, d'effectuer une évaluation... des émotions sont toujours communiquées.

Les émotions font partie de la pratique éducative, au même titre que la cognition et le comportement : lors de la conduite d'une action, lors de la construction des pensées rationnelles ou irrationnelles. Nous partageons la position de Hargreaves quand il explique que les émotions sont au cœur de l'enseignement. L'enseignement combine des relations interpersonnelles et intrapersonnelles basées sur les expériences émotionnelles et sentimentales. L'enseignant, tout comme ses pairs et ses élèves, ressent de la tristesse, de la colère, de la joie... résultant des relations dans l'enseignement et l'apprentissage. Bisquerra (2011) mentionne l'effet positif que les émotions ont – un sourire, un mot réconfortant ou un signe d'affection – contribue à établir des relations pédagogiques harmonieuses. Les émotions positives impactent de plusieurs façons :

- « Elles élargissent le champ de vision et le centre d'attention.
- Elles génèrent une pensée plus souple et créative.
- Elles favorisent la recherche d'information.
- Elles génèrent plus choix de comportements.

- Elles permettent le changement constructif, qui ne soit pas basé sur la défensive.
- Elles réduisent le doute.
- Le jugement envers les autres et soi-même est plus indulgent.
- Elles favorisent des relations interpersonnelles et intimes plus satisfaisantes.
- Elles génèrent des conduites altruistes.
- Elles favorisent la résistance face à l'adversité.
- Elles favorisent la réparation et contrent les sentiments négatifs.
- Elles permettent de mieux tolérer la douleur physique.
- Elles améliorent le fonctionnement du système immunitaire.
- Elles améliorent probablement la longévité.
- Elles permettent de mieux percevoir les petites récompenses quotidiennes.
- Elles favorisent l'attraction, la sympathie et l'attachement aux autres.
- Elles sont associées à une meilleure santé cardio-vasculaire (une tension musculaire et une fréquence cardiaque moindres) » (Bisquerra, 2009 ; p. 58-59).

Les émotions positives créent un meilleur état émotionnel et physique, alors que les émotions négatives bloquent la communication et créent des problèmes émotionnels et

physiques. Un changement de la méthode d'enseignement représente l'opportunité, pour l'enseignant, de contrôler ses émotions pour éviter de créer un climat de pédagogie noire, une atmosphère de tension, de blocages émotionnels et une résistance à l'apprentissage qui conduisent à l'échec scolaire. Sans exagérer, l'enseignant est le facteur du changement émotionnel.

À la différence des études que nous avons citées précédemment, qui apportent des éléments indispensables à la définition des capacités émotionnelles ou introduisent une didactique du travail émotionnel, nous considérons que le changement émotionnel de l'enseignant doit venir de lui-même. Contrairement aux planificateurs éducatifs qui se basent sur les compétences, il ne s'agit pas de porter l'enseignant à la construction didactique artificielle d'une structure lourde. Il ne s'agit pas non plus de mesurer ou d'évaluer, avec des indicateurs millimétriques, la subjectivité ou l'intersubjectivité de l'enseignant ; ce serait une tâche impossible. Nous ne concevons pas le changement de l'enseignant comme faisant partie intégrante des changements curriculaires, car les réformes du programme scolaire sont une entrave. Pourquoi cette réticence ? La réponse est simple : l'histoire a montré que les pédagogies, les modèles didactiques et la structure des programmes changeaient, mais que la pédagogie noire persistait. Peu importe que la pédagogie soit basée sur les objectifs ou les compétences, ou qu'il s'agisse d'un modèle basé sur Montessori, Piaget ou même sur Summerhill ; dans tous les cas, on relève des situations de maltraitance et de violence de la part de l'enseignant. La pédagogie noire est comme « la mauvaise herbe » : même si on ne la cultive pas, elle apparaît.

Nous exprimerons une idée qui pourrait paraître contradictoire : changer l'enseignement ne signifie pas changer

les techniques ou façons de procéder de l'enseignant dans ses interactions pédagogiques ; le changement représente pour l'enseignant l'opportunité de se connaître et de s'affirmer en tant que personne. L'aphorisme mentionné dans l'Oracle de Delphes – « *Connais-toi toi-même* » –, utilisé par Socrate avec ses élèves, fait allusion à la recherche de la sagesse plutôt que de tomber dans la facilité, qui mène à la tromperie et au leurre. Cela suppose une auto-réflexion de la personne qui cherche à « se découvrir », se connaître. Conséquence pour l'enseignant : face à tant de « tendances » qui le définissent comme un médiateur, un facilitateur, un accompagnateur, ou encore un tuteur, son identité se perd dans un amas de technicités, où reste oubliée l'essence même de sa personne, le fait qu'il pense, sent et agit en fonction de ce que son expérience lui apporte. Campoamor, exprime cet aphorisme de la façon suivante, qui est, selon nous, révélatrice : « *perfectionne-toi en t'étudiant toi-même* ». Voilà ce que nous en concluons : il faut que l'enseignant se perfectionne en tant que personne au cours d'un processus permanent d'auto-apprentissage de la connaissance de soi pour dépasser les tromperies et les leurre qui l'empêchent de vivre pleinement son activité d'enseignant.

C'est un point de vue qui émane de la philosophie – pour ce qui se rapporte à la vertu –, et de la psychologie en ce qui concerne la cognition. Nous nous concentrerons sur la psychologie, car nous nous intéressons au changement mental de l'enseignant, qui traite de la cognition, des émotions et des actions. Satir disait que tout changement est un apprentissage ; nous partageons cette idée et ajoutons que c'est un ré-apprentissage pour vivre sainement et s'accomplir personnellement. Motivés par les écrits de Satir (2010), nous

aimerions consacrer les lignes suivantes à l'enseignant et à l'élève, afin d'obtenir un changement dans l'éducation :

MON ENSEIGNEMENT²¹ :

- Je veux t'enseigner sans te sous-estimer
- Te motiver sans te blesser
- T'apprécier sans t'envier
- Apprendre de toi sans *a priori*
- M'investir sans chantage
- Donner de ma personne sans rien attendre en retour
- T'accepter en m'acceptant moi-même
- Si je peux apprendre de toi en t'enseignant, et si tu parviens à la même chose, nous aurons construit une éducation grâce à notre relation, en surpassant mutuellement dans limites ; j'aurai alors atteint mon objectif d'être enseignant dans l'harmonie.

La finalité est d'obtenir une relation humaine affective et émotionnelle saine. Dans ce sens, le changement dans l'éducation implique de prendre conscience de soi-même à travers l'apprentissage permanent. Nous reprenons la vision humaniste et phénoménale de l'éducation issue de la psychologie, car elle souligne la croissance personnelle et le développement humain. Comme Satir, Rogers prône l'humanisme dans l'éducation. Casanova synthétise les

21. Ceci est, dans une certaine mesure, une paraphrase de « *Mes objectifs* » de Satir.

contributions de Rogers concernant l'importance de l'apprentissage dans l'éducation :

« Il considère que l'objectif le plus important de l'apprentissage consiste à obtenir une croissance personnelle, ce qui est possible grâce à une conception de la vie basée sur la liberté. Tout cela implique nécessairement que l'homme apprenne à utiliser ses propres sentiments et aptitudes pour découvrir et garantir un processus d'auto-apprentissage permanent » (1989 ; 599).

La conscience de soi est un auto-apprentissage continu pour l'enseignant, et en appeler à lui-même est le recours le plus important qu'il ait pour ouvrir la boîte de Pandore de ses sentiments et aptitudes. Il existe une connexion entre ce que résumait Casanova et Rogers et ce que Satir écrit concernant la liberté. Oser changer, c'est se libérer pour pouvoir réaliser des choses de manière différente ; c'est la meilleure façon de croître personnellement.

L'enseignant a peur du changement, il se sent rassuré de toujours faire la même chose : c'est de cette façon qu'il a appris, et il le répète. Souvent, il ignore pourquoi il enseigne de la façon dont il le fait, tout simplement parce que c'est la force de l'habitude qui le guide. C'est pour cela que les réformes vont et viennent et qu'elles n'ont pas d'impact sur la croissance personnelle de l'enseignant : il reste le même en faisant la même chose. Il est prisonnier de l'exigence cognitive, de l'accomplissement scolaire, de la réalisation du programme, de l'accomplissement des objectifs de l'institution, doit se conformer aux attentes de la société. Pour l'enseignant, l'accomplissement est une contrainte qui le paralyse et entrave sa liberté ; c'est peut-être la raison pour laquelle il ne peut pas changer : il est bloqué par l'exigence. Plus l'enseignant s'obstine à accomplir ces

exigences hétéronomes, plus il s'éloigne de sa liberté de décider et de changer, d'être autonome dans sa façon de faire les choses. La liberté de l'enseignant ne dépend pourtant que de lui-même ; c'est une décision personnelle qui désigne l'enseignant en tant que seul responsable de son changement ou de son non-changement.

Il s'agit d'essayer d'être une meilleure personne indépendamment des modèles éducatifs consensuels ou imposés. Rien ne justifie la maltraitance et l'humiliation ; il faut changer en exerçant sa liberté de croître personnellement. Satir (2010) identifie cinq libertés qui ouvrent la porte au changement personnel :

« La liberté de voir et d'écouter ce qui est plutôt que ce qui devrait être, était ou sera.

La liberté de dire ce qu'on ressent et pense, au lieu de ce qu'il faudrait ressentir ou penser.

La liberté de ressentir ce que l'on ressent, et non ce qu'il faudrait ressentir.

La liberté d'obtenir ce que l'on veut quand on le veut, au lieu d'attendre à chaque fois la permission.

La liberté de prendre des risques, au lieu de choisir la sécurité pour ne pas faire de vagues. »

Cela signifie de changer en exerçant sa liberté d'expression, de penser, de ressentir, de demander, d'obtenir et de prendre des risques. Être honnête et cohérent avec soi-même est un impératif éthique pour l'enseignant. Psychologiquement, changer l'enseignant suivant ces cinq libertés est une responsabilité personnelle ; pour autant, le changement n'est pas quelque chose qui s'opère uniquement avec un peu d'intelligence émotionnelle.

C'est un apprentissage qui doit également se baser sur l'expérience.

Le moment est arrivé d'exposer notre propre vision du changement de l'enseignant en fonction de ce qui a été énoncé jusqu'à présent. Le changement de l'enseignant est une expérience émotionnelle significative, parce qu'il implique les sentiments, les affections et les émotions qui sont « encapsulées » dans la partie cognitive de chacun, lesquels essaient de façonner nos manières de penser et ont pour finalité de graduer nos manières d'être et ressentir. Dans le point suivant, nous aborderons plus spécifiquement cette idée ; nous allons clore cette réflexion en concluant que si l'enseignant se connaît lui-même, il établit une relation authentique par le biais de ses émotions, qui sont présentes à chaque moment de sa pratique éducative.

Le changement d'enseignement comme expérience de vie significative

Le changement d'enseignement est quelque chose qui a été demandé et établi sur sa partie la plus « sévère », c'est-à-dire celle basée sur la performance et exigeant une efficacité dans le processus d'enseignement pour la réussite de l'apprentissage considéré comme produit. L'ancien système manufacturier a été transposé dans l'éducation, et le système éducatif se base sur des nombres : plus grand sera le nombre de diplômés, plus on croira que nous sommes dans la bonne direction ; ou plus on se rapproche de la « première place », plus on pensera que la qualité a été atteinte grâce à l'efficacité des méthodes d'enseignement. Tout ceci est erroné, mais les institutions rivalisent pour obtenir

la première place du classement. Dans cette dynamique, les émotions ne sont pas considérées comme étant à l'origine du potentiel humain, mais comme partie intégrante du cognitif ; en d'autres termes, nous devons penser les émotions pour pouvoir les vivre. Ainsi, les émotions n'existent pas par elles-mêmes, elles deviennent – ou « se pervertissent » – des compétences, des capacités vidées de leur essence expérimentale. Or, ce ne sont pas des cognitions, ce sont des émotions.

L'expérience est quelque chose qui est vécu, qui peut être agréable ou désagréable, c'est une constante de la vie. Parfois, nous nous réjouissons ; parfois, nous souffrons. C'est le quotidien. Il est bon de préciser que l'expérience à laquelle nous nous référons n'est pas factuelle. La transformation en faits est inhérente au métier de psychologue, qui est un peu le physicien de l'âme qui maintient une certaine distance avec son sujet. Nous nous référons à l'expérience en tant que phénomène auquel recourt la psychologie phénoménologique, qui aborde la vie de la personne dans le cadre de la réalité humaine (Dasein). Il s'agit ici de donner vie aux émotions.

Du point de vue de la phénoménologie, l'émotion est la conscience, comme l'écrivent Heidegger et Husserl, cités par Sartre : « Le premier dit que l'émotion est la réalité humaine qui s'assume elle-même et se dirige, enthousiaste, vers le monde (...). Le second exprime qu'une émotion est précisément une conscience » (2012 ; p. 21).

L'émotion est la conscience de l'être, elle est une part intrinsèque de la connaissance de soi ; l'émotion transparait dans le comportement mais n'est pas un comportement ; elle peut être perçue comme une expression de la pensée mais n'est pas une pensée ; l'émotion est une manière d'appréhender le monde mais elle n'est pas la *raison* de cela. Nous insistons sur le fait de

différencier l'émotion du comportement et de la raison, car dans une société de performances, elle est définie comme une compétence, et on parle de compétence émotionnelle comme d'un ensemble de capacités qui ont à voir avec la communication et le comportement : on prétend à une éducation de l'émotion, à apprendre à déclarer et à gérer ses émotions en rationalisant ses actions. Cela participe sans doute à la socialisation, car il existe une relation de réciprocité entre émotion, pensée et comportement. Cependant, l'émotion n'est pas une qualité qui émane de la raison ni de la réflexion ; c'est une forme organisée de l'existence qui naît de l'expérience.

Csikszentmihalyi (2012) remarque qu'il existe une interconnexion entre les émotions, les intentions et les pensées. Il donne l'exemple suivant :

« Un jeune homme tombe amoureux d'une fille et il expérimente toutes les émotions classiques de l'amour. Il imagine que s'il réussit à avoir une nouvelle voiture tape-à-l'œil, il pourra attirer son attention. Ainsi, son objectif de gagner de l'argent pour acheter une voiture s'allie à son objectif de courtiser, mais l'obligation de travailler plus peut interférer avec son envie de loisirs, produisant des émotions négatives qui génèrent de nouvelles pensées qui, à leur tour, peuvent aligner les objectifs du jeune homme sur ses émotions, puisque le courant des expériences apporte toujours beaucoup de flux d'informations simultanées » (38)

La dernière ligne souligne le concours des émotions, intentions et pensées dans l'expérience qui se présente, devant soi et devant les autres, comme un paradoxe. D'un côté, cela se manifeste dans le comportement et dans les intentions ; de

l'autre, dans notre conscience de la subjectivité de soi. Si on prétendait à une phénoménologie de l'expérience, on dirait que l'expérience se décompose en deux parties : l'objectif et le subjectif, qui changent ou transforment la personne. Dans l'exemple, l'amour fait changer le jeune homme, ses intentions se configurent différemment, ses pensées se déplacent entre le rationnel et l'irrationnel en fonction des émotions positives ou négatives qui l'affectent. Ainsi, les émotions, comme l'écrit Csikszentmihalyi, sont les éléments les plus subjectifs et, à la fois, les plus objectifs ; ce sont des états de la conscience de soi et pour soi qu'expérimente intérieurement la personne, et ce sont des actes dans le monde extérieur qui sont expérimentés. Ainsi, à travers les émotions s'expriment l'harmonie intérieure et le conflit de conscience. À partir de la métaphore de l'énergie, les émotions génèrent des états énergétiques. En d'autres termes, en concevant les émotions comme de l'énergie – dit l'auteur –, des états internes se produisent dus aux émotions négatives, telles la tristesse ou la peur, qui génèrent « une entropie psychique », un conflit de conscience ; se produisent également des états internes dus aux émotions positives, comme le bonheur, qui génèrent une « négentropie psychique », l'harmonie.

D'un point de vue interprétatif, l'expérience d'enseignement s'exprime dans ces deux paradoxes. D'un côté, les émotions de l'enseignant sont gravées subjectivement, comme une manifestation de la conscience d'être enseignant, et se manifestent également dans le comportement de manière objective ; ainsi se génère une entropie ou une négentropie psychique, un conflit ou une harmonie. Le conflit fait partie de la pédagogie noire qui maltraite et produit des environnements émotionnels négatifs, de la colère, de la tristesse, de la douleur,

des pleurs, de l'amertume, du ressentiment. L'harmonie fait partie d'une pédagogie positive qui donne du potentiel aux émotions, sentiments et affections, comme le bonheur et la joie. D'un autre côté, les émotions de l'enseignant sont liées aux comportements manifestés dans la salle de classe. Si des comportements négatifs sont perçus, ils induiront des comportements négatifs et généreront une énergie entropique et, donc, un conflit ; à l'inverse, s'il se dégage une énergie négentropique, les comportements seront positifs et les émotions transmises généreront de l'harmonie. Par exemple, un enseignant qui exprime des émotions négatives – comme de la colère, de la douleur ou du ressentiment – devra probablement faire face à des réactions négatives – mépris, offenses, agressions –, qui auront une incidence sur le déroulement de l'apprentissage – intimidation, blessure émotionnelle de l'étudiant ; à l'inverse, l'enseignant qui exprime ses émotions positives telles la joie, l'admiration, la gratitude, adoptera assurément un comportement positif vis-à-vis de ses élèves – à travers l'éloge, le respect, la motivation – qui aura un impact direct sur l'apprentissage, l'étudiant se sentant heureux, sûr et motivé. Ici, le changement d'enseignement est vu comme le moyen de potentialiser l'harmonie pour obtenir l'homéostasie du système d'enseignement du professeur, c'est-à-dire une pratique éducative basée sur la gestion des émotions grâce à la connaissance de soi et où l'enseignant favorise l'apprentissage et l'état émotionnel positif de l'étudiant. Une santé émotionnelle saine bénéficie au développement humain. La question maintenant est : que signifie le changement émotionnel de l'enseignant pour obtenir l'harmonie ?

Tout d'abord, nous nous référons au changement émotionnel positif de l'enseignant, un changement qui s'oppose à l'inertie de

la pédagogie noire, un changement où il existe une possibilité d'améliorer la santé émotionnelle de l'enseignant. Nous caractérisons à présent ce changement positif dans les termes suivants :

a) Un changement émotionnel positif de l'enseignant dans sa pratique éducative signifie un changement de son style de vie. Il existe une phrase commune que l'on dit généralement aux parents novices après la naissance de leur premier-né : « *un enfant te change la vie* », ce qui signifie qu'il y aura des changements essentiels dans la dynamique personnelle, qu'il faudra s'occuper des besoins matériels et affectifs de l'enfant, que ce ne sera plus la même chose qu'avant. À présent, il faudra vivre l'expérience de se reconnaître en tant que père ou mère. Quelque chose de similaire survient avec le changement émotionnel de l'enseignant, que l'on peut établir en paraphrasant l'adage précédent : « *les émotions te changent la vie* ». Ce que nous proposons, c'est que ce changement de vie soit positif, orienté vers la gratification et la satisfaction humaine dans l'exercice de l'enseignement. Il ne s'agit pas d'un changement technico-instrumental de méthodes ou de stratégies didactiques ; il s'agit de changer la façon d'interagir affectivement et émotionnellement avec l'autre, d'une manière saine, à partir du changement de soi.

b) Le changement émotionnel positif de l'enseignant est une expérience autotélique²². En nous intéressant une fois encore à la richesse du langage quotidien, nous notons une phrase qui revient souvent pour prévenir d'un comportement

22. Csikszentmihalyi souligne que ce mot vient du grec *auto-* (par lui-même) et de *-telos* (moyens) et le définit comme « *une activité pour elle-même, sans chercher à obtenir un avantage futur mais en considérant que cette action est en soi une récompense* » (2010, p. 109).

répétitif à la suite d'une plainte : « *Comment veux-tu que je change si tu ne changes pas d'abord ?* ». Or, pour essayer de changer les autres, on doit d'abord essayer de changer soi-même ; en d'autres termes, le changement commence chez soi. Il existe un type d'enseignants habitués à accuser l'autre d'être responsable des problèmes qui se présentent dans leurs propres performances de professeur. Nous ne doutons pas qu'ils soient parfois dans le vrai ; toutefois, dans la majorité des cas, ces enseignants n'assument pas la part de responsabilité qui leur incombe, accusant l'État et ses politiques éducatives, l'institution et ses dynamiques, les étudiants et leurs comportements négatifs qui expliquent les mauvais résultats, les parents qui se désintéressent de leurs enfants... Finalement, tous sont coupables, excepté l'enseignant. Une expérience autotélique de l'enseignant se traduit par une plus grande attention portée à son activité d'enseignement et non aux conséquences ou récompenses qu'il espère obtenir. Nous pourrions trouver nombre d'exemples d'expériences non autotéliques d'enseignants, peut-être parce que l'enseignant agit par obligation, ou par intérêt économique, ou pour donner une bonne image, ou encore par compromis. Lors d'une expérience autotélique, la gratification réside dans la pratique éducative de l'enseignant elle-même : « Enseigner aux enfants pour en faire de bons citoyens n'est pas autotélique, alors que leur donner des cours parce qu'on a plaisir à le faire, c'est autotélique. Ce que nous pouvons voir dans ces deux situations est quasiment identique ; la seule différence, c'est que lorsque l'expérience est autotélique, la personne se concentre sur l'activité en elle-même, alors que quand ce n'est pas le cas, l'attention se focalise sur les conséquences » (Idem., 109-110). Le changement d'enseignement comme expérience autotélique

consiste à ce que l'enseignant soit stimulé non par des facteurs extérieurs, mais parce que sa vie est enrichie personnellement et professionnellement par une activité qui lui plaît, et qui donne du sens à sa vie.

Le changement émotionnel positif de l'enseignant nécessite une connexion entre les pensées, les comportements et les émotions pour que se mette en place une expérience autotélique. Il existe une relation entre ces trois aspects, qui ne sont pas toujours linéaires, et peuvent constituer un objectif ; leur point commun est le « désalignement » : ce que l'on fait ne correspond pas à ce que l'on ressent. En général, l'enseignant pense bien faire la classe parce qu'il l'a planifié ainsi ; après être arrivé dans la salle, il arrive qu'il ait besoin d'improviser pour s'adapter aux élèves en fonction des conditions réelles et de leur humeur ; cela a tendance à provoquer chez l'enseignant une tension, une colère, une gestion inadéquate de ses émotions ; le résultat est différent de ce qu'il avait imaginé. Il n'y a pas d'expérience autotélique. Sur ce point, nous nous souvenons de Sartre et Csikszentmihalyi qui établissent tous deux que l'interconnexion entre ces trois aspects construit les comportements et l'expérience phénoménologique. L'émotion s'exprime dans la communication et dans les comportements, elle affleure dans une conduite et se manifeste dans la pensée ; c'est la conscience qui transforme la personne. En ce qui concerne cette idée, les flux de la conscience de l'enseignant créent une interconnexion symétrique entre ses pensées, ses comportements et ses émotions. Un enseignant centré sur son travail, motivé par ses résultats et dont l'effort physique est au service de son activité, est un enseignant qui se transforme.

c) Le changement émotionnel positif de l'enseignant génère du bonheur. Ce point est la continuation du précédent. Nous avons d'abord mis l'accent sur le fait que la symétrie entre les pensées, les comportements et les émotions est la conscience qui transforme l'enseignant. Nous nous concentrons maintenant sur l'expérience harmonique qui existe quand le cœur, la volonté et l'esprit sont sur un pied d'égalité (Csikszentmihalyi : 2012). Quand l'enseignant vit son travail, en est heureux, son énergie mentale est fixée sur sa tâche et sa volonté est inébranlable pour la réalisation de son l'objectif qui représente l'expérience de son propre travail ; il obtient l'harmonie, et tend à l'accomplissement de soi.

En nous appuyant sur ces points du changement émotionnel positif de l'enseignant, nous voulons établir ce que signifie atteindre l'harmonie : c'est humaniser l'enseignant avec une vie émotionnelle et psycho-affective saine pour renforcer son expérience autotélique pour que ses sentiments, sa volonté et son désir qui se manifestent dans ses actes. Un enseignant dévoué est un enseignant responsable qui prend soin de lui et des autres ; c'est une personne heureuse, qui transmet une énergie positive, qui ne rend pas malade ni ne blesse, c'est un enseignant sain. Dans cette perspective, le changement actualise et met en valeur la créativité, la curiosité, l'enthousiasme et le goût du travail. Chaque moment de l'enseignement est un défi, non une routine, une nouvelle dynamique dans laquelle se concentre le devoir. L'adversité est un défi, les obstacles sont des moyens de croître : un élève qui n'apprend pas n'est pas réduit à un échec ni à un signe de mauvaise performance ; c'est un défi parce que

derrière chaque mauvaise note, il existe une souffrance²³. Le mal-être de l'élève peut être approfondi ou cicatrisé par l'enseignant. Cela nous intéresse que l'enseignant change afin qu'il cicatrise les blessures, et apprenne à les prévenir, à ne pas blesser.

L'enseignant est pris dans un maelström de changements instrumentaux orientés vers l'efficacité et la performance en vertu d'une pédagogie basée sur le rendement et les compétences. On lui demande d'être une sorte d'athlète de haut niveau dont le seul but est d'atteindre un objectif fixé en dépit de ses idéaux, de ses attentes, de son contexte, de ses limites, de ses potentialités... en un mot, sans tenir compte de ce qu'il est, aussi bien en tant que personne et qu'en tant que professionnel de l'enseignement. Jusqu'à un certain point, c'est une dynamique qui perturbe l'enseignant, le désoriente, le rend malade. Le stress, l'anxiété, la dépression font maintenant partie de la vie professionnelle de l'enseignant ; les rythmes à tenir et les exigences sont exténuants. Il évolue dans un cadre où les modèles de comportements sont préétablis. Les moyens de subsistance de l'enseignant sont liés au contrôle économique, au chantage pervers du rendement à tout prix dans les domaines de la qualité éducative ou des examens. Ces critères de performance sont des mécanismes qui nuisent à l'enseignant non seulement sur le plan professionnel, mais aussi sur le plan personnel, en s'attaquant à sa santé émotionnelle.

Un enseignant anxieux ou qui gère mal ses émotions à cause de la pédagogie du rendement est un enseignant avec une santé émotionnelle discutable, qui peut blesser et faire mal, car sa tâche n'est pas gratifiante. Si à la pédagogie du rendement nous

23. Avec cette notion de souffrance, nous essayons de montrer un certain inconfort affectif, cognitif, physiologique ou psycho-émotionnel.

additionnons la pédagogie narcissique et hédoniste qui est l'essence du XXI^e siècle, le problème prend de l'ampleur. La pédagogie narcissique est la pédagogie du moi qui, associée à la pédagogie du rendement, fait que l'enseignant est en compétition avec lui-même. L'enseignant ne se suffit pas à lui-même. La pédagogie hédoniste est la pédagogie du désir par le désir lui-même qui, unie à la pédagogie du rendement, fait que l'enseignant court inlassablement sans arriver nulle part : son objectif disparaît dès l'instant où il l'a atteint sans satisfaire ses propres attentes. Ainsi, l'enseignant du XXI^e siècle est un enseignant qui court sans but, en perpétuelle compétition avec lui-même, qui souffre émotionnellement car il ne satisfait pas ses propres attentes et dont *l'ombre* a toujours un pas d'avance sur lui. Cette dynamique – nous sommes optimistes – peut se dépasser, du fait du changement que l'enseignant lui-même peut entreprendre quant à sa façon de travailler. Le professeur doit considérer sa tâche comme quelque chose de gratifiant pour que cela soit le cas. Les expressions de conformité ou de désaccord que le contexte produit ne sont pas inaliénables. Un enseignant peut s'exprimer d'une manière ou d'une autre, afficher son accord ou son désaccord avec la politique éducative, ce n'est pas quelque chose de restrictif pour son changement ; ce qui est certain, c'est que cela ne peut pas être une raison ou une justification pour maintenir sa pratique d'une pédagogie qui humilie et blesse. Nous insistons pour que le changement dans l'enseignement soit un changement significatif de la façon d'être de l'enseignant. Autrement dit, l'enseignant doit avoir un but et être résolu à l'atteindre afin d'obtenir l'harmonie de sa volonté, de ses attentes et de ses sentiments. Cette idée est une adaptation de celle exprimée par Csikszentmihalyi (2010) :

« ... Les personnes qui trouvent que leur vie a un sens généralement un but qui les motive suffisamment pour impliquer toutes leurs énergies, un but qui peut donner une importance à leur vie. Nous pouvons nous référer à ce processus pour atteindre un objectif. Pour expérimenter le flux, il faut avoir des buts précis à nos propres actions (...). Le but en soi n'est pas le plus important ; ce qui importe, c'est qu'il focalise l'attention d'une personne et l'implique dans une activité agréable pour l'atteindre (...). Il n'est pas nécessaire d'avoir un objectif parfaitement défini (...), on peut aussi agir de façon pratique ou pour relever des défis (...). Nous pouvons appeler à cela une *résolution* à dépasser ses limites personnelles (...). Ce qui compte n'est pas ce qu'une personne obtient réellement, mais l'effort qu'elle a déployé pour atteindre son but (...). Quand un but important est poursuivi avec détermination, différentes activités se rejoignent dans une expérience unifiée de flux, et le résultat réside dans le fait que cette harmonie a intégré la conscience (...). L'intention, la résolution et l'harmonie unifient la vie et lui donnent une signification après l'avoir transformée en expérience parfaite de flux... »(322-324).

Le changement pour l'enseignant représente de prendre l'enseignement comme un défi qu'il est résolu à relever. L'enseignant donne une signification à son travail en mettant toute son énergie dans sa réalisation. Le changement est une transformation au sens professionnel, en se dévouant consciemment corps et âme à une activité qui nourrit l'esprit. Ce qui importe est la fin et non le moyen ; le but peut varier, mais l'essentiel consiste à ce que l'enseignant considère sa tâche comme une activité agréable qu'il s'est engagé à réaliser. L'exercice de l'enseignement peut avoir une signification distincte pour le professeur : il peut être considéré comme une

obligation, un compromis, ou comme un objectif. Cela conduit à se poser la question de ce que signifie être enseignant, à la fois dans le cadre phénoménologique et comportemental : « qui suis-je en tant qu'enseignant ? ».

C'est une question existentielle qui secoue les certitudes des méthodes pédagogiques de nature instrumentale. Cela n'a rien à voir avec le sens pragmatique de l'enseignement, mais plutôt avec les valeurs de l'enseignant, les succès qu'il veut obtenir : Suis-je heureux de mon travail d'enseignant ? Est-ce que je me réalise comme personne ? Est-ce que je respecte les droits de mes élèves ? Est-ce que j'évite les blessures émotionnelles chez mes élèves ? L'intention est une recherche permanente de réconfort, une reconnaissance de lui-même de la part de l'enseignant à partir de son expérience de transformation de sa conscience. L'objectif est de construire un esprit de l'enseignement par la pratique de l'enseignement.

L'intention a un référent pratique : l'activité consciente d'être enseignant. Cela signifie que la pratique devient l'objectif et représente le moment d'affronter le défi d'être un enseignant. Les défis auxquels l'enseignant est confronté sont nombreux, le cadre change, et l'enseignant doit répondre à des dynamiques préétablies pour des intérêts hétéronomes : les jeux du pouvoir. La mise en œuvre existentielle de son objectif représente un défi gigantesque parce qu'il doit trouver ce que signifie être enseignant parmi plusieurs choses qui lui obstruent le passage : un programme fixe, des compétences préétablies, des ressources didactiques rares... Le contexte de l'exercice de l'enseignement est écrasant, car l'idée de l'enseignant *homo faber* – fabricant d'hommes – prévaut. L'enseignant est soumis à la logique du succès et de l'échec. Il y a succès si sa « fabrication » répond aux standards établis pour la performance intégrés dans le concept

d'efficacité. Et échec si l'objectif n'est pas atteint au terme d'un parcours balisé par les indicateurs préétablis inhérents au concept de compétitivité. Ainsi, efficacité et compétitivité deviennent des sources d'inquiétudes pour l'*homo faber*.

Enseigner devient une course d'obstacles qui fait perdre de vue le but de l'enseignement. Nombreux sont ceux qui acceptent la défaite et peu décident de se risquer à aller de l'avant. Parmi les obstacles, on peut citer les préjugés, les stéréotypes, la frustration, le ressentiment, la fatigue, la peur, la colère, le désintérêt, l'incompréhension, la souffrance, la vacuité. Historiquement et socialement, l'enseignant est jugé responsable des malaises d'une société basée sur l'éthique et les valeurs. Il est préjugé ne pas faire son travail ; à la télévision, les enseignants sont présentés comme paresseux, indisciplinés, condamnés, des stéréotypes qui blessent. Le sens de l'enseignement se heurte au mur des déceptions, de la tristesse et de la rage, qui font tourner court les intentions les plus fermes. L'enseignant se fatigue de tenter sans cesse d'enfoncer des portes souvent fermées. À peine les ouvre-t-il avec une initiative, une conviction et un désir de travailler différemment que les portes se referment. L'enseignant expérimente alors toute une gamme de sentiments : la peur face à l'incertitude de rester au même niveau, de ne pas remplir son objectif de « fabricant d'hommes », de ne pas être performant et, à la fois, le mécontentement de ressentir ces peurs, mécontentement de ces exigences imposées. L'issue la plus simple consiste à se désintéresser de son métier. Certaines phrases inondent les couloirs de l'école : *le professeur fait comme s'il enseignait, les élèves comme s'ils apprenaient ; puisque l'institution paie les heures, je fais comme si je travaillais*. L'enseignant souffre. Il devient émotionnellement, affectivement, sentimentalement et physiologiquement malade. Le *burnout* est le reflet de cette situation. L'enseignant est fatigué, sans illusions, expérimente de

l'anhédonie, se désintéresse de son travail. La situation de mal-être est telle qu'il n'est pas exagéré de dire qu'elle peut conduire au vide existentiel. L'enseignant se sent comme prisonnier dans une cellule, puni et condamné à reconstruire pierre par pierre un *nouvel homme*.

Afin d'atteindre son but, l'enseignant doit, devant de telles adversités, reconsidérer ses propres certitudes et convictions. Il doit remettre en question son rôle de constructeur, car comme l'écrit Meirieu (2003) dans son œuvre *Professeur Frankenstein*, si l'enseignant s'assume comme pourvoyeur de monstres – en référence à la créature de Frankenstein –, c'est lui le monstre : en effet, *Frankenstein n'est pas le monstre, c'est son créateur qui l'est*. Le rôle de l'enseignant n'est pas celui de fabricant mais d'éducateur, de formateur qui accompagne. Cela est un bon principe pour atteindre l'objectif d'être enseignant, et cela est une révolution quantique : l'enseignant est en relation avec le monde, ce n'est pas un être isolé dans sa cellule, il a une liberté.

L'auto-réalisation est possible de la part de l'enseignant quelles que soient les conditions difficiles dans lesquelles il se trouve, car abandonner l'idée d'être un fabricant signifie assumer la figure d'éducateur, passer de l'*homo faber* à l'*homo patiens*, pour penser dans des dimensions différentes de celles liées à la fabrication, dimensions maintenant liées à l'idée du laisser couler, d'une harmonie dans l'auto-réalisation même dans les pires conditions d'exercice de l'enseignement. Cette idée est une adaptation qui provient des écrits de Frankl (2008) :

« L'*homo faber* est certainement ce qu'on peut appeler un homme qui réussit. Il reconnaît seulement deux concepts et ne pense que par eux : le succès et l'échec. Ces deux extrêmes

régissent sa vie autour de l'axe unique qu'est l'éthique du succès. L'*homo patiens* est différent : ses concepts ne sont plus le succès et l'échec, mais plutôt l'accomplissement et le désespoir. Avec ces critères, il se place perpendiculairement à l'axe de toute éthique du succès, puisque la plénitude et le désespoir appartiennent à une dimension distincte. Une fois cette différence dimensionnelle inférée, il apparaît que l'*homo patiens* peut considérer sa vie comme remplie même dans l'échec » (255).

À l'instar de l'*homo patiens*, même dans les conditions les plus hostiles, l'expérience de l'enseignant peut être fructueuse s'il fusionne sa responsabilité avec l'harmonie, l'amour et la plénitude. La fusion de la vie fournit les *condiments* du flux que Csikszentmihalyi mentionne : objectif, résolution et harmonie. En gardant une certaine distance, nous observons que ce flux induit une harmonie existentielle entre la conscience, l'accomplissement de soi et l'amour²⁴. La pratique existentielle de l'enseignant encourage le changement en tant qu'expérience significative de vie. Recourir aux aspects essentiels de l'être humain signifie humaniser l'enseignement. Chaque enseignant est unique dans sa manière d'être, son essence et sa pratique. Il est irremplaçable, car il fait partie de l'auto-transcendance humaine.

24. Pour illustrer cette notion d'harmonie, nous avons pensé à cette citation de Frankl (2012) : « Afin de fournir un exemple, permettez-moi de considérer que deux phénomènes sont peut-être plus humains que les autres : l'amour et la conscience. Ils émanent tous deux d'une autre capacité purement humaine : le dépassement de soi. L'être humain peut se transcender, soit pour son propre bénéfice, soit pour le bénéfice de quelqu'un d'autre. Je dirais que l'amour est la capacité de l'être humain à se percevoir lui-même dans toute sa singularité. La conscience est une capacité qui permet de percevoir le sens d'une situation dans sa plus pure singularité et, si l'on procède à une dernière analyse, le sens est quelque chose d'unique. Tout comme la personne. Ainsi, chaque personne est irremplaçable, sinon pour les autres, au moins pour elle-même » (p. 28).

Cela signifie qu'il est capable de faire de l'enseignement une expérience de vie, une rencontre agréable, satisfaisante, pleine et constructive pour lui-même et les autres. L'enseignant en tant que soutien établit une relation affective dans l'enseignement. L'enseignant est une personne qui gère ses propres émotions, sentiments et affections dans sa pratique éducative. C'est pourquoi son changement est essentiel pour éradiquer une pédagogie basée sur la maltraitance et sur l'humiliation. Le changement de l'enseignement est un changement de vie.

Que signifie un changement bref stratégique pour le changement de l'enseignement ?

Souvent, le fait de changer crée de l'insécurité parmi les enseignants. On pense que la nouveauté modifie les certitudes et met en péril ce qui existe. Les phrases telles que « mieux vaut quelque chose qu'on connaît que l'incertitude de la nouveauté »²⁵ sont un exemple clair de la résistance au changement. C'est une fausse supposition, car elle nie quelque chose d'inéluctable, que l'on ait décidé de changer ou non. En effet, le changement est présent à chaque instant. Le changement ne survient pas pour lutter contre les certitudes que l'immobilisme offre. Que l'on en soit conscient ou pas, tout bouge, tout change, c'est quelque chose de constant dans nos vies : chaque jour est différent, même si nous nous obstinons à voir les jours de façon routinière. Rappelons-nous de la phrase d'Héraclite : « Aucun homme n'a jamais fait deux pas dans la même rivière, car ce n'est pas la

25. Cela nous rappelle une phrase d'Hamlet citée par Watzlawick : « *Il est préférable de résister à ces mauvaises choses qui nous oppriment plutôt que de fuir vers l'inconnu* ».

même rivière et il n'est pas le même homme ». Tout coule de source. Le changement change les personnes et le changement des personnes change le changement. Ce jeu de mots a un sens, et pour expliquer le point de vue de Maturana, nous pouvons dire que le changement crée les éléments qui le créent. Socialement, le système change en changeant les gens, et les gens changent en changeant le système. Certains sont inquiets du changement du système, d'autres, du changement des personnes. Nous nous plaçons dans le second cas : comment changent les personnes ? Comment change l'enseignant ?

Il existe plusieurs réponses, et nous nous limiterons à celle basée sur la thérapie brève stratégique. L'une des raisons de ce choix est la vision constructiviste qu'elle sous-tend : le changement est une construction. Dans cette théorie, l'idée de changement est une essence, car elle se concentre sur le désir délibéré de changer. Nous suivons une piste née au Centre de Thérapie Brève du MRI de Palo Alto, en Californie, avant qu'elle ne soit reprise par le Centre de thérapie Brève d'Arezzo, en Italie. Pendant plus de quatre décennies, de nombreux textes – devenus classiques aujourd'hui – pour comprendre le changement ont été rédigés. Dans ce parcours, Watzlawick a joué un rôle central, dans un premier temps aux côtés de Weakland et Fisch, puis avec Nardone. Les titres de leurs livres parlent d'eux-mêmes : *Le changement*, *La stratégie du changement*, *Le langage du changement*, *L'art du changement*, *La connaissance de soi par le changement*, *Leçons sur le changement*²⁶. Bien qu'ils traitent tous du même sujet, chaque texte est différent des autres, car au fur et à mesure de la progression du changement, la construction du changement a évolué. Nous nous intéresserons à ces différents travaux afin de

26. Ceci est le sous-titre du livre de Nardone : « *Voler sans laisser le ciel le savoir* ».

connaître la théorie du changement avant de la comparer à la situation de l'enseignant. L'idée est d'illustrer le changement de l'enseignant à la lumière de la théorie du changement de la Thérapie Brève Stratégique.

Un livre paradigmatique est « *Changer, les principes de la formation et résolution des problèmes* », écrit par Watzlawick, Weakland et Fisch, et publié en 1974. Il aborde de manière originale le changement dans la formation et la résolution des problèmes, à partir d'une logique différente de la conventionnelle. On recourt à la théorie des groupes et à la théorie des types logiques pour poser le changement depuis la logique constructive. La thèse centrale est le paradoxe entre persistance et changement qui, bien qu'ils soient différents, doivent être envisagés conjointement. Cela transparait au début de l'œuvre avec les mots suivants :

« Le proverbe français selon lequel plus quelque chose change, plus il reste le même, est plus qu'un simple jeu de mots ingénieux. C'est une merveilleuse expression concise de l'étrange relation paradoxale qui existe entre persistance et changement. Il fait appel à l'expérience plus qu'aux théories les plus sophistiquées jamais établies par des philosophes, des mathématiciens ou qu'aux logiques qui expriment implicitement un point basique mais fréquemment négligé : le fait qu'une persistance et un changement doivent être conjointement réfléchis, malgré leur nature apparemment opposée. En soi, il ne s'agit pas d'une idée absurde, mais d'un exemple spécifique du principe général qui affirme que toute perception et toute pensée sont relatives et opèrent par comparaison et contraste » (Watzlawick ; 2007, p. 21).

Il est commun, lorsqu'on parle de problèmes humains, de se retrouver face à ce paradoxe, et on entend un peu partout des

expressions comme « j'essaie de changer mais je ne peux pas ». Nous en entendons dans l'enseignement, lorsque l'enseignant s'efforce de changer mais que les résultats ne sont pas ceux escomptés. Considérons maintenant les questions suivantes : pourquoi, malgré nombre de réformes éducatives et de changements de modèles pédagogiques, la pédagogie noire persiste-t-elle ? Qu'est-ce qui ne va pas ? Voici comment Watzlawick pose le problème : Comment se fait-il que persiste une telle situation indésirable ? Que devons-nous changer ?

On doit toutefois prendre en compte le fait qu'il existe un changement, qui ne réussit pas à modifier ce qu'on désire changer, mais un changement quand même. Par exemple, en changeant le modèle éducatif pour établir des objectifs basés sur les compétences, il y a eu un changement, même si les problèmes qu'on tentait de résoudre ont persisté, tels les mauvais résultats ou la violence et la maltraitance. Il existe donc un changement qui ne réussit pas à changer les choses ; c'est pourquoi, un autre changement doit être opéré, celui qui changera ces choses.

Watzlawick identifie deux types de changements : l'un qui survient au sein d'un système, mais ne réussit pas à le modifier, et l'autre qui parvient à modifier le système. Le premier est appelé *changement 1* et le second *changement 2*. Il donne un exemple :

« ... une personne qui fait un cauchemar peut faire beaucoup de choses dans son sommeil : courir, se cacher, lutter, crier, escalader une falaise, etc. Mais aucun changement de l'un de ces comportements ne pourra mettre fin au cauchemar. À l'avenir, nous désignerons ce type de changement comme le *changement 1*. La seule manière de sortir d'un sommeil suppose de passer du rêve au réveil. Bien sûr, le réveil ne fait pas partie du sommeil,

mais c'est un changement vers un état complètement différent. Nous dénommerons ce type de changement *changement 2*. (...) Le *changement 2* est, finalement, le changement du changement... » (Idem, p. 31)

Cet exemple est illustratif. Quand sont essayées des solutions différentes – comme dans le sommeil – mais que le problème persiste – le cauchemar –, nous sommes devant un *changement 1* ; et quand on réussit à résoudre le problème – par le réveil –, nous sommes face au *changement 2*. Le *changement 1* est un jeu sans fin avec des possibilités limitées d'alternatives pour produire un *changement 2* ; il ne peut pas produire une chaîne distincte depuis sa propre chaîne et a des propriétés inhérentes qui règlent son comportement. Les propriétés du *changement 1* sont²⁷ :

- a) L'invariabilité. Des phénomènes multiples de changement sont expérimentés mais le système reste le même (courir, se cacher, lutter... sans pouvoir s'éveiller).
- b) La circularité. Il existe un changement dans le processus malgré l'obtention d'un même résultat, car il se produit une circularité causale dans le système : plus on se forcera à faire des choses dans son sommeil (une cause) moins on réussira à sortir de son sommeil (une conséquence).
- c) L'uniformité. Tout reste égal, les phénomènes de changement qui sont expérimentés n'aboutissent pas parce que le système reste comme il est (peu importe ce qu'on tentera dans son cauchemar, car cela reste un cauchemar).

27. Nous les avons simplifiés par un seul terme qui les synthétise, de manière à illustrer l'importance de chacune de leurs propriétés permettant d'accéder au *changement 2*.

d) La préservation. Il s'agit de changer à partir de changements superficiels qui laissent les choses comme elles sont (dans le cauchemar, aucune action ne provoque le réveil).

Ce type de *changement 1* est habituel dans les écoles. Beaucoup de situations pourraient être décrites à partir de la structure du comportement personnel. Par exemple, au Mexique, dans le cadre structurel des six derniers mandats – de six ans – présidentiels, tous les présidents ont exprimé la même idée : l'éducation est la fontaine du développement et du bien-être social dans laquelle il y aura de l'investissement. Néanmoins, le développement et le bien-être social sont toujours en instance, tout comme l'investissement dans l'éducation, en dépit du fait que le changement a été tenté à plusieurs égards et que l'idée de réforme est devenue permanente. Dans le micro-environnement de l'enseignement, nous trouvons aussi, dans les pratiques de l'enseignant, un grand nombre de *changements 1* : la maltraitance et l'humiliation, essences de la pédagogie noire, subsistent malgré un changement des modèles pédagogiques. On trouve les blessures émotionnelles dans le modèle comportemental, le modèle cognitif, le modèle constructif et le modèle de compétences. Des stratégies sont modifiées, des séquences sont établies, l'évaluation est améliorée, l'utilisation des nouvelles technologies augmente... La maltraitance se multiplie par un ou s'additionne à zéro, c'est-à-dire qu'elle assume son identité, reste invariable et circulaire en se reproduisant au sein de cercles vicieux.

Le *changement 2* propose de nouvelles solutions – le réveil – pour en terminer avec le jeu – le cauchemar – présent dans le *changement 1*. Le réveil peut être perçu comme quelque chose d'abrupt, d'imprévisible et d'illogique. C'est un changement de

chaîne, un saut quantique qui est produit à l'extérieur du cauchemar. C'est un changement de prémisse, il y a une rupture avec la régularité existante, c'est un changement de locaux. Le *changement 2* est le changement du changement, représenté métaphoriquement par le fait de se réveiller d'un cauchemar.

Le *changement 1*, dans la vie réelle, est nourri par la solution qui est essayée, comme si on tentait d'éteindre un feu avec de l'essence. La solution est le problème. Par exemple, dans le film français *Entre les murs*, le professeur François, qui enseigne une langue étrangère, dit à ses élèves : « je peux arrêter d'être exigeant, mais cela ne vous mènera nulle part ». Tout au long du film, on constate que plus il exige de ses élèves, moins ils y arrivent. Ici, la solution choisie pour y arriver est d'être exigeant ; or, plus il exige, moins il parvient à ce qu'il veut, il est constamment perdu dans des explications et des éclaircissements. C'est une situation commune chez les enseignants, qui exigent de leurs élèves qu'ils apprennent. L'exigence peut prendre différentes formes, dont la maltraitance et l'humiliation, qui bloquent l'apprentissage : plus grande sera la maltraitance et l'humiliation, plus grand sera le blocage et moindre l'apprentissage ; et moindre sera l'apprentissage, plus grande sera l'humiliation, la maltraitance et le blocage.

Ce type d'impasse est un problème commun dans la pratique de l'enseignement, en raison des difficultés à les résoudre. Selon Watzlawick, la non-résolution des difficultés découle de trois aspects : « ... il est important d'agir, mais pas en entreprenant n'importe quelle action (...) ou une action que l'on ne devrait pas (...) ni une action au mauvais niveau. » (Idem., p. 61). Ceci est aussi valable dans l'enceinte éducative.

La première erreur est de nier qu'il existe un problème en simplifiant sa difficulté. Par exemple, dire que le problème de

l'éducation émane uniquement du financement, c'est le simplifier en niant que le problème de l'éducation a d'autres difficultés non résolues, comme la pédagogie noire. La deuxième erreur est le syndrome d'utopie, qui prend trois formes : introspection, fuite de la réalité du sentiment d'utilité, et sentiment d'incapacité personnelle. Par exemple, l'enseignant qui dit « je ne peux plus faire face à cela, peu importe ce que je fais, les élèves n'apprennent pas, je suis le coupable, je ne suis pas fait pour enseigner » ; retarder les choses, c'est donner du temps au temps : « *À quoi bon changer de modèle pédagogique si nous faisons toujours la même chose ?* ». La troisième erreur est le paradoxe, impasses présentes dans les relations. Watzlawick cite un paradoxe illustratif du changement dans l'éducation :

« Dans le système éducatif traditionnel, le professeur était reconnu comme l'autorité et était celui qui déterminait les sujets que les élèves devaient apprendre. Dans l'éducation moderne, de nombreuses actions ont été réalisées pour démocratiser son rôle, mais cela a créé des paradoxes inquiétants (...). En règle générale, on attend des éducateurs qu'ils aient les compétences nécessaires pour se prononcer sur la valeur des différentes matières. Il n'existe pas une manière « démocratique » de demander aux étudiants de s'engager dans leurs études. Cependant, si nous laissons les étudiants décider démocratiquement de ce qu'ils désirent ou pas étudier, et s'ils veulent aller à l'école ou pas, le résultat pourrait être un chaos total. Tout ce que le professeur peut faire, c'est utiliser des méthodes subtiles pour influencer ses élèves en les guidant vers la bonne voie, en les convainquant qu'il use de techniques didactiques et non de moyens de coercition, la coercition étant un concept anathématisé du point de vue de l'idéal de la spontanéité » (Idem., 99-100).

Le *changement 2* a lui aussi ses propriétés. Il permet de rompre avec la tentative de solution, construit d'autres règles, crée une nouvelle chaîne et le système est réorganisé. Le problème est abordé en dehors du cadre et le restructure. Les propriétés de ce type de *changement 2* sont :

- a) Il opère à partir de la solution du *changement 1*, car pour le *changement 2*, la « solution » est la cause du problème.
- b) Le *changement 2* apparaît comme quelque chose d'étrange, illogique, déconcertant dans le processus du changement.
- c) Le *changement 2* répond au « quoi ? » au lieu du : « pourquoi ? ». Il se concentre dans l'ici et maintenant ; seule la solution l'intéresse, pas le problème.
- d) Le *changement 2* s'appuie sur l'auto-réflexion issue de la technique de la restructuration.

Dans le *changement 2*, le problème est synthétisé, en se concentrant sur la solution illogique et/ou paradoxale dans l'ici et maintenant, en recourant à l'auto-réflexion dans l'art de la restructuration. C'est un changement intentionnel du jeu et des règles afin de dépasser la circularité des solutions déjà essayées à partir d'une interprétation personnelle de la situation. Il faut rappeler que l'objectif stratégique bref identifie deux types de réalités : la réalité de premier ordre – qui apparaît comme extérieure à nous – et la réalité de deuxième ordre – la réalité construite²⁸. Ainsi, la restructuration dans le *changement 2* consiste

28. Afin d'illustrer l'existence d'une double réalité, Watzlawick cite Épictète : « *Les gens ne sont pas perturbés par les choses mais par l'image qu'ils ont d'elles.* » Jasper : « *Le monde est ce qu'il est. Il n'est pas le monde, mais la connaissance que nous en avons, ce qui peut être considéré comme vrai ou faux* » (43).

à donner une autre priorité à la situation après avoir construit une réalité de deuxième ordre. Un dilemme peut surgir concernant la nécessité ou non de changer de point de vue face à un problème : soit nous nous adaptons aux difficultés de ce monde, soit nous démolissons ce monde, selon les mots de Watzlawick (2002). Faisant allusion à la finalité de la psychothérapie, il indique :

« À ce niveau, il lui reste deux possibilités : une intervention active, qui adapte plus ou moins l'environnement à la vision du monde ou, lorsque ce n'est pas possible, accommoder la vision du monde aux données inébranlables. La première de ces deux solutions peut être l'objet de la consultation et du conseil, mais difficilement de la thérapie dans le sens strict du terme ; la deuxième est, en revanche, l'objectif du changement thérapeutique » (41-42).

Cela est applicable au changement de la personne à partir de la restructuration. Le *changement 2* est un changement thérapeutique qui libère de la servitude de l'interprétation du monde qui rend malade à cause de fausses solutions, qui constituent en partie le problème qui cherche à être résolu. Nous risquons ici une supposition pour le changement enseignant : l'enseignant peut, à partir de l'auto-réflexion, trouver d'autres solutions qui lui permettent de restructurer sa vision du monde autour de ses difficultés, car le changement personnel de l'enseignant – comme le *changement 2* – est la réponse à la pédagogie qui maltraite et humilie. Cette solution est différente de celles tentées, à plusieurs reprises, par l'État, et les réformateurs politiques ou les sociologues critiqueront peut-être ce point de vue, parce qu'ils conservent encore l'espoir du grand changement qui changerait tout et tout le monde. Pour l'instant, nous admettons ce point de vue relatif au changement personnel

pour un changement efficace de la santé émotionnelle de l'enseignant qui, associé à sa capacité cognitive, participe à une pédagogie positive. Pour l'enseignant, il s'agit de bien faire en commençant par les détails plutôt que de penser au bien-être général. Watzlawick cite Bateson, de qui est extraite l'idée précédente : « *Qui veut faire le bien doit le faire dans les petits détails. Le bien général est l'alibi des patriotes, des hommes politiques et des coquins* ». Watzlawick et Nardone (1992) rapportent un récit de Schimmel qui illustre cette position face au changement :

« Il y a plusieurs siècles, cette façon de voir les choses a été mise en évidence dans un récit fascinant. Après sa mort, le soufi Abu Bakr Shibli apparaissait dans les rêves de l'un de ses amis : « Comment t'a traité Dieu ? », a demandé l'ami. Le soufi a répondu : « À peine étais-je devant son trône qu'il m'a demandé : *Tu sais pourquoi je te pardonne ?* Et j'ai dit : « Pour mes bonnes actions ? » Mais Dieu a dit : *Non pas pour tes bonnes actions*. C'est moi qui ai demandé ensuite : Pour mon adoration sincère ? Et le Dieu a dit : *Non*. Alors j'ai dit : À cause de mes pèlerinages et de mes voyages pour atteindre des connaissances et pour illuminer les autres ? Et Dieu répondit à nouveau : *Non. Pour rien de cela*. J'ai alors demandé : Monsieur, alors, pourquoi m'avez-vous pardonné ? Et le Dieu a répondu : *Tu te souviens qu'un jour glacé d'hiver, tandis que tu te promenais dans les rues de Bagdad, tu as vu un petit chat affamé qui cherchait désespérément à se protéger du vent glacé et que tu as eu pitié de lui, que tu l'as recueilli et que tu l'as mis sous ton manteau de fourrure et l'as ramené chez toi ?* Oui, ai-je dit, je me souviens. Et Dieu a dit : *Comme tu as bien traité ce chat, Abu Barrk, alors je t'ai pardonné* » (32)

Le changement se trouve dans les petits détails, ces détails qui ne sont pas visibles à première vue, comme dans le cas du Soufi qui pensait que le pardon lui avait été donné pour tout, sauf pour

avoir bien traité le chat, pour l'avoir sauver d'une mort certaine, pour le sentiment humain d'avoir bien fait, pour avoir adopté une posture d'être humain. Le changement émotionnel de l'enseignant représente une posture éthique, une libération des démons qui le conduisent à l'enfer dans lequel il traîne aussi ses élèves en laissant des traces de violence et de maltraitance. Cette libération n'est pas obtenue une seule fois et pour toujours ; elle est permanente parce que le changement est une constante de notre vie. Le changement est le travail permanent de l'enseignant qui restructure sa pratique. C'est un art de devenir un meilleur être humain afin de surmonter la souffrance silencieuse dans laquelle on est emprisonné à cause du *changement 1*. Un changement qui s'opère mal peut se transformer en quelque chose de pathogène, qui laisse une trace dans les esprits et dans les cœurs. Pendant deux ans, nous avons recherché l'idéal du vrai changement, comme si, d'un coup de baguette magique, on pouvait résoudre tous les problèmes, oubliant les petits changements. La perfectibilité restait l'objectif de l'éducation, mais le nouvel homme, l'idéal de fabrication, a conduit à un monde de Frankenstein.

L'enseignant, comme un sujet passif, est dans l'attente de la dose de changement qui le changera, il est paralysé par la peur, l'incertitude ou l'ignorance, un haut mur de justifications le protège, tous sont coupables de son non-changement, sauf lui. L'enseignant change sans changer son comportement, reproduit les faiblesses du *changement 1* sans changer. Il est devenu un spécialiste technique du réseau complexe de planification didactique, dans lequel l'objet de l'éducation est perdu de vue. Perdu lui-même, plus personne ne connaît l'enseignant : est-il un accompagnateur ? Un médiateur ? Un contrôleur ? Qui est-il ? Ce qui est sûr, c'est qu'il marche dans les ténèbres avec un bâton de

marche. Il est tombé dans l'illusion qu'il est le responsable du salut du monde, une tâche dictée par les démagogues de l'éducation. L'exigence du changement cognitif de l'enseignant a été une constante dans les réformes éducatives ; on lui a demandé de réaliser une chose un jour, et le jour suivant, autre chose. Le résultat est la fatigue et la résistance de l'enseignant car son expérience lui démontre que les problèmes perdurent. Plus il est demandé à l'enseignant de changer, moins il change. C'est le cercle vicieux des réformes dans l'enseignement qui ont produit une résistance au changement. L'enseignant est réduit à n'être qu'une solution technique.

La réponse à la question « Qui est l'enseignant ? ». En l'état actuel de l'éducation, la réponse est « une technologie ». L'enseignant est une technologie, l'équivalent d'un logiciel sophistiqué qui cherche à réaliser des processus contrôlés pour obtenir les mêmes résultats dans différentes populations. Il contrôle ses pensées et émotions, il a été transformé en cyborg, en dispositif cybernétique de premier ordre régi par l'illusion de la qualité.

Une réponse différente à la question : « Qui est l'enseignant ? ». Elle requiert de dépasser le cercle vicieux des solutions essayées à partir des réformes éducatives, qui ont eu un impact défavorable sur la mentalité et la pratique de l'enseignant. L'enseignant est une personne, non un cyborg. Nous ne sommes pas d'accord avec l'idée que l'enseignant est adaptable, réduit à un ensemble de compétences vérifiables et quantifiables par des instruments standardisés. L'enseignant est une personne qui pense et ressent par lui-même, et il est important d'affirmer que l'enseignant est une personne centrée sur elle-même, et non sur une chaîne de prescriptions. L'enseignant est une personne avec de objectifs clairs, ce n'est pas un idéal de perfection, un mécanisme cybernétique. C'est une personne qui construit son monde en

s'octroyant la possibilité d'un changement personnel pour se libérer d'un rôle qui l'opprime et le piège.

Le *changement 2* de l'enseignant est une restructuration personnelle afin qu'il se libère de l'hypothèse qu'il doit adapter sa vision de la vie à la réalité qui lui a été imposée. Du point de vue du changement bref stratégique, il doit se positionner comme constructeur de sa réalité pour libérer sa vision de la vie. Le changement émotionnel stratégique de l'enseignant est le changement du changement, c'est-à-dire le *changement 2*, qui a les caractéristiques suivantes :

- a) Il est intentionnel et réfléchi. C'est une action délibérée de changer issue d'une réflexion sur soi-même, sur les actions et le contexte.
- b) Il est construit selon ses propres objectifs, et non selon des instructions reçues. Le changement se fait en fonction des nécessités de l'enseignant, et non à partir de demandes explicites de tiers. L'enseignant est celui qui se connaît le mieux ; c'est pour cela qu'il planifie lui-même ses objectifs de changement.
- c) Il utilise une logique constructive qui va du constitutif au déductif. Il est inhérent à la construction de soi-même, afin de déduire le mode de développement et la durée nécessaires au changement.
- d) La solution est l'essentiel, pas le problème. Le problème a eu des solutions qui n'ont pas abouti. Il s'agit donc de trouver, à partir du paradoxal ou de l'illogisme, des solutions non encore testées.

e) Ce qui est important, c'est le « quoi » et le « comment », pas les labyrinthiques « pourquoi » ou « quelle est la cause ». Il faut sortir du labyrinthe en agissant, tout simplement.

f) Il recourt à diverses stratégies de résolution, comme la restructuration cognitive et émotive du moi. La personne doit agir par elle-même dans son changement ; elle est son propre stratège, et intervient dans son changement de manière directe et permanente.

Le changement bref stratégique de l'enseignant ainsi exposé a une similitude avec l'objectif thérapeutique bref stratégique : ses bases théoriques sont les mêmes, tout comme l'approche technique. Le but est de s'intéresser à l'approche, sans tenir compte de la pratique thérapeutique. On ne cherche pas à intervenir psychologiquement sur les enseignants ni à ce que les enseignants se soignent eux-mêmes, car ce serait pratiquement impossible. Il s'agit de définir le changement et le « comment changer » pour l'enseignant sans appliquer aucune méthode thérapeutique, seulement l'auto-assistance.

Supposons que le changement de l'enseignement bref stratégique soit possible à partir de l'auto-assistance, et que l'enseignant se connaît lui-même : cela signifie qu'il peut envisager son travail dans une autre optique que l'optique habituelle. C'est assurément un travail complexe, car le fait de s'auto-observer n'est pas chose simple. De plus, il n'est pas logique de chercher à se connaître soi-même par le biais de la restructuration de son travail d'enseignant. Se regarder dans le miroir est déjà une construction du moi, mais il existe la possibilité que l'enseignant se voit lui-même dans plusieurs images différentes. Pour l'enseignant, l'objectif consiste à

s'observer plus ouvertement pour rétablir une éthique dans le changement émotionnel.

CHAPITRE III

Le Mindfulness pour le changement de l'enseignement vers le bon traitement

Le changement de l'enseignement par le Mindfulness : un changement pour la vie

Il existe plusieurs méthodes d'auto-assistance pour la croissance personnelle basées sur les capacités positives de la personne à résoudre tous types de problèmes. Dans notre cas, nous retiendrons une option qui s'articule autour de deux idées basiques : le changement²⁹ est un travail constant de la personne et un processus d'acquisition de la conscience à partir de l'expérience comportementale et phénoménologique, sans la juger. Le Mindfulness remplit ces deux conditions, puisque l'essence de cette méthode est d'acquérir la pleine conscience de soi en travaillant sur soi-même sans jugement.

Un autre point crucial dans le choix du Mindfulness est que cette méthode s'articule autour d'une approche stratégique

29. Lorsque nous parlons de changement, nous faisons référence au *changement 2*.

brève de l'ici et maintenant. Ce qui importe est le présent, et non les choses du passé ou les projections futures. Le ici et maintenant est l'art de vivre en ayant pleinement conscience du présent.

Le Mindfulness est une proposition qui construit des réalités de second ordre puisque, quoi que nous fassions, il est là avec nous, fait partie de nous. Nous sommes toujours accompagné de nous-même, peu importe ce que nous avons vécu par le passé. La vérité est que nous sommes ici dans un présent qui réclame notre attention, pour le meilleur et pour le pire. À chaque instant, nous sommes dans nos actions, nos pensées, nos émotions et nos affections.

L'empreinte de ce qui se fait en ce moment est ce qui reste du passé ou ce que nous avons projeté. Le passé et l'avenir idéals sont nos interprétations de ce qui a été fait. Les souffrances passées ou futures sont elles aussi des interprétations, car c'est le moyen par lequel nous construisons notre vie. Le présent est l'endroit où nous nous trouvons, il nous place dans la dimension de la réalité dans laquelle nous intervenons de manière consciente ou inconsciente.

En tant qu'enseignant, la pratique éducative se situe dans un présent qui peut s'illuminer par un passé glorieux, ou non, et peut être illustrée ou non avec l'utopie du salut. Le ici et le maintenant réclament une pleine conscience de ce qui se fait et de comment cela se fait.

Le « pourquoi » fut incroyable dans le grand idéal de la fabrication de l'homme nouveau. Il est temps de céder la place à

l'enseignant en tant que personne qui explore dans son présent le changement de son *moi*, de défaire l'ancrage de l'ignominie de la promesse systémique du changement, qui a seulement apporté la permanence d'une pédagogie qui nuit à l'âme des nouvelles générations. Il est temps de sauver la capacité de changement de l'enseignant. Cela ne signifie pas de démocratiser son travail, mais d'atteindre le grand objectif de la liberté et de l'éthique. La liberté de conscience signifie travailler avec les émotions et l'éthique des émotions. Humaniser l'enseignant est paradoxal dans l'éducation. En effet, l'éducation est essentiellement humaine ; de ce fait, pourquoi humaniser quelque chose d'humain ? La réponse est simple : humaniser, c'est retrouver le sens de l'essentiel que l'on a perdu à cause de la sophistication de la technologie, qui voyait l'enseignant comme une technologie. Il faut donc « détechnologiser » l'enseignant. L'esprit de l'enseignant est colonisé par l'idéal de l'utilité au nom de l'intérêt général. Mais, comme l'a dit Bateson, l'intérêt général est l'idéologie des démagogues et des politiques obtus. Maintenant, nous nous concentrons sur les détails du changement de l'enseignant qui explore sa sensibilité et rétablit l'ordre éthique de ses émotions. Le facteur important est de savoir comment nous allons gérer le présent, notre propre présent. Cela représente l'opportunité de grandir comme êtres humains, de nous libérer des entraves de l'hédonisme vulgaire, égoïste et narcissique. Ce sera aussi l'occasion, pour l'enseignant, de se connaître en tant qu'enseignant, de s'auto-observer, d'auto-réfléchir pour évaluer son comportement dans sa pratique professionnelle, pour atteindre un changement émotionnel qui aide à ne pas tomber dans la tentation de maltraiter ou d'humilier. Comme le dit Kabat-Zinn (1995), que cela nous plaise ou non, nous vivons dans le présent :

« Que ça nous plaise ou non, le moment présent est la seule chose avec laquelle nous pouvons travailler. Cependant, nous vivons avec trop de facilité, comme si nous avions oublié un moment que nous sommes *ici* et que nous sommes *dans* ce que nous sommes déjà. À chaque instant, nous nous trouvons au croisement du *ici* et du *maintenant*. Mais quand le nuage de l'oubli nous enveloppe, nous nous perdons. Donc, le « Et maintenant, quoi ? » se mue en un vrai problème. Lorsque je dis « nous nous perdons », je me réfère au moment durant lequel nous perdons contact avec nous-mêmes et avec la totalité de nos possibilités. Nous tombons dans une façon de voir, penser et faire robotisée. Nous rompons donc le contact avec ce qui est le plus profond en nous-mêmes et qui nous offre peut-être les meilleures opportunités d'être créatifs, d'apprendre et grandir. Si nous n'y prenons pas garde, ces moments nuageux peuvent s'élargir et occuper la majeure partie de notre vie. »

Le présent est l'unique endroit où nous évoluons, et nous l'oublions fréquemment. Nous nous perdons dans un dédale de tout et de rien. Travailler sur soi signifie se dé-robotiser, acquérir la pleine conscience de voir, penser et faire dans la profondeur de son identité, afin de créer et de grandir avec un autre *moi* à partir de petits détails qui génèrent des changements drastiques, importants et de manière croissante.

Le Mindfulness est la philosophie du changement à travers de petits détails pour acquérir l'attention ou la conscience de la vie. Pour l'enseignant, cette philosophie est libératrice des problèmes émotionnels produits par la dynamique exténuante de la concurrence et du rendement. L'enseignant peut mener une vie

saine en se libérant du stress, de l'anxiété, des troubles du sommeil, des troubles de l'alimentation, de l'irrationnelle utopie de supériorité qui se répercutent sur sa pratique, l'amenant à se convertir en un méchant silencieux qui humilie et maltraite au nom de la qualité éducative. Mañas (2014) exprime l'importance pour l'enseignant d'acquérir une meilleure qualité de vie pour réaliser de meilleures performances professionnelles :

« Nous croyons fermement que nous pouvons et devons développer des capacités pour réussir à nous tranquilliser, nous détresser et nous pacifier pour améliorer notre qualité de vie et plus spécialement pour mieux éduquer. Ces capacités dépendent du développement de la pleine conscience ou Mindfulness. La conscience est essentielle. Être conscient suppose que nous nous apercevions de ce que qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de nous-mêmes. Être conscient signifie nous rendre compte, rencontrer, observer nos propres pensées, émotions et sensations corporelles. Cela implique également la conscience du monde qui nous entoure (personnes, sons, odeurs), car il n'y a rien en dehors. Il s'agit de nourrir une conscience réactive, contemplative et pleine de sagesse. Cela implique d'apprendre à nous mettre en lien avec nous-mêmes dans un modèle beaucoup plus sain. Être conscient, c'est être libre. Le développement de la conscience permet de nous identifier et de transcender nos pensées, émotions et sensations (je ne suis pas ma pensée, ni mon émotion, ni mon anxiété, ni ma douleur, etc). Notre conscience nous permet d'arrêter de lutter ou de contrôler ce qui ne peut pas se contrôler et de renier notre comportement en arrêtant de réagir de manière compulsive ou agressive face à ce qui se passe à l'intérieur ou à l'extérieur de nous. Être conscient nous apporte également la possibilité de développer une certaine

sagesse et certains sentiments d'amour et de respect envers nous-mêmes et envers les autres. »

Nous partageons l'idée centrale de la citation qui dit qu'un enseignant conscient du monde qui l'entoure et de son monde intérieur est une personne empreinte de sagesse et de sentiments d'amour, prête à mieux éduquer. Un tel enseignant se surpasse, parce qu'il contrôle et gère ses émotions et pensées en laissant derrière lui l'impulsivité violente en interagissant de manière saine et, surtout, en transmettant un héritage de la conscience à ses élèves. Cela permet d'espérer que la pédagogie noire soit une chose du passé.

Le Mindfulness apporte cette possibilité de coexistence consciente. On trouve sa signification dans sa racine linguistique. Le mot *Satipatthana* provient de la langue pali³⁰, et se décompose en *sati-* qui signifie « conscience, attention ou souvenir » – qui prend en anglais le nom de Mindfulness – et *-upatthna*, qui signifie « être proche de ». En l'associant avec le Mindfulness, on peut le traduire par « la rencontre avec Mindfulness ».

En Occident, l'application en matière de santé des enseignements de Bouddha à travers le Mindfulness est une histoire récente. À la fin des années 1960, Jon Kabat-Zinn, praticien de la méditation et qui avait été étudiant de zen coréen et de yoga, introduit cette pratique pour vaincre le stress. Kabat-Zinn fonde, à l'Hôpital Universitaire du Massachussetts, une clinique pour réduire le stress. Vingt ans plus tard, le Mindfulness se popularise à travers un programme de télévision (Collard : 2014) ; il se développe ensuite dans des domaines comme la médecine, la psychologie et l'éducation.

30. Langue aujourd'hui disparue et utilisée dans les enseignements de Bouddha.

Le Mindfulness a été défini de plusieurs manières. Celle qui nous paraît être la meilleure car elle synthétise la signification originelle de *Satipatthana*, est celle que présente Kabat-Zinn (2013) : « Le Mindfulness est, en définitive, un acte d'amour... avec la vie, avec la réalité et avec l'imagination ; avec la beauté de notre être, avec notre raison, avec notre corps, avec notre esprit et avec le monde. Il en est ainsi, même s'il est difficile de l'admettre. C'est pourquoi il est si intéressant d'expérimenter systématiquement la culture du Mindfulness dans sa propre vie ; par ailleurs, il est sain que l'intuition de chacun aborde cette nouvelle forme de relation avec les autres à partir de sa propre expérience.

Le Mindfulness pour le changement de l'enseignant représente une opportunité de vie, car – bien que cette idée fasse l'objet de nombreuses critiques – l'enseignement est un acte d'amour. En effet, former les esprits et les cœurs des jeunes générations implique une haute dose de beauté de l'être. Comme le disait Rogers, laisser libre cours à l'imagination pour construire une réalité conforme, c'est cultiver une forme de vie saine dans les salles de classe, c'est combiner le comportement et l'expérience phénoménologique de manière différente, pour un retour la personne. C'est pourquoi nous aimons la définition de Kabat-Zin, qui nous donne l'opportunité de rompre le cercle vicieux des tentatives de résolutions pour améliorer l'éducation de ceux qui promettent un bien-être général. Pour être honnête, Kabat-Zin parie sur le changement à partir de petits détails. Ces petits détails qui adoucissent l'âme des étudiants : un salut sincère ou une expression de gratitude peut en effet changer leur vie.

Il n'est pas exagéré de dire que le Mindfulness est la conscience, l'attention et la mémoire de notre situation dans le

monde et de notre destin sur la planète. Il intègre cognition et états d'âme³¹, c'est une attitude active de la contemplation³² et il se constitue essentiellement de l'essence du changement personnel qui modifie les équilibres du système social. Le changement personnel, sujet peu traité par les psychologues, devient une force de transformation qui peut bouleverser l'ordre existant. Pour beaucoup, le changement personnel tombe dans l'auto-assistance ridicule ; pour d'autres, c'est une utopie. Selon nous, aucun de ces points de vue n'est correct. Nous considérons le changement personnel comme une opportunité de transformation pour améliorer nos interactions avec le monde en étant dans le monde présent, dans l'ici et le maintenant. Le changement personnel dans le Mindfulness est un acte réfléchi pour vivre pleinement :

« Cette attention pure sera utilisée à deux fins. L'une est la réflexion : on contemple tous les objets et on réfléchit sur eux. Pour réfléchir, il faut d'abord établir une pleine attention ou une conscience constante. Avant de l'atteindre, la réflexion peut amener à la spéculation. Pour citer un discours en pali, « *Sati paccupatthita hoti. Yavadeva nanamattaya patissatimattaya* », ce qui signifie « avec l'objectif de réfléchir, nous devons établir une attention pleine, et pour comprendre les choses, nous devons établir l'attention pleine, ce qui est pure attention ». Avant de

31. Nous comprenons les états d'âme comme l'ensemble des sentiments, affections et émotions, bien que tous soient particuliers en soi. Ce sont des moyens d'exprimer notre état – d'âme – en fonction et en dépit de nos expériences.

32. Ce que nous établissons ici est un paradoxe. Ce que nous voulons exprimer, c'est que la contemplation de l'être dans le monde nous conduit au changement de nos propres sécurités et insécurités en réalisant, grâce à la conscience, ce que nous pensons, ressentons et avons à faire. Voici pourquoi c'est une contemplation active, différente de la contemplation qui est, elle, un acte passif.

pouvoir réfléchir de manière efficace (*pattisatimattaya*), nous devons établir le Mindfulness en faisant attention à tout ce qui s'implante ici et maintenant. Le deuxième but de l'attention pure est de comprendre les choses telles qu'elles sont (*nanamattaya*). Voir la colère comme de la colère, et non comme une partie de soi ; la douleur comme de la douleur, pas comme étant soi. C'est voir les choses comme elles sont. À force d'interagir avec les moments présents, nous commençons progressivement à voir les choses telles qu'elles sont, et à vivre de ce fait notre vie pleinement, dans le moment présent. Avec cela, surgit progressivement la sagesse nécessaire pour vivre une vie paisible » (Dhammasami ; 2013, 111).

En étant un acte réfléchi, le changement de la personne est quelque chose qui s'effectue dans le ici et le maintenant. Dans le présent, les choses se voient telles qu'elles sont, on élimine les préjugés, les interprétations et les sens, tout ce qui complique la compréhension humaine et favorise le découragement, qui se traduit par des attitudes ou des comportements qui ne permettent pas de vivre une vie paisible. Le changement personnel est une harmonie avec soi-même pour agir dans le monde dans lequel nous sommes.

Le fait que le Mindfulness soit une méthode active basée sur la méditation contemplative représente quelque chose de confus pour certains. On croit qu'il se réduit à une méthode spirituelle éloignée de la dynamique de la vie, et que c'est une chose réservée aux personnes qui ont le temps de s'isoler d'agitations qui exigent des solutions immédiates, que c'est un loisir. Et il existe d'autres doutes. Gonzalez (2014) dresse une liste de ce que n'est pas le Mindfulness : ce n'est pas une simple méthode de relaxation, ce n'est pas amener à vider l'esprit de toute pensée, ce n'est pas arrêter de ressentir et abandonner les émotions, ce n'est

pas atteindre la béatitude, ce n'est pas abandonner la réalité, ce n'est pas éradiquer la douleur, ce n'est pas une réclusion dans un monastère au Tibet, et ce n'est pas une non plus une nouvelle religion.

Le Mindfulness a fait l'objet de recherches pour connaître quelles sont ses contributions au changement de la vie personnelle, lesquelles y ont trouvé de nombreux bénéfices. Il existe des nuances selon les différents auteurs sur les avantages de cette méthode. En général, ils sont d'accord sur ce que le Mindfulness apporte à la santé émotionnelle. Comme preuve, nous présentons le tableau suivant :

Tableau 1 : Bénéfices du Mindfulness

		AUTEURS		
		Ruth A. Baer	Patricia Collard	Alezne González
BÉNÉFICES	Aide à surmonter le stress		Une meilleure capacité à se calmer et se relaxer	Vivre en paix durant le changement
	Résoudre les peurs et l'anxiété		Plus d'énergie et de joie de vivre	Se concentrer sur ce qui compte vraiment
	Il aborde des problèmes comme la tristesse, la dépression et le découragement		Il y a moins de risque de souffrir de stress, de dépression, d'anxiété, de douleur chronique, d'addiction ou de baisse des défenses immunitaires	Le cerveau s'exerce et se fatigue moins
	Gestion des émotions pour ne pas faire des choses qu'on regrettera comme manger beaucoup, perdre son sang-froid ou trop regarder la télévision		Plus d'amour et de compassion envers soi-même, envers les autres et la planète.	Pour le stress, l'anxiété et la dépression.
	Pour réaliser ses propres objectifs			Pour améliorer ses défenses immunitaires
	Pour une vie satisfaisante et avec plus de sens			Pour améliorer l'attention et affronter les problèmes
	Pour être heureux			Alléger les douleurs chroniques
				Être en accord avec le monde interpersonnel
			Pour potentialiser le développement psychologique	

Source : Collard (2014), González (2014) et Baer (2014)

Le Mindfulness a eu un tel impact que son application a été consolidée dans la pratique clinique de la psychothérapie. Il s'applique dans divers traitements : les troubles de l'anxiété, les troubles obsessionnels compulsifs, pour les pensées et les tentatives de suicide, la dépression et l'anxiété, les troubles de la personnalité, les troubles alimentaires, les conduites addictives, le TDAH, les troubles du stress post-traumatiques, les psychoses, et la gestion des douleurs chroniques. Il existe plusieurs programmes spécifiques pour les traitements mentionnés (Didonna : 2014)

Le Mindfulness a commencé à se propager à d'autres domaines : la famille, le travail, le sport, l'entreprise, la prison et l'éducation. Dans l'éducation le Mindfulness a contribué à la résolution de nombreux problèmes, tels que : le burnout, la dépression, l'anxiété, l'échec scolaire, la perte de l'estime de soi, le harcèlement... Les bénéfices obtenus grâce au Mindfulness concernent toute la communauté éducative : élèves, enseignants, directeurs et les parents. Voici ceux que nous avons relevés :

Tableau 2 : Bénéfices du Mindfulness dans l'éducation

LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE				
BENEFICES	Élèves	Enseignants	Directeurs	Parents
	Meilleure réussite scolaire	Réduction du stress	Meilleur leadership	Meilleure relation avec leurs enfants
	Empathie envers leurs camarades	Contrôle de l'anxiété	Communication assertive	Compréhension des besoins de leurs enfants
	Meilleure estime de soi	Meilleure communication avec les élèves	Amélioration de la fonction de gestion	Meilleures interactions entre le père et la mère
	Clarifie les connaissances	Meilleures performances professionnelles	Se connaître soi-même	Impliqués dans les activités scolaires de leurs enfants
	Meilleures interactions avec leurs enseignants et leurs parents	Surmonter la pédagogie toxique	Moins de gestion basée sur la punition	Établissement de limites saines
	Bonheur dans la réalisation des activités			
	Coexistence basée sur le respect			
Bien-être émotionnel, sentimental et affectif				

Source : Élaboration personnelle.

Il existe une expérience qui, après des années de pratique, permet de conclure que le Mindfulness contribue à atteindre une importance fonctionnelle, importance qui régule le flux accéléré de l'école tant pour les élèves que pour les enseignants. Cette expérience a été menée par Snel (2013) :

« Tant les élèves que les professeurs – après avoir appliqué un programme de Mindfulness – étaient satisfaits et appréciaient plus de tranquillité. Les enfants sont devenus plus aimables entre eux et envers les autres, ils ont gagné en confiance et émettent des jugements moins rapidement. »

L'enseignant du XXI^e siècle est dépassé par un contrôle excessif et la technicité de sa tâche. Sa pratique est basée sur la méfiance et la responsabilité. Les doutes chez l'enseignant concernant la gestion éducative sont liés au fait qu'il doit toujours prouver quelque chose. L'évaluation est le dispositif inhérent à sa pratique, il est donc obligé d'entrer dans le jeu de la compétition. Un enseignant a habituellement un groupe de quarante ou cinquante étudiants qu'il doit évaluer de manière permanente, car chaque évaluation est le moyen par lequel il sera lui-même évalué. On exige de lui qu'il revête une *armure* pédagogique à chaque cours, la lourde structure de planification de l'éducation : compétences, stratégies, séquences, évaluations, etc. Il est impossible d'appliquer au pied de la lettre la planification de l'éducation dans la salle de classe, car la relation pédagogique existe entre des personnes, et non entre une personne et des objets. À cela s'ajoutent nombre de preuves à évaluer. Et comme si ce n'était pas suffisant, on lui demande une exactitude millimétrée entre le processus et le produit. Le travail d'enseignant aujourd'hui est intense et exténuant, l'enseignant n'a pas le temps d'assimiler ce qu'il est en train de faire, c'est une machine programmée qui produit un élève standardisé. L'enseignant est perdu dans sa tâche, l'essence de l'éducation se réduit à un apprentissage mécanique de la vie.

Cette dynamique de l'enseignement comporte un risque potentiel et réel : la déshumanisation de la relation pédagogique.

La domination de la tâche dogmatique annule la possibilité d'un changement personnel, l'enseignant souffre du confinement de sa liberté psychologique : il doit se conformer, que ça lui plaise ou non, au modelage de ses élèves, car ses stabilités matérielle, physique et psychologique en dépendent. L'enseignant est confronté à une série de difficultés dans ce contexte :

- Déséquilibre entre ce qui doit être enseigné et le temps imparti pour le faire.
- Manque de temps pour appliquer le programme éducatif dans chaque classe.
- Problèmes avec ses élèves.
- Saturation d'évaluations initiales, continues et finales.
- Lassitude à corriger les centaines d'évaluations des groupes.
- Contrôles administratifs trop fréquents et excessifs.
- Salaires bas et traitements basés sur l'incitation ;
- Instabilité de l'emploi.
- Exigence de certifications professionnelles et de mises à niveau.
- Désorganisation des centres éducatifs.
- Réformes scolaires soudaines et imposées
- Charge scolaire excessive liée au nombre de personnes assignées.
- La diversification des activités : enseignement, recherche et diffusion.
- Manque de ressources pédagogiques.

- Installations inappropriées ou inadaptées.
- Manque de projets.
- Travail imposé qui n'est pas apprécié.
- Insatisfaction envers les modèles éducatifs et les pratiques dominantes.

Ces difficultés ont un grand nombre de conséquences sur la santé physique et émotionnelle de l'enseignant. L'enseignant se rend malade, et certaines de ces maladies devraient être considérées comme des maladies professionnelles. Nous pouvons en énumérer quelques-unes :

- Maladies psychosomatiques.
- Pensées et tentatives de suicide.
- Burnout.
- Impatience et irritabilité.
- Sentiments mitigés.
- Frustration et impuissance.
- Désespérance et désintérêt.
- Faible estime de soi.
- Méfiance et désintérêt.
- Absentéisme fréquent et performances peu élevées.
- Conduites à risques et violences.
- Faibles capacités de résilience.
- Obsession de l'accomplissement.

- Faible tolérance à l'erreur.
- Épuisement cognitif et émotionnel.
- Problèmes familiaux.
- Problèmes sociaux.
- Maladies physiques : migraines, gastrites, colites.
- Maladies osseuses, musculaires.
- Maladie ORL.

C'est une montagne de difficultés et de conséquences qui se répercutent dans la salle de classe. L'enseignant arrive à son travail avec une charge émotionnelle et matérielle qui impacte sa performance tous les jours. Ceci est cultivé par la pédagogie toxique : l'enseignant arrive contrarié, fatigué, accablé et épuisé. La personne peut potentiellement développer des attitudes négatives, violentes et explosives qui se traduiront peut-être par de la maltraitance, de l'humiliation et des blessures émotionnelles sur ses élèves. La souffrance peut être une maladie silencieuse pour les enseignants et les élèves, et c'est là que les problèmes de violence deviennent évidents. Désormais, nous pouvons poser la nécessité du changement de l'enseignant.

Le Mindfulness pour le changement de l'enseignant représente une opportunité de récupérer la personne qu'est l'enseignant. Le but est que l'enseignant ait entièrement conscience de qui il est et ce qu'il doit faire, ici et maintenant. Cela représente l'attention que l'enseignant se porte à lui-même dans l'exercice réflexion, pour qu'il se connecte avec son environnement et avec lui-même. Le changement, en ce sens, est la transformation du sujet à partir de sa propre activité de

changement, car elle modifie sa façon d'être, de connaître et de ressentir en se connectant avec les liens dans le présent. Ainsi, l'enseignement est constitué de petits détails qui feront l'effet de véritables ouragans dans les grands changements de l'éducation. Une santé mentale et physique saine est possible avec ce changement d'enseignement, un changement de vie actif : pour changer, il faut agir en ayant le premier rôle.

Une synergie entre la thérapie brève stratégique et le Mindfulness pour le changement de l'enseignement vers le bon traitement

Le changement émotionnel de l'enseignant est nécessaire face à la persistance de l'idéal de l'éducation par l'obéissance, apparue dans les méthodes pédagogiques prescrites lors des diverses réformes éducatives, et qui a nourri l'idéologie de la pédagogie noire. Il n'est pas rare de trouver les enseignants qui pratiquent et défendent la théorie des limites utilisée en classe, car c'est seulement avec la discipline et un contrôle psychologique et physique que l'apprentissage des élèves est possible. Cela a conduit l'enseignant à recourir à une méthode pédagogique basée sur l'obéissance qui affaiblit la confiance, l'affect et la sécurité des élèves, parce qu'il utilise la manipulation, effraie, fait honte, méprise, humilie et use de la violence. Si on ajoute à cela les perturbations physique et émotionnelle qui apparaissent chez l'enseignant dans un contexte qui l'opprime, le résultat est que l'enseignant, consciemment ou inconsciemment, devient un utilisateur de la pédagogie noire.

Les mauvais traitements de la part de l'enseignant – qu'il en soit conscient ou non – prennent diverses formes et s'expriment

dans le quotidien. Le corps et l'âme sont maltraités, occasionnant un blocage émotionnel, cognitif et comportemental, parce que le harcèlement – physique, verbal et non verbal – conduit à la destruction de la conscience de l'élève, qui se traduit par le rejet de l'école, lieu d'insécurité empli de pièges et de violence. Les absentéismes, faiblesses, abandons de la scolarité sont des aspects de l'échec scolaire. L'enseignant n'est pas mieux loti. Piégé par une chaîne aussi lourde qu'un bloc de ciment, il est paralysé. Il ne trouve pas d'issue à ce labyrinthe qu'est la professionnalisation méritocratique basée sur la qualité éducative. Cela crée des paradoxes dans la façon d'agir de l'enseignant : quand l'opresseur l'opprime, l'enseignant oppresse, et quand l'opresseur le réprime, il réprime. L'enseignant construit un cercle vicieux de mauvais traitements. Voici quelques mauvais traitements que l'on peut trouver dans la pratique d'un enseignant :

Tableau 3 : Les types de mauvais traitement que l'enseignant exerce

Type	Forme
Physique	Harcèlement
	Persuasion
	Intimidation
	Coups
	Expulsions
	Autres châtiments corporels
	Cris
	Des gesticulations
Psychologique	Des critiques blessantes
	Discrédit
	Ridiculisation

Type	Forme
	Rejet
	Indifférence
	Isolement
	Moqueries
	Des étiquettes et surnoms
	Des diagnostics cliniques
	Des regards furtifs
	Des silences intimidateurs
	Ignorer la présence
	Réprimandes
	Des insultes
	Du mépris
	Des menaces
	Du chantage
	Des satires
Sexuelle	Des lettres ou des messages passionnels
	Croquis explicites
	Des caresses
	De l'abus
	Langage inapproprié
	Mouvements corporels déplacés
Pédagogique	Suspension de la récréation
	Une charge excessive de devoirs à la maison
	Contraintes scolaires
	Des interdictions disciplinaires (parler dans une classe, aller aux toilettes, se lever, bouger)
	Des expulsions de la salle de classe
	Faire des pages et des pages d'énoncés correctifs
	Imposer des travaux de propreté dans

Type	Forme
	l'école : balayer les classes, nettoyer les vitres ou les toilettes
	Interdire aux élèves d'aller aux cours qu'ils aiment (du sport, de la musique, du théâtre)
	Interdire aux élèves de manger ou de boire de l'eau en classe

Source : Élaboration personnelle

L'école construit un *musée de la torture ou de la terreur* tant les manifestations de la maltraitance sont nombreuses. Il y a quelques formes de maltraitance usuelles que d'autres ; par exemple, les mauvais traitements psychologiques et pédagogiques sont plus fréquents que les mauvais traitements physiques et sexuels. Tous causent des dommages à plus ou moins grande échelle en fonction de différentes variables, telles la situation dans laquelle ils ont lieu, l'humeur de l'élève, etc. Chaque enseignant maltraite d'une façon différente tout au long du parcours scolaire : qui n'a pas souffert d'une façon ou d'une autre, de maltraitance de la part des enseignants ?

Toute action dédiée au changement de l'enseignant pour mettre un terme aux manifestations de mauvais traitement est la bienvenue, car elle ouvre la possibilité, à partir de petits détails, de se diriger vers une pédagogie positive. C'est une vision encourageante du changement personnel de l'enseignant. C'est dans cette optique que s'inscrit le changement émotionnel bref stratégique de l'enseignant, qui se fonde sur la thérapie brève stratégique et le Mindfulness. Il s'agit d'une coopération conceptuelle orientée vers la même finalité : que l'enseignant se connaisse lui-même et qu'il se transforme en une personne qui

peut gérer sa santé émotionnelle pour le bien-être de la relation pédagogique.

Nous concevons la coopération entre la thérapie brève stratégique (TBS) et le Mindfulness (MF) comme une double relation de complémentarité : les similitudes sont potentialisées et les différences s'ajoutent. Les similitudes qui nous intéressent sont les suivantes :

a) Se concentrer sur le présent dans l'ici et le maintenant. L'enseignant est ici, dans ce moment, et c'est maintenant qu'il entreprend des changements ; le présent est la réalité dans laquelle il peut intervenir, le passé est quelque chose de révolu et le futur n'est pas encore là. Dans le présent, les choses du passé sont résolues et il agit pour construire l'avenir.

b) Chercher à se connaître soi-même. Bien que l'enseignant fasse chaque jour la même chose, c'est-à-dire enseigner, il a prend rarement le temps de s'arrêter un instant pour se rendre compte que ce qu'il fait a peu de sens car sa dynamique est intensive et chargée d'activités. Or, avoir du temps pour se connaître offre l'avantage de pouvoir reconsidérer son travail, de se concentrer sur soi-même en développant ses mécanismes d'autorégulation qui permettent d'être critique et de parvenir à une pratique saine après avoir pris connaissance de son corps, de son âme et de son travail.

c) L'auto-observation et la réflexion. L'auto-observation permet à l'enseignant d'observer sa performance et son moi *intérieur*, ce qui lui permet d'aller au-delà des apparences. La réflexion le conduit à l'auto-référentialité, il est le constructeur de sa propre réalité matérielle et subjective. Au travers de la réalité matérielle, il voit sa façon de faire les choses, et dans le

subjectif, sa façon d'être. Dans son espace psycho-émotionnel, l'enseignant s'auto-observe et s'auto-reflète intégralement dans une dimension du moi : il y voit une *représentation* du lui (intersubjectivité), ses relations avec les autres, *incorporées* à lui (une intersubjectivité), et le monde social *construit* par lui (transsubjectivité)³³.

d) Le sens de l'expérience phénoménologique. Le changement de l'enseignant est un changement transcendantal : le présent est une synthèse évanescence du passé et du futur où une constellation transcendantale est créée, qui s'élève dans l'ici et le maintenant. L'expérience phénoménologique est l'amélioration (*Aufheben*) du *changement 1*, car c'est une transformation de la conscience (*Umkehrung des Bewusstseins*) vers le *changement 2* : ce mouvement de la conscience donne *une nouvelle personne, un nouvel enseignant*. Selon une interprétation hégélienne, c'est adopter une figure différente de la conscience, un saut qualitatif de l'enseignant vers une nouvelle forme de conscience de soi et pour soi orientée vers l'éthique du changement émotionnel.

e) La réalité comme construction de la personne. La réalité est une construction sociale où l'enseignant intervient

33. Selon la psychanalyse, l'espace psychologique peut être défini comme étant une représentation du mental du sujet. Vidal (2002) les définit ainsi : « a) *L'espace intrasubjectif présente le contenu, les représentations de son ego selon lui-même, de son corps, ce qui implique des composants directeurs de fantasmes, désirs et relations avec l'objet.* b) *L'espace intersubjectif détient la représentation inconsciente des autres au sein de la psyché, incluant les accords et pactes conscients.* c) *L'espace trans-subjectif entraîne les représentations du monde réel dans sa dimension sociale et physique* ». Pour notre part, nous considérons ces représentations comme une approche intégrée à partir de laquelle l'enseignant se reconnaît lui-même, parmi les autres et dans son contexte.

délibérément pour son changement, agit intentionnellement pour créer une réalité de deuxième ordre.

f) Se placer dans la solution, pas dans le problème. Le problème réside dans la circularité des tentatives de solution. L'enseignant cherche à résoudre un problème d'indiscipline en appliquant plus de discipline, bien que cela ne donne pas de résultat. Au plus la discipline s'applique, au plus elle génère de l'indiscipline. La tentative de solution pour gérer l'indiscipline est le problème. C'est pourquoi, se concentrer sur une solution non essayée, qu'elle semble logique ou non, représente une rupture avec l'adaptation à l'environnement pour que l'environnement s'adapte aux actions de la solution.

Les différences ne sont pas mineures, car nous parlons de deux états distincts de la conscience, avec des limites territoriales qui ne permettent aucun rapprochement. Néanmoins, nous nous risquons à les additionner, car comme dit proverbe : *l'union fait la force*. Nous sommes dans le même cas de figure que si l'hypnose déclamait à la méditation – ou vice versa – le poème « *Je t'aime* » de Mario Benedetti, spécialement les deux dernières strophes :

*... je t'aime dans mon paradis
c'est-à-dire que dans mon pays idéal
Les gens vivent heureux
Bien qu'ils n'en aient pas la permission*

*Si je t'aime c'est parce que tu es
Mon amour, mon complice et mon tout
Et dans la rue main dans la main
Nous sommes beaucoup plus de deux.*

Nous croyons que les additionner est possible, car il s'agit d'états alternatifs d'une même dimension : la conscience. Tout comme, en conservant les dimensions ou en oubliant l'excès d'émotion, il est possible d'additionner des pommes rouges avec des pommes vertes, car au final, ce sont toutes des pommes. Les aspects qui nous intéressent concernant la connexion synergique³⁴ sont :

a) L'auto-observation (TBS) avec la pleine conscience (MF). L'auto-observation représente un moyen d'atteindre la pleine conscience, une connaissance qui ne juge pas et permet que l'imagination et la créativité se meuvent dans le champ phénoménologique de l'enseignant ; c'est une expérience de vie qui permet une connexion non seulement à l'espace psychologique de l'enseignant, mais qui lui permet aussi d'entendre, voir, ressentir, et goûter ; les sens et les sentiments mêlés dans la pensée, l'action et le ressenti, ne faisant qu'un avec le *moi* de l'enseignant.

b) L'investigation-intervention (TBE) avec l'immersion expérimentale (MF). Le changement est quelque chose de méthodique, qui peut bien avoir sa dose de spontanéité, il suit un processus systématique qui lie le cerveau et le cœur. Nous voulons éviter les réductions en donnant tout le crédit au raisonnement ou en pensant que tout sera résolu par la seule volonté, de ressentir positivement les choses. L'objet de l'enquête est l'enseignant – qui expérimente toute sa vie des

34. Peut-être la notion de tampons de synergie découle-t-elle des critiques. La synergie vise à agréer les actes pour un bénéfice mutuel ; notre intérêt réside dans la santé émotionnelle de l'enseignant par le biais d'un processus continu d'auto-observation et de pleine conscience. En d'autres termes, il s'agit pour l'enseignant de cesser les abus et de gérer avec assurance ses interactions pédagogiques.

changements intentionnels – ainsi que la voie du changement qui passe par une expérience unifiée de la conscience entre une réalité et l'être en lui-même.

c) La logique non ordinaire (TBE) avec l'esprit (MF). L'établissement d'un monde au-delà de la dualité entre le noir et le blanc fait partie du changement de l'enseignant. Il existe toujours plus d'une solution aux dilemmes de la vie, et la solution est peut-être celle à laquelle on pense le moins. C'est une question de surprise, de sagesse et de créativité, sans oublier les moments passés à ruminer. C'est pourquoi, les moments complémentaires passés à ruminer, à *mâcher les choses une seconde fois*, représentent la *perspicacité* et la beauté de l'esprit, des lieux où la vérité révélée prend forme, et, accompagnée du sentiment soudain de ne pas savoir d'où elle vient, la solution apparaît.

d) Les capacités du thérapeute en tant que stratège à résoudre les problèmes de double lien, d'auto-leurre, de paradoxes, pour appliquer des restructurations et psychosolutions (TBE) avec les capacités du *mindfulness* à observer, décrire, participer, sans juger, avec une pleine conscience efficace (MF). Il s'agit d'une conjugaison entre psychologie et auto-assistance avec pour horizon l'auto-thérapie de l'enseignant. Il n'est pas question ici que l'enseignant devienne un psychologue expert des troubles du comportement, ni qu'il soit un expert de la méditation ; il s'agit de créer un pont entre les deux afin que l'enseignant agisse pour son changement de manière libre et éclairée.

e) Une hypnose clinique ericksonienne avec méditation. Pour certains, cela peut paraître contradictoire, voire faux, parce que l'hypnose clinique produit des changements cognitifs, psycho-physiologiques, d'interprétation et de comportement,

tandis que la méditation mindfulness produit une lucidité et une paix intérieure. La première obtient des changements dans la conscience avec la dissociation du conscient et de l'inconscient ; la seconde touche la pleine conscience. Leurs différences se situent dans le contenu et les objectifs, mais il existe des similitudes dans leurs processus et développement : elles *se connectent* avec les ondes cérébrales, en faisant coïncider les ondes *alpha et thêta*. Grâce aux ondes *alpha*, l'hypnose obtient les états de relaxation, et la méditation les états de guérison ; avec les ondes *thêtas*, l'hypnose obtient l'état hypnotique (la relaxation profonde) et la méditation atteint la méditation profonde (la pleine conscience). L'approche de la néo-dissociation est d'accepter une synergie entre l'hypnose et la méditation, parce que ce sont deux des multiples systèmes cognitifs existants capables de fonctionner simultanément. L'hypnose permet d'opérer une dissociation conscient/inconscient simultanément et indépendamment (hébergement des apprentissages et expériences), d'entrer dans différents états de conscience (de la relaxation jusqu'à la relaxation profonde), de passer de la conscience périphérique à la conscience centrale du soi, à la conscience cosmique. Dans la méditation, la dissociation est un apprentissage pour la régulation – ou le contrôle – du corps et des sens à travers la respiration et l'attention. Dans l'hypnose et la méditation, nous retrouvons le binôme induction/concentration comme expériences vitales, elles partagent le principe de la recherche de la santé et du bien-être personnel. Nous sommes d'accord avec Díaz, qui précise la synergie de l'expérience hypnotique et de la méditation :

- « Une absorption sélective et expérimentale de l'attention / l'attention intervient dans la recherche de stimulations internes.
- Une impression de ne pas faire d'effort / la sensation de que l'esprit fonctionne par lui-même.
- Une participation expérimentale, pas conceptuelle / une expérience intuitive et expérimentale, pas conceptuelle.
- Une volonté d'expérimenter / le désir d'explorer la réalité intérieure, pour atteindre une nouvelle connaissance de soi.
- Une flexibilité de la relation espace/temps, si l'espace est indifférent et le temps se mesure plus lentement.
- Des altérations dans les perceptions si espace/temps et cinesthésie.
- Une inhibition motrice et verbale. Si l'inhibition est motrice, elle peut apparaître dans une verbalisation sublinguale.
- « Logique de moment critique », réduction de la vérification de la réalité.
- Un processus symbolique. Si intuitif.
- Une distorsion temporaire.
- Une amnésie spontanée si elle concerne les expériences du *moi* ».

Le changement de l'enseignant, sur la base de ce qui a été exposé, est un acte délibéré ; il désire résoudre une difficulté

qui blesse son corps et/ou son âme. Sa conscience lui dicte ce qu'il faut faire pour sortir de ce problème. C'est comme le cas d'Antigone qui défie *l'institution* instaurée par son oncle le Roi Creonte – un despote. Ce roi interdisait qu'Antigone ensevelît son frère Polinices parce il le considérait un traître ; Antigone, décide de ne pas respecter le décret parce que sa conscience lui dicte que *ce n'est pas humain de laisser les morts sans sépulture*. De la même façon, dans l'enseignement, il n'est pas humain de continuer les mauvais traitements. Ce problème de mauvais traitement doit être résolu afin que l'enseignant traite ses élèves de manière appropriée. Pour trouver le bon traitement, c'est-à-dire enseigner de manière saine et honnête, l'enseignant doit travailler en étant en contact intime avec lui-même. Il doit agir avec intégrité pour fortifier les liens d'amitié et la fraternité dans les interactions pédagogiques. Le bon traitement correspond à une sphère de la vie de l'enseignant différente de la sphère de la technologie pédagogique et didactique et de la sphère circonstancielle. Le bon traitement est favorisé, expérimenté et vécu à chaque action et expression, car il est là où se manifeste l'intime de l'être humain. Rien ne peut justifier le manque d'effort de l'enseignant pour s'acquitter de sa tâche de manière appropriée.

Le bon traitement de l'enseignant a été travaillé en référence à la relation avec les élèves. L'attention se concentre sur l'enseignant, pour identifier s'il applique certaines capacités qui ont un impact sur les élèves. Roca (2010) identifie cinq capacités à travailler pour accéder au bon traitement : se reconnaître soi-même, ainsi que l'autre, comme êtres humains, l'empathie, la capacité résolutive, l'interaction verbale et la communication. Pour sa part, Iglésias propose

cinq éléments du bon traitement : reconnaissance, empathie, communication efficace, interaction égalitaire et négociation. Ce sont des propositions centrées sur un travail différent de l'enseignant, notamment à partir des capacités de performance, auxquelles il doit porter une attention particulière pour créer un climat affectif avec les élèves.

Dans notre cas, nous traitons du bon traitement dans l'enseignement d'un autre point de vue. Notre attention se porte sur le changement de l'enseignant lui-même, mais nous ne nous intéressons pas à l'impact sur les élèves. Le bon traitement doit commencer par l'auto-connaissance de l'enseignant. Il ne s'agit pas d'une liste d'indicateurs ou de capacités que l'enseignant doit développer ; il s'agit que l'enseignant soit une personne saine émotionnellement pour s'acquitter de sa tâche avec honnêteté et harmonie, et vive en construisant une vie saine. Le bon traitement commence par un contact intime avec soi. Nous nous basons sur les apports de Satir (2010), qui identifie quatre aspects pour le changement intime : estime de soi (comment me sens-je avec moi-même ?), communication (comment me fais-je comprendre des autres ?), règles (qu'est-ce que je fais avec mes sentiments ?), et risque (comment je réagis après avoir fait les choses de manière différente ?). Le bon traitement émane du changement de l'enseignant, il doit s'auto-observer et réfléchir à qui il est, comment il est lié aux autres, comment il s'exprime et ce qui doit changer. En ce sens, comment définissons-nous le bon traitement de l'enseignant ? C'est une attitude face à la vie, une rencontre avec soi-même d'une manière distincte qui renforce l'amour-propre et le désir de vivre pleinement, qui nourrit la pleine conscience de l'ici et maintenant en intégrant les sens, les sensations, les sentiments et les pensées qui orientent vers

l'affirmation de soi en guérissant les blessures du corps et de l'âme en construisant une atmosphère saine de bien-être en évitant de faire mal et de blesser.

Le bon traitement, pour l'enseignant, est un défi de changement personnel qu'il fait à sa manière. L'enseignant est le propre constructeur de son changement, qui se traduit par le bon traitement dans ses performances. On identifie quatre types de bon traitement de l'enseignant :

Tableau 4 : Les types de bons traitements de l'enseignant envers lui-même

Type	Manifestations
Physique	Se respecter
	Se soigner
	Se remonter le moral
	Se dorloter
	Comprendre son corps
	Prendre de la distance avec le sexisme et le machisme
	Se gâter
Psychologique	Se reconnaître
	Avoir confiance
	Avoir de la sécurité en soi- même
	S'accepter
	Se Considérer
	S'intégrer
	Avoir de l'affection pour soi
	Se donner
	Avoir des sentiments positifs
	Avoir de la tendresse
	Communiquer de manière assertive

Type	Manifestations
	Se motiver
	Être noble
	Se rendre
	Estime de soi
	Être Amiable
	Être honnête et sincère
	Gérer ses émotions
Socio-affective	Négocier les problèmes
	Être stimulé
	Être solidaire
	Avoir une entente mutuelle entre son désaccord
	Entretenir son bien-être
	Établir des relations constructives avec soi-même
Pédagogique	Donner un enseignement positif
	Promouvoir l'empathie
	Liberté pédagogique
	Être permissif et non autoritaire
	S'occuper de ses doutes existentiels en tant qu'enseignant
	Être un leader pédagogique cognitif et émotif
	Être égalitaire
	Chercher son développement intégral
	Rester autonome

Source : Élaboration propre

Le bon traitement de l'enseignant ne peut être obtenu que s'il ressent des émotions saines, car il agira ainsi sans violence ni maltraitance. Un enseignant sain émotionnellement et cognitivement accompagne positivement ses élèves, car il est

préparé à affronter l'adversité grâce à ses propres ressources psychothérapeutiques et méditatives. Et sans aucun doute, il sera un vecteur de bon traitement, car il créera chez ses élèves une vision de changement personnel. Il sera un enseignant qui prend soin de ses élèves en promouvant une vie heureuse et en cicatrisant les blessures. Le bon traitement de l'enseignant résulte en un changement de relation avec ses élèves, qui noteront une évolution physique, psychologique, émotionnelle et pédagogique. Les formes que prennent ces bons traitements sont opposées à celles des mauvais traitements :

Tableau 5 : Le bon traitement de l'enseignant envers les élèves

Type	Forme
Physique	Éviter de harceler
	Éviter de pousser
	Éviter d'intimider
	Éviter de frapper
	Éviter d'expulser de l'école
	Éviter d'imposer des châtiments corporels
	Éviter de crier
	Éviter de gesticuler
Psychologique	Éviter de critiquer de manière blessante
	Éviter de discréditer
	Éviter de ridiculiser
	Éviter de repousser
	Éviter de punir avec l'indifférence
	Éviter d'isoler comme forme de châtiement
	Éviter de se moquer

Type	Forme
	Éviter de mettre des étiquettes et des surnoms
	Éviter de diagnostiquer la santé psychologique
	Éviter des regards furtifs blessantes
	Éviter d'imposer la loi du silence intimidateur
	Éviter d'ignorer la présence
	Éviter des gronderies ronflantes
	Éviter d'insulter
	Éviter de mépriser
	Éviter de menacer
	Éviter de faire chanter
	Éviter de faire des satires
Sexuel	Éviter d'envoyer des lettres ou des messages passionnels
	Éviter de faire des dessins insinuatifs
	Éviter les caresses intimes
	Éviter l'abus
	Éviter le langage inapproprié
	Éviter les gestes déplacés
Pédagogique	Éviter de sanctionner avec suspension de la récréation
	Éviter d'imposer une charge excessive de devoirs à la maison
	Éviter la contrainte scolaire
	Éviter d'imposer les interdictions disciplinaires (parler dans une classe, sortir au toilette, se lever, bouger)
	Éviter de réaliser des expulsions de la salle de classe
	Éviter d'imposer des pages et des pages d'énoncés correctifs

Type	Forme
	Éviter de punir avec travaux de propreté dans l'école : balayer des salles, nettoyer les vitres, laver les toilettes)
	Éviter d'interdire aller aux cours qui plaisent aux élèves (un sport, une musique, un théâtre)
	Éviter d'interdire l'ingestion d'aliment ou de l'eau en accord avec les nécessités des élèves

Source : Élaboration personnelle.

Pour conclure ce point, le changement d'enseignement orienté vers le bon traitement représente deux faces d'une même médaille : une pleine conscience de qui est l'enseignant dans le présent et la santé émotionnelle des élèves. Le bon traitement comme construction personnelle apporte une transformation dans les interactions pédagogiques après avoir affectivement instauré un climat agréable et sain dans l'école.

Des lignes directrices pour le changement en tant que processus d'auto-reconnaissance et développement de la pleine conscience

Nous arrivons maintenant à un point non moins compliqué que les précédents : comment aborder le changement de l'enseignant depuis l'intervention personnelle. La difficulté est de savoir comment rassembler en un seul processus deux approches dont les théories ont été approuvées séparément. Si on réduit l'une des méthodes, à quoi cela servirait-il d'avoir créé une synergie entre elles ? À ce stade, quelle option peut-on choisir ? Nous avons opté pour un rassemblement des deux méthodes, afin de former une approche commune d'intervention composée

par une posture stratégique intégrant le langage hypnotique (avec et sans moment critique) et la méditation dans le processus de la construction de la solution non essayée pour le changement émotif et cognitif de l'enseignant.

La thérapie brève stratégique a constamment évolué : la voie ouverte par Watzlawick avec Eakland et Fisch afin d'établir une théorie du changement personnel, progresse avec Nardone. De nos jours, Nardone se consacre à formuler sa propre vision de cette théorie du changement. Nardone est un auteur très prolifique, et nous trouvons dans ses écrits des contributions fondamentales prouvant que la méthode de la thérapie brève stratégique s'est fortifiée au fil des ans.

La méthode utilisée par Nardone est la méthode d'intervention d'action-investigation, qui consiste à favoriser le changement à partir d'une thérapie adaptée aux problèmes du patient. Il s'agit d'une méthode flexible qui suit une règle d'intervention, et non d'une méthode « clés en main » avec des traitements rigides, bien qu'il recoure à des protocoles non normalisés qui sont reformulés dans le cadre de l'investigation qui est faite à partir de l'application, où est évaluée leur efficacité. Au travers de cette logique d'intervention, ces dernières années, la méthode a évolué vers le renforcement de la solution. Comme l'exprime Nardone, la méthode de la thérapie brève stratégique a connu trois phases de développement : traditionnel, utilisation de protocoles et avancé. La différence entre le traditionnel et l'usage de protocoles est minimale, parce que les règles d'intervention sont restées dans la même dynamique : un commencement, un changement et un achèvement. Entre le moment traditionnel et le moment avancé, il existe une différence claire, car le processus est modifié. La méthode – ou modèle, car c'est ainsi que l'appelle Nardone – traditionnelle se

compose de trois phases : le commencement du jeu, le déblocage des pathologies et la fin de jeu. La méthode avancée inclut quatre étapes : le début du jeu, le déblocage des pathologies, la consolidation et la réorganisation des règles de jeux, et une fin du jeu. L'augmentation de la troisième phase dans la méthode avancée a à voir avec l'efficacité, car le nombre de rechutes est descendu à zéro.

Le modèle avancé développé par Nardone (2006) a, dans chacune des quatre phases, trois éléments : des objectifs, des stratégies et une communication. en voici un résumé, à des fins illustratives :

a) La première phase : le commencement du jeu.

- Des objectifs. Identifier les résistances du patient à établir une relation de confiance, convenir des objectifs à atteindre, débiter l'intervention.
- Des stratégies. Le dialogue stratégique est utilisé avec la restructuration pour orienter le patient vers le changement à l'aide de prescriptions.
- Une communication. On utilise le langage hypnotique (sans moment critique) suggestif et le langage comminatoire-performatif pour demander des alternatives.

b) La deuxième phase : le déblocage de la pathologie.

- Des objectifs. Redéfinir et stimuler le changement.
- Des stratégies. Restructuration, prescriptions et usage de métaphores, d'anecdotes, d'histoires, etc.
- Une communication. On continue avec le langage hypnotique (sans moment critique) suggestif et le langage comminatoire-performatif.

c) La troisième phase : la consolidation.

- Des objectifs. Une évaluation des résultats, consolider les acquis et/ou modifier les stratégies.
- Des stratégies. Une redéfinition des changements pour l'autonomie personnelle, la perception des changements et de la restructuration.
- Communication. Un langage moins hypnotique et moins comminatoire.

d) La quatrième phase. La fin du jeu.

- Des objectifs. Une autonomie complète du patient afin qu'il assume la responsabilité de son changement. Une fermeture de l'intervention avec suivis à trois mois, six mois et un an.
- Des stratégies. Une explication du réalisé et un éclaircissement du processus de changement.
- Communication. Un langage indicatif, descriptif et parlé.

Dans le modèle avancé, il existe une nouveauté absente du modèle traditionnel : la forme de communication qui est réalisée à travers du *dialogue stratégique*. Nardone fait un autre pas dans l'évolution du modèle de la thérapie brève stratégique : il développe le modèle du *problem solving* stratégique où le patient n'est plus une victime, mais un artisan de son destin. Le *problem solving* stratégique peut être défini de manière synthétique comme « ... l'art d'utiliser des stratagèmes pour obtenir le maximum résultats avec un effort minimal » (Nardone, 2010 ; 19). Ce modèle est satisfait par sept phases distinctes :

a) Définir le problème. C'est le moment de travailler avec les questions autour du problème : quoi, qui, où, quand et

comment. C'est le premier pas vers la solution, car le problème est défini avec ses caractéristiques.

b) Déterminer et accepter l'objectif. Mise au point de l'intervention que l'on veut réaliser.

c) Une analyse et une évaluation des solutions essayées. Explorer toutes les tentatives échouées qui tendent à la persistance du problème pour trouver la solution.

d) La technique du « *comment faire empirer les choses ?* ». Quelles autres solutions, en plus de celles qui ont échoué, peuvent être envisagées et mener à un nouvel échec ? Pour résoudre le problème, toutes les possibilités pouvant faire que la situation empire doivent être envisagées.

e) La technique du scénario au-delà du problème. Imaginer un scénario de solution dans lequel le problème est résolu : *le scénario idéal*. Il s'agit de libérer l'imagination pour trouver des solutions et tester leurs possibilités réelles de réalisation.

f) La *technique de l'alpiniste*. Tracer la trajectoire à suivre du haut jusqu'à la base, comme le font les alpinistes, dans le but d'éviter de prendre les mauvaises directions. Il s'agit de fixer l'objectif et d'éclairer les étapes de la solution dans une trajectoire descendante : « Quand nous avons un problème difficile à résoudre, pour construire une stratégie efficace, il est utile partir de l'objectif à atteindre et d'imaginer l'étape qui le précède immédiatement, puis l'étape antérieure à celle-ci et ainsi de suite, jusqu'à arriver au point de départ » (Idem., 41)

g) Corriger progressivement le tir. Parfois, trouver la solution à un problème n'est pas suffisant. Cela peut être un point de départ pour d'autres solutions capables de résoudre d'autres problèmes. En effet, cette même solution ouvre parfois une

fenêtre de solutions inattendues, mais utiles pour régler des problèmes auxquels on pense peu.

Dans la direction que nous avons prise, le *problem solving* stratégique est la méthode la plus aboutie. Il existe d'autres voies de la thérapie brève qui utilisent d'autres méthodes pour aboutir au changement. Nous avons choisi de suivre la ligne de Nardone pour l'accent stratégique qu'il met sur le changement depuis une perspective constructiviste conjuguant rigueur et flexibilité : « ... la rigueur en soi est une mort par asphyxie ; la créativité est en soi une folie pure » (Bateson cité par Nardone ; 2010, 44).

Nous allons maintenant aborder le *mindfulness* par le biais d'une histoire parallèle à la thérapie brève stratégique³⁵. Ses premières traces remontent à la fin des années soixante, avec le travail de Jon Kabatt-Zinn. Depuis lors, et jusqu'à aujourd'hui, des contributions importantes ont été apportées. Elles n'ont pas suivi une voie unique ; il s'agit plus d'un développement dans des directions différentes, mais avec un but commun : obtenir la pleine conscience.

Le *mindfulness* n'a pas de méthode spécifique ; il consiste plutôt en une manière de vivre une vie plus pleine, sereine, en savourant et en ressentant les détails du moment. On pourrait le comparer à une sorte d'antidote à la dynamique accélérée et au stress dans lesquels nous vivons aujourd'hui. Nous pourrions également dire que c'est une manière de rendre plus facile même la chose qui la plus difficile : la vie. Tout le monde est confronté chaque jour à une série de problèmes ou de difficultés qu'il faut

35. Nous vous rappelons que le livre portant sur le changement s'intitule « Principe de formation et de résolution des problèmes » a été publié la première fois en 1974. C'est un ouvrage qui représente une étape importante dans la théorie du changement personnel de la thérapie brève stratégique.

gérer. Siegel (2011) exprime son point de vue de la manière suivante :

« Une souffrance émotionnelle dans toutes ses formes et tailles. Nous pouvons nous préoccuper de l'avenir, être en colère, inquiet ou triste pour l'avenir, nous sentir coupable ou honteux, être ennuyé par une douleur physique ou simplement souffrir d'un ennui ou de stress. Quelquefois, c'est une souffrance subtile : *Nous ne nous sentons pas bien* ou *Nous sommes un peu indisposés*. D'autres fois, il peut arriver que l'anxiété, la dépression, la dépendance, la douleur ou d'autres symptômes relatifs au stress s'emparent de nous au point de nous empêcher d'avoir une vie normale. La plupart du temps, être un être humain n'est pas si facile... » (22)

La souffrance émotionnelle n'en reste pas là, elle progresse parfois jusqu'à provoquer une souffrance physique. Les problèmes nous rendent malade, parfois sérieusement. On essaie des solutions pour alléger les états pathologiques psychologiques et corporels, souvent sans succès ; les problèmes tendent à persister, à résister, affaiblissant l'effort pour changer. Nous considérons les pathologies comme des atmosphères pathologiques car ce sont des façons répétitives de vivre une situation où les tentatives de changement sont permanentes, maintenant le problème et en créant de nouveaux. La *maladie* s'installe, et nous la propageons dans nos interactions personnelles : comment nous libérer de la souffrance et de l'échec anticipé pour envisager une possibilité de changer les choses ?

Le mindfulness propose une réponse concrète, à partir des présupposés qui se situent dans le présent, pour atteindre la conscience. Se placer dans le présent signifie arrêter d'essayer de bouger les choses quand elles peuvent rester à leur place, alors

que la personne, elle, peut se déplacer. On a pour habitude d'essayer de changer l'externe comme s'il s'agissait de quelque chose d'étranger à nous-mêmes, sans réfléchir. Or, en changeant soi-même, il est possible de changer le monde extérieur, parce qu'on favorise alors la possibilité de discerner le moment présent. Il ne s'agit pas de souffrir en enlevant les obstacles en travers du chemin ; il est préférable de les éviter avec une pleine conscience pour tracer un chemin correct. Nous sommes les architectes de notre propre chemin. Comme le dit Shapiro (2014) :

« Nous sommes constamment en train de tirer et pousser pour essayer de déplacer les énormes rochers de nos vies vers les lieux où nous pensons qu'ils devraient être ; cette réactivité et cette résistance constante créent beaucoup de souffrance. Le *mindfulness* offre un autre mode de relation, une autre manière d'être ; il implique de prendre une conscience des tendances pour résister aux choses telles qu'elles sont en arrêtant d'essayer de les réorganiser. Il faut simplement savoir où se trouve le rocher ici et maintenant, et déterminer ce que ne me plaît pas et c'est qui est bien (...). Avec le *mindfulness*, il ne faut pas changer nos expériences, simplement apprendre d'elles et les reconnaître de manière profonde et intime.

En fait, apprendre le moment présent en l'acceptant ne signifie pas que nous devons accepter de souffrances inutiles ni l'injustice. Ce qui surgit à ce moment précis est déjà ici, et à partir de là, nous pouvons discerner consciemment ce qui est nécessaire et répondre d'une manière correcte et adéquate » (p. 32).

Le mindfulness est une façon de gérer de manière claire, correcte et adéquate les problèmes de la vie personnelle qui s'étendent à différentes enceintes de la réalité sociale. Nous le reprenons, dès son développement, dans les domaines de la psychologie et l'éducation. Bien que le mindfulness ne soit pas une méthode rigide que l'on doit suivre absolument pour résoudre un problème, il a des règles générales pour sa pratique, que Miro (2013) identifie ainsi :

- a) Observer
- b) Être conscient
- c) Laisser faire
- d) Faire preuve de compassion
- e) Lâcher prise, laisser passer
- f) Revenir au présent

Ces règles aident à se situer dans le présent avec une pleine conscience. C'est un moyen d'être nous-mêmes dans le présent. Cela ne signifie pas se situer dans le présent des choses qui nous arrivent, ni de nous arrêter à ce qui arrive à ce moment-là, mais de nous intéresser à l'impact profond que cela a sur nous. Ainsi, nous pouvons considérer ces règles comme quelque chose qui nous dépouille des pensées, émotions et sentiments perturbateurs ; elles « colonisent » par elles-mêmes les formes mentales et affectives dont nous disposons pour atteindre la pleine conscience.

Une question se pose alors : quelles capacités sont nourries par l'attitude de la personne afin de parvenir à la pleine conscience de l'ici et maintenant ? Il existe différentes réponses,

basées sur les expériences d'adeptes du mindfulness. Kabat-Zinn (2012) retient onze capacités de l'attitude : accepter, ne pas juger, une absence d'action, la patience, la confiance, une vision, le lâcher-prise, la générosité, de l'empathie, de la simplicité et la force de reconnaître ses faiblesses. Siegel (2010), pour sa part, établit quatre capacités de l'attitude : la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'acceptation et l'amour. Ce sont des qualités de la personne liées à son développement humain, qui ne se réduisent pas à des chiffres ou à la concurrence. Elles représentent des états inhérents à chacun. Ce sont des qualités positives, ouvertes au changement depuis une posture aimante. Et Shapiro (2014) mentionne onze qualités de l'attitude : pas de jugement, pas de lutte, pas d'acceptation, patience, confiance, ouverture d'esprit (du participant), curiosité, lâcher-prise, fragilité, absence de réaction et amour inconditionnel. Comme on l'observe, les capacités de l'attitude peuvent varier en nombre en fonction de la spécificité qui veut être marquée. Indépendamment du nombre, il existe un accord implicite pour dire que les qualités d'attitude vont au-delà de ces divisions, allant d'une seule qui engloberait toutes celles mentionnées à celles qui n'ont pas été considérées. La qualité de l'attitude inclusive (que nous séparons de l'attention) est l'amour inconditionnel qui ne juge pas, parce que sa base est la confiance, nécessaire pour réussir à avoir un esprit ouvert qui ne lutte pas avec soi-même. Ainsi, le sujet se laisse guider par la curiosité et la patience, sans attachement au monde circonstanciel ni au temps ni aux choses ; son essence est la personne même, à travers la façon dont se révèle sa pleine conscience.

La qualité d'attitude inclusive majeure est l'attention, qui se manifeste comme une autre caractéristique de la manière de vivre la vie avec le mindfulness. « Être attentif » est défini, dans la

psychothérapie, comme le fait de fixer son attention sur la fin à laquelle on veut parvenir avec le travail thérapeutique. Cette fin est obtenue à partir d'objectifs, de stratégies et de techniques d'intervention établies, comme dans la thérapie brève stratégique ; dans le mindfulness, « être attentif » est une sorte d'expérience libératrice. García (2008) présente une proposition de ce qui signifie « être attentif » :

- « 1. Être non conceptuel : il s'agit d'être éveillé, mais sans être distrait par le processus de pensée.
2. Être centré sur le présent : il n'y a aucune réflexion sur le passé ou l'avenir, mais pas non plus sur ce qui nous arrive dans le présent, car cela nous éloignerait de lui.
3. Manquer de jugement : si nous pensons que notre expérience peut être différente de ce qu'elle est (meilleure ou pire), c'est que nous avons perdu notre concentration.
4. Intentionnel : « être attentif » exige une intention continue du sujet de diriger son attention vers quelque chose. Ici, vers le présent.
5. Se baser sur l'observation active : cela ne consiste pas à être simplement un témoin, mais à inclure une expérience de compréhension profonde du corps et de l'esprit.
6. Exploratoire : toujours rechercher des niveaux plus subtils de perception.
7. Non verbal : c'est une expérience qui ne peut pas être décrite par des mots, parce qu'elle survient avant de pouvoir être verbalisée.

8. Libératrice : chaque moment passé à « être attentif » (mindfulness) est une expérience de joie, la souffrance est absente. » (363)

Le mindfulness en tant que mode de vie trouve ses fondements dans la manière d'être, de penser et de ressentir. Cela nous amène à établir qu'il existe des aspects essentiels qui donnent une identité au *mindful* – la personne qui pratique le mindfulness –, c'est à dire : une attitude, une position devant l'existence, caractérisée par le développement de la pleine conscience ; des règles qui guident l'expérience pour se mettre en contact avec soi-même, ce qui signifie « être attentif ».

Les formes sous lesquelles interviennent le *problem solving* stratégique et le mindfulness ainsi établies, nous nous proposons de tracer le pont entre celles-ci. Il ne s'agit pas de faire un mélange ambigu où le sens de chacune d'elles est perdu, mais plutôt de procéder à une espèce d'assemblage de pièces pour donner une forme à une figure, comme lorsqu'on recompose un puzzle. Dans un puzzle, chaque pièce a une forme distincte qui correspond à un seul emplacement dans l'ensemble à reconstituer ; chaque fois qu'on tente de placer une pièce, l'imagination s'envole en essayant de deviner ce qui apparaîtra – bien que nous ayons préalablement l'idée de ce que nous reconstituons –, jusqu'à ce que, finalement, chaque pièce se trouve à sa place et que nous prenions conscience de notre capacité à terminer le puzzle.

La base de l'assemblage est la synergie, l'action combinée de la décision du changement enseignant – que nous décrivons dans le point précédent –, et de l'union de forces pour obtenir que l'enseignant comprenne le rôle de la conscience dans le bon

traitement. Le rôle de la conscience du bon traitement de l'enseignant est la pièce du puzzle qu'on veut mettre en place. Reconstituer un puzzle doit être fait avec de la concentration, du dévouement et de la patience ; c'est une activité dont on profite intentionnellement. L'assemblage du *problem solving* stratégique et du *mindfulness* présuppose quelque chose de similaire à la reconstitution d'un puzzle, parce que toutes les pièces disponibles définir la conscience du bon traitement enseignant doivent être considérées avec sollicitude et soin. Chaque puzzle (élève) étant unique, cela représente un travail de conscience, de dévouement et de patience pour le terminer (enseigner).

L'assemblage est l'intégration du monde intérieur de la raison avec les états de l'âme et les manifestations corporelles, l'unification esprit-corps-âme comme territoire de la conscience du bon traitement. Un territoire qui requiert des cartes d'exploration si la finalité est d'avoir conscience de son étendue et de sa valeur. L'assemblage, dans ce sens, deux horizons : l'un est un guide pour dessiner les cartes du territoire, l'autre est l'exploration du territoire inconnu. On sait où marcher, mais on ne connaît pas les terrains difficiles qui parsèment le chemin. On construit un chemin en avançant, mais rigueur et créativité sont requises.

Ensemble, rigueur et créativité créent une harmonie, comme une pièce musicale exécutée par un ensemble de tons différents provenant de divers instruments. La richesse de l'expression agréable aux sens réside en la façon dont la pièce est assemblée pour être exécutée. La rigueur se trouve dans les techniques et instruments de musique, la créativité dans l'imagination, et le *feeling* dans l'harmonie de l'atmosphère. L'assemblage pour le changement personnel est similaire à un ensemble musical, car il vise à obtenir une construction de l'harmonie.

Nous voulons construire la conscience enseignante pour le bon traitement avec rigueur, créativité et harmonie, un puzzle et une œuvre musicale en même temps. C'est un processus qui requiert un point de départ, la compréhension de l'expérience et du langage. Chaque changement commence à un endroit, mais on comprend que sa direction change lorsque l'on change, et c'est le langage qui donne forme au changement. Le changement de l'enseignant vers le bon traitement est un nouveau langage qui émerge des *profondeurs* du corps et de l'esprit. Le changement est dans le langage, et le langage est performatif : exprimer le changement fait que le changement est réalisé. Le langage devient l'intention, le sens et le comportement.

Le langage doit être compris parce que c'est le point de départ pour le bon traitement. Observer l'enseignant en se focalisant sur le langage dont il use conduit à une possibilité de changement en permettant de le voir différemment. L'enseignant communique avec son corps, ses états de l'âme et sa connaissance d'une logique axée sur les réponses plus que sur les questions. Des réponses qui naissent de l'intime et qui sont exprimées dans le langage du corps, les sentiments, les affections, les émotions et les pensées. Cela nous rappelle que le vieil adage « *Ce ne sont pas les choses qui nous rendent malade, mais les opinions que nous avons de celles-ci* ». C'est des réponses construites autour du mauvais traitement que dépendra le changement de l'enseignant vers le bon traitement.

Les réponses forment métaphoriquement une cascade où l'eau tombe naturellement, à son propre rythme, les unités de temps réunies dans des subdivisions temporelles offrant de véritables chants de la nature. Les réponses pour le changement enseignant ont leur propre rythme et sont mises en place au rythme naturel de l'enseignant. C'est une pièce faite à la mesure

exacte des difficultés de l'enseignant. Les réponses, comme des cascades, émanent naturellement du langage hypnotique et du langage méditatif de l'enseignant. L'hypnose et la méditation produisent des expériences phénoménologiques qui se traduisent dans les comportements. Un enseignant qui pratique la méditation obtient la paix et la compréhension de son ici et maintenant. Un enseignant dans une sorte de transe hypnotique utilisera inconsciemment ses apprentissages et expériences pour parvenir à la compréhension de lui-même. L'enseignant atteint naturellement – sans raisonnement préalable – une compréhension de l'ici et maintenant en cascade, avec des rythmes différents, des images, des sons, des sensations, des couleurs qui émergent comme des réponses, sans les penser en tant que telles. Les réponses ne sont pas considérées comme telles, elles découlent de la compréhension de la communication avec son corps, ses pensées et ses états de l'âme.

Le pont entre le *problem solving* stratégique et le mindfulness est la personne – ici, l'enseignant. Les deux objectifs sont assemblés chez l'enseignant pour construire une figure de la conscience orientée vers le bon traitement. Cela représente un travail harmonique des techniques, règles et qualités d'attitude qui *rassemblent* activement les morceaux de la conscience du bon traitement avec rigueur, créativité et compréhension par le biais d'une communication visible dans les langages corporel, cognitif et comportemental, parce que la cascade des réponses du changement naît là.

Un chemin pour l'approche pratique du changement vers le bon traitement enseignant

Pour nous, le mot « chemin » a deux sens. Il peut être assimilé à une route à suivre tracée préalablement, ou à des pas qui emprunteront des voies encore inexplorées : *la carte n'est pas le territoire*. Nous croyons que ces deux formes de chemin sont irréductibles à l'une d'elles, car elles forment une unité ; chaque carte que nous parcourons est une nouvelle carte sur le chemin. Le chemin que nous proposons est celui de l'expérience phénoménologique de la conscience du monde que nous construisons en considérant cette expérience comme un moyen objectif de vivre dans le monde. Nous nous plaçons entre la phénoménologie et le constructivisme, parce que l'intérêt réside dans la transformation de la conscience en étant dans le monde, pour que l'enseignant prenne qualitativement conscience d'être enseignant de cette façon à ce qu'il agisse dans le monde comme dans un système. Un petit détail conscient dans une partie du monde, peut-être à travers du mot, un geste ou un mouvement, est un levier de transformation des interactions humaines. Aussi petit et imperceptible que cela soit, nous créons un monde différent pour quelqu'un ou pour plusieurs.

Le fait de tracer un chemin ou le suivre est une question pratique. Le tracer traduit une unicité entre celui qui trace et la représentation réelle du chemin qui est tracé ; c'est la concrétisation d'un travail pratique, c'est-à-dire, une relation entre un objet et un sujet. Le parcourir représente une expérience que vit la personne, c'est une relation de la personne avec son objet et son sujet (intrasubjectivité) dans une interaction avec les autres (intersubjectivité) et dans une communication avec son monde (trans-subjectivité). C'est pourquoi, la pratique provient de la praxis comme une

transformation de la personne qui *travaille* avec elle-même et dans le monde. Ainsi, nous proposons une pratique de telle sorte que l'enseignant transforme sa conscience pour aller vers le bon traitement.

Parler d'un chemin et non d'une méthode a ses avantages ; le chemin n'a pas les caractéristiques de la méthode, en particulier, sa rigidité de confirmation explicative. La méthode poursuit la vérification à force de répétition pour être validée et une sécurisée ; le chemin dépend de chaque individu dans l'incertitude et l'irréversibilité de la singularité. La méthode confirme sa certitude à la démonstration quantitative ; le chemin dans le changement personnel. La richesse du chemin ressemble à un musicien : la créativité se met en marche au moment de commencer l'interprétation d'une œuvre musicale. Dans la méthode, le résultat est obtenu à la fin des étapes parcourues, tandis que pour le chemin, le changement apparaît dès le début du parcours.

Le parcours que nous proposons découle des manières de ressentir, de penser et d'être, autrement dit, des formes sous lesquelles se manifestent les expériences phénoménologiques et les expériences de comportement. Pour cela, nous lions des processus, des techniques et des ressources du *problem solving* stratégique et du *mindfulness*. Notre horizon est le changement enseignant vers le bon traitement de lui-même, des élèves, de tout le monde. Pour cela, nous reprenons l'idée contenue dans la technique de l'alpiniste que propose Nardone : pour planifier l'ascension vers le bon traitement, comme les alpinistes, nous étudions le chemin à parcourir en partant du sommet plutôt que de la base, et nous imaginons les étapes de la descente jusqu'à arriver à la base. Nardone dit que cette façon de procéder évite de perdre l'horizon. Un autre aspect important, avant de

commencer le parcours, provient de la thérapie brève stratégique : il est impossible de ne pas communiquer. Nous ajouterons que, au moment de communiquer, nous construisons notre monde ; le langage étant performatif, si nous voulons évoluer vers le bon traitement, nous devons utiliser un langage positif, lequel accompagne le changement. Pour parvenir au changement, nous identifions les qualités personnelles suivantes : un renforcement de l'estime de soi et de la gestion émotionnelle, une explicitation des affections et des sentiments, l'empathie, le comportement adéquat, des relations positives et de la joie.

Ces capacités personnelles se manifestent dans la façon d'être, de faire, de sentir et de penser. Elles incluent une façon positive de vivre, ce qui requiert un travail permanent de construction. Ce ne sont pas des qualités innées et définitives ; elles requièrent une rencontre avec soi, afin de se connaître et savoir gérer les situations de la vie sous l'angle du bon traitement. Chacune de ces capacités suppose l'existence des autres, car elles sont intrinsèquement liées. Par exemple, renforcer l'estime de soi nécessite d'avoir une bonne estime et considération de soi, de l'empathie ou de savoir gérer ses émotions en explicitant ses sentiments et ressentis. Le bon traitement de l'enseignant définit un mode de relation sain avec soi, avec les élèves et avec tout monde afin d'établir des liens d'amitié qui permettront une vie saine, sûre, protégée et heureuse de chacun au sein de l'école et en dehors. Un enseignant respectueux est un enseignant qui ne maltraite pas et provoque le bonheur des élèves. Les qualités d'enseignant pour le bon traitement sont définies dans un sens positif :

- a) Renforcement de l'estime de soi. L'enseignant reconnaît l'importance de développer la perception, l'estime, les sentiments et les pensées positives pour lui-même dans un

contact avec les autres. Un enseignant avec une forte estime de lui est sûr de lui, assume le risque de se tromper et, s'il se trompe, présente ses excuses ou demande pardon sincèrement, sait prendre des décisions, est lié sainement à ce qu'il obtient au moment de l'entreprendre. C'est une bonne personne, heureuse, sûre, joyeuse, simple, qui sait écouter, qui rit d'elle, qui, devant la déception, n'est pas abattue ; c'est un être tolérant, qui développe la croissance de ses élèves, qui ne se préoccupe pas de plaire aux autres, qui est spontané ; il ne se réfugie pas derrière les élèves, ne les maltraite pas, est impliqué dans l'enseignement et dans l'apprentissage profond des élèves. Ce genre d'enseignant est facile à approcher par les élèves ; il ne se vante pas d'être le meilleur, est indépendant et autonome, ne blâme personne, éveille l'intérêt et influe sur les élèves, sait gérer les envies et les sentiments malsains, et lutte pour atteindre ses objectifs pédagogiques.

b) Une gestion émotionnelle. C'est l'expression des émotions de manière adéquate. Rappelons la phrase de Van Gogh : *« N'oublions pas que les petites émotions sont les capitaines de nos vies et que nous leur obéissons sans même nous rendre de compte »*. L'enseignant qui gère ses émotions les exprime clairement et promptement : s'il a une douleur, il exprime une douleur ; s'il a peur, il exprime la peur. Il exprime l'émotion qu'il ressent. Un enseignant qui gère ses émotions remet en question ses pensées négatives, cultive la bonté avec les élèves, reconnaît la gratitude dans les actions, est affectueux avec les élèves, augmente sa capacité de résilience, évite de rendre malade ; il ne blesse pas, n'agresse pas ni n'humilie ; il encourage le bien-être psychologique des élèves, vit avec assurance dans l'ici et maintenant, a de l'empathie pour les autres, se met en contact avec tout ce qui l'entoure – la nature, le cosmos – d'une manière constructive et positive.

c) Explication des affects et des sentiments. La transmission de l'affection fait partie de la pratique de l'enseignant. L'enseignant est affectueux ou non dans sa relation avec les élèves, et les sentiments sont les expressions des états d'âme de l'enseignant. Un enseignant qui exprime clairement ses affections et sentiments produit une émotion une fois le cours terminé ; il offre une affection, une tendresse, une compréhension, une aide, prend soin, protège, donne de la sécurité, respecte corporellement et psychologiquement aux élèves. Il offre une autonomie et une liberté d'apprentissage, motive avec des mots, des stimulants immatériels et matériels, accepte le sentiment des élèves quand il ne se moque pas ni n'est indifférent ; il crée une atmosphère de cordialité et se préoccupe des élèves dans son processus d'apprentissage.

d) L'empathie. C'est le contact profond avec l'autre (une empathie pointée sur l'autre) et avec soi (une empathie pointée sur soi), la manière de ressentir ce que l'autre ressent, comprendre la façon de penser de l'autre. C'est une forme de partage et de création de bien-être. Un enseignant avec empathie sent et perçoit intuitivement les élèves (ils sont syntonisés), *déchiffre* le mensonge quand ses élèves essaient de lui mentir, il lui semble insupportable de maltraiter ou d'être maltraité ; il apprécie l'honnêteté, il est solidaire avec les élèves, parfois jusqu'au degré de somatiser ce qui passe entre eux ; il est créateur et leader.

e) Des comportements assurés. C'est l'expression claire, directe et opportune des émotions, des sentiments, des affections, des pensées dans le comportement. Un exemple d'assertion est la sentence fameuse de Benito Juárez : « *Entre les individus comme entre les nations, le respect pour le droit*

d'autrui est la paix ». Un enseignant avec un comportement assuré respecte les élèves, exprime fermement ses sentiments, assume ses responsabilités, est sûr de ce qu'il fait, a confiance en lui, communique correctement ce qu'il apprend, est juste et encourage la justice éducative, il est équilibré, il défend les droits sans blesser ni mépriser et est tolérant avec les opinions des élèves, il ne crie pas ni ne se fâche, ni ne vocifère des insultes.

f) Des relations positives. C'est le double lien de soi (ego/ moi) et de soi avec les autres (moi/eux) qui construit le bien-être personnel et celui des autres. Un professeur qui cultive des relations positives est optimiste, il surpasse la résistance au changement enseignant parce qu'il est proactif, il est conforme, en faveur du bonheur, n'agresse pas ni ne manipule les élèves ; il apprécie le travail des élèves, se sent orgueilleux de ce qu'il fait et des élèves, il stimule la réussite scolaire et cherche la prospérité des élèves et de lui-même.

g) Le bonheur. L'état interne étant la façon dont le mode de vie est interprété, nous rappelons la définition du Dalaï-Lama : « *Le bonheur est le résultat de la division de la satisfaction par les nécessités* ». Le bonheur inclut toutes les qualités de l'enseignant qui ont été antérieurement mentionnées. Un enseignant heureux obtient une pleine conscience des choses, vit chaque classe avec surprise et nouveauté, ressent du plaisir à faire la classe, pratique et provoque la relaxation et la méditation chez les élèves, crée un climat d'affinités, se rapproche et aide les élèves, gratifie la réussite des élèves, transmet ses connaissances avec satisfaction et a la capacité d'aimer et d'être aimé.

Nous proposons, pour le développement des qualités de l'enseignant vers le bon traitement, un parcours en trois temps : se connecter avec soi-même, un changement d'action de manière réfléchie et chaleureuse, et un retour d'information. Changer suppose de se connaître au travers de la conscience et de l'expérience ; selon la façon dont nous sommes liés aux autres – dans le cas de l'enseignant, la façon dont il est lié aux élèves –, une relation basée sur le bon traitement génère un bien-être physique, émotif, psychologique et pédagogique. En ce sens, notre proposition inclut dans chaque phase des techniques du *problem solving* stratégique et du *mindfulness*, afin de résoudre les difficultés qui se présentent dans la pratique de l'enseignement et qui conduisent au mauvais traitement, avec l'intention de donner un changement qualitatif de l'enseignant vers le bon traitement.

Dans chacune de ces trois phases, l'auto-observation, l'autorégulation et l'autogestion sont présentes dans un double présent :

a) Auto-observation. L'enseignant se place comme observateur de sa propre activité dans le présent circonstanciel. Dans ce plan temporel, il réalise une double observation : introspective – où il décrit son expérience psychologique, ses émotions, ses sentiments et ses affections, la manière dont il vit et ressent sa relation pédagogique, c'est-à-dire comment se manifeste sa conscience phénoménique – et comportementale, où il décrit la forme sous laquelle se manifeste l'expérience sensible au travers du comportement. C'est une description dense de l'enseignant, établie grâce aux objets avec lesquels il agit et les récepteurs que peuvent être des élèves, d'autres enseignants, des directeurs, des parents. L'enseignant, dans le présent, a conscience du vaste espace

dans lequel il vit ; il se détache du présent circonstanciel en l'intégrant comme une part de lui à travers une dépersonnalisation de ses pensées, sentiments, émotions et jugements de valeur pour voir son expérience plus clairement et atteindre la pleine conscience, pour expérimenter, vivre ses propres expériences de vie en les acceptant activement telles qu'elles sont. Dans les deux plans du présent où se manifestent la conscience phénoménique et la pleine conscience, l'enseignant vit avec lui-même et avec le monde – en particulier avec ses élèves – parce qu'il se connaît intérieurement, extérieurement et profondément.

b) Une auto régulation. L'enseignant est capable de s'adapter au changement en se réglant lui-même. Il est son propre constructeur ; il peut intervenir dans sa réalité pour changer au travers de son apprentissage. L'enseignant peut changer sa façon d'être, de penser et de ressentir pour parvenir au bon traitement. Le changement s'opère dans un triple plan de la réalité : objective, dans *l'expérience* directe de la relation pédagogique concrète ; subjective, dans la manière de *ressentir* la relation pédagogique ; et profonde, en *intégrant* la relation pédagogique à la pleine conscience. L'autorégulation de la conduite et les émotions sont réglées par une triple hélice : vivre/sentir/intégrer.

c) Auto gestion. L'enseignant opère avec des modèles cognitifs, émotionnels et de comportements automatiques qui sont pris en compte afin de les désamorcer et générer de nouveaux modèles de vie. Par exemple, si l'enseignant maltraite à travers des coups, il prend une distance avec ce modèle de comportement et crée un nouveau modèle en désamorçant les mécanismes automatiques qui accompagnent

ce modèle de conduite. Le désamorçage est dû à l'action et la pleine conscience.

Ces trois processus font partie du changement et sont présents depuis le premier moment jusqu'au dernier. Ils accompagnent le changement phénoménologique et le changement profond. Ils appuient notre proposition :

Tableau 6 : Une proposition de la thérapie brève mindfulness

Processus	Phases	Intentions	Finalité
Auto observation Autorégulation Autogestion	Premier Se connecter avec soi-même	Perception Attention pleine	Dialogue straté- gique Contact intime
	Deuxième Changement d'action de manière réfléchie et chaleureuse	Réflexion Concentration Action Auto conscience	Intervention Action pleine
	Troisième Consolidation et retour d'information	Réaffirmation Valorisation	Changement profond Changement plein
		Conscience pleine	

Source : Élaboration personnelle.

La proposition développée se présente comme suit :

Première phase. Établir la liaison avec soi-même

Le contact avec soi-même est une dynamique d'intuition et de perception, les impressions que nous avons de nous-mêmes sans intervention du raisonnement. C'est la manière dont se présente la réalité sensible qui est captée par les sens à partir de nos expériences et apprentissages propres. Ce contact avec soi-même se déroule à deux niveaux, dans la situation de la vie pratique et dans la conscience du moment. Le premier niveau, c'est la connaissance immédiate de la réalité sensible, où sont externalisés les sentiments, les idées ou bien les réactions émotives. C'est un moment de dialogue intérieur qui établit les besoins nécessitant d'être rectifiés pour être un enseignant appliquant un bon traitement. Le second niveau est une rencontre intime avec soi au travers de la respiration, en se détachant du présent, de la réalité sensible et en se plaçant dans l'ici et maintenant de la pleine attention.

Objectifs

- Établir une relation empathique avec soi.
- Identifier les nécessités qui rendent difficile l'usage du bon traitement.
- Travailler avec les deux dimensions du présent : le présent qui regarde l'avenir et le présent en alerte.

Stratégies

- Une technique de respiration profonde.
- Une technique de dialogue stratégique.
- Une technique pour digérer le mauvais traitement et le bon traitement.

Processus

a) Une technique de respiration profonde. Commencer avec l'exercice de relaxation de respiration profonde pour entrer en contact avec soi. On peut mémoriser ou graver l'exercice pour suivre ses instructions :

A. Un exercice de respiration mindfulness pour établir la connexion avec le bon traitement

« Les yeux fermés, fixez votre esprit sur les fosses nasales. Commencez à inspirer et à expirer naturellement. Inspirez profondément pour remplir lentement vos poumons, votre diaphragme et laissez votre estomac se dilater, puis laissez sortir peu à peu l'air par votre bouche. Maintenant, reprenez une respiration naturelle ; après avoir inspiré, dites mentalement *inspirer*. Cela signifie que vous nommez l'objet. Au moment d'expirer, dites mentalement *expirer* – inspirer, expirer, inspirer, expirer. Au cours de l'inspiration et de l'expiration, si votre esprit divague, disons, jusqu'à l'école, regardez la salle de classe, arrêtez de vous concentrer sur la respiration et portez votre attention sur le bon traitement à avoir en classe avec vous-même, avec vos élèves et avec tous ceux qui vous entourent. Quand vous voyez la salle de classe dans votre esprit, notez mentalement *voir, voir, voir* trois ou quatre fois et revenez à la respiration. Commencez à inspirer, à expirer encore une fois. Si vous entendez quelqu'un vous parler dans votre esprit, prêtez-y attention en pensant *entendre, entendre et entendre* trois ou quatre fois, puis revenir à votre objet primaire qui est d'inspirer et expirer. Si vous ressentez une sensation, une émotion ou un sentiment, dirigez votre esprit dans cette direction et observez sans réserve : *ressentir, ressentir et ressentir* trois ou quatre fois et revenez à la respiration. Ensuite, laissez passer environ trois minutes en

silence en vous concentrant sur votre respiration, et pour finir, respirer profondément et lentement avant d'ouvrir les yeux »³⁶.

b) Une technique du dialogue stratégique. Réaliser un dialogue stratégique sur la performance de l'enseignement à partir de l'expérience de l'enseignant pour identifier les comportements ou les actions conscientes ou inconscientes qui limitent l'accès au bon traitement enseignant. À partir de l'identification des limites, on définit le problème à résoudre. Il est recommandé d'opter pour une narration ouverte et sincère, sans jugements ni préjugés. On peut agir soit à partir d'un travail ardu d'introspection (dialogue stratégique interne), soit en enregistrant et en regardant la performance réelle, en laissant les émotions et les pensées émerger pour visualiser le problème. Par exemple, cela peut être la mauvaise gestion de l'anxiété qui conduit à des explosions incontrôlées dans la salle classe, tels les cris et le mépris envers les élèves.

c) Une technique pour digérer le mauvais traitement et le bon traitement. Une fois identifié et défini le problème à résoudre dans le présent sensible, la phase suivante est de passer au présent profond en utilisant la technique d'identification du mauvais traitement et du bon traitement pour libérer les tensions qui se détachent grâce à la connaissance de soi. On peut mémoriser ou graver l'exercice suivant pour suivre ses instructions de respiration :

36. Cet exercice est notre adaptation de l'exercice présenté par Dhammasami (2013, p. 33). Cette adaptation a deux optiques : mise en place de l'expérience de la respiration en classe et orientation par contact vers le bon traitement.

B. Un exercice de mindfulness pour le changement de l'enseignant vers le bon traitement

Préparation de l'exercice

« Pensez – en tant qu'enseignant – à deux situations négatives qui engendrent le mauvais traitement que vous ne souhaitez pas vivre et deux situations positives de bon traitement que vous désirez rencontrer – et qui dérivent de la définition du problème. En d'autres termes, pensez à des choses souhaitables ou indésirables dans votre pratique enseignante. Nous commencerons notre pratique en nous basant sur ce scénario. Pour vous donner un exemple, *il très facile pour moi de craquer dans la salle de classe à cause de ma mauvaise humeur : je commence alors à crier et à mépriser mes élèves, cela arrive chaque fois que je me sens anxieux en classe à cause du calendrier que je dois respecter, je n'ai de temps pour rien* ». J'ai vécu cette situation. Donc, je suis devenu conscient de ces difficultés et, avec un sentiment d'amour universel envers moi-même, mon premier désir consiste à *me défaire de ces cris et de ce mépris*. En deuxième lieu, mon désir est de gérer mon anxiété. Je méditerai simplement *gérer l'anxiété pour ne pas crier ni mépriser*. Ce sont deux des désirs les plus évidents pour moi ; donc, ils représentent des situations négatives. Les deux points positifs sont de pouvoir être empathique et établir des relations positives avec les élèves. Ce sont les deux choses les plus importantes pour moi, des sujets d'actualité pour moi dans le présent. Je les incorporerai à ma pratique du bon traitement.

Étape 1

Commencez avec la respiration et une fois concentré sur votre respiration, passez à la suite. En premier lieu, choisissez-vous comme un objet de la méditation. Parlez-vous mentalement. *Maintenant en gérant l'anxiété, j'évite de crier et de mépriser mes élèves, je suis empathique avec eux, j'avance*

quotidiennement et positivement dans mes relations en méditant profondément pour un bon traitement, je suis heureux et me sens profondément content (à répéter encore une fois). Le but est de rédiger ce message positivement, en évitant des phrases négatives.

Étape 2

Dirigez votre esprit vers une autre personne, par exemple, un élève, en le visualisant et en formulant ceci : *la bonne santé et le bonheur sont quelque chose de positif et je veux que tu en profites ; je veux que nous nous communiquions de manière efficace, cordiale et amicale ; vivons ensemble, conjointement, dans une atmosphère de classe saine pour un bénéfice mutuel.*

Étape 3

Choisissez une personne neutre. Ce peut être quelqu'un de votre école ou pas. Cette personne doit être de votre connaissance, mais pour laquelle vous n'avez ni amour ni aversion. Dirigez notre méditation vers cette personne de la même manière qu'auparavant³⁷ : *la bonne santé et le bonheur sont quelque chose de positif et je veux que tu en profites ; vivons ensemble, conjointement, dans un monde sain, pour un bénéfice mutuel.*

Étape 4

Après avoir terminé le paragraphe précédent, le premier paragraphe est mentionné encore une fois : *Maintenant en gérant l'anxiété, j'évite de crier et de mépriser mes élèves, je suis empathique avec eux, j'avance quotidiennement et positivement dans mes relations en méditant profondément pour un bon traitement, je suis heureux et me sens profondément content.*

37. Cet exercice est une adaptation de l'exercice de Dhammasami (2013, p. 50-52). Il porte sur deux aspects : relier l'exercice à la respiration et orienter vers un traitement approprié.

Étape 5

Le commencement de la méditation.

Fermez les yeux, permettez que votre respiration coule naturellement, inspirez lentement et répartissez l'air en vous, aux endroits qui en ont besoin ; expirez doucement. Quand l'air s'échappe, il évacue tout ce dont vous n'avez pas besoin. Réalisez encore deux séries de respiration lente et profonde de la même manière que précédemment³⁸... Concentrez-vous sur votre respiration. Joignez vos mains, placez-les à hauteur de votre menton, à environ dix centimètres de lui, de telle manière que les pointes des doigts soient jointes et les paumes séparées, respirez naturellement à votre propre rythme. Concentrez-vous, yeux fermés, sur la pointe de vos doigts. Observez-les... regardez-les fixement... respirez naturellement et, à mesure que vous respirez, séparez lentement vos mains, observez... sentez... comment se forme un champ d'énergie entre vos mains à mesure qu'ils sont bougés et séparés lentement. À mesure que vos mains se séparent, le champ d'énergie grandit et prend les formes que vous fournit votre esprit inconscient, des couleurs, des sensations, des sons, un éclairage ou rien... Enveloppez-vous de ce champ et laissez-vous emporter par votre respiration lente et profonde... maintenant que vous êtes dans ce champ, posez vos mains sur vos jambes, respirez naturellement à votre propre rythme... Écoutez attentivement... *Maintenant en gérant l'anxiété, j'évite de crier et de mépriser mes élèves, je suis empathique avec eux, j'avance quotidiennement et positivement dans mes relations en méditant profondément pour un bon traitement, je suis heureux et me sens profondément content (à répéter encore une fois).* Maintenant pensez à un de vos élèves : *la bonne santé et le bonheur sont quelque*

38. Où vous trouvez des points de suspension, faites des pauses de trois à cinq secondes.

chose de positif et je veux que tu en profites ; vivons ensemble, conjointement, dans un monde sain, pour un bénéfice mutuel. Pensez à quelqu'un d'autre : la bonne santé et le bonheur sont quelque chose de positif et je veux que tu en profites ; vivons ensemble conjointement dans un monde sain, pour un bénéfice mutuel. Maintenant en gérant l'anxiété, j'évite de crier et de mépriser mes élèves, je suis empathique avec eux, j'avance quotidiennement et positivement dans mes relations en méditant profondément pour un bon traitement, je suis heureux et me sens profondément content. Inspirez lentement et laissez s'échapper l'air lentement, puis observez le champ d'énergie autour de vous ; lentement, observez comment ce champ d'énergie rentre peu à peu dans votre poitrine, prenez une grande inspiration en plaçant vos bras sur votre poitrine, revenez à un rythme naturel de respiration et placez-vous dans l'ici et maintenant. Dans ce présent, avec tout ce qui est autour de vous, réalisez une respiration profonde, puis revenez à votre respiration naturelle et ouvrez les yeux à votre propre rythme. Vous pouvez vous étirer, vous déplacer, bâiller...

La seconde phase. Changement par des actes réfléchis et chaleureux

C'est un moment de visualisation de l'avenir à partir du présent, en évitant de tomber dans le piège des tentatives de solution en recourant à l'auto-réflexion et à la pleine concentration. On suggère de réaliser un tableau de cinq colonnes où seront notés la difficulté, les solutions essayées, l'aggravation de la situation, le scénario au-delà du problème et de petites étapes, dans le but de réaliser les petits changements incrémentaux qui conduiront au changement radical à travers l'action pour obtenir le bon traitement enseignant.

Objectifs

- Identifier les solutions essayées.
- Imaginer la solution au-delà de celles essayées.
- Passer de la respiration à l'action.
- Commencer le changement vers le bon traitement par petites étapes.

Stratégies

- Une technique de la dynamique du changement.
- Une technique de la respiration à l'action.

Processus

a) Commencer avec l'exploration des *tentatives ratées* ; c'est-à-dire, prendre en considération ce qui a été fait et qui n'a pas résolu le problème mais l'a empiré, parce que là réside la persistance du problème. Ensuite, se mettre à construire des solutions susceptibles d'empirer le problème, étape préalable pour imaginer la solution non essayée et commencer à aborder les étapes vers le changement. Cela peut être synthétisé dans un tableau :

Tableau 7 : La dynamique du changement

Difficulté	Solutions essayées	Empirer la situation	Scène au-delà du problème	Des petits pas
Anxiété malsaine devant la limitation du temps de classe, qui est exprimée par des cris et un mépris envers les élèves	Ne pas me pré-occuper du temps. Faire taire constamment les élèves pour gagner du temps. Rester silencieux en regardant les élèves.	Imposer un plus grand châtiement aux élèves. Sortir des classes les élèves qui la distraient. Improviser sans que cela n'ait de sens.	Imaginer comment serait la classe sans l'anxiété, sans cris et mépris : une classe harmonieuse, dynamique et participative où l'enseignant motive et gère le sujet en accord avec le temps de manière positive.	User de sagesse et de créativité ; par exemple, commencer le cours avec motivation, s'occuper d'une seule chose à la fois, créer une atmosphère sereine, etc.

Source : Élaboration personnelle.

b) Avoir une pleine conscience de ce que vous faites pour changer ; rappelez-vous que le changement se trouve dans les petites étapes. Maintenant, il s'agit de passer de la respiration à l'action. On peut mémoriser ou graver l'exercice suivant :

C. Mindfulness de la respiration à l'action

Fermez vos yeux, concentrez-vous sur vos fosses nasales. Commencez à inspirer et à expirer naturellement. Inspirez profondément pour remplir lentement vos poumons, votre diaphragme et laissez votre estomac se dilater, puis laissez sortir peu à peu l'air par votre bouche. Maintenant, reprenez une respiration naturelle ; après avoir inspiré, dites mentalement *inspirer*. Cela signifie que vous nommez l'objet. Au moment d'expirer, dites mentalement *expirer* – inspirer, expirer, inspirer, expirer. Éloignez doucement votre attention de la respiration, et

portez-la sur une scène de classe en *gérant votre anxiété, en vous voyant accompagner vos élèves sans cris ni humiliations, enveloppé par une atmosphère de cordialité et d'empathie*, visualisez vos relations positives ; peut-être que des solutions aux problèmes vous apparaîtront ; laissez-les couler, transformez ces pensées en actions, observez comment, maintenant, vous avez un *bon traitement avec vous-même, avec vos élèves, avec la nature et le cosmos* ; vous percevez bien vos actions, regardez-vous agir. Si votre attention se disperse, laissez-la faire, parce qu'elle se trouvera dans votre respiration et votre respiration vous amènera à visualiser que vous agissez avec sagesse et créativité, vous *motivez vos élèves, vous gérez l'anxiété, parce que maintenant, vous ne vous occupez que d'une chose à la fois et créez une atmosphère sereine*. Maintenant, faites une pause, et avec votre respiration, résumez cet ensemble de visualisations où vous vous voyez en marche vers le bon traitement, parce que vous procédez par petites étapes qui forment, dans l'ensemble, un saut qualitatif pour vous en tant que personne qui se préoccupe de son propre bien-être et du bien-être des élèves. Observez votre respiration, concentrez-vous sur elle ; chaque fois que vous inspirez, vous amenez en vous des solutions, et lorsque l'air sort, vous prenez conscience de tout ce qui faisait obstacle au bon traitement. Quand l'air entre dans votre corps, le bon traitement entre à travers votre respiration ; laissez couler votre respiration librement pendant quelques minutes (trois à cinq minutes, à votre convenance). Ensuite, inspirez profondément puis reprenez une respiration naturelle et ouvrez lentement les yeux.

Troisième phase. Consolidation et retour d'information

Dans cette dernière phase, il s'agit de réaffirmer le changement obtenu vers le bon traitement en évaluant

l'apprentissage que l'on a fait. L'une des techniques à utiliser est de *corriger progressivement le tir*, pour chercher des solutions à mesure que d'autres problèmes apparaissent. En effet, une solution est une boîte de Pandore, et peuvent apparaître d'autres solutions utiles pour résoudre de nouveaux problèmes. Dans le cas du bon traitement, chaque capacité de la conscience pour le bon traitement requiert plus d'une solution. En outre, cette phase est également un moment de « fermeture », où il faut reconnaître que la pleine conscience a contribué à la résolution des problèmes après être parvenu à un contact intime avec soi.

Objectifs

- Rétro-alimenter la solution réussie.
- Réaffirmer la figure de la conscience du bon traitement.
- Obtenir la paix avec soi, avec les autres et avec l'univers.

Stratégies

- Une technique d'inventaire.
- Une technique de l'amour bienveillant.

Processus

a) Une technique d'inventaire. Il faut faire un inventaire des affaires courantes qui peuvent dériver de la solution réussie, cela peut être une liste ; ensuite, il faut classifier les affaires courantes en fonction des nécessités de changement vers le bon traitement, et les hiérarchiser pour recommencer le cycle du changement enseignant.

b) Une technique de l'amour bienveillant. Faites un exercice de fermeture de la pleine conscience. Pour cela, nous proposons « le discours de l'amour bienveillant » :

D. Mindfulness un bon traitement avec harmonie et paix

Fermez les yeux, et prenez une respiration profonde. Inspirez lentement par le nez et expirez doucement par ta bouche, répétez cette forme de respiration deux fois. Maintenant, observez attentivement une rose de la couleur qui vous plaît le plus ; prenez-la entre vos mains, concentrez-vous consciemment et explorez-la en détail. Voyez inconsciemment ce qu'il te plairait d'y ajouter, percevez intensément son odeur, regardez sa forme, sentez ses pétales, écoutez-la. Maintenant, commencez à enlever lentement les pétales, un par un ; à mesure que vous les ôtez, entrez dans une pleine conscience avec vous, avec les autres et avec l'univers. Laissez-vous emporter profondément par votre respiration ; plus la fleur est effeuillée, plus vous entrez dans une conscience profonde. Laissez-vous aller simplement avec votre respiration, unissez-vous à telle profondément... Maintenant, écoutez la voix de la sagesse universelle du Discours de l'amour bienveillant... Consciemment et inconsciemment, vous êtes sur le chemin du bon traitement...

Ceci est ce qui devrait être fait par celui qui est expert dans une bonté – un bon traitement – et qui désire connaître le chemin de la paix : être capable d'être honnête avec l'action et le mot, simple avec les pensées, d'un langage aimable, humble dans ses manières, non vaniteux ; heureux, non exigeant, pas fébrile d'activités, frugal dans sa forme de vie ; serein avec les six sens, savant, non coléreux, pas trop attaché aux familles ; être sage dans ses décisions afin de ne pas être jugé plus tard, souhaitant bonheur et sécurité, que tous les êtres humains soient heureux, TOUS : faibles ou forts, grands ou petits, lourds ou légers, en n'en omettant aucun ; ceux qui vivent près ou loin, ceux que l'on fréquente ou non, ceux nés ou à naître. Que personne ne trompe l'autre, ni ne méprise l'autre. Que personne, en raison d'une

colère ou de mauvaise volonté, ne désire abîmer l'autre. Comme une mère protège son fils, son fils unique. Même ainsi, avec un cœur sans limites, on doit cultiver l'amour envers tous les êtres en irradiant l'amour bienveillant dans le monde entier, en l'étendant des cieux aux profondeurs, sans limites, libre de toute haine et de mauvaise volonté. Debout, en marchant, assis ou couché, peu importe, du moment qu'on est réveillé. Chacun devrait établir cette pleine attention, car on dit qu'on habite en elle. En ne maintenant pas de points de vue erronés, en étant vertueux et ayant une clarté de vision. En étant libre des désirs sensuels – qui sont contraires au bon traitement – comme si on ne renaissait pas dans ce monde.

Maintenant concentrez-vous sur votre respiration. Réalisez une respiration profonde, puis inspirez lentement par le nez et expirez doucement par ta bouche. Répétez deux de fois cette forme de respiration. Maintenant, observez attentivement comment la rose de la couleur qui te plaît le plus commence à se former de nouveau, chaque pétale effeuillé revient à la rose pour lui donner forme encore une fois ; un à un, chaque pétale revient à la rose et vous entrez dans l'ici et maintenant. Maintenez votre respiration à un rythme naturel. Maintenant que la rose est complète, lâchez-la, laissez-la aller doucement dans l'air. Votre pleine conscience coule harmonieusement, sainement. Regardez comment la rose se perd peu à peu sur l'horizon. Revenez maintenant dans l'ici et maintenant, dans ce lieu dans le présent, dorénavant et pour toujours sûr de vous dans une pleine conscience du bon traitement. Ouvrez vos yeux à votre propre rythme et étirez-vous comme si vous veniez de vous éveiller ; vous pouvez bâiller et vous étirer³⁹.

39. Le second paragraphe est adapté du « Discours de l'amour bienveillant » de Dhammasami (2013, P. 53-54). Les autres paragraphes sont de nous.

Nous avons une pleine confiance dans la possibilité du changement de l'enseignant avec cette proposition. C'est une proposition thérapeutique et éducative, parce que l'enseignant utilise ses propres ressources, expériences et apprentissages pour éviter de maltraiter à l'élève ; c'est une manière d'être conscient de ce qui est fait et comment il est fait, la finalité étant d'obtenir le bien-être émotionnel de l'enseignant et le bon traitement envers les élèves, de dépasser la pédagogie noire qui prévaut pour l'instant dans le traitement pédagogique.

Cette proposition est vitale, le changement est vécu, expérimenté dans le quotidien ; il n'y a pas de recettes pour changer. C'est un effort personnel minimal qui s'apparente à une boussole qui indiquerait la direction à suivre sur la carte tracée par chacun. Soyez prêt à explorer ce territoire en marchant sur ce chemin qui n'a pas de fin, mais parsemé d'aires de repos et de rétablissement de l'énergie. Cela requiert une attitude d'explorateur, de façon à « balayer » le terrain de la conscience pour parvenir à planter au sommet de la montagne le drapeau de la santé émotionnelle et du bon traitement.

Quelques considérations finales qui doivent être prises en compte au moment d'appliquer cette proposition :

- Il est recommandé de suivre le processus graduellement, en respectant chaque étape et de n'en oublier aucune.
- Pour chaque problème que l'on veut résoudre concernant le mauvais traitement, pour aboutir au bon traitement, il faut procéder à chaque étape une à une. Il est recommandé de rechercher une solution à la fois plutôt que plusieurs.

- Consacrer un temps exclusif, sans interruptions ni distractions, pour développer la pratique de chaque phase.

Ne pas lésiner sur le temps nécessaire pour réaliser le développement des trois phases. Bien qu'il n'existe pas de proposition rigide, on recommande que le temps soit considéré en fonction des nécessités et des rythmes de chacun.

- Nous suggérons de graver les exercices de mindfulness sur un support multimédia. Dans le cas des exercices « B » et « C », il est nécessaire d'adapter ce qui est écrit en italiques à la solution sur laquelle on travaille ; le reste du texte ne change pas. Dans le cas des exercices « A » et « D », aucun changement n'est nécessaire.

Pour identifier les éventuels problèmes à résoudre, il est nécessaire de se regarder dans le miroir de sa performance quotidienne en tant qu'enseignant et/ou d'écouter ce que pensent les élèves de cette performance.

Enfin, nous désirons qu'avec cette proposition, on puisse avancer vers une pédagogie positive basée sur le bon traitement, où l'enseignant assume son changement personnel comme un mode de vie orienté vers une vie saine, sécuritaire et responsable, afin de créer un climat de bienveillance et de bonheur et redéfinir un enseignement où le bon traitement de l'enseignant est la règle.

SOURCES CONSULTABLES

Arellano, N. (2011). *Asymétrie Communicative : Une asymétrie Communicative : Une source génératrice de conflits interpersonnels entre les enseignants et les étudiants*, Orbis, Magazine Scientifique des Sciences Humaines, vol. 7, n° 19, 1^{er} juillet 2011, p. 121-147, Venezuela : Fondation Miguel Unamuno et Jugo Maracaibo.

Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*, thèse de doctorat non publiée, Afrique du Sud : Université de Rhodes.

Baer, R. (2014). *Mindfulness pour le bonheur*, Barcelone : Urano.

Bateson, G. (1990). *Naven. Une cérémonie Iatmul*. Madrid, Éditions Júcar

(1998). *Une étape vers une écologie de l'esprit. Approche révolutionnaire à l'auto-compréhension de l'homme*, Buenos Aires, Éditions Lohlé-Lumen.

(2006a). *Esprit et nature*, Buenos Aires, Amorrortu Éditeurs

(2006b). *L'union sacrée. Suivre les étapes vers une écologie de l'esprit*, Barcelone : Gedisa.

Bernal, A. et al (2009). *L'influence des compétences émotionnelles enseignantes dans les processus de motivation des élèves du secondaire. Une approche depuis la mémoire autobiographique des étudiants*,

Magazine d'Investigation Éducative, vol. 27, n° 1. Murcia : Association Inter-universitaire d'Investigation Pédagogique.

Bisquerra, R. et Hué García (2009). *Comment penser et ressentir positivement ?*, Éducateurs, Magazine d'Éducation pédagogique. n° 231 Madrid : Fédération Espagnole de Religieux de l'enseignement.

Bisquerra, R. (2001). *Éducation émotionnelle et bien-être*, Barcelone : Wolters Kluwer.

(2005). *L'éducation émotionnelle dans la formation au professorat*, Magazine Inter-universitaire de Formation au Professorat, (193).

(2011). *Éducation émotionnelle. Une proposition pour les éducateurs et les familles*, Bilbao : Desclée.

Cabrera J. (2003). *Discours enseignant dans la salle de classe, Des études pédagogiques*, n° 29, p 7-26, en ligne, consulté le 13/02/2013 sur <http://www.scielo.cl/scielo>.

Campoamor, Ramón (2003). *Des œuvres philosophiques, tome 1*, Oviedo : Fondation Gustavo Bueno.

Carr, W. (2002). *Une théorie pour l'éducation. Vers une investigation éducative critique*, Madrid, Éditions Morata.

Casanova, E. (1989). *Le processus éducatif selon Carl R. Rogers : l'égalité et la formation de la personne*, Magazine Électronique Inter-universitaire de Formation du Professorat, Consulté le 22/07/2015 23 sur :

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Ceberio, M. (2003). *Des sciences modernes, complexité et psychothérapie*, cité par dans Georgio Nardone et Paul Watzlawick dans *Une thérapie brève : philosophie et art*, Barcelone :

Herder et Paul Watzlawick (2006) dans *La construction de l'univers. Des concepts introductifs et des réflexions sur épistémologie, constructivisme et pensée somatique*, Barcelone : Herder.

Céspedes A. (2013). *Éduquer les émotions*, Barcelone : Éditions B.S.

Collard, P. (2014). *Le petit livre du Mindfulness. 10 minutes par jour pour se retrouver avec la vie*, Madrid, Gaia Éditions.

Csikszentmihalyi, M. (2010). *Flux. La psychologie du bonheur*, Barcelone, Éditions Kairos.

(2012). *Comprendre les flux*, Barcelone, Éditions Kairos.

Dhammasami, K. (2013). *La méditation mindfulness facile*, Madrid, Association Espagnole de Bouddhisme.

Díaz, A. *Méditation et hypnose*. Consulté sur : http://www.centrodeyogapatanjali.es/meditacion_hipnosis.pdf

Didonna, F. (2014). *Manuel clinique du mindfulness*, Bilbao : Desclée de Brouwer.

Erickson, Milton (202). *L'hypnose : la renaissance comme modalité de traitement*, cité par dans Harry G. Procter (comp) dans *Les écrits essentiels de Milton H. Erickson*, vol. 2. Barcelone : Paidós.

Esteve, J. (2006). *Les émotions dans l'exercice pratique de l'enseignement*, Magazine la Théorie Éducative, n° 18, Salamanque : Université de Salamanque.

Frank, V. (2008). *Théorie et thérapie des névroses. Initiation à la logothérapie et à l'analyse existentielle*, Barcelone : Herder.

(2012). *Fondements et applications de la logothérapie*, Barcelone : Herder

García, J. (2008). *La pratique du mindfulness dans la médecine. Impact sur les patients et les professionnels*, Magazine Aten Primaria 40 (7) consulté sur :

<http://www.mindtraining.es/wp-content/uploads/articulo-investigacion-mindfulness.pdf>

García, B. (2009). *Les dimensions affectives de l'enseignant*, Magazine numérique Universitaire, Vol. 10, n° 11, Mexique : UNAM

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*, New York : Basic Book Inc.

Goleman, D. (1996). *Intelligence émotionnelle*, Barcelone : Éditions Kairós.

González, A. (2014). *Mindfulness (une pleine attention de la conscience). Guide pour les éducateurs*. Consulté sur : <https://www.academia.edu/>

Charles Creel, M. (1988). *La salle de classe du point de vue de la communication*, Profils Éducatifs, n° 39, Mexique : CESU-UNAM.

Haley, Jay (1973). *Une thérapie peu conventionnelle. Les techniques psychiatriques de Milton Erickson*, Madrid : Amorrortu.

(1984). *Thérapie d'ordalies. Des chemins inhabituels pour modifier le comportement*, Madrid : Amorrortu.

Heininger, W. (1958). *Physics and philosophy*, New York : Harper.

(1959). *Physique et philosophie*, Buenos Aires : Éditions la Isla.

Hué, C. (2012). *Le bien-être enseignant et la pensée émotionnelle*, Magazine Fuentes, n° 12, Séville : Université de Séville.

Iglesias, M. *Guide pour travailler le sujet du BON TRAITEMENT avec les enfants*. Pérou : Centre de Conseil et de Développement

Psychosocial. Consulté sur :

http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_iglesias.pdf

Jackson, Donald (1994). *Le problème de l'homéostasie familiale*.

Kabat-Zinn, J. (1995). *Comment assumer votre propre identité. Un guide pour acquérir la pleine connaissance de soi*, Madrid : Plaza & Janes.

(2013). *Le Mindfulness pour débutants*, Barcelone : Éditions Kairós.

(2012). *Le Mindfulness dans la vie quotidienne : où qu'il soit, il est là*, Barcelone : Paidós.

Keidar, D. (2005). *La communication dans la classe. L'usage de l'intelligence émotionnelle et de la communication non verbale dans l'enseignement de l'éthique dans les écoles de médecine*, Mérida : Faculté de Médecine, Université des Andes.

Knaus, W. (2003). *L'éducation rationnelle émotionnelle*, cité par Albert Ellis et Russell Grieger dans *Manuel de thérapie rationnelle émotionnelle*, vol. 2, Bilbao : Desclée Brouwer.

Mañas, I. et al. (2014). *L'éducation consciente : le Mindfulness dans l'enceinte éducative. Des éducateurs conscients forment des êtres humains conscients*, Soriano, R. et Pilar Cruz éditeurs. Séville : Aconcagua Livres.

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein éducateur*, Barcelone : Leartes Psycho pédagogie.

Miro, M. et Vicente Simón (2013). *Le Mindfulness dans la pratique clinique*, Le Bilbao : Éditorial Desclée de Brouwer.

Miller, A. (2009). *Le drame de l'enfant doué et la recherche du vrai moi*, Mexique : Tusquets Editeurs Mexique

Miller, A. (2012). *Pour ton propre bien*, Mexique : Tusquets Éditeurs Mexique.

Nardone, G. et Paul Watzlawick (2003), *Une thérapie brève : philosophie et art*, Barcelone : Herder.

Nardone, G. et Andrea Fiorenza (2004). *L'intervention stratégique dans les contextes éducatifs*, Barcelone : Herder.

et Claudette Portelli (2006). *Se connaître à travers du changement*, Barcelone : Herder.

et Elsa Balbi (2009). *Sillonner la mer sans que le ciel le sache. Leçons sur le changement thérapeutique et logiques pas ordinaires*, Barcelone : Herder.

Nardone, G. (2010). *Problem Solving Stratégique. L'art de trouver des solutions à des problèmes insolubles*, Barcelone : Herder.

(2012). *Des modèles généraux aux protocoles spécifiques de traitement : la thérapie brève stratégique évoluée*, cité dans Watzlawick, *Une thérapie brève stratégique. Des étapes vers un changement de perception de la réalité*, Barcelone : Paidós.

O'Hanlon, W. (1993). *Des racines profondes. Les principes basiques de la thérapie et de l'hypnose de Milton Erickson*, Barcelone : Paidós.

(1995). *Petit guide de la thérapie brève*, Barcelone : Paidós.

Pacheco, M. (2002). *Psychothérapie ericksonienne. Le legs de Milton H. Erickson à l'actuelle psychothérapie*, Santiago du Chili : Institut Milton Erickson.

Pascal, B. (2001). *Des pensées. Tome 1*. Éditions elaleph.com

Paymal, N. (2010). *Pédagogie 3000. Guide pratique pour des enseignants, des parents et de chacun. Garçon, petite fille, jeune homme*

du Troisième Millénaire : Cette pédagogie est pour toi ! Quatrième édition. La Bolivie : Éditions Ox La-Hun.

Peraza, A. (2011). *Transformation dans la pratique éducative*, San Salvador : Université Modulaire Ouverte.

Powell, J. (2012). *Pourquoi ai-je peur de dire qui je suis ?* Mexique : Diane Éditions,

Procter, Harry (comp.). (2002). *Des écrits essentiels de Milton H. Erickson*, vol. 2, Barcelona : Paidós.

Roca, C. (2010). *Guide d'orientation pour le bon traitement aux petits garçons et petites filles au niveau initial*. Santa Anita : Ministère d'Éducation. Programme d'éducation basique pour tous.

Rosen, Sidney (1989). *Ma voix ira avec toi. Les contes didactiques de Milton H. Erickson*, Barcelone : Paidós.

Salovey, P., Hsee, C., & Mayer, J.D. (1993). *Emotional intelligence and the self-regulation of affect*. In D.M. Wegner & J.W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Sartre, J.P. (2012). *Ébauche d'une théorie des émotions*, Madrid : Alianza Éditions.

Satir, V. (2010). *Le contact intime. Comment obtenir une relation authentique avec soi et avec les autres*. Quatrième réimpression. Madrid : Éditions Neo Person.

Shapiro, S. et Linda Carlson (2014). *Art et science du mindfulness. Composer le mindfulness dans la psychologie et dans les professions d'auto-aide*, Bilbao : Éditions Desclée de Brouwer.

Siegel R. (2011). *La solution mindfulness. Des pratiques quotidiennes pour des problèmes quotidiens*, Bilbao : Éditions Desclée de Brouwer.

Siegel, D. (2010). *Cerveau et mindfulness : la réflexion et la pleine attention pour cultiver le bien-être*, Barcelone : Paidós.

Snel, E. (2013). *Sereins et attentifs comme une grenouille*, Barcelone Éditions Kairós.

Steiner, C. avec Perry, P. (1997) *Achieving Emotional Literacy*, London : Bloomsbury.

Vidal, R. (2002). *Les espaces psychiques : intra, inter, trans subjectif. Exemplification grâce à un traitement de paires*, dans les Ouvertures psychanalytiques. Magazine International de psychanalyse, n° 10. Consulté sur :

<http://www.aperturas.org/revistas.php ?n=014>

Watzlawick, P. et Giorgio Nardone (1992). *L'art du changement. Des problèmes phobiques et obsédants*, Barcelone : Herder.

Watzlawick, P. (1995). *Le sens du sens ou le sens du sans sens*, Barcelona : Herder.

(2002). *Le langage du changement. Une nouvelle technique de communication thérapeutique*, Barcelone : Herder.

(2007). *Changer. Formation et solution des problèmes humains*. Barcelone : Herder.

(2008). *Théorie de la communication humaine. Des interactions, des pathologies et des paradoxes*. Barcelone : Herder.

et Marcelo R. Ceberio (2008 a). *Une fiction de la réalité. Des fictions de la réalité. Des stratégies de la communication humaine*. Barcelone : Paidós.

Watzlawick, P. et Giorgio Nardone (2012). *La thérapie brève stratégique. Les étapes vers un changement de perception de la réalité*. Barcelone : Paidós.

(2014). *Il n'est pas possible de ne pas communiquer*, Barcelone : Herder.

Winkin, Yves (1994). *L'université invisible, en Bateson et al. La nouvelle communication*, Barcelone : Editorial Kairós.

Zárate, J. (2002). *L'art de la relation élève-maître dans le processus d'enseignement d'un apprentissage*. Mexique : IPN.

Zeig, Jeffrey (2006). *Séminaire didactique avec Milton H. Erickson*, Buenos Aires : Amorrortu.

TABLE DES MATIÈRES

Citation.....	4
Dédicace.....	5
Introduction.....	6
Chapitre I : La thérapie brève stratégique du changement dans l'enseignement.....	11
Les précurseurs de la thérapie brève stratégique : Milton Erickson et Gregory Bateson.....	11
La thérapie brève stratégique du Mental Research Institute (MRI).....	24
La thérapie brève stratégique pour changer la relation pédagogique.....	39
Des pathologies dans la relation pédagogique dues à la pédagogie noire.....	51
Chapitre II : Le changement émotionnel de l'enseignant.....	61
Comment changer la relation pédagogique de l'enseignant qui utilise la maltraitance et l'humiliation ?.....	61

L'importance des émotions pour le changement d'enseignement.....	75
Le changement d'enseignement comme expérience de vie significative.....	89
Que signifie un changement bref stratégique pour le changement de l'enseignement ?.....	105
Chapitre III : Le Mindfulness pour le changement de l'enseignement vers le bon traitement.....	121
Le changement de l'enseignement par le Mindfulness : un changement pour la vie.....	121
Une synergie entre la thérapie brève stratégique et le Mindfulness pour le changement de l'enseignement vers le bon traitement.....	138
Un chemin pour l'approche pratique du changement vers le bon traitement enseignant.....	170
Sources consultables.....	194