
PROPOSITION DE CANDIDATURE AU PRIX DE L AFPSSU

" Comment mieux vivre l'école de la maternelle à l'Université "

PROJETS D'EQUIPE DOCTORANTE DU PR. B. GENDRON

TITRE

**Capital émotionnel et qualité de vie au travail scolaire et
professionnel**

Cette réponse à appels à projets est dédiée à Chantal Teyssier, doctorante travaillant sur le capital émotionnel chez les élèves à comportements difficiles, dont la disparition prématurée est un message et un appel à continuer et œuvrer à la résilience pour un mieux-être et un mieux-vivre

AUTEURS

Référent contact : Pr. Bénédicte Gendron

Directrice de thèses et de projets de recherche :

Pr. Bénédicte GENDRON, Université Montpellier 3 & Chercheure au Lirdef-Didesoc,
Université Montpellier 2,

Projets en cours de l'équipe doctorante et/du Pr. Bénédicte GENDRON:

Dr. Juthamas Haenjohn, juthamash@hotmail.com, Université Montpellier 3, Lirdef-Didesoc, et Université de Burapha, Faculté d'éducation, Thaïlande (formation infirmière, psychologue scolaire et sciences de l'éducation)

Dr. Edith Molinier, Université Montpellier 3, Lirdef-Didesoc, et responsable en éducation spécialisée à ABC School, A Better Chance School de la fondation californienne d'autisme (école non-publique travaillant auprès d'enfants et adultes avec autisme et autres handicaps (formation en psychologie et en sciences de l'éducation)

Chantal Teyssier, Université Montpellier 3, Lirdef-Didesoc, professeur d'éducation physique et sportive, (formation en éducation physique et sportive, psychologie et sciences de l'éducation)

Rifat Abbas Khan, Effect of teacher's emotional intelligence on pupil's emotional intelligence (formation en sciences de l'éducation)

Pr. B Gendron, projet auprès d'élèves apprenti(e)s aides-soignants à l'Institut de Formation d'Aides Soignants (IFAS) de Castelnau le Lez.

Résumé: Les différents projets présentés promeuvent et participent au développement du capital émotionnel en vue de la prévention de risques psychosociaux et un développement des personnes harmonieux pour un mieux-être et mieux-vivre ensemble. Ils portent sur des élèves d'école primaire, des élèves autistes, des étudiant(e)s de première année d'universités et des apprenti(e)s aides-soignants.

Mots clés : capital émotionnel, compétences émotionnelles, compétences psychosociales, thérapie de la pleine conscience (et réduction du stress) et de l'acceptation et de l'engagement (MBSR, Mindfulness based stress reduction, ACT, acceptance and commitment therapy), prévention et éducation à la santé.

Description de votre projet

Equipe de recherche doctorante et son professeure : rattachées au Centre de recherche pluridisciplinaire (neurosciences, biologie, sciences de l'éducation, psychologie) : LIRDEF-DIDESOC *Laboratoire Interdisciplinaire de recherche en didactique en éducation et formation-Didactique et Socialisation, UM2-UM3*

Toutes les recherche-actions dans cette appel à projets participent au même objectif du développement du capital émotionnel en utilisant plusieurs outils, particulièrement relevant de la psychologie positive, précisément l'approche de l'acceptation et de l'engagement qui se combine avec celle dite de la pleine conscience, approche pragmatique et pratique qui sera développée plus loin. Ces projets s'inscrivent d'une part dans un laboratoire inter-universitaire LIRDEF rassemblant des chercheurs de l'université des sciences de Montpellier 2 et de l'Université des lettres et sciences humaines de Montpellier 3, et se rattachent précisément à l'équipe DIDESOC, équipe pluridisciplinaire composée de chercheurs et doctorants en neurosciences, en biologie humaine, d'économiste, psychologue et des éducationnistes. D'autre part, la dynamique des actions a été pensée en partenariat avec des institutions publiques et privées (Université de Burapha, Thaïlande, ABC school de la Fondation californienne d'autisme aux USA, Lycée viticole d'Orange, l'Ecole primaire au Pakistan, et l'Institut de Formation d'Aides Soignants (IFAS) de Castelnau le Lez relevant de la Maison de l'Hospitalisation Privée de Castelnau le Lez.

Objectif des projets de recherche-action menés et en cours :

- développer le capital émotionnel des personnes d'une part, pour préserver leur santé et réussir leur parcours d'études et d'autre part, garantir une qualité de vie humaine et humaniste au travail scolaire et professionnel pour soi et pour les autres afin de permettre un environnement favorable au bien-être de tous et au mieux vivre ensemble ;

- éventails des registres des projets :
- Chez les étudiants de première année d'université de l'université de Burpaha (Projet J. Haenjohn), extension de ce projet aux étudiant(e)s de première année de notre université (fin 2012)
- Chez les enseignants-éducateurs spécialisés (Projet E. Molinier), extension de ce projet sur l'ABC school dans sa version évaluation de l'impact de la pleine conscience (mindfulness) et de la thérapie de l'acceptation et de l'engagement (ACT) (fin 2011 et continuation)
- Chez les élèves à comportements dits difficiles en lycée viticole (Projet C. Teyssier)
- Chez des élèves pakistanais d'écoles primaires (Projet R. Khan) : projet en cours, fin prévue Octobre 2012
- Chez les apprentis aides-soignants des IFSI (Projet B. Gendron) : projet en cours et participation accompagnante pour la partie pratique de J. Haenjohn : fin prévu 2012

Parmi les différents projets présentés certains viennent de s'achever et ont reçu un avis très honorable et d'autres sont en cours jusqu'à 2012 ; d'autres sont à venir mais ne sont pas présentés ici car en cours d'élaboration.

Le Contexte : prévention et éducation à un mieux vivre ensemble et pour soi de l'école à l'enseignement supérieur.

La montée des incivilités, des actes de violence sur soi ou sur les autres, les plaintes de stress, de burn-out, la croissance des maladies somatiques et des mortalités prématurées.... sont les manifestations d'une société en souffrance et de personnes en mal-être. Il y a un an et demi un étudiant assassinait une secrétaire de l'université de Perpignan. Il y a un an un étudiant tentait d'immoler la famille de son enseignant de l'université de Montpellier III et y perdait sa vie. Il y a un mois, notre Unité de formation et de recherche perdait une jeune collègue de 42 ans, maman de deux enfants, d'un cancer du sein foudroyant. Il y a quelques semaines, mon équipe et moi-même apprenions et restons choqué par la disparition prématurée d'une de mes doctorantes, Chantal Teyssier (à qui je souhaite dédicacer cette candidature à l'appel à projets) pour surtension (rupture d'anévrisme). Il y a quelques jours, un lycée de notre région était frappé par le désespoir d'une enseignante s'immolant par le feu devant les élèves en leur lançant ce dernier message : « Ce que je fais maintenant, je le fais pour vous ».

Combien de vies brisées de part et d'autres, combien de drames et de souffrance faut-il accepter, combien d'articles faudra-t-il encore écrire, combien de manifestations seront nécessaires pour que le politique prenne en compte ce malaise qui frappe les apprenants et le personnel éducatifs ?

Nous ne sommes pas individuellement ou collectivement nécessairement armés, dotés et formés pour répondre aux tensions nouvelles qui frappent nos sociétés occidentales. L'heure est à l'urgence de considérer les dimensions plurielles, psychologique, sociale et économique... du coût direct et indirect du mal-être, du gâchis humain, de la perte de la ressource humaine... de ces événements dramatiques pour ne plus discuter le bien-fondé de l'investissement dans l'Education avec un grand E, qui serve l'épanouissement et le développement des personnes et de la société qu'elles composent.

L'approche par le capital émotionnel des projets présentés dans ce dossier en est une initiative pragmatique et concrète de travaux amorcés depuis 2004 et précisément du concept et modèle de capital émotionnel qui a été primé dans sa dimension théorique et conceptuelle par l'Académie française en 2006. Il s'agit ici de l'évolution de cette approche dans sa partie « application » et donc de la présentation de projets concrets qui promeuvent et participent au développement du capital émotionnel en vue de la prévention de risques psychosociaux et un développement des personnes harmonieux pour un mieux-vivre. Précisément, le capital émotionnel est l'ensemble des compétences émotionnelles (appelées aussi compétences psychosociales, comportementales) qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelles, économiques et sociales... » (*Gendron B. (2008), p.41.*). Ces compétences émotionnelles renvoient aux compétences décrites dans les modèles d'intelligence émotionnelles ; entre autres celle des travaux de Goleman et Cherniss (cf. tableaux ci-après).

Modèle retenu dans notre recherche : Modèle d'intelligence émotionnelle de Goleman et Cherniss (2001) :

« *En elle-même l'IE n'est pas un bon prédicteur de la performance dans le travail, ce sont bien plus les compétences émotionnelles qui importent* »

A Framework for Emotional Competencies,
Expanded from Figure 3.1 in Cherniss & Goleman, eds.,
The Emotionally Intelligent Workplace, Jossey-Bass, 2001

| | Personal Competencies (intrapersonal) | Social Competencies (interpersonal) |
|--------------------|---|---|
| Recognition | Self-Awareness - Emotional self-awareness - Accurate self-assessment - Self-confidence [revisit] - <i>Own culture awareness</i> [add] | Social Awareness - Empathy [revisit] - Service orientation - Organizational awareness - <i>Other culture awareness</i> [add] |
| Regulation | Self-Management - Emotional self-control - Trustworthiness - Conscientiousness - Adaptability [revisit] - Achievement drive - Initiative - <i>Nonjudgmentalness</i> [add] | Social Skills - Developing others - Influence - Communication [revisit] - Conflict management - Visionary leadership - Catalyzing change - Building bonds - Teamwork and collaboration - <i>Respect</i> [add] |

Tentative de traduction de la grille des compétences émotionnelles du modèle de Goleman et Cherniss (2001) : « *En elle-même l'IE n'est pas un bon prédicteur de la performance dans le travail, ce sont bien plus les compétences émotionnelles qui importent* »

| COMPETENCE EMOTIONNELLE PERSONNELLE (p. 5) | COMPETENCE EMOTIONNELLE SOCIALE |
|---|--|
| Auto-Evaluation ou Connaissance de soi : Conscience émotionnelle de soi Auto-évaluation Confiance en soi Estime de soi Connaissance de sa culture (identité)... | Conscience sociale de l'Autre : Empathie Souci du service Compréhension et culture organisationnelle (règles de l'organisation, la société) ... |
| Auto- Régulation : Contrôle de soi Fiabilité Droiture Adaptabilité Adhésion aux objectifs, persévérance Initiative ... | Aptitudes sociales de communication et de relation aux autres : Aider les autres à se perfectionner Influence Communication Gestion des conflits Leadership Catalyseur du changement Établissement de relations Travail d'équipe et collaboration ... |

Les actions et projets en cours de développement du capital émotionnel, les populations ciblées, les résultats et ceux en cours, les partenaires et échéances

- Projets (J. Haenjohn), population : les étudiants de première année d'université de l'université de Burpaha : thèse soutenue mention très honorable montrant l'impact positif du développement du capital émotionnel sur une meilleure gestion du stress étudiant + extension de ce projet aux étudiant(e)s de première année de notre université UM3 (fin 2012) ; partenaires Université de Burapha et Université Montpellier 3
- Projet (E. Molinier), population : auprès d'élèves autistes et du personnel éducatif de l'ABC school ; thèse soutenue mention très honorable montrant l'impact positif du capital émotionnel des éducateurs sur les enfants autistes sur leur propre résilience dans le métier difficile d'éducateurs spécialisés : ABC School Californian Autism Foundation, Sacramento, USA. Fin projet scientifique septembre 2011, continuation du projet en cours et orienté sur l'ACT et la musicothérapie
- Projet (C. Teyssier et B. Gendron), population : auprès des élèves à comportements dits difficiles en lycée viticole d'Orange : les travaux ont montré un comportement moins violents chez les élèves et une meilleure réussite scolaire (ces résultats ont été présentés au Ministère de l'Agriculture par le Centre d'études pédagogiques de Florac partenaire du projet avec Sup-Agro + Lycée viticole d'Orange (fin dans sa partie pratique : 2011, partie scientifique : fin prévue 2013)
- Projet (R. Khan), auprès d'élèves pakistanais d'écoles primaires ; résultats en cours de traitements, partenaire école primaire du Pakistan : projet en cours, fin prévue Octobre 2012
- Projet (B. Gendron) auprès d'apprentis aide-soignants de première année à l'Institut de Formation d'Aides Soignants (IFAS) de Castelnau le Lez : résultats en cours de traitement, projet en cours, fin prévu 2012 ; partenaire : Institut de Formation d'Aides-Soignants (IFAS) et Maison de l'Hospitalisation Privée (MHP) de Castelnau Le Lez. (participation accompagnante pour la partie pratique de J. Haenjohn : fin prévu 2012).

Enjeux et Tentative de réponse aux risques psychosociaux pour un mieux-être

Cette réponse à l'appel à projets est à la fois un cri d'alarme mais bien plus encore une preuve par des travaux scientifiques, aux travers des exemples de projets de développement du capital émotionnel, que le capital émotionnel est un capital essentiel et crucial impactant l'apprentissage, la résilience, la santé qui montre son efficacité et sa nécessité pour un mieux vivre et une meilleure qualité de vie personnelle et sociétale. La volonté de changement, d'adaptation et d'évolution, doter la personne de compétences émotionnelles ad hoc qui

l'aideront à un développement durable et harmonieux est au cœur du projet. Les différents projets présentés s'inscrivent dans une perspective d'un développement de la personne dans son entièreté : tête, coeur et corps (Head, Heart and Hands) ; ils s'intéressent d'une part, au bien être de l'enfant (de l'élève, l'étudiant, l'apprenti) qui dépend également de celui qui le « forme », l'éduque ou participe à son développement, entre autres, le personnel éducatif, d'autre part à la qualité de vie à l'école, en institut de formation en soins infirmiers et à l'université. Ils visent par le développement du capital émotionnel chez les personnes, à mieux se connaître, pour mieux apprendre et mieux vivre ensemble, à gérer son stress, accroître sa résilience, construire une estime de soi juste et la confiance en soi en vue de créer un climat propice aux apprentissages et au bien-être de tous et agir sur les situations de souffrance scolaire et prévenir de la violence à l'école et dans la société.

Retombées du capital émotionnel sur la performance et le bien-être

Le capital émotionnel impacte la constitution même du capital humain et du capital social et leur utilisation optimale respectives et a des retombées à la fois individuelles (en termes de satisfaction, de bien-être, ou de mieux-être, d'épanouissement, de satisfaction, etc.), sociales (relations et interactions sociales, intégration et cohésion sociale), et économiques (individuelles sur la constitution de capital humain, la performance et productivité au travail, et collectives sur les performances et rendements dans et des organisations et la contribution et participation citoyenne et humaniste à l'économie). Les retombées plurielles personnelles et collectives sur la performance, le bien-être, la résilience, le développement de la personne, la cohésion sociale, l'apprentissage, etc., en font un véritable capital (Gendron, 2004-2008). En effet, le capital émotionnel est plus qu'un capital additionnel. Il est un « booster » du capital humain et du capital social. Il peut permettre de potentialiser et d'utiliser de manière optimale et maximale ces deux capitaux du fait qu'il intervient dans le procès de constitution du capital humain au sens de Becker et qu'il interfère également dans le capital social.

Le capital émotionnel intervient dans le procès de construction du capital humain et capital social. Il constitue les pré-requis du développement cognitif et est à la base des échanges et relations sociales (Gendron, 2004) constitutives du capital social. Pour Izard, Kagan & Zajonc (1984), du point de vue de l'apprentissage, considèrent la conation et la cognition dans un rapport « synergiste ». Ces compétences s'avèrent nécessaires pour autoriser l'apprentissage et des interactions adéquates. D'autres recherches (Kort, Reilly & Picard, 2000, Ocede 2002 ; Gendron, 2004, 2009, 2010) en neuro-cognition, en psychologie et en sciences de l'éducation mettent en avant ce lien et les effets des émotions sur l'apprentissage. D'autres travaux soulignent l'impact des émotions lors de la construction de connaissances professionnelles

(Ria & al. 2003). Dans l'interaction pédagogique, elles facilitent ou handicapent l'apprentissage et donc, à terme la constitution du capital humain. En outre, Palmer, Donaldson & Stough (2002) ont constaté que les personnes ayant une intelligence émotionnelle élevée, renvoyant aux compétences émotionnelles, permettait de prévoir la satisfaction dans la vie ; entre autres, que ces personnes étaient plus susceptibles d'avoir recours à un style de défense d'adaptation et de manifester par conséquent une adaptation psychologique plus saine. Le capital émotionnel participe à l'équilibre de la personne, à sa résilience.

Cependant, il dépend des contextes et du milieu social des expériences de vie de la personne. La diversité des cadres premiers de socialisation conduit aujourd'hui à une hétérogénéité (différence de valeurs, de normes...) et une diversité importante au sein des personnes en terme de dotation en capital émotionnel. Et ces différences en dotation peuvent venir freiner, altérer l'apprentissage, voire ne pas l'autoriser et influencer sur le processus de constitution du capital humain et social et impacter leur performance. En effet, les compétences émotionnelles interviennent dans les comportements sociaux. Mayer et al. (2008) mettent en évidence des corrélations fortes entre compétences émotionnelles et relations sociales. Précisément, celles-ci sont corrélées positivement avec de meilleures relations sociales et négativement avec la déviance sociale et le bien-être (meilleure satisfaction et estime de soi, moindre anxiété...). Ces résultats se retrouvent dans les expérimentations menées pour combattre les conduites addictives et déviantes : l'Organisation Mondiale de la Santé lançait en 1993 en collaboration avec des écoles un programme d'enseignement de développement de ces compétences. De ces actions, il en ressort, outre une diminution des conduites addictives et de meilleurs résultats académiques, un meilleur climat scolaire (réduction de la violence, diminution des problèmes d'absentéisme et de discipline...). Egalement, Heckman & Lochner (2000), dans le cadre de l'évaluation des programmes d'interventions éducatives précoces, démontrent leur efficacité dans l'amélioration des relations sociales à l'école (diminution de l'agressivité, de la violence et de la délinquance).

A l'inverse, les carences, en compétences émotionnelles dans les rapports humains peuvent diminuer la performance des personnes ainsi que les performances de l'ensemble des personnes qu'ils ont en charge. Il en va ainsi des personnes en charge d'autres personnes, tels que les enseignants, les formateurs, les managers ou responsables d'équipe... Ainsi, un enseignant qui ne sait pas répondre aux situations de violence en classe risque vite de perdre la maîtrise de sa classe, son crédit et la confiance des enfants. Egalement, des critiques trop acerbes de l'enseignant ou du manager adressées à ses élèves ou collaborateurs qui ne sauraient pas relativiser, peuvent plonger certains élèves ou salariés dans un état d'anxiété et dès lors les rendre fragiles, instables, agités, attendant le moment où tombera la sentence

inexorable les chassant de la classe pour l'élève ou la nécessité d'un retrait momentané du travail (congé maladie) voire pire, le burn-out pouvant conduire à l'auto-destruction, tel les suicides enregistrés chez France Telecom en France.

Si un certain nombre de recherches montrent que l'anxiété, la dépression dans l'éducation sont le lot des élèves présentant des difficultés émotionnelles perturbant leur performance scolaire (Gendron & Haenjohn, 2010), on retrouve ce même phénomène au travail dans le cadre des phénomènes de « Burn out » (Gendron, 2010). Fridja & al. (1994) a montré qu'une personne réagit émotionnellement lorsque ses domaines d'intérêt et de préoccupation sont mis en cause. Cela déclencherait des processus de ressassement (rumination mentale) et impacte la performance au travail. Friedman (2003, p.195) montre dans le secteur éducatif que l'«educator endurance, efficacy and humanitarian discipline relate negatively to stress, burnout and illness, but positively to health and personal accomplishment. Teachers with a low sens of instruction efficacy tend to become mired in classroom problems, are stressed and angered by student misbehavior, pessimistic about student potential to improve, and focus more on subject matter than student development». A l'opposé, Den Brok, Fisher, & Scott (2005) montrent qu'un enseignant au profil de leader, c'est-à-dire aux compétences émotionnelles développées peut accroître la motivation, l'intérêt pour la discipline et la performance de ces élèves. Il en va de même dans d'autres secteurs professionnels. De manière générale, un dirigeant ou patron qui arrivent en colère et s'exprime « sans trop le penser » ou encore est continuellement déprimé sera sans doute un très grand démobilisateur pour ses salariés qui l'entourent. Des études montrent que chez les salariés qui reçoivent moins d'attention, de considération ou moins de support, la régulation émotionnelle est plus difficile et entraîne plus de souffrance en milieu professionnel (Castro, 2004). Un climat délétère au travail mettant à l'épreuve les émotions peut, si mal géré, donner lieu à une contagion émotionnelle bloquante pour l'entreprise. Un associé qui ne comprend pas ses partenaires ou qui ne considère pas les besoins des autres s'attirera à la longue les reproches et le ressentiment de ses pairs. A l'inverse, une relation de bonne qualité avec des collègues crée un environnement professionnel positif qui suscite des sentiments de satisfaction et de bien-être professionnel pouvant se traduire par une productivité accrue et un moins fort absentéisme (voir amener jusqu'à un certain état de « fluidité »).

Tout comme l'élève ou l'apprenant qui se sent bien en classe peut donner le meilleur de lui-même, un salarié travaille d'autant mieux qu'il se sent considéré (Mayo et l'effet Hawthorne). Et, la satisfaction d'un salarié n'est pas sans retour et retombée sur ses engagements au travail et avec son équipe comme le souligne Fischer (2002, p.7) « positive affect while working does appear to be important in predicting affective commitment and spontaneous

helping behaviour ».

Aussi, plus le travail et les responsabilités sont complexes plus les compétences émotionnelles sont nécessaires et présentes. Et, les compétences émotionnelles s'articulent en synergie avec l'intelligence intellectuelle et les connaissances. D'ailleurs, celles et ceux qui réussissent à un haut niveau allieraient les deux formes de compétences. Nombre de travaux menés dans le domaine du travail auprès d'entreprises, de responsables d'équipe ou de leaders indiquent que les gens qui atteignent des sommets sont ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats aux tests d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1999, Gond & Mignonac, 2002, Hess, 2003). Et plusieurs études montrent qu'il est économiquement avantageux d'embaucher des personnes en fonction de leur intelligence émotionnelle.

En résumé, dans le travail scolaire ou professionnel, les compétences émotionnelles peuvent être des éléments d'explication des différences observées en termes de performance psychosociale (cognitive et non cognitive) mais aussi économique entre personnes. Constituant un réel capital participant à la cohésion sociale, elles sont cruciales dans toutes relations sociales et participent au bien-être de la personne. Elles sont particulièrement nécessaires dans les environnements en changement générateurs de stress. Au-delà de la dimension du travail, nombre de travaux montrent également que les compétences émotionnelles permettent de meilleures relations interpersonnelles et développent la résilience des personnes face aux situations stressantes. D'ailleurs, nombre de programmes de promotion de la santé et de prévention des comportements à risque ou de traitement des troubles d'anxiété et de stress incluent à leur base le développement de ces compétences.

Présentation d'un des outils mobilisés dans les différents projets : Thérapie de l'acceptation et de l'engagement et développement du capital émotionnel

Au-delà de l'apprentissage et l'éducation aux émotions (Projet R. Khan et de C. Teyssier), les projets de B. Gendron, J. Haenjohn, E. Molinier, et C. Teyssier ont mobilisé des outils renvoyant à la psychologie positive ; précisément, l'outil ACT et la pleine conscience. S'intéressant autant aux dimensions intra-personnelle, interpersonnelle que sociale, la psychologie positive étudie les conditions et processus qui contribuent au bien-être, à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des personnes, des groupes et des institutions. Lecomte (2009) propose plusieurs critères pour favoriser ce bien-être psychologique ; particulièrement, l'acceptation de soi, la croissance personnelle, l'autonomie, les relations positives avec autrui, la maîtrise sur son environnement et le sens à la vie. Ces derniers renvoient à un certain nombre de compétences relevant du capital émotionnel. La thérapie d'Acceptation et d'Engagement (ACT) peut être un des outils au service du

développement du capital émotionnel. Dans cette partie, nous évoquerons ses origines, ses principes et le modèle sous-jacent aux interventions (Gendron, 2011b).

Origines et fondements de la thérapie de l'acceptation et de l'engagement

L'ancrage théorique

S'inscrivant dans un contextualisme fonctionnel des comportements aussi bien verbaux que non verbaux considérant que les comportements des personnes sont influencés à chaque instant par une multitude de facteurs contextuels externes (environnement socioculturel, conséquences sociales, facteurs historiques) et internes (p. ex. relation entre celui qui pense et sa pensée), l'approche de la Thérapie de l'Acceptation et de l'Engagement (Acceptance and Commitment Therapy-ACT-) de Hayes et ses collaborateurs part d'une reconceptualisation de l'approche cognitive en prolongeant les travaux du conditionnement opérant de Skinner sur le langage et la cognition et de la Théorie des Cadres Relationnels qui en est le support théorique et expérimental.

L'approche expérimentale et clinique

Au niveau clinique, l'ACT découle de l'observation que nombre de souffrances psychologiques sont le résultat d'évitements d'expérience. Hayes et al., (2001) montrent que changer le contenu désagréable d'une pensée peut s'avérer contre-productif, En effet, par la nature même du langage, l'effort de modifier les phénomènes psychologiques dérangeants peut engendrer chez la personne en souffrance, une lutte intérieure dans laquelle la personne va évaluer négativement ses réactions intérieures qui peuvent l'amener à développer des stratégies de contrôle ou de fuite pour supprimer l'inconfort ressenti et/ou éviter les situations pouvant les faire ressurgir. Cet évitement expérientiel a souvent comme conséquence de limiter son répertoire comportemental et d'engendrer une certaine rigidité psychologique.

La méditation comme mode opératoire

La thérapie d'acceptation et d'engagement comme celle de la pleine conscience ciblent ces évitements comportementaux et des pensées à partir de la méditation. Elle est un moyen d'apprendre à focaliser intentionnellement son attention et de lutter contre les évitements au travers d'une prise de conscience volontaire de la douleur, du corps, et des pensées telles qu'elles arrivent involontairement à l'esprit. Dans la thérapie de pleine conscience, cette méditation passe par une attention focalisée sur la respiration dans un premier temps, puis sur les différentes sensations physiques des différentes parties du corps. Dans la thérapie d'acceptation et d'engagement, la méditation passe par des exercices expérientiels et métaphoriques. Du point de vue de ses origines au niveau de la recherche fondamentale, deux axes principaux ont contribué à l'émergence de cette dernière approche : certaines

propriétés du langage et de la cognition. En effet, au cœur de l'ACT réside le principe selon lequel les propriétés symboliques du langage rendent toute tentative de contrôle des événements psychologiques vaine et contre-productive, même lorsque ces derniers constituent une source de souffrance. Sa démarche va donc viser à augmenter la capacité à accepter les émotions et pensées désagréables et l'engagement dans des comportements valorisés par un travail consistant à limiter l'influence du langage en aidant la personne en souffrance à se remettre en contact avec les conséquences directes de ses comportements. Cette approche à la dimension humaniste existentielle peut se rapprocher de l'acceptation inconditionnelle et de l'Approche Centrée sur la Personne de Rogers, ou encore de la logothérapie du point de vue de l'existence pleine de sens et de la Gestalt en mettant l'accent sur la notion de « moment présent ».

Principe, objectif et méthode de l'ACT

Les principes

La thérapie de l'acceptation et de l'engagement postulent que les évitements comportementaux et cognitifs constituent la base des difficultés et sont à l'origine du maintien des souffrances de la personne. Précisément, elle considère dans son principe de base que la plupart des problèmes rencontrés par la personne est liée à l'évitement expérientiel, un usage excessif des règles au détriment des contingences environnementales pour guider le comportement et un manque de clarté concernant les valeurs personnelles fondamentales ainsi qu'un déficit de l'habileté à s'engager dans leur direction. En cela, sa démarche s'inscrit dans la psychothérapie cognitivo-comportementale. Elle ne vise pas directement les symptômes de la personne en souffrance en cherchant à modifier la fréquence des phénomènes psychologiques douloureux (pensées, émotions, etc.), leur contenu (ex. modifier une pensée irrationnelle en pensée rationnelle) ou leur forme (ex. transformer une sensation de tension en relaxation). Elle intervient plutôt sur la manière dont la personne en souffrance aborde l'émergence de ses phénomènes intérieurs pour qu'ils ne l'empêchent plus d'agir en direction du sens qu'il veut donner à sa vie. Elle est centrée sur des dimensions du comportement qui peuvent être directement changées.

Les objectifs

Le but premier de la méthode n'est pas la réduction des symptômes ni l'élimination des événements psychologiques qui sont source de souffrance. Elle vise plutôt l'augmentation de la flexibilité psychologique définie comme « la capacité à ne pas agir uniquement dans le but de modifier les expériences psychologiques désagréables » (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999,

Monestès, Villatte & Loas, 2009, Vuille, 2007, Dionne & Neveu, 2010) afin de favoriser l'engagement dans des actions contribuant à la construction d'une existence riche et pleine de sens, à savoir le développement de la capacité de la personne à être complètement conscient du moment présent (phénomènes internes et environnementaux) et à ajuster ses comportements en fonction de ce que la situation permet pour agir en direction de ses valeurs. Précisément, elle cherche à favoriser l'acceptation des événements personnels désagréables (pensées, images, sensations) dans les situations où les efforts pour les supprimer ou les modifier, - leur évitement-, conduisent au renoncement ou à la persistance dans des actions contraires aux valeurs de la personne ou interfèrent de manière défavorable avec celles-ci. Son objectif est de mettre en adéquation les comportements de la personne avec ses valeurs en s'appuyant directement sur le langage comme outil adaptatif pour entrer en contact avec des conséquences distantes en diminuant certaines formes de contrôle verbal. Pour ce faire, elle va travailler sur les processus du langage qui interfèrent avec la flexibilité.

Méthode et démarche

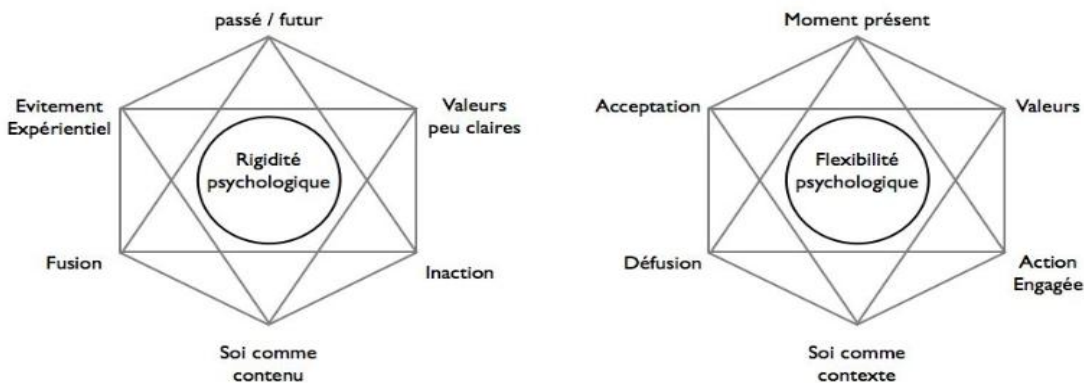
La démarche de l'ACT s'appuie en particulier sur l'emploi de métaphores et d'expériences vécues par la personne. Son processus met en jeu l'observation fine du vécu et de ce qui fait souffrir la personne, la distanciation d'avec ce que lui disent ses pensées, la connexion profonde avec l'expérience qu'elle a d'être soi, l'acceptation, le contact avec ses directions de vie choisies (ses valeurs) et l'action engagée en direction de ce qui lui est important. Le travail et les interventions visent non pas à changer le contenu des événements personnels mais à en modifier le contexte, notamment le contexte de littéralité dans lequel les sons formant un mot ou une phrase acquièrent les fonctions perceptives des réalités qu'ils désignent. Il est centré sur le contact avec le moment présent et l'acceptation de ce qui est éprouvé, pensé et ressenti. Quand ce changement réussit, il permet d'accepter plus facilement des événements personnels désagréables. L'évitement n'est alors plus la seule issue et l'engagement dans des actions au service des valeurs choisies devient possible. Précisément, les interventions tentent de diminuer l'impact de la « fusion cognitive » et des règles verbales au profit d'un contact avec l'expérience psychologique directe, sans besoin de se protéger, pour encourager les actions en direction des valeurs choisies par la personne, points que nous allons développer. Aussi, c'est cette tendance à « confondre » les événements reliés arbitrairement avec une source réelle de danger nommée « fusion cognitive » qui est perçue comme l'une des sources importantes de la perte de flexibilité, c'est-à-dire la tendance à agir de façon stéréotypée face aux événements psychologiques difficiles.

Dimensions du modèle et flexibilité

Les six dimensions de la matrice Hexaflex

La flexibilité résulte de l'interaction de différents processus illustrés dans un modèle à six dimensions, une matrice hexagonale, que les auteurs de l'ACT ont nommé « l'Hexaflex » (Fig. 1). Ce modèle comprend deux ensembles de processus fondamentaux, d'où l'appellation de la thérapie d'acceptation et d'engagement : les processus d'acceptation et de pleine conscience et ceux de changement comportemental et d'engagement. Ils regroupent six dimensions explicitées ci-dessous, qui sont les cibles d'intervention permettant, progressivement, à la personne de faire l'apprentissage d'une autre façon de vivre avec ses expériences intérieures difficiles. Ces différents angles représentant les six dimensions de l'ACT sont inter-reliées et présentent chacune deux faces : l'une participant à la problématique de la personne, l'autre participant au changement par sa remise en mouvement.

Fig. 1. La matrice Hexaflex (Egide, 2011)



La première dimension s'intéresse au rapport au temps. La personne peut, au regard du temps, d'un côté, porter son attention sur son passé qui se manifeste dans le souvenir ou la rumination, ou sur son futur en l'organisant, le planifiant mais aussi en pouvant en être inquiète. De l'autre, elle peut porter son attention sur l'instant présent dans des activités par exemple le sport, les activités physiques, la méditation. C'est l'instant présent qui est au cœur des approches de la pleine conscience, car en cherchant à focaliser son attention sur l'ici et le maintenant, on limite l'influence du verbal en devenant le plus conscient possible de ce qui est en train d'être vécu. L'attention de la personne est orientée sur ce qui se déroule au fur et à mesure dans le moment présent à l'intérieur d'elle-même et dans son environnement. Cette habileté permet de se remettre directement en contact avec les conséquences de ses comportements dans l'ici et maintenant et de diminuer l'emprise et la vigueur des règles

verbales et des conceptualisations du passé (ruminations...) ou du futur (anticipations...) pouvant gouverner nos comportements. La personne devient alors plus sensible à l'effet de ses comportements et à leur efficacité.

La deuxième dimension rend compte du dualisme de l'acceptation et de l'évitement de l'expérience, c'est-à-dire de la façon dont nous rencontrons notre expérience. L'évitement expérientiel représente les tentatives de contrôle ou d'évitement des événements intérieurs labellisés comme négatifs ou considérés comme aversifs. A l'inverse, l'acceptation ou l'approche expérientielle se caractérise par une attitude d'ouverture, de bienveillance, de non contrôle, d'exploration et de curiosité par rapport à l'expérience intérieure, quelle qu'elle soit. Ici, l'«acceptation» ne se confond pas à résignation, au contraire, elle renvoie à une acceptation « active », au contact avec l'expérience vécue, qui va permettre de changer les réseaux de relations en lien avec les événements évités par l'ajout d'expériences nouvelles. Elle représente la démarche active de faire une place aux pensées, émotions, sensations, impulsions, souvenirs, et images telles qu'elles émergent, sans chercher à les modifier ou les diminuer. Elle consiste d'abord à explorer les coûts et bénéfices des stratégies d'évitement et de contrôle pour ensuite créer une attitude d'ouverture face à l'inconfort. Elle devient ainsi un support pour se recentrer vers l'action (ne plus lutter contre soi, mais agir vers ce qu'on peut modifier), support qui va permettre d'accroître l'étendue des actions possibles (flexibilité psychologique).

Le rapport aux pensées est mis en évidence dans la troisième dimension. Elle renvoie à ce que nous avons évoqué plus avant, la fusion cognitive qui est la tendance à considérer de façon littérale ses pensées, c'est-à-dire à considérer que leur contenu représente la réalité. Autrement dit, la personne, sous l'influence d'un état particulier, va sélectionner les pensées et les informations disponibles tant internes (souvenirs) qu'externes (éléments de l'environnement) en cohérence avec cet état et considérer ce qui en ressort comme une réalité, et non comme une production dépendante de nombreux facteurs internes et externes. Si elle se comporte en fonction du langage, sa flexibilité en est réduite à chaque fois. Ainsi, lorsque j'agis en fonction de mes pensées comme si elles avaient toujours raison (fusion cognitive), je ne suis plus en contact avec les conséquences de mes actions (insensibilité) : « je dois boire pour ne plus être triste », « je dois me brosser les dents et me laver les mains encore et encore, sinon je vais attraper des maladies ». Afin de ne plus agir uniquement en fonction du langage (sans discernement), le principe de la défusion consiste à redonner au langage sa place de convention arbitraire afin de percevoir qu'il ne reflète pas nécessairement la réalité (les pensées ne sont pas les événements eux-mêmes et ce qu'elles disent ne sont pas toujours vrai). Dès lors, le travail sur la défusion cognitive va consister à appréhender les

pensées comme le produit de l'interaction entre un organisme ayant une histoire d'apprentissage particulière et un environnement particulier présentant certaines caractéristiques, comme des événements psychiques dont le contenu n'est pas obligatoirement un reflet fiable de la réalité, ni comme des vérités. La défusion cognitive est le procédé qui va permettre à la personne de se détacher du contenu littéral de ses pensées pour les considérer comme des phénomènes psychologiques qui ne constituent pas nécessairement des expériences réelles. Dès lors, la personne est plus consciente qu'elle a des pensées, mais qu'elle n'est pas ses pensées (fusionnée à leurs contenus). Défuser de ses pensées revient à considérer l'événement interne pour ce qu'il est : un événement interne, une pensée, un souvenir une image mentale. Ainsi, la défusion est utilisée afin de créer un recul face aux pensées (justifications, jugements, conceptions de soi) qui limitent la personne à agir en direction du sens qu'elle veut donner à sa vie.

C'est le rapport que l'on entretient avec le concept de Soi qui constitue la quatrième dimension du modèle. L'approche comportementale du concept de Soi distingue trois types de concepts de Soi. Le Soi comme contenu ou conceptualisé (le Soi - nuage) est ce que la personne dit d'elle aux autres et à soi-même : « Je suis sociable », « Je suis quelqu'un de peu courageux », « Quand on m'énerve, je me mets facilement en colère », « je suis comme ça parce que mon histoire... » etc. C'est la définition de soi formulée par soi-même ou par les autres et à laquelle on adhère. Elle est verbalement très élaborée, socialement renforcée et rigide. Elle fait référence à l'ensemble de propositions verbales à propos de soi que la personne développe en dérivant des relations d'évaluations concernant sa façon d'interagir avec le monde, en comparaison à ce qu'elle a déjà fait et ce que fait ou a déjà fait autrui. Autrement dit, il correspond à une évaluation opérée ici et maintenant sur les événements de notre vie qui sont apparus et les comportements que nous avons émis « là et à ce moment-là ». Comme toute activité verbale, cette prise de perspective et la cohérence que la personne donne à l'ensemble de son histoire peuvent être arbitraires. Ces propositions peuvent être positives («je suis une personne sur qui on peut compter») mais aussi négatives («je suis un gros nul »). La question n'est pas de savoir si sa conceptualisation de soi est juste ou fautive, mais plutôt de percevoir que l'organisation de son histoire en règles verbales tend à la détacher de son environnement, c'est-à-dire des événements qui apparaissent ici et maintenant. Et dès lors, ce Soi comme contenu peut agir comme un piège s'il se développe dans une direction négative et auto-dépréciative (« je suis une grosse » « je suis un bon à rien », « je ne m'en sortirai jamais »). La démarche de l'ACT est alors de promouvoir le changement de perspective, de considérer le Soi comme contenu comme un nuage.

Le Soi comme processus, ou connaissant, (le Soi – météo) fait référence à la conscience de

soi. Il place la conscience au niveau de ce qui est en train de se passer. Il correspond à observer ses pensées (les jugements, les évaluations, les explications), ses émotions, ses sensations et, plus généralement, ses comportements comme s'ils étaient perçus de l'extérieur. Cette manière d'observer participe du développement de la pleine conscience, du « contact avec l'instant présent » et conduit ainsi la personne à repérer qu'elle formule quasi-continuellement des évaluations sur les événements qui l'entourent, et en particulier sur elle-même. Développer l'observation de cette activité psychologique permet de mieux distinguer la part de l'arbitraire liée à l'activité langagière (ou les « réponses relationnelles arbitrairement applicables ») du non arbitraire (ce qui se produit indépendamment de ce que la personne pense). C'est ce concept de Soi qui est travaillé dans les exercices expérimentiels lors de l'observation de leurs pensées ou de leurs émotions, un Soi-météo.

Le Soi comme contexte ou transcendant, (le Soi – ciel ou toile de fond) représente un soi continuellement présent à travers les âges, l'espace et les événements, semblable à un ciel, ou une toile de fond sur laquelle apparaissent les phénomènes psychologiques transitoires (pensées, émotions, etc.) de la personne. C'est le Soi qui est constamment là à chaque moment de sa vie. Il s'agit d'un Soi comme conscience pure, pas uniquement de ce qui est en train de se passer comme c'est le cas dans le Soi comme processus (en train de se passer : le nuage), mais aussi de la conscience de cette partie de nous qui est consciente. Il s'agit du concept de Soi le plus proche de la spiritualité qu'on retrouve dans différentes philosophies ou religions. L'exemple du ciel traversé par une météo variable est une manière concrète de décrire ce Soi transcendant ou encore l'analogie de la gare. La gare (« soi comme contexte ») contient différents trains (soi conceptualisé, le nuage) qui arrivent et repartent, comme les expériences internes passagères qui traversent l'individu au quotidien. En se positionnant sur le quai de la gare, la personne peut observer les différents trains (son contenu intérieur) qui passent et choisir de les laisser passer ou d'embarquer selon leur utilité. Aussi, les effets d'insensibilité liés à la fusion avec le langage dans la définition de soi (qu'elle soit vraie ou fausse) peuvent amener la personne à se conformer à cette définition, et à éviter ce qui peut menacer le « soi conceptualisé » et rendre de ce fait, difficile l'engagement dans des comportements nouveaux ou de s'exposer à des situations nouvelles qui permettent le changement.

La cinquième dimension concerne les valeurs personnelles. Celles-ci sont les qualités désirées des actions que la personne entreprend. Les clarifier, les rendre conscientes influencent les actions et opérations constitutives du comportement de la personne. Elles facilitent son engagement dans des actions allant dans leurs directions. Elles donnent une orientation à la personne, tracent une ligne de conduite, un chemin sur lequel il y a des actions

concrètes pouvant répondre à des objectifs précis. Une valeur se distingue d'un objectif. La différence est de la même nature que celle entre «être» et «faire».La première est un concept verbal qui ne peut être qu'incarné dans l'action, comme « être » disponible, à l'écoute, aimant. Le second est fonctionnel (« faire ») dans la mesure où il nous permet d'incarner une valeur. Il est une action concrète, réalisable, ayant un début et une fin comme « faire » les courses, un voyage. Aussi, tout objectif et par conséquent, toute action incarnent ou sont sous-tendue par des valeurs mais sa réussite importe peu. Ce qui compte, selon l'approche, c'est d'avoir eu l'occasion d'incarner la valeur sous-jacente à la réalisation de cet objectif. Cette distinction est importante car elle permet de se positionner dans l'action et non dans la réussite (pour ne pas regretter ou être en souffrance de ne pas avoir essayé). Elle permet de mettre la personne dans une position où elle a davantage de contrôle sur sa vie : « elle contrôle ce qu'elle fait avec ses mains, ce qu'elle dit avec sa bouche et les endroits où elle mène ses pieds ». En revanche, elle ne contrôle pas la réussite de ses objectifs, mais seulement sa volonté d'y travailler ou pas. Ce changement de perspective ramène dans les mains de la personne le contrôle de ses renforcements dans la mesure où c'est l'action d'incarner une valeur qui est proposé comme renforcement, non la réussite de l'objectif. L'objectif de l'approche ACT est de permettre à la personne de se libérer des règles verbales pour donner un sens à sa vie en l'aidant à mettre en évidence ses valeurs, à repérer ce qui compte réellement pour elle, quelles sont les grandes orientations qu'elle souhaite donner à son existence. Le simple fait d'agir dans le sens de ses valeurs constitue en soi un renforcement. Mais surtout, la mise en lumière des valeurs permet d'augmenter l'influence des conséquences qui apparaîtront à long terme, et de minimiser celles qui apparaissent à court terme et qui sont souvent à l'origine des évitements.

Une fois les valeurs mises en évidence, s'inscrire dans l'action pour développer des comportements en accord avec ces valeurs, quels que soient les événements psychologiques qui en découlent est la sixième et dernière dimension du modèle. C'est la partie « engagement » de l'approche. La démarche générale consiste à remettre la personne en action dans le sens de ses valeurs, en s'orientant vers les comportements qui « fonctionnent » (pour lesquels elle peut constater une efficacité) et en abandonnant ceux qu'elle constate être contre-productifs. Ses actions engagées sont des actions menées en direction de ses valeurs. Elles reviennent à « faire ce qu'il faut pour vivre une vie pleine de sens, en accord avec ses valeurs « choisies ». Elles sont de deux sortes : l'une correspond à poursuivre un objectif, l'autre correspond à se réorienter vers une valeur. Une notion souvent liée à l'action est l'envie. L'ACT distingue l'envie de la bonne volonté, du fait d'être d'accord de faire. Une limite importante de l'envie est qu'elle est parfois considérée comme un stimulus discriminatif essentiel à l'action. Cette

perspective met le comportement sous le contrôle du stimulus (verbal ou non) avec les conséquences que cela entraîne : le comportement s'installe dans une dynamique répondante, l'individu réagit à son environnement au lieu d'agir dessus. Ici, la démarche de l'ACT propose de poser le comportement dans une dynamique opérante, en diminuant l'impact du stimulus «envie» au profit de la «bonne volonté» à réaliser une action, et ce, au service de se mouvoir en direction d'une valeur importante aux yeux de la personne. Enfin, ces six dimensions du modèle sont inter-reliées par la flexibilité à laquelle elles participent toutes.

La flexibilité

La flexibilité est l'habileté de la personne à être pleinement consciente, présente et ouverte à l'expérience de soi et de son environnement, en posant des « actes engagés » orientés par ses valeurs. Le travail sur les six axes renvoyant aux dimensions se réalise grâce à l'utilisation de métaphores et d'expériences vécues par la personne. L'objectif est toujours de limiter l'influence du langage, bien qu'il constitue le matériel incontournable de l'approche, en l'aidant à se remettre le plus possible en contact avec les conséquences directes de ses comportements : de passer de l'inaction, la rigidité psychologique à la flexibilité psychologique. L'augmentation de la flexibilité est au centre des interventions de cette méthode. Plus les capacités à être pleinement conscient, à être ouvert à l'expérience, et à agir d'une façon cohérente avec ses valeurs personnelles sont développées, plus grande sera la capacité de la personne à répondre de façon flexible et adaptée aux défis et pressions que la vie et son existence posent sur son parcours, et plus grande sera sa qualité de vie. En s'engageant dans la vie guidée par ses valeurs personnelles, cela redonne à la personne une « vitalité », un sens d'être pleinement en vie et d'embrasser pleinement celle-ci ici et maintenant, indépendamment de ce qu'elle est en train de ressentir : il y a autant à se réjouir de la peine que de la joie, car chacune est une manifestation de la vie.

Conclusion : bilans et perspectives

La condition du bien-être des personnes que ce soit dans la sphère privée et sociale ou celle du travail scolaire ou professionnel dépend, au-delà de son capital économique et sociale, de son capital humain élargi qui inclut le capital émotionnel. Ce dernier importe dans l'adaptation de soi face aux transformations de la société et du monde du travail comme ont pu en apporter la preuve l'évaluation des projets achevés en la matière. Le capital émotionnel constitue à la fois un atout personnel, professionnel et organisationnel pour agir sur soi, son environnement et sur les organisations dont la personne est partie prenante directement ou indirectement. La qualité du vivre et travailler déterminant très substantiellement le niveau de

santé d'une population et a contrario, le manque de liens sociaux et communautaires, de soutien social... ayant un impact négatif sur l'espérance de vie des personnes, il importe donc d'améliorer et d'investir dans le capital émotionnel pour permettre à chacun de s'adapter aux situations changeantes (et ainsi réagir entre autres au fléau de notre société occidentale du stress) et d'être des acteurs de changements individuels ou collectifs, changements orientés vers un mieux vivre ensemble.

Enfin, étant donné les retombées plurielles (sur le bien-être, la résilience, le développement de la personne, la cohésion sociale, l'apprentissage, la performance...), l'ensemble de ces compétences émotionnelles constituent bien un véritable « capital émotionnel » qui fait partie intégrante du capital humain défini dans un sens large. Ce capital et ces compétences associées participent des conditions nécessaires du bien-être. Elles ne sont pas réservées à une élite mais ouvertes et accessibles à tous si tant est qu'on (la personne, les organisations, les institutions d'éducation, de santé...) s'y consacre, y investisse. L'approche de la thérapie de l'acceptation et de l'engagement combiné à la pleine conscience participe de ce développement. En s'engageant dans l'action basée sur ses valeurs fondamentales et en dépassant les barrières psychologiques du changement, la personne retrouve une flexibilité nécessaire au mieux vivre qui est au cœur de la créativité. Dimension qu'il importe de prendre en compte pour autoriser une ressource humaine créative et créatrice, une ressource humaine à économiser et à prendre soin pour permettre son développement humaniste durable aux « Six H's' : Head, Hand and Heart for an Healthy, Humanistic and Happy Economy: toward a Sustainable Development » (Gendron, 2010, 2011c) dans et pour une économie du bonheur (2011).

« Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique, mais l'égalité réelle, et l'égalité des droits est pourtant le fond même et l'essence de la démocratie. »

Jules Ferry

Discours à l'Assemblée nationale, 10 avril 1870.

Bibliographie non exhaustive

Carlson, L. E., & Brown, K. W. (2005). Validation of the mindful attention awareness scale in a cancer population. *J Psychosom Res*, 58(1), 29

Gendron (2011d in progress), Emotional capital and helps nurse resilience via ACT, Research Project, University Montpellier 3, France.

Gendron B. (2011c), Emotional Capital, Mindfulness & Acceptance and Commitment Therapy (ACT): Toward Happiness & Economics of Happiness, World Mental Health Congress, October, Cape Town, South Africa.

Gendron B. (2011b), Le développement du capital émotionnel au service du bien-être à partir

de l'approche de la thérapie de l'acceptation et de l'engagement, in J. Lecomte et C Martin-Krumm, *Traité de Psychologie positive*, De Boeck. 442-456.

Gendron B. (2011a), *Emotional Capital and Work Performance: Toward a Quality of Teaching and a Quality School*, Teacher TV Education Seminar, January 13rd, Burapha University.

Gendron B. (2010), *Human Resources and Educational and Social development: Economic focus for a Sustainable Development*, Conference, Department of Vocational and Educational and Social Development, December 18th, 2010, Burapha University Thailand.

Gendron B. (2008), « *Capital émotionnel et éducation* », *Dictionnaire de l'éducation*, Van Zanten A., Paris: PUF.

Gendron, B. (2007) *Emotional Capital: A Crucial Capital for a Citizenship Society with Personal, Social and Economic Returns*, in Ross, A. (ed) *Citizenship Education in Society*. London: CiCe, pp 401-416. http://learning.londonmet.ac.uk/cice/docs/2007_401.pdf

Haenjohn J. (2011), *The Effects of ACT on Emotional Capital Development of the Freshmen Students*, Ph'Dissertation, University of Montpellier 3, France.

Hayes, S.C., et al., *Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes*. *Behav Res Ther*, 2006. 44(1): p. 1-25.

Hayes, Steven C.; Kirk D. Strosahl, Kelly G. Wilson (1999). *Acceptance and Commitment Therapy : An Experiential Approach to Behavior Change*. The Guilford Press.

Molinier E. (2011), *Emotional capital© and Emotional competencies, factors of sustainability in the personnel of a school serving students with autism: "A Better Chance School"*. Ph'D dissertation, University Montpellier 3.

Seligman, Martin E.P.; Csikszentmihalyi, Mihaly (2000). "Positive Psychology: An Introduction". *American Psychologist* 55 (1): 5–14.

Annexes

Bibliographie développée

Blackledge, J.T. & Hayes, S.C. (2001). *Emotional regulation in acceptance and commitment therapy*. *Journal of Psycho Therapy in Practice*, 57(2), 243-255.

Blackledge, J.T. & Hayes, S.C. (2006). *Using acceptance and commitment training in the support of parents of children diagnosed with autism*. *Journal of Child & Family Behavior Therapy*, 28(1), 1-18.

Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). *The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.

Boureau F. *Modèles théoriques cognitifs et comportementaux de la douleur chronique*. *Douleur et Analgésie* 1999;4:265-73.

Ciarrochi, J., Blackledge, J., Bilich, L., Bayliss, V. (2007). Improving emotional intelligence: A guide to mindfulness-based emotional intelligence. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 89-124). New York: Psychology Press.

Creswell et al. (2005). *Psychological Science*, 16(11), p. 846-851.

Durlak J-A., (2003), Generalizations regarding effective prevention and health promotion programs. In T.P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *The encyclopedia of primary prevention and health promotion*, p. 61-69, New-York : Kluwer Academic/Plenum. Mosby company 1976.

Gendron B., (2004), Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management, *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, série rouge, n° 113, Paris : Université Panthéon-Sorbonne, 2004. <http://mse.univ-paris1.fr/Cahiers2004/2004113R.htm>

Goleman D. & Cherniss C. (eds.) (2001), *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco: Jossey-Bass.

Heckman J. & Lochner L. (2000), Rethinking Education and Training Policy: Understanding the Sources of Skill Formation in a Modern Economy," in S. Danziger and J. Waldfogel (eds.), *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College*, New York: Russell Sage Foundation, pp. 47-8.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delacourt.

Luoma, J. B., Hayes, S.C. & Walser, R. (2007). *Learning ACT: an acceptance and commitment therapy skill-training manual for therapists*. CA: New Harbinger Publication.

Kabat-Zinn J. (1982) An out-patient program in Behavioral Medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *Gen Hosp Psychiatry* ;4:33-47.

Kori SH, Miller RP, Todd DD. Kinesiophobia: A new view of chronic pain behavior. *Pain Management* 1990;3:35-43.

Masserey, E. (2006), Education à la santé, prévention et/ou promotion de la santé. *Revue médicale suisse*, 2(69), p.1514-1516.

Mayer J., Roberts R. & Barsade G., Emerging Research in Emotional Intelligence, *Annual Review of Psychology*, 59, 2008.

Monestès JL, Serra E. Modèles cognitifs et comportementaux dans la compréhension du phénomène de douleur chronique. *Douleurs* 2005;6:122-9.

Shearer, B & Shearer R. (2006). *Awareness of choice, making the choice, and following through with Emotional Intelligence (E.I.) and Mindfulness*. www.alternativegroupinc.com

Verra A. A., Hayes, S.C., Roget, N. & Fisher, G. (2008). A randomized control trial examining the effect of acceptance and commitment training on clinician willingness to use evidence-based pharmacotherapy. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 76*(3), 449-458.