

Du nécessaire développement du capital émotionnel des enseignants et des élèves dans l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives

Pr. Bénédicte Gendron*

Université Montpellier III, Lirdef

CRA-Cereq CES-Matisse, Paris I

Emotional Intelligence Consortium, The State University of New Jersey, Rutgers, USA

benedicte.gendron@uni-montp3.fr

Résumé

L'évaluation de l'inefficacité des programmes d'information ou d'injonction en matière de prévention des conduites à risque menés aux USA a amené à réfléchir à d'autres modes d'interventions. Ainsi, une approche active et des démarches positives inspirées des concepts développés en psychologie sociale sont venues progressivement remplacer les modes d'action précédents. Dans cette orientation, on va trouver les programmes qui développent les compétences émotionnelles dès le plus jeune âge et auprès des jeunes. De ces actions, il en ressort entre autres, une diminution des conduites addictives, une propension plus grande à une socialisation « normale », un meilleur climat scolaire (réduction de la violence, diminution des problèmes d'absentéisme et de discipline...), de meilleurs résultats académiques et un moindre décrochage et abandon scolaires. Ces compétences participent du capital émotionnel© (Gendron, 2004) qu'il importe de développer autant chez les élèves que chez les enseignants.

Mots clés :

Capital émotionnel, compétences émotionnelles, compétences psychosociales, prévention des comportements à risque, éducation à la santé

Du nécessaire développement du capital émotionnel des enseignants et des élèves dans l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives

Pr. Bénédicte Gendron*

Université Montpellier III, Lirdef
CRA-Cereq

Emotional Intelligence Consortium, The State University of New Jersey, Rutgers, USA
benedicte.gendron@uni-montp3.fr

Introduction

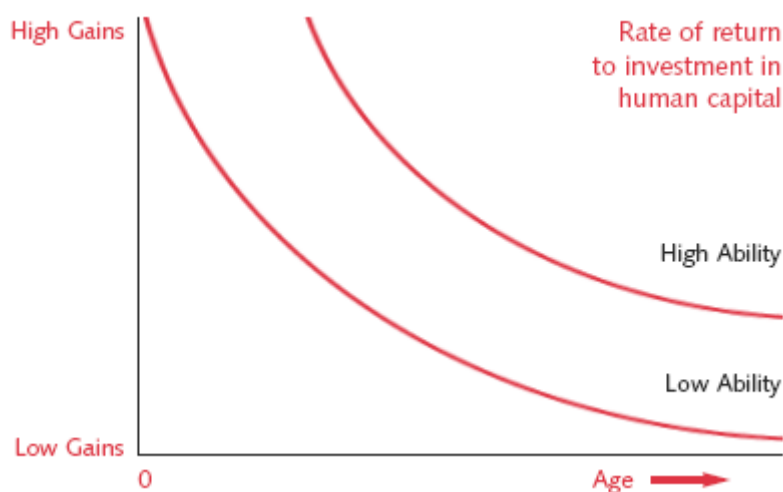
L'évaluation de l'inefficacité des programmes d'information ou d'injonction en matière de prévention des conduites à risque menés aux USA a amené à réfléchir à d'autres modes d'interventions. Ainsi, une approche active et des démarches positives inspirées des concepts développés en psychologie sociale sont venues progressivement remplacer les modes d'action précédents. Dans cette orientation, on va trouver les programmes des « Life skills » ou encore les programmes ABCs des Perry Preschool qui développent les compétences émotionnelles dès le plus jeune âge. De ces actions, il en ressort entre autres, une diminution des conduites addictives, une propension plus grande à une socialisation « normale », un meilleur climat scolaire (réduction de la violence, diminution des problèmes d'absentéisme et de discipline...), de meilleurs résultats académiques et un moindre décrochage et abandon scolaire. Dans cette communication, une première partie rend compte dans une approche pluridisciplinaire (économie et psychologie) de l'évaluation de ces programmes. Une seconde partie présente le modèle du « capital émotionnel » (Gendron, 2004) et ses applications opérationnelles en matière d'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives. En effet, si les psychologues et enseignants perçoivent des changements importants au niveau individuel, particulièrement du point de vue des comportements chez les personnes à risque, le développement de ces compétences a des retombées bien plus large auxquels s'intéressent les économistes. Particulièrement, économiste éducationniste et membre du consortium international de chercheurs sur l'intelligence émotionnelle (www.eiconsortium.org) fondé et dirigé par Goleman et Cherniss, je montre que cet ensemble de compétences constituent un véritable « capital émotionnel © » qu'il importe de développer à l'École du fait que « *le capital émotionnel est l'ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelle, économique et sociale* » (Gendron, 2004/2007). Ces travaux primés à l'Académie française en 2006 soulignent dans une troisième partie l'impact du capital émotionnel dans la prévention des conduites à risque et son importance en matière d'éducation à la santé et proposent un cadre opérationnel d'actions à mettre en œuvre (Gendron, 2007e) auprès des élèves mais concernant également les compétences professionnelles des enseignants.

I. De l'information à l'éducation et formation à la prévention des comportements à risque : quelques données d'évaluation

I.1 Une approche par les économistes éducationnistes ou investir dès le plus jeune âge

En économie de l'éducation, si la tendance était à mesurer et à retenir comme indicateurs de succès de l'intervention éducative les tests d'aptitudes et les mesures de connaissances cognitives et pour les économistes du travail, l'incidence de l'éducation formelle sur le marché du travail et sur les salaires individuels, une nouvelle génération de modèles théoriques et de travaux empiriques élargissent le champ de l'évaluation aux compétences non-cognitives. Ces dernières mettent à jour les retombées sociales et économiques du développement de ces compétences telles que celles émotionnelles et par là, mettent à mal comparativement l'impact des campagnes d'information et de sensibilisation à la prévention des comportements à risque. En effet, l'évaluation de l'inefficacité des programmes d'information ou d'injonction en matière de prévention des conduites à risque menés aux USA a amené à réfléchir à d'autres modes d'interventions. Ainsi, une approche active et des démarches positives inspirées des concepts développés en psychologie sociale sont venues progressivement remplacer les modes d'action précédents. Dans cette orientation, on va trouver les programmes des « Life skills » ou encore les programmes des Perry Preschool qui développent les compétences émotionnelles dès le plus jeune âge. Ainsi, les évaluations de ces programmes par Heckman et Lochner (2000) montrent que l'investissement en éducation est d'autant plus conséquent qu'il débute au plus jeune âge (Figure 1).

Figure 1. Rentabilité de l'investissement en fonction de l'âge.



Source : Heckman J. & Lochner L. (2000), p.49.

Précisément, les travaux sur les effets des programmes d'interventions éducatives précoces (tableau 1) et chez les adolescents (tableau 2) montrent que les compétences sociales et émotionnelles qui y sont développées ont des effets sur l'apprentissage futur et un impact sur la performance à l'école et une réduction des conduites à risque (addiction à la drogue, à l'alcool...).

Dans le tableau 1, sont recensés un certain nombre de programmes d'interventions auprès des familles et des enfants dès le plus jeune âge et leurs effets sur les conduites à risque (regroupées dans la catégorie Pre-delinquancy Crimes qui comprend la consommation de drogues, d'alcool, et autres comportements à risque). Ils montrent en autres que le

développement des compétences non cognitives importe pour la rétention scolaire, une socialisation réussie et des comportements à risque moins fréquents.

Tableau 1 Effets des programmes d'intervention précoces

Effects of Early Intervention Programs					
Program/Study	Costs*	Program Description	Test Scores	Schooling	Pre-Delinquency Crime
Abecedarian Project** (Ramey, et. al, 1988)		full-time year round classes for children from infancy through preschool	high scores at ages 1-4	34% less grade retention by 2nd grade; better reading and math proficiency	
Early Training** (Gray et al., 1982)		part-time classes for children in summer; weekly home visits during school year	higher scores at ages 5-10	16% less grade retention; 21% higher HS grad.rates	
Harlem Study (Palmer, 1983)		individual teacher-child sessions twice-weekly for young males	higher scores at ages 3-5	21% less grade retention	
Houston PCDC** (Johnson, 1988)		home visits for parents for 2 yrs; child nursery care 4 days/wk in year 2 (Mexican Americans)	higher scores at age 3		rated less aggressive and hostile by mothers (ages 8-11)
Milwaukee Project** (Garber, 1988)		full-time year-round classes for children through 1st grade; job training for mothers	higher scores at ages 2-10	27% less grade retention	
Mother-Child Home Program (Levenstein, O'Hara, & Madden, 1983)		home visits with mothers and children twice weekly	higher scores at ages 3-4	6% less grade retention	
Perry Preschool Program** (Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993)	\$13,400	weekly home visits with parents; intensive, high quality preschool services for 1-2 years	higher scores in all studied years (ages 5-27)	21% less grade retention or special services; 21% higher HS grad. rates	2.3 vs. 4.6 lifetime arrests by age 27 7% vs. 35% arrested 5 or more times
Rome Head Start (Monroe & McDonald, 1981)	\$5,400 (2 yrs)	part-time classes for children; parent involvement		12% less grade retention; 17% higher HS grad. rates	
Syracuse University Family Development (Lally et al., 1988)	\$38,100	weekly home visits for family; day care year round	higher scores at ages 3-4		6% vs. 22% had probation files; offenses were less severe
Yale Experiment	\$23,300	family support; home visits and day care as needed for 30 months	better language development at 30 months	better-school attendance & adjustment; fewer special adjustment; school services (age 12 1/2)	rated less aggressive & pre-delinquent by teachers and parents (ages 12 1/2)

Notes: All Comparisons are for program participants vs. non-participants.

* Costs are valued in 1990 dollars. ** Studies used random assignment experimental design to determine program impacts.

Sources: Donohue and Siegelman (1999), Schweinhart, Barnes, and Weikart (1993), and Seitz (1990).

Source : Heckman et Lochner (2000), p. 31-32.

Dans le tableau 2, le programme Big Brothers/Big Sisters suivant et encadrant des jeunes de 10 à 16 ans issus de famille mono-parentales montrent les mêmes effets favorables sur la prévention des risques.

Tableau 2. Retombées du programme d'intervention Big Brothers/Sisters

Estimated Benefits of Mentoring Programs	
Outcome Measure	Change
Big/Brothers/Big Sisters	
Initiating Drug Use	-45.8%
Initiating Alcohol Use	-27.4%
Number of Times Hit Someone	-31.7%
Number of Times Stole Something	-19.2%
Grade Point Average (1-4 scale)	
Skipped Class	3.0% ^a
Skipped Day of School	-36.7% ^{aaa}
	-52.2% ^{aaa}
Trust in Parent	
Lying to Parent	2.7% ^{aa}
Peer Emotional Support	-36.6% ^{aa}
	2.3% ^a
Sponsor-A-Scholar^b	
10th Grade GPA (1-100 scale)	2.9
11th Grade GPA (1-100 scale)	2.5
Percent Attending College (1 year after H.S.)	32.8%
Percent Attending College (2 years after H.S.)	28.1%

Notes:
 Tierney and Grossman (1995) and Grossman and Johnson (1998)
^aStatistically significant at .10 level.
^{aa}Statistically significant at .05 level
^{aaa}Statistically significant at .01 level
^aFor the Sponsored-A-Scholar program, only impacts that are statistically significant.

Source : Heckman (2000) p. 55.

Egalement, partant d'une approche pluridisciplinaire, les travaux de Gendron (2004, 2006, 2007b) primés à l'Académie Française, articulent et analysent les liens entre compétences évaluées dans les modèles du capital humain et les compétences émotionnelles des modèles de l'IE et leurs effets sur l'apprentissage. Elle montre que ces compétences émotionnelles sont essentielles et à la base de la constitution du capital humain et constituent un véritable «capital» au sens économique. Ce capital émotionnel[©] intervient dans la constitution et l'utilisation optimale du capital humain et du capital social. Plus qu'un capital additionnel, il est un capital booster du capital humain et du capital social.

1.2 Une approche par les psychologues ou développer les compétences émotionnelles

Des travaux en psychologie sur l'évaluation de l'impact du développement des compétences émotionnelles des modèles d'intelligence émotionnelle (Mayer et ali. 2008) mettent également en évidence les retombées positives sur la santé. Synthétisés dans le tableau 3, les scores de l'intelligence émotionnelle (IE) ont été rapprochés des comportements en santé des adolescents. A un haut score d'intelligence émotionnelle correspond un faible taux d'usage du tabac et d'alcool parmi les jeunes (Tableau 3). Pour d'autres tests, il prédit seulement la plus forte probabilité d'usage de l'alcool lorsque le score de l'IE est faible (Tableau 3).

De ces actions, il en ressort entre autres, une diminution des conduites addictives, une propension plus grande à une socialisation « normale », un meilleur climat scolaire (réduction de la violence, diminution des problèmes d'absentéisme et de discipline...), de meilleurs résultats académiques et un moindre décrochage et abandon scolaire.

Tableau 3 : Synthèse des résultats des travaux en Intelligence Emotionnelle

GENERAL EFFECT	EI MEASURES	REPRESENTATIVE STUDIES*
1. Better Social Relations for Children. <i>Among children and adolescents, EI positively correlates with good social relations and negatively correlates with social deviance, measured both in and out of school as reported by children themselves, their family members and their teachers</i>	-DANVA -ER/RLKT/ESK -MSCEIT	• Denham et al (2003) • Eisenberg et al (2000) • Fine et al (2003) • Izard et al (2001)
2. Better Social Relations for Adults. <i>Among adults, higher EI leads to greater self-perception of social competence and less use of destructive interpersonal strategies</i>	-EARS -MEIS -MSCEIT	• Brackett et al (2006) • Lopes et al (2004)
3. High EI Individuals Are Perceived More Positively By Others. <i>Others perceive high EI individuals as more pleasant to be around, more empathic, and more socially adroit than those low in EI.</i>	-MSCEIT	• Brackett et al (2006) • Lopes et al (2004) • Lopes et al (2005)
4. Better Family and Intimate Relationships. <i>EI is correlated to some aspects of family and intimate relationships as reported by self and others</i>	-DANVA-2 -MEIS -MSCEIT	• Brackett et al (2005) • Carton et al (1999)
5. Better Academic Achievement. <i>EI is correlated with higher academic achievement as reported by teachers, but generally not with higher grades once IQ is taken into account</i>	-LEAS -MSCEIT -TEMINT	• Barchard (2003) • Izard et al (2001) • O'Connor & Little (2003)
6. Better Social Relations During Work Performance and in Negotiations. <i>– EI is correlated with more positive performance outcomes and negotiation outcomes in the laboratory, and also with more success at work, according to some preliminary research.</i>	-DANVA -JACBART -MEIS -MSCEIT	• Cote & Miners (2006) • Elfenbein et al (in press) • Rubin et al, 2005
7. Better Psychological Well Being – <i>EI is correlated with greater life satisfaction and self-esteem and lower ratings of depression; EI also is correlated with fewer negative physical health behaviors</i>	-MSCEIT -LEAS	• Bastian (2005) • Gohm et al (2005) • Matthews et al (2006)

*More studies are indicated in the corresponding portion of the Outcomes section of the review

Source : Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008).

II. Capital émotionnel : du développement des compétences émotionnelles de l'enseignant à celui des élèves

II.1 L'essentiel capital émotionnel de l'enseignant et de l'élève

« Le capital émotionnel est l'ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelle, économique et sociale» (Gendron, 2004/2007). Il fait partie du capital humain au sens large. Revêtant de multiples facettes, ce dernier recouvre différents types d'investissement (éducation, santé, mobilité...) qui augmentent la capacité productive de la main-d'œuvre. Les compétences émotionnelles relevant des compétences psychosociales font partie des compétences utiles au développement de l'être humain. Mais déjà pour ce qui concerne notre propos, elles sont utiles au travail qu'il soit scolaire (de l'élève) ou professionnel (de l'enseignant). Cependant, elles restent encore peu prises en compte en éducation et dans les modèles traditionnels d'économie du capital humain. Echappant à la mesure, leurs impacts demeurent sous-évalués et elles restent sous-valorisées alors qu'elles sont essentielles pour

l'exercice des métiers émotionnels comme le métier d'enseignant. D'ailleurs, les transformations de l'activité enseignante ont mis en exergue ces compétences jusque-là peu considérées ou peu valorisées. Nombre de travaux montrent que ces compétences permettent de meilleures relations interpersonnelles, participent au maintien d'un climat propice au travail et améliorent la résilience des personnes. D'ailleurs, les programmes de promotion de la santé et de prévention des risques incluent à leur base le développement de ces compétences (Durlak, 2003, Masserey, 2006). Entre autres, la massification scolaire et l'hétérogénéité des publics dans certains établissements ainsi que les exigences et attentes sociales des élèves, des parents et de l'institution elle-même font que la formation et l'animation des communautés éducatives reposent davantage sur les compétences d'écoute, de communication, de gestion de conflit, de travail collaboratif... Ces compétences renvoient aux compétences émotionnelles décrites dans les modèles d'IE. Se connaître, savoir gérer ses émotions, comprendre celles des autres... font partie des compétences nécessaires autant pour l'élève que l'enseignant lui-même.

II.2 Compétences émotionnelles : compétences professionnelles et compétences qui relèvent de l'Education

Parmi les multiples modèles de l'intelligence émotionnelle en psychologie, le modèle de Goleman et Cherniss (2001) dépasse le débat sur la notion polémique d'intelligence par une approche par les compétences (approche qui intéresse l'économiste éducationniste et que nous avons retenu pour notre modèle du capital émotionnel). Ces auteurs déclinent quatre concepts principaux de compétences émotionnelles. Le premier, la conscience de soi, est la capacité à comprendre ses émotions, à reconnaître leur influence à les utiliser pour guider nos décisions. Le deuxième concept, la maîtrise de soi, consiste à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation. Le troisième concept, celui de la conscience sociale, englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir. Enfin, la gestion des relations, qui est le quatrième concept, correspond à la capacité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et à gérer les conflits.

Fig. 2 Compétences émotionnelles (traduit de Cherniss & Goleman, 2001)

COMPETENCE EMOTIONNELLE PERSONNELLE	COMPETENCE EMOTIONNELLE SOCIALE
Auto-évaluation ou Conscience de soi Connaissance de soi Estime de soi Confiance en soi ...	Conscience Sociale Empathie Service des autres Conscience de l'organisation ..
Auto- Régulation ou Maîtrise de soi : Contrôle de soi Fiabilité Droiture Adaptabilité...	Aptitudes sociales de communication : Aider les autres Motiver Communication Savoir gérer des conflits Accompagner Initier le changement Construire des liens Travailler en équipe ...

Source : Gendron B. (2007b).

III. Pourquoi c'est une affaire de tous : l'Éducation, l'enseignant, l'élève... ?

III.1 L'éducation et l'activité enseignante : un travail émotionnel

Si l'Éducation est selon sa définition de base « *la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain* » (Le Petit Robert, éd.1989, p.606) ou encore « *l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientée vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune des dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné* » (Hubert, 1994, p. 317), elle inclut donc l'éducation à la santé et par là le développement des compétences non-cognitives et psychosociales auxquelles renvoient les compétences émotionnelles.

En outre, l'activité de base du métier d'enseignant est une relation humaine, avec un enseignant qui travaille avec et pour des élèves. Les plaintes récurrentes (essor de la violence, incivilités, faible motivation des élèves, faible reconnaissance sociale...) et l'attention croissante portée aux notions de stress chez les enseignants soulignent que l'acte d'enseignement, loin d'être purement et seulement cognitif, est d'abord et avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent. L'enseignant dans la classe s'adresse à un groupe d'élèves et son activité est dès lors soumise à leur regard. Il doit savoir et pouvoir faire face à des situations inédites liées à l'interactivité humaine où les émotions sont particulièrement mises à l'épreuve. Une part de l'activité consiste à 'gérer et à montrer des émotions conformes à une norme selon certaines règles pour créer une apparence faciale et posturale observables'. Le métier d'enseignant relève des métiers et du travail émotionnel et requiert donc des compétences émotionnelles. C'est ce qu'analyse le courant de *l'emotional work* (travail émotionnel) initié par Hochschild (1983). Que cette dimension soit prescrite ou non, ce courant montre que le travail émotionnel intervient dans nombre de situations professionnelles. Ainsi, chez les enseignants, les émotions et leurs réactions doivent être conformes aux attentes et exigences du métier ; entre autres, une maîtrise obligée de soi et de ses émotions pour ne pas « perdre la face » devant ses élèves ou encore ne pas faire montre de ses difficultés ou souffrance au travail auprès des collègues.

Aussi, si les approches du travail émotionnel en sociologie s'intéressent aux conditions et contextes de travail et celles de l'intelligence émotionnelle en psychologie aux actions et réactions du travailleur et à ses modes de fonctionnement psychologique, pour l'économiste des ressources humaines (Gendron, 2007b), celles-ci se complètent plus qu'elles ne s'opposent du fait que le concept de « compétence » combine les deux dimensions. En effet, la compétence se « reconnaît » à travers ses rapports à l'action et au contexte, et à sa nature. Et, l'activité enseignante, du fait de la dimension émotionnelle du travail, suppose des compétences émotionnelles (Gendron, 2008). Pourtant essentielles dans l'exercice de certaines activités, particulièrement dans les métiers relevant du travail émotionnel dont fait partie l'activité enseignante, elles jouent néanmoins « en sourdine » avec force et prégnance sur le développement des personnes et influence leur performance personnelle et professionnelle et lorsque manquantes, leurs absences procurent un sentiment d'insécurité, d'être « peu armé » ou « démuné » pour faire face aux nouvelles exigences des métiers d'enseignants et aux besoins et attentes sociales des jeunes.

Ainsi, leurs retombées plurielles personnelles et collectives sur la performance, le bien-être, la résilience, le développement de la personne, la cohésion sociale, l'apprentissage...en font un véritable capital : un capital émotionnel© (Gendron, 2004). Des travaux montrent qu'elles permettent de meilleures relations interpersonnelles et développent la résilience des personnes face aux situations stressantes. D'autres confirment que les meilleurs programmes de

promotion de la santé et de prévention des comportements à risque incluent à leur base le développement de ces compétences.

III.2 Développer le capital émotionnel de l'enseignant pour le développer chez les élèves : une initiative participant de l'éducation à la santé et de la prévention des conduites à risque

Au-delà des retombées personnelles, les compétences émotionnelles de l'enseignant profitent à l'activité d'enseignement. En effet, l'enseignant compétent émotionnellement saura, au-delà de l'exemplarité, stimuler et développer le capital émotionnel de ses élèves. Mialaret soulignait en 1977 l'importance des résonances affectives mais surtout de l'établissement d'une « authentique communication » dans les métiers d'éducateur : « Il est indispensable que l'enseignant connaisse les moyens d'établir cette communication sans laquelle ni son enseignement, ni son éducation ne pourront atteindre leurs buts » (Mialaret, 1977, p. 11). « L'ouverture à la communication, le désir d'accepter l'autre et le désir de le comprendre » (Mialaret, 1977, p.111) de l'éducateur renvoient particulièrement aux compétences émotionnelles sociales. Ce sont ces compétences que l'on trouve essentiellement développées dans les figures dites de « leadership éthique » (Gendron, 2007d, a) et qui deviennent de plus en plus essentielles chez les personnes en charge de fonctions éducatives (enseignants, éducateurs, formateurs...) pour faire face aux attentes sociales. Un faible capital émotionnel peut en effet diminuer sa performance ainsi que celles des personnes qu'elle encadre et participer de la souffrance au travail ou d'une moindre résilience face aux nouvelles tensions du métier d'enseignant.

Du point de vue de l'élève, les compétences émotionnelles constituent des compétences de base pour réussir dans sa vie personnelle, sociale et professionnelle. Aujourd'hui, elles trouvent une place légitime dans le *socle commun des connaissances et compétences* à travers entre autres, les chapitres sur les *compétences sociales et civiques* et *l'éducation à la santé*. Les récents travaux en neurosciences sur le cerveau et l'apprentissage (OCDE, 2000) et en psychologie ont mis en évidence l'impact des émotions et des compétences émotionnelles sur l'apprentissage. Au-delà de ces corrélations positives avec la performance scolaire, les compétences émotionnelles interviennent également dans les comportements sociaux. En effet, pour combattre les conduites addictives, 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 de meilleurs résultats académiques et un meilleur climat scolaire (réduction de la violence, diminution des problèmes d'absentéisme et de discipline...), une diminution des conduites addictives. Ces résultats se retrouvent également dans les travaux vus précédemment en psychologie : corrélations fortes entre compétences émotionnelles et relations sociales (corrélées positivement avec de meilleures relations sociales et négativement avec la déviance sociale) et bien-être (meilleure satisfaction et estime de soi, moindre anxiété...).

Aussi, du fait que celles-ci sont à la base des échanges et relations sociales, Gendron (2004) relie le capital émotionnel et le capital social mettant en évidence l'importance de ces compétences dans la constitution et l'utilisation de ce dernier. Précisément, ce capital émotionnel intervient dans la constitution et l'utilisation optimale du capital humain et du capital social. Plus qu'un capital additionnel, il est un capital booster du capital humain et du capital social. Les compétences émotionnelles étant à la base de toutes relations sociales, en cela, le développement du capital émotionnel participe de l'éducation à la santé, de sa promotion et également de la prévention des conduites à risque et bénéficie à l'enseignant comme à l'élève.

Ces compétences font partie des compétences clés de l'Ocde-Deelsa (2002) « permettant aux personnes de participer efficacement dans de multiples contextes ou domaines sociaux et contribuant à la réussite globale de leur vie et au bon fonctionnement de la société ». Comme nous l'avons montré, les travaux en neurosciences, en psychologie, en sciences de l'éducation ou encore en économie démontrent leur importance.

Conclusion

Etant donné les effets et retombées plurielles personnelles, sociales et professionnelles, l'ensemble de ces compétences qui relève de l'éducation à la santé constitue un véritable capital qu'il importe de développer autant du point de vue des compétences professionnelles de l'enseignant que des compétences de base chez l'élève.

Pour autant, est-ce de la mission de l'Education nationale ? Si l'Education est par définition, *la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain* (Le Petit Robert, 1989), et que selon Jules Ferry dans un discours à l'Assemblée nationale, 10 avril 1870 : « Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique, mais l'égalité réelle. », dans la perspective politique prônée de « l'Egalité des chances pour tous », il y a non seulement obligation mais surtout urgence. Urgence à l'action, urgence à l'intervention mais déjà urgence dans la mise en œuvre de cette mission de l'éducation. La prise en compte des compétences sociales et émotionnelles dans les programmes d'éducation apparaît aujourd'hui cruciale et pourtant encore insuffisante en France en regard de ses conséquences personnelles et sociales et du coût pour la société (instabilité professionnelle, délinquance, criminalité...) et de ses retombées (socialisation normale, développement sain, meilleure cohésion sociale, rétention scolaire et insertion sociale et professionnelle).

Ainsi, l'éducation a selon nous son rôle à jouer dans la promotion de l'éducation à la santé et la prévention et la mise en œuvre d'actions ciblées pour les jeunes à risque, avant la tendance observée à une médicalisation de leur prise en charge. Pour cela, il y a urgence. Dans la prévention des conduites à risque, entre autres celles addictives, l'urgence commence par l'évaluation et le repérage des comportements qui peuvent caractériser un trouble des conduites (l'opposition permanente, la désobéissance, les colères répétées, l'agressivité chez l'enfant, ou encore les coups, les blessures, les dégradations, les fraudes et vols chez l'adolescent...). Ces troubles de conduites sont considérés comme facteurs de risque de délinquance sur lequel l'éducation peut agir. S'ils ne doivent pas être confondus avec la délinquance (concept légal dont l'appréciation dépend des pratiques policières ou judiciaires), cependant la frontière peut-être rapidement franchie ; d'où l'urgence.

Enfin, l'éducation à la santé et la prévention des conduites à risque supposent une approche systémique. La multitude et de la diversité des projets menés dans les écoles et en-dehors tels que *l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à l'égalité des filles et des garçons, l'éducation à l'égalité des chances, l'éducation à la sexualité, le mieux vivre ensemble, la lutte contre les dépendances au tabac, à la drogue...* peut s'avérer très vite un frein et un casse-tête pour l'éducateur du fait du manque de leurs mises en cohérence. Si les objectifs éducatifs diffèrent, les programmes peuvent avoir les mêmes contenus de base : le développement de ces compétences émotionnelles sociales et personnelles. Pour cela, il importe d'élaborer des projets dans une démarche intégrée ; mieux encore, *il ne s'agit pas d'ajouter des modules supplémentaires* mais bien plus comme le préconisent les organisateurs de ce colloque, *d'inscrire l'éducation à la santé dans les plans de formation existants et dans les pratiques quotidiennes des enseignants*. Le réseau d'éducation à la santé en est un exemple prometteur.

En outre, cette approche systémique doit aller plus loin. Pour implémenter des programmes stratégiques d'intervention dès le plus jeune âge, ou encore de promotion, d'éducation à la

santé et de prévention des comportements à risque, cela requiert également des collaborations innovantes et des approches intégrées autant du point de vue des services et actions à développer, des formations des personnes concernées (familles, enfants, jeunes...) et en charge de l'éducation à la santé à mettre œuvre (enseignants, acteurs sociaux, médecins et infirmières scolaires...), que de ceux de leurs financements et des politiques qui les soutiennent, soutiennent et les nourrissent. En cela et sur ce dernier point, le modèle du capital émotionnel par son approche pluridisciplinaire (économie, psychologie, sciences de l'éducation) constitue une tentative d'analyse et d'évaluation des retombées personnelles, sociales et économiques de ces programmes qui amène également à la préconisation de l'intervention et de l'investissement en éducation dès le plus jeune âge.

“The later in life we attempt to repair early deficits, the costlier the remediation becomes.”

“The best evidence supports the policy prescription: Invest in the Very Young.”

James J. Heckman,

2000 Nobel Laureate in Economics

Professor of Economics, University of Chicago.

Eléments bibliographiques

- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Brendtro, L.K., Brokenleg, M. and Van Bockern, S. (1990), Reclaiming youth at risk: Our hope for the future. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Coleman J.S. (1961), The adolescent society, New York: Free Press.
- Cherniss C. & Goleman D. (eds.) (2001), The Emotionally Intelligent Workplace, San Francisco: Jossey-Bass.
- Damasio, A. R. (1994). L'erreur de Descartes: la raison des émotions, Odile Jacob.
- 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.
- Gendron B. (à paraître 2008), « Capital émotionnel et éducation », Dictionnaire de l'éducation, Van Zanten A. (dir.), Paris : PUF.
- Gendron B. (2007e), Développement et évaluation des compétences émotionnelles en lycée vinicole, Contrat de recherche-action, SupAgro-CEP Florac/Université Montpellier 3.
- Gendron B. (2007d), Les compétences émotionnelles de leadership éthique de l'enseignant : Un capital émotionnel essentiel pour une dynamique de réussite et de socialisation citoyenne et professionnelle, Acte du Colloque Cerfee-Lirdef, Compétences et socialisation, Montpellier, 2007, septembre, 10 p.
- Gendron B. (2007c), Emotions et Compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail?, Symposium présenté au Congrès de l'AREF, Août, Strasbourg. Site www.congresintaref.org
- Gendron B. (dir.) (2007b), Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel, Cahiers du Cerfee, n°23, Montpellier : PULM.
- Gendron B., (2007a), « Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur... : une relation impossible ? », Cahiers du Cerfee, n° 22, Montpellier : PULM.
- 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. <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.
- Hochschild, A. (1983), *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Hubert R., (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université.
- LeDoux, J.E. (1989), *Cognitive-emotional interactions in the brain*. *Cognition and Emotion*, 3, 267-289.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939) *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*. *Journal of Social Psychology*, 1939, 10: 271-279
- McIntyre, T. (1991), *Understanding and defusing the streetcorner behavior of urban socially maladjusted youth*. *Severe Behavior Disorders of Children and Youth*, 14, 85-97.
- 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. (2008), *Emerging Research in Emotional Intelligence*, *Annual Review of Psychology*, 59.
- Mialaret, G. (1977), *La formation des enseignants, Que Sais-Je ?*, Paris : PUF.
- Ocde (2000), *Comprendre le cerveau, vers une nouvelle science de l'apprentissage*, Paris : Oecd.
- Ocde-Deelsa (2002), *Définitions et sélection des compétences, Fondements théoriques et conceptuels*, DEELSA/ED/CERI/CD. n°9, Paris : Ocde.
- Scherer K. R. (1984). *Emotion as a multicomponent process : A model and some cross-cultural data*. In P. Shaver (Ed), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol.5, pp. 37-63). Beverly Hills : C.A., Sage. Tiré de Scherer, K. R. & Sangsue, J. (1996).
- Peters, W. A. M ; Grager-Loidl, H. & Supplee, P. (2000). *Underachievement in Gifted Children ans Adolescents: Theory and Practice*. In K. A. Heller et ali.(Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford : Elsevier Science.