

# EXCELLENCE INCLUSIVE ET ENSEIGNANT AU LEADERSHIP "CAPACITANT" : PROPOS RÉFLEXIFS POUR UNE BIENVIVANCE À L'ÉCOLE SUR L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN PRÉVISION DU FUTUR

Prof. Dr. Dr Bénédicte GENDRON  
Université Paul-Valéry, Montpellier 3-Lirdef

## Résumé

La volonté d'inclusion effective est un des nouveaux défis adressés à l'éducation et soulignée par bon nombre d'organismes internationaux. Au-delà d'un environnement aidant ou facilitant composé des différentes parties prenantes (parents et/ou ses collègues et l'institution et autres partenaires), le succès de l'inclusion des élèves repose également sur le style pédagogique de l'enseignant et de nouvelles compétences inscrites dans l'agenda du Projet Éducation 2030 sur « Le Futur de l'éducation et des compétences » de l'OCDE et de l'Unesco. Dans la perspective d'une bienvivance à l'école et une excellence inclusive, le style pédagogique enseignant est interrogé dans cet article au prisme des approches du leadership pour définir un profil d'enseignant au leadership « capacitant » et questionner ses compétences nécessaires.

## Mots-clés:

excellence inclusive, leadership capacitant, capital émotionnel, bienvivance, bien-être, compétences émotionnelles, vitalité, apprentissage transformationnel

## Abstract

The desire for effective inclusion is one of the new challenges addressed to education and highlighted by many international organizations. Beyond a helping or facilitating environment made up of the various stakeholders (parents and/or their colleagues and the institution and other partners), the success of the inclusion of students also depends on the teaching style and new skills included in the agenda of the Education 2030 Project on "The Future of Education and Skills" of the OECD and UNESCO. From the perspective of "bienvivance" at school and inclusive excellence, the teaching style is questioned in this article through the prism of leadership approaches to define a teacher profile with an "enabling leadership" and to question the new skills required.

**Keywords:** inclusive excellence, enabling leadership, emotional capital, bienvivance, well-being, emotional competencies, transformational learning

## Abstrato

*O desejo de inclusão efetiva é um dos novos desafios endereçados à educação e destacado por muitos organismos internacionais. Para além de um ambiente de ajuda ou facilitação constituído pelos vários intervenientes (pais e/ou colegas e a instituição e outros parceiros), o sucesso da inclusão dos alunos depende também do estilo de ensino do professor e das novas competências incluídas na agenda do Projeto Educação 2030 sobre "O Futuro da Educação e Competências" da OCDE e da UNESCO. Na perspectiva de um "bienvivance" na escola e de uma excelência inclusiva, o estilo pedagógico de ensino é questionado neste artigo sob o prisma das abordagens de liderança para definir um perfil de professor de liderança "capacitante" e questionar as novas competências exigidas.*

**Palavras-chave:** excelência inclusiva, liderança capacitante, capital emocional, bienvivance, bem-estar, competências emocionais, aprendizagem transformacional

**Resumen**

*El anhelo por una inclusión efectiva es uno de los nuevos desafíos que se le plantean a la educación y que muchos organismos internacionales destacan. Más allá de un entorno favorable o facilitador conformado por los diversos actores (padres y/o compañeros, institución y otros socios), el éxito de la inclusión de los estudiantes también depende del estilo de enseñanza del docente y de las nuevas habilidades incluidas en la agenda del Proyecto Educación 2030 sobre "El Futuro de la Educación y las Habilidades" de la OCDE y la UNESCO. Desde la perspectiva de un "bienvivance" en la escuela y de una excelencia inclusiva, en este artículo, se interroga el estilo pedagógico de enseñanza a través del prisma de los enfoques de liderazgo para definir un perfil docente de liderazgo "capacitante" y cuestionar las nuevas habilidades requeridas.*

**Palabras clave:** *excelencia inclusiva, liderazgo capacitante, capital emocional, bienvivance, bienestar, competencias emocionales, aprendizaje transformacional*

## Introduction

La volonté d'inclusion effective est un des nouveaux défis adressés à l'éducation et souligné par bon nombre d'organismes internationaux. Pour l'Unesco « l'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale » (UNESCO 2017). Dans son agenda Education 2030, elle pose que « le personnel enseignant a le pouvoir d'aider les apprenant(e)s à développer les connaissances, les compétences, les valeurs et les comportements nécessaires pour relever les défis mondiaux et contribuer à la construction d'un monde plus juste, plus pacifique et plus durable » (UNESCO et l'Internationale de l'éducation, 2022). C'est dès lors la question de la capacité de l'école et de ses enseignants à renforcer à la fois la différenciation, l'intégration et la cohésion sociale qui est interrogée, non seulement en principes, mais aussi en dispositifs et en pratiques.

Si l'inclusion scolaire, dont maints auteurs s'accordent à penser qu'elle n'est pas achevée (Ployé, 2018, Dugas, 2022), le succès de l'inclusion des élèves, au-delà d'un environnement aidant composé des différentes parties prenantes (parents et/ou ses collègues et l'institution et autres partenaires), repose sur la pédagogie de l'enseignant et son style pédagogique. Aujourd'hui, l'évolution de la société et de sa population scolaire dans l'hétérogénéité de ses publics bousculent les fonctions, modes de faire et d'agir traditionnels des enseignants. Ainsi, la responsabilité des enseignants dans la réussite de leurs élèves s'est fortement accrue et diversifiée depuis une dizaine d'années et leur rôle élargi. De l'inclusion « ordinaire » (Majhanovitch & Malet, 2015) à l'« excellence inclusive » (Gendron, 2018, Nardi, 2022), l'intervention des enseignants face à leur classe ou groupe d'élèves ou d'étudiants n'obéit plus à des logiques enseignées ou pouvant être répertoriées dans des manuels mais oblige à s'engager dans une action réfléchie, consciente, créative, articulant connaissances et valeurs pour s'autoriser et œuvrer à une inclusion effective, du développement global de l'élève à celui de ses potentiels en fonction de la situation. Fruit de plusieurs recherches de terrain, il se dessine une nouvelle posture de l'enseignant qui suppose de nouvelles compétences. Ce que nous abordons dans cet article dans le cadre d'un paradigme opérationnel du bien-être à l'école, la bienveillance, pouvant participer à une excellence inclusive. Dans cette perspective, le style pédagogique enseignant observé sur différents terrains dans une capacité à l'excellence inclusive, est analysé au prisme des approches du leadership pour définir un profil singulier d'enseignant au « leadership capacitant » et questionner ses compétences nécessaires.

## **1. Évolution du contexte sociétal mondial : vers le développement du potentiel humain pour des sociétés inclusives et une qualité de vie de l'école au travail**

### ***1.1 Contexte sociétal mondial et nouveaux défis de l'éducation***

L'humanité est entrée dans une situation d'urgence mondiale détériorée non attendue impliquant de manière critique presque tous les systèmes mondiaux. Des problèmes tels que la pandémie du COVID-19, les menaces pour la sécurité, la migration, la perte de confiance du public dans les gouvernements, le réchauffement climatique, les troubles civils et religieux, l'injustice raciale, l'extinction d'espèces, les conflits culturels dans les sociétés, l'exclusion des jeunes du marché du travail et de la vie sociale, la détérioration en corollaire des indicateurs de la santé physique et psychologique des jeunes... sont autant de sujets de préoccupation en éducation impactant la qualité de vie, au travail comme à l'école. Pour cela, les changements dans l'éducation ne concernent pas seulement la modification des programmes, mais aussi la refonte et le changement des stratégies et des méthodes et manières d'enseigner. L'éducation doit faire face à ces nouveaux défis cruciaux : sortir de nos frontières et champ d'investigation pour construire des sociétés humanistes et démocratiques interdépendantes inclusives avec des personnes bien formées, confiantes mobilisant ses réseaux, devrait être une priorité dans tous les programmes de politique éducative à venir.

L'éducation devra doter les apprenants de l'action, de l'autonomisation, des compétences et du sens du but pour façonner leur propre vie et contribuer à la vie des autres. Pour se faire, les compétences sociales et émotionnelles ou encore appelées « life skills » ou compétences comportementales ou psycho-sociales sont fortement mises en avant. Comme elles aident les personnes à mieux réussir socialement, économiquement et personnellement (Heckman and Rubinstein, 2001), participant à leur inclusion sociale et professionnelles, elles sont considérées par Gendron (2004) comme un capital, un capital émotionnel.

Aussi, les écoles manquent d'une vision claire, d'outils et de recommandations méthodologiques en la manière pour son développement et ses compétences associées qu'ainsi que pour leur évaluation. Développer le capital émotionnel des enseignants dans le cadre de la formation professionnelle continue ou/et initiale, vient répondre à l'agenda des compétences clés durables à l'horizon 2030 des Nations Unies et de l'OCDE.

La bienveillance en tant que méthodologie et paradigme pédagogique émergents s'inspirant des travaux en neuropsychopathologie inscrit les écoles dans une dynamique transformationnelle pouvant participer à l'excellence inclusive, afin de faire face aux changements permanents pour mieux aligner le système de l'enseignement et de la formation avec les exigences de demain.

## **1.2 Évolution de la vision des métiers de l'éducation pour une société inclusive**

Si le contexte du monde incertain d'aujourd'hui, en perpétuel changement, et de plus en plus complexe, bouleverse et transforme la fonction de responsables d'organisations ou d'équipe en « accompagnateurs au changement » (Gendron et Lafortune, 2009), il en va particulièrement dans la sphère de l'éducation. Celle-ci doit, dans ses nouvelles attributions, s'efforcer de se poser la question des présupposés et préjugés qui conditionnent sa propre vision. En effet, l'intervention des enseignants, des personnels éducatifs, des directeurs, chefs d'établissements aux responsables en éducation, ou du formateur aux enseignants face à sa classe, n'obéit plus à des logiques enseignées ou pouvant être répertoriées dans des manuels mais oblige à s'engager dans une action réfléchie et consciente, articulant connaissances et valeurs, dont le passage au niveau Master des formations aux métiers d'enseignant entendait répondre de cette préoccupation. La singularité de chaque situation interdisant la répétition et les schémas déterministes, dans cette nouvelle fonction qui se dessine d'« accompagnateurs au changement », au-delà de celle institutionnelle et institutionnalisée, le corps enseignant est ainsi appelé à réajuster en permanence sa posture (engagement et distance), à interroger leur lecture des situations (références théoriques), à construire de nouvelles modalités de management dans son sens latin du terme d'accompagnement et anglais « lead », à innover, inventer sans cesse le sens et son mode de l'agir. Dans cet environnement complexe, d'un côté, l'excès, l'urgence, l'éphémère, le dépassement de soi, les exigences d'adaptation, de flexibilité ; de l'autre, une nouvelle génération d'élèves et enseignants à la fois en quête de performance toujours plus élevée et de sensations fortes, mais aussi moins attachés ou engagés, aux comportements plus fluides, volatils, libres, impactant les rapports sociaux avec l'essor d'une compétition et orientation libérale et égotique des sociétés occidentales, provoque une diminution de sentiment de sécurité et de soutien, une croissance de l'usure physique et mentale et une perte de confiance dans le système et sa gouvernance.

Dans ce contexte, le rôle des enseignants et de leur direction d'établissement devient crucial pour consolider et stimuler le lien social entre l'établissement et ses parties prenantes. Leur mission consiste désormais à essayer de composer avec toutes les disciplines, qui permettent de concevoir et de mettre en place ce nouveau contrat social et des nouvelles relations de travail, avec le dilemme, d'un côté, de s'accommoder avec la nature intrinsèque du travail, qui exige aujourd'hui davantage de coopération entre les acteurs et, de l'autre, avec le phénomène de personnification, avec le développement d'outils de management fondés en partie sur de nouvelles aspirations et tendant à être très individualisant. En cela, les compétences nécessaires des personnels éducatifs renvoient non seulement à celles d'un expert dans son domaine, mais également à des connaissances appliquées et concrètes en socio-dynamique et psychologie des organisations et des personnes (de l'apprenant aux collègues) et au développement personnel référant à une Éducation dans sa dimension

élargie au développement globale des personnes, de sa ressource humaine dans une visée d'évolution, d'élévation, de capacitation, et de réalisation ou de développement du potentiel humain de tout un chacun. Questionnant l'égalité effective de l'éducation pour tendre vers une éducation équitable et émancipatrice, nous rendrons compte de ces compétences nécessaires au prisme des modèles de leadership pour proposer un modèle de leadership « capacitant ». Cet essai est le fruit de réflexions issues de travaux de terrain pluriels menés depuis plus d'une dizaine d'années dans les métiers émotionnels de l'enseignement, de l'accompagnement éducatif ou managérial des organisations socio et éducatives sur les compétences pour une bienveillance dans le secteur de l'éducation ayant reçu les prix de recherche 2011 et 2012 de l'Association Française de la Promotion de Santé Scolaire et Universitaire ; une perspective du bien-être dans un sens particulier, celui de la bienveillance, focalisé sur la vitalité, participant à l'épanouissement au travail scolaire et/ou professionnel et autorisant l'excellence inclusive ; précisément, travaux portant sur des études de cas et de recherche intervention portant sur 1) des enseignants à pédagogie holiste dans le cadre d'un contrat de l'agence internationale de la recherche sur la thématique « Whole Child Development » mené de 2017 à 2019, 2) des enseignants et d'élèves d'un lycée professionnel depuis 2014 dans le cadre d'un contrat européen de transfert d'innovation pédagogique PIA2 et d'un projet euro-région TRANSFORM mené depuis 2020 sur le vécu des enseignants et élèves du travail à distance durant le confinement, 3) d'étudiant-es futurs enseignants ou éducateurs dans le cadre d'un contrat ANR-IDEFI « Capital émotionnel, Bien-être et Réussite plurielle à l'Université » mené de 2012 à 2019 et enfin 4) d'études de cas menées auprès, entre autres, de futurs directeurs d'établissements, en formation au niveau master 2 de 2014 à 2019 et d'un travail européen mené depuis 2018 sur l'approche « Inclusive Vocational Excellence » dans les lycées professionnels et en lien avec l'Institut Cometa en Italie en charge du projet européen GIVE (Governance of Inclusive Vocational Excellence <https://www.efvet.org/portfolio-items/give/>). Il ne sera pas rendu compte ici de ces travaux publiés par ailleurs ; cependant ce recensement de travaux de terrain vient rendre compte dans quels cadres a pris naissance et mûrit cette réflexion et cet essai sur la bienveillance à l'école, comme paradigme opérationnel du bien-être, développé dans le cadre d'une seconde thèse de doctorat, dans la discipline de la psychologie, spécialité neuro-psychopathologie soutenue en 2016 où le concept y trouve son essence et naissance appliqué au secteur de l'éducation et de la santé.

## **2. Excellence inclusive et bienveillance**

### ***2.1 De l'inclusion à l'excellence inclusive pour tous***

L'inclusion a longtemps été associée à l'intégration scolaire des enfants, des élèves en situation de handicap (Dugas, 2022) et développée dans le domaine de l'adaptation sociale et

scolaire. L'approche de bienveillance développée par Gendron (2016) à partir des sciences de la neuro-psycho-pathologie, appliquée à l'éducation et au développement humain, étend l'approche « inclusive » à tous les apprenants avec une spécificité commune : leur différence ; car cette différence peut conduire à des traitements différenciés qui peuvent produire ou générer des inégalités, des inégalités et/ou des discriminations. Comme souligné Ployé (2018), « l'inclusion scolaire en France (...) reste un processus inachevé ». Au-delà des travaux sur les effets Pygmalion, les élèves jugés faibles se voyant offrir moins d'opportunités pour apprendre, la discrimination se trouve parfois dans l'objet même de pédagogies qui confondent différenciation et euphémisation des attentes scolaires (Ployé, 2018) renvoyant à la formation manquante pour outiller les enseignants pour œuvrer à une inclusion effective. Néanmoins, l'inclusion avance dans les esprits et la volonté et créativité ne manquent pas, comme nous avons pu l'observer sur le terrain, entre autres dans les Segpa et lycées professionnels par le fait d'hommes et de femmes, d'enseignants, de direction... engagés. On y a découvert des enseignants heureux, engagés, bienveillants, « capacitants » et comme souligné par Ployé (2018), « il ne peut y avoir d'inclusion heureuse sans enseignants heureux d'enseigner à tous les élèves ». En cela, le concept d'excellence inclusive rend compte de cette volonté et état d'esprit de prendre le contrepied du « on fait moins pour des élèves réputés pouvoir moins » pour, à son inverse, promouvoir le meilleur de tout un chacun.

L'excellence est en effet à donner le meilleur de nous-même, dans le maintien de notre vitalité, dans un sentiment d'accomplissement et de contribution (personnelle, locale, sociétale...) aux entités qui ont valeur pour nous et nous animent ; elle est réalisation de soi dans un « dépassement » (faire de son mieux) grâce à l'accompagnement de l'enseignant ou du manager, dans un leadership capacitant, dans une méthodologie d'un « apprendre à apprendre » (entre autres de soi, des autres, dans une acceptation et un accueil de la différence et de changer soi-même). Elle se mesure par notre capacité à vivre pleinement l'instant, dans le sens d'être là « présent à ce qui est présent » : le présent est un cadeau, tel le sens du terme en anglais, car il est sans jugement, sans objectif, sans stress (le passé pouvant être nostalgique, douloureux et le futur, source d'anxiété) et en cela l'approche par la bienveillance réunit ses trois temps pour les conjuguer dans une posture d'acceptation oeuvrant à la vitalité. Elle n'est pas exclusive de résultats obtenus dans la performance ; cependant elle ne s'inscrit pas dans un rapport de compétition, ni dans l'altérité ou gouvernance par l'égo, la peur ou encore la croyance qu' « il n'y a pas place pour tout le monde » ; elle les atteint dans une analogie à l'optimum de Pareto sans endommager Soi et l'Autre (mon alter-ego, mon environnement...), dans le respect de Soi et des Autres, et souvent avec les Autres ; entreprendre avec un esprit d'excellence, c'est œuvrer et trouver des solutions efficaces, sans stresser, sans endommager, sans comparaison car elle part de la diversité, singularité comme richesse et valeur ajoutée en soi, pour ce qu'elle est, sans jugement, sans comparaison. Lorsque (â)menée dans une pédagogie collaborative, elle est un « déchainement » du dilemme du prisonnier (où la coopération est plus efficace que la

compétition) sur le chemin d'un proverbe africain : « seul nous avançons plus vite, à plusieurs nous avançons plus loin » ; si ces deux dimensions co-existent, cependant elles sont incomparables car elles ne sont pas sous-tendues par les mêmes valeurs et modèles entre autres économiques (l'un, eudémonique et l'autre, hédonique). Cependant apprendre à se dépasser peut se faire dans des dispositifs ou démarche de « coopération » : un dépassement de tout un chacun dans un groupe par le groupe dans un challenge qui fait avancer une solution à différents problèmes sociétaux comme observé dans les dispositifs pédagogiques des mini-entreprises et les projets d'équipe, des études de cas que nous avons étudiés.

Dans une perspective inclusive, l'excellence inclusive s'intéresse donc à développer un état d'esprit d'excellence inclusive dans les écoles et les organisations reposant sur la conviction qu'en embrassant pleinement la diversité sous toutes ses formes visibles et invisibles, en faisant de l'inclusion une priorité absolue, en promouvant l'équité dans les politiques et pratiques éducatives, on peut garantir que l'excellence soit inclusive. Elle s'appuie sur les notions de « diversité » en tant que richesse, « d'inclusion » en tant qu'outil éducatif et opportunité d'enrichissement de la diversité, et « équité » en tant que devise et vision éducatives. La diversité tient compte des différences individuelles (par exemple, personnalité, capacités, connaissances antérieures et expériences de vie), des différences de groupe et sociales (par exemple, race/ethnicité, classe, sexe, identité de genre, orientation sexuelle, pays d'origine) et handicap, (in)capacité de populations historiquement sous-représentées et affiliations culturelles, politiques, religieuses ou autres. L'inclusion peut être définie ici comme un engagement actif, intentionnel et continu avec la diversité, dans les programmes et les communautés (intellectuelles, sociales, culturelles, géographiques) avec lesquelles les personnes peuvent interagir de manière à accroître la sensibilisation, la connaissance, la spécificité cognitive et une compréhension empathique de la complexité dont les individus interagissent au sein des systèmes et des institutions.

Ainsi, l'excellence inclusive doit être conçue pour aider les organisations scolaires à intégrer les efforts de diversité, d'équité et de qualité éducative dans leurs missions et leurs fonctionnements institutionnels. Il appelle l'éducation à aborder la diversité, l'inclusion et l'équité comme essentielles à la bienveillance des cultures et sociétés démocratiques. Il s'agit d'un processus actif par lequel les écoles atteignent l'excellence dans l'apprentissage, l'enseignement, le développement des élèves, le fonctionnement institutionnel et la promotion de l'engagement aux niveaux des communautés locales et participent aux préoccupations mondiales d'équité et d'éducation citoyennes.

Appliquée à l'enseignement professionnel, souvent considéré comme voie de relégation, l'excellence inclusive dans les filières professionnelles s'intéresse à la mise en œuvre d'une éducation équitable envers ses élèves majoritairement issus de milieux socio-économiques désavantagés, en partant de leurs ressources et potentiels pour leur permettre d'atteindre l'excellence, à partir de dispositifs de pédagogie active, tels que par exemple, les challenges, les Mini-Entreprises ou les projets collaboratifs... comme outils pédagogiques (Gendron et

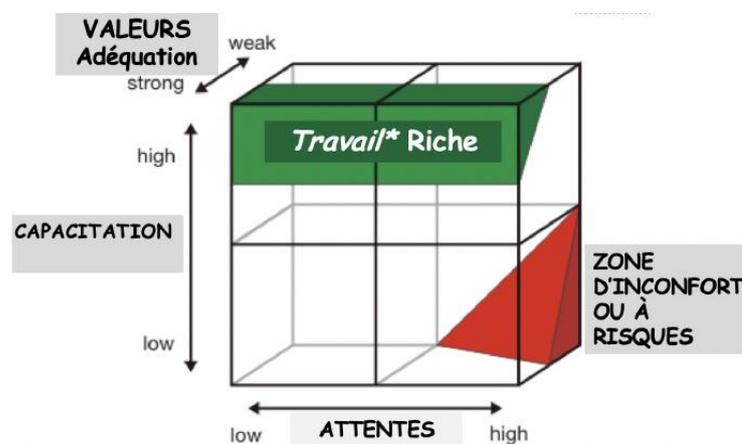
Steckler, 2017, 2018 Nardi, Bengo, Caloni, 2018). Partant d'une approche centrée sur l'apprenant qui personnalise le projet éducatif de chacun par le biais de services de "tutorat" ou d'apprentissages, l'excellence inclusive est basée sur le travail et le développement des compétences où les compétences socio-émotionnelles sont fortement soutenues ou intégrées dans des programmes ad hoc de développement du capital émotionnel. Aussi, le paradigme de la bienveillance, avec son approche opérationnelle positive du bien-être et de la qualité de vie, focalisée sur la valorisation des ressources et potentiels de tout un chacun en éducation, œuvre à une excellence inclusive.

## ***2.2. La bienveillance comme paradigme opérationnel et positif du bien-être***

La bienveillance s'inscrit dans une perspective positive du bien-être et de la qualité de vie en termes de vitalité à partir de la valorisation des ressources et potentiels. Appliquée à l'éducation et au développement humain, l'approche de la bienveillance ne se satisfait pas d'une inclusion où on « fait moins pour les élèves jugés capables de faire moins ». Elle s'enracine dans une éducation équitable pour tous et vise le meilleur de chacun et pour tous : l'excellence inclusive pour tous. Précisément, appliqué à l'éducation, la bienveillance développée par Gendron (2016) est une condition essentielle d'éducation inclusive pour mobiliser et valoriser les potentiels et atouts des élèves pour un bien-vivre avec vitalité l'éducation, et la vie de manière générale. De par sa formation en neuro-psychopathologie, son paradigme s'inscrit dans les recherches en neuropsychiatrie de Caycedo (1964) sur la conscience chez les patients souffrant d'épuisement social et de traumatisme, se concentrant sur la « *vivenzia* » des patients c'est-à-dire leurs ressources. Caycedo a progressivement orienté sa méthodologie médicale vers les ressources restantes de ces patients pour les aider à récupérer et à trouver leur propre et nouvelle façon de vivre leur vie. Se concentrant sur la vitalité et le développement, Gendron (2016) a développé le paradigme de bienveillance qui élargit le focus et la méthodologie à toute entité (personnes, organisations, population, nations...) et situations et l'applique à différents domaines (éducation, formation, famille et couple, ressources humaines et développement organisationnel) et niveaux (micro, méso, macro...). Dans les domaines de l'éducation et du DRH, il se concentre sur l'autonomisation des élèves, des étudiants, des écoles et des potentiels des organisations pour les aider à garder leur vitalité et à grandir par un travail socratique de connaissance de soi et de l'autre au travers une pédagogie collaborative et introspective. La bienveillance (Gendron, 2016) se définit comme « un état d'esprit qui fait référence à la capacité d'une entité de différentes natures (par exemple, une personne au niveau micro, une organisation au niveau méso, une société ou une nation au niveau macro), à vivre, épanouir et évoluer avec vitalité, centrée sur les ressources et potentiels de l'entité, quelle que soit la situation : possible dans la situation de misère, de maladie, d'infirmité, de handicap, de pénurie, d'oppression, de confinement...».

La bienveillance renvoie à « la vitalité de la vie, son intensité et sa dynamique (je vis bien -état actuel- et je vais bien -la bonne direction-). Elle diffère de la définition du « bien-être » de l'Organisation Mondiale de la Santé définie « comme un état de complet de bien-être physique, mental et social et pas simplement l'absence de maladie ou d'infirmité ». Si le bien-être physique, matériel, la santé, la longévité, l'alphabétisation et l'éducation sont sans aucun doute des facteurs de création d'opportunités et de capacités pour un bien-être objectif, cet objectif atteint aujourd'hui n'est pas garanti à vie et n'assure pas la prospérité et cet état pour les générations futures. Une obsession excessive de la création de richesses matérielles et d'un bien-être physique peut occulter l'objectif ultime d'enrichissement de la vie humaine. L'approche par la bienveillance suggère d'embrasser une perspective positive eudémonique centrée sur la vitalité de sa vie. En tant qu'état d'esprit induisant une manière et un art de vivre, la bienveillance se manifeste à travers diverses expériences vitales, de variations faites de hauts et de bas tout au long de l'existence avec des impacts structurants : rencontres, ruptures, dé/structurantes ou apaisantes constitutives de la qualité du temps vécu. Possible dans le dénuement, la maladie, la rareté, l'oppression, les handicaps ..., il renvoie à un état d'esprit, une posture équilibrée, un mode de fonctionnement et d'évaluation en adéquation avec les valeurs (V), les attentes (Attentes) et le champ des possibles (Environnements favorables) de l'entité schématisé dans le VEE-Model of Bienveillance (Gendron 2016 p. 192) ci-dessous, s'appliquant à tous les domaines de la vie (couple, famille, personnes âgées, politique) et autres entités (organisations, nations...).

**MODÈLE DE BIENVIVANCE©** (Gendron, 2016)  
 appliqué au *Travail ou de Qualité de VIE* –  
**VEE Model (Gendron, 2016)**  
 -VALUES/Valeurs-**EXPECTATIONS/** Attentes) (ENABLING Work ENVIRONMENTS/-  
 Environnements Capacitants)



\* applicable à d'autres DOMAINES de VIE (couple, famille, vieillissement et politiques...)

Lecture : par exemple en situation de travail, la bienveillance est lorsqu'une personne peut (se) réaliser pleinement (dans) son travail selon ses attentes et celles de son organisation en alignement avec ses valeurs et soutenue par un environnement et des cadres (leaders)

capacitants ; la personne aura atteint la zone de bienveillance c'est-à-dire d'enrichissement dans son travail, un travail « riche ». Cette zone est la zone de « vitalité » ou « qui garantit le maintien de sa vitalité » dans une activité chargée de sens dans un environnement de soutien.

S'inscrivant dans une approche eudémonique de l'économie et de la psychologie positive, la bienveillance est construite autour de l'état d'esprit de vivre pleinement à partir de ce que nous sommes et de ce que nous avons. Le terme se compose du suffixe « ance » comme résultat d'une action, qui est l'attention portée aux phénomènes qui émergent de la conscience : ce qui est vécu en nous, en la pureté de l'émotion avant même de passer à une explication. Et le préfixe adjectif « bien » ajoute une force supplémentaire, renforçant sa puissance en tant que pacte social qui engage à travailler pour un monde meilleur, où l'Homme est au cœur de ce nouveau modèle de société.

Dans notre essai, la bienveillance des apprenants et des enseignants sont concernés et la bienveillance de l'école fonctionnent ensemble. En tant que processus dynamique d'exploration de la conscience, en tant qu'art d'être vivant et de vivre pleinement sa vie, et d'un pouvoir d'Être agissant et d'un savoir Exister, c'est un chemin d'évolution de l'entité, issu d'une pratique réflexive et introspective, qui consiste à découvrir et réaliser l'aspect essentiel de l'être humain ou de l'essence humaine. En éducation, se réaliser, notre vraie nature, magnificence, c'est vivre cette essence afin de s'épanouir et de réaliser notre existence selon nos capacités et potentiels, dans une harmonie et une paix intérieure pour œuvrer à celle extérieure. Et cet art et savoir exister passe par l'éducation et donc par les enseignants qui voient leur mission et leurs compétences évoluer vers des rôles et fonctions d'accompagnement « capacitant » pour autoriser que les apprentissages des futures générations deviennent transformatifs ou transformationnels ; ces nouvelles missions pour éduquer et former les élèves à un avenir non encore connu implique nécessairement une formation à de nouvelles compétences du personnel éducatif en prévision imparfaite d'un futur inconditionnel.

### **3. Profil de leadership capacitant des enseignants pour un pouvoir agir des apprenants**

#### ***3.1 Styles de leadership capacitant de l'enseignant et capital émotionnel***

Pour soutenir l'excellence inclusive, la pédagogie innovante mobilisée dans nos travaux appliqués et recherches actions, est holistique et basée sur une mission revisitée des rôles des enseignants et sur une approche de l'apprentissage par et via le collaboratif. Précisément, pour une majorité des cas, les apprentissages, dans les études de cas, ont été développés avec cette conception d'un développement durable de l'humain, à partir d'un style pédagogique de leadership « capacitant », voir figure ci-dessous (Gendron, 2007, 2015), comme "pédagogue transformateur" devenant des agents de changement ou développeur

durable de ressources humaines et de leurs potentiels pour eux-mêmes et pour les autres (collègues comme élèves). Nous inspirant de l’approche des “capabilities » de Sen (1985) et Nussbaum (1995) renvoyant à la dimension de la réalisation et de l’empowerment que l’on retrouve dans les fondements des apprentissages transformatifs, nous transposons cette dimension capacitaire au style pédagogique et la questionnons aux prismes des modèles de leaderships des théories du management (Gendron, 2009, 2002). On trouve classiquement deux modèles de leadership. Le leadership transactionnel focalisé sur la transaction, “does thing right”, le leadership transformationnel cherchant à autonomiser et, motiver ses collaborateurs à aller de l’avant, à anticiper : “does the right thing”.

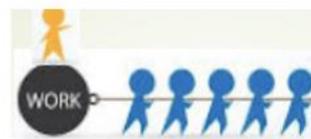
### Profils et styles de “leadership” (Gendron, 2006)

#### ***Transactionnel***

***(technocrate) :***

*“Does the thing right”*

➤ *centré sur la tâche et l’accomplissement de celle-ci et son contrôle/résultat*



#### ***Transformationnel***

***(leader transformationnel) :***

*“Does the right thing ”*



Aussi, le secteur de l’éducation a une singularité qui n’apparaît pas dans les modèles ci-dessus. Et en cela, le leadership « capacitant » vient compléter les profils types par ce troisième ci-dessous.

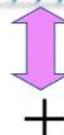
### Vers une nouvelle génération de Leaders pour une Bienveillance au travail scolaire et professionnel (du manager, de l’intervenant, de l’enseignant au directeur d’établissement ou responsable d’organisations...)

#### ***Leader capacitant (Gendron, 2016)***

*“Does what should be done to empower people and their potential : “wake up and valorize potential”*



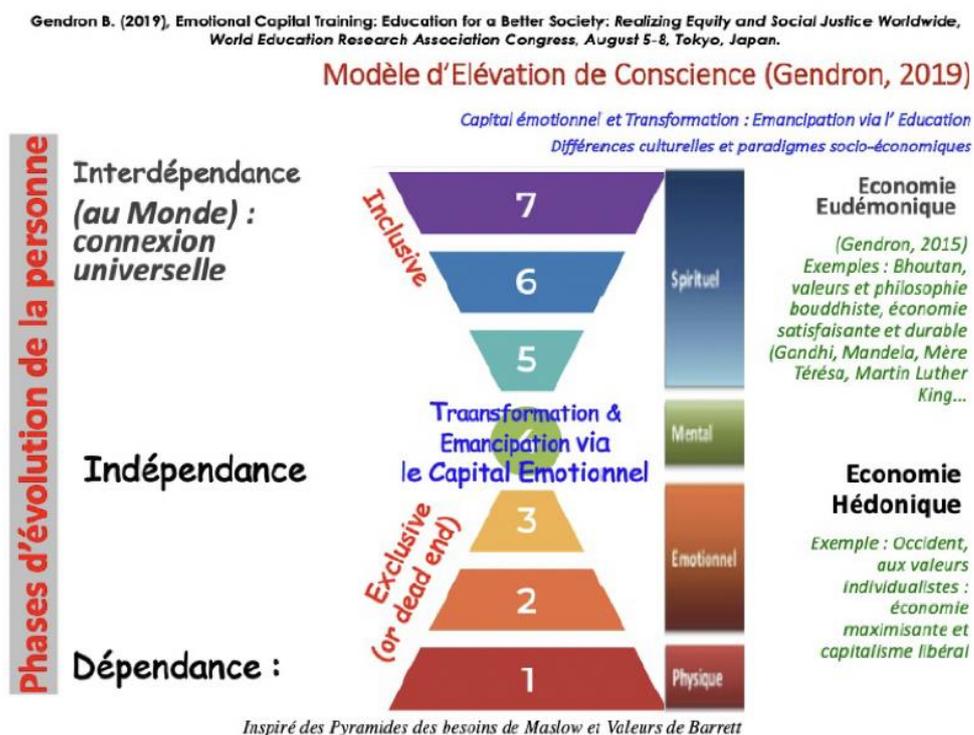
***Mindful (pleinement conscient):***  
*“Know who he or she is & what he or she does ”*



***Bienveillant***  
*“care about”*

L'enseignant au style de leadership capacitant adopte la posture telle celle d'un parent accompagnant les premiers pas de son enfant, dans un pouvoir d'agir avec une approche bienveillante et sécurisante soutenue par « tu en es capable, tu en as la capacité, le potentiel, tu peux avancer, je suis là en face à toi pour t'accompagner et te tends les bras au cas où tu en aurais besoin ». Ainsi, le leadership « capacitant » renvoie au pouvoir d'être et de faire qui définit un champ de possibles tant pour l'individu qui les porte que pour les personnes ou l'organisation qui peut en bénéficier, renvoyant à son accomplissement, à sa réalisation. Ce dernier mobilise et potentialise les ressources que l'apprenant a à disposition en leur faisant prendre confiance en eux, et conscience de leur potentiel via le développement de leur capital émotionnel ; posture que Gendron (2015), résume par : *'does what should be done to empower their students to become learners' agent, boost and valorize their potential'*. Aussi, il en va de la conscience et de la bienveillance de l'enseignant ou du formateur, de décider de venir en aide et de révéler les potentiels de ses étudiants et de les mettre en action, pour redonner le pouvoir et l'autonomie à l'apprenant. Cela nécessite de l'attention, de la bienveillance et un travail d'introspection pour une élévation de conscience de la part de l'enseignant comprenant (dans le sens du verbe « comprendre ») notre interdépendance et interconnexion, dont sa mission et vocation qu'il se donne et s'y est moralement engagé, sont liés.

### Démarche d'introspection pour une élévation de conscience



Pour cela, les compétences nécessaires sont à interroger et particulièrement celles relevant du savoir-être, les compétences émotionnelles sociales et personnelles (ou encore appelées compétences transversales, “life-skills” ou compétences psychosociales) pour travailler cette posture. Les compétences émotionnelles aident les individus (Cherniss et Goleman, 2001) à mieux réussir socialement, économiquement et personnellement comme le soulignent le rapport de l’OCDE (2021, 2018), elles sont considérées comme du capital émotionnel. Défini comme « l'ensemble des compétences émotionnelles sociales et personnelles, inhérentes à la personne, utiles aux développements personnels, professionnels, organisationnels et sociétaux, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelles, économiques et sociales » (Gendron, 2004 : 2008), ce capital émotionnel participe à la transformation et émancipation de la personne.

Ces compétences sont particulièrement mobilisées dans le style de leadership capacitant (cf. figure ci-dessus). En effet, les compétences sociales et émotionnelles développées améliorent la concentration et l'attention (Jha et al., 2007, Lachaud, 2016), la cognition (Zeidan et al., 2010) et la flexibilité cognitive (Moore et al. 2009), réduisent le stress et l'anxiété (Shapiro et al., 2011). Pour (Zajonc, 2013), ces pratiques soutiennent l’attention des élèves, l’équilibre émotionnel, la connexion empathique, la compassion et l’altruisme, et renforcent le développement de la conscience de soi nécessaire à un engagement éthique et empathique dans le monde.

### Caractéristiques et compétences du leadership (Gendron, 2006 : 2016)

Style Transactionnel :	Style Transformationnel :	Style Capacitant :
Parle	• Ecoute	•Ecoute et soutient
Est orienté produit	• Est orienté vers les personnes	•Orienté vers les besoins des élèves
Besoins du département	• Besoins du client	•Collaboration
Communique par écrit	• Communique Oralement	•Groupes and Individuel
Compétition	• Coopération	•Intuitif et Visionnaire
Individuel	• Groupe	• Communication émotionnelle et vibrante
Logique	• Intuitif	•Qualité de vie au travail et Vitalité dans et de sa classe
Vendable	• Qualité	•Transparent & Authentique
Image	• Substance	•Engagé dans le développement humain
Secret	• Honnêteté	•Valorise, sans jugement
Gain à court terme	• Relation à long terme	• <u>Déléгатif</u>
Résultats immédiats	• Processus	•Orienté par ses Valeurs (éthiques et chargés de sens)
Critique	• Motivant	• Niveau élevé de conscience
Contrôle/sanction	• Motive/gratifie	

Aussi, dans le modèle du leadership « capacitant », l'autorité n'est plus détenue par l'enseignant seul. Ce dernier est délégatif et l'apprentissage est collaboratif. Les enseignants transfèrent une partie de leur autorité, sous les auspices d'un apprentissage collaboratif vers les apprenants et leur fournissent les bases et les structures d'apprentissage pour les guider à travers divers processus et expériences d'apprentissage et par une interaction sociale active sur des questions de fond pour développer leur autonomisation et émancipation.

### ***3.2 Agence et autonomisation des apprenants***

Enraciné dans le travail de 1938 de Dewey sur l'apprentissage dirigé par les étudiants, en tant que student's agent, les étudiants assument un rôle actif dans leur processus d'apprentissage afin de développer les compétences nécessaires pour devenir des membres performants de leurs communautés. L'action des apprenants, c'est lorsque l'apprentissage par le biais d'activités est significatif et pertinent pour les apprenants, motivé par leurs intérêts et souvent auto-initié avec les conseils appropriés des enseignants : le pouvoir d'agir (Clot et Simmonet, 2015). Le développement du pouvoir d'agir des enseignants novices renvoie à la conversion des capacités (Fernagu-Oudet, 2012) en termes de ressources à la fois « endogènes et exogènes » en capacités effectives à faire, à agir, conformément aux attentes, aux objectifs socioprofessionnels et au regard des contraintes de l'environnement d'enseignement. Cette autonomisation implique l'initiative, l'autorégulation, la conscience de la connectivité sociale et la responsabilité de ses propres actions sur l'environnement et sur les autres. Chaque aspect repose sur la conviction de l'apprenant qu'il est à la fois soutenu et responsabilisé, de manière à l'aider à développer ses connaissances, ses compétences et ses dispositions en classe, à l'école et dans la communauté. Construit sur des niveaux de développement personnel, d'entraide de groupe, de participation et d'organisation dans un climat propice à l'apprentissage, il concerne aussi bien les enseignants que les élèves. Ce processus proactif dans la perspective de la bienveillance à l'école, se concentre sur les potentiels, les forces, les compétences et les droits des individus et de la communauté, plutôt que sur les déficits ou les lacunes dont une pédagogie collaborative et introspective importe.

### ***3.3 Pédagogie collaborative et pratique introspective par la pleine conscience et présence comme base de la connaissance de soi***

Pour développer le libre arbitre et l'autonomisation des étudiants, il faut comme le recommandait Platon « faire son propre travail de cheminement de se connaître soi-même ». Cette introspection et ces compétences réflexives peuvent être développées grâce à l'éducation méditative et contemplative par exemple, par la pratique de l'attention et de la pleine conscience et présence. L'éducation contemplative est un « ensemble de pratiques pédagogiques conçues pour cultiver les potentiels de la conscience et de la volonté dans un

contexte éthique et relationnel dans lequel les valeurs de croissance personnelle, d'apprentissage, de vie morale et de soin des autres sont également nourries » (Roeser et Peck, 2009, p.127). En tant qu'approche holistique et expérientielle, l'introspection explore l'esprit et les perspectives d'élargissement du cœur, menant à des solutions durables pour faire face aux problèmes auxquels ils sont confrontés. Pour être exposé aux différences des autres afin de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves, l'apprentissage collaboratif permet aux apprenants d'être libre et autonome, car les enseignants reconnaissent l'individualité des apprenants et saisissent les environnements d'apprentissage formels et informels (pairs, familles, communautés ...) comme des opportunités d'influencer les élèves, et l'apprentissage dans une co-agence d'apprentissage. En tant que relations interactives et solidaires, la pédagogie collaborative aide les apprenants à progresser vers leurs objectifs, à explorer ensemble des questions importantes et à créer des projets significatifs.

En effet, l'apprentissage collaboratif se produit lorsque de petits groupes d'apprenants ont été conçus pour partager la responsabilité, l'autorité et les résultats d'apprentissage en développant une meilleure conscience intérieure de leurs propres compétences en tant qu'états mentaux, et avoir une meilleure compréhension des autres. Ils comptent les uns sur les autres pour accomplir leur travail qui respecte et met en évidence les capacités et les contributions des participants individuels au groupe illustrant l'humanisation, la conscientisation critique et l'émancipation.

### **Conclusions : Bienveillance et excellence inclusive, de l'inclusion à l'inclusivité : valoriser la richesse de la "différence"**

La bienveillance appliquée à l'éducation est une méthodologie et un paradigme éducatifs positifs et opérationnels qui, grâce à des pratiques d'autoréflexion et d'apprentissage collaboratif, favorisent l'excellence inclusive et transforment les écoles en écoles transformationnelles afin de faire face aux changements constants. En effet, l'approche de la bienveillance, soutenant le développement du capital émotionnel et les progrès des élèves dans la perspective du verbe « élever », pourrait être analysée, dans une poursuite de ce travail réflexif, au prisme d'une perspective transformatrice au sens de Mezirow (1997) ou Nerstrom (2014), se référant à l'apprentissage transformationnel comme un processus, un résultat et une pédagogie qui transforme et autonomise les élèves et soutient l'excellence inclusive. En effet, l'apprentissage transformationnel, en tant que modèle pédagogique actif d'apprentissage, considère que les apprenants sont activement engagés par la réflexion critique et le discours pour remettre en question les hypothèses, les attentes et le contexte afin d'obtenir un sens plus profond et de nouvelles perspectives pour guider leurs actions. Il constitue un prisme intéressant qui illustre un paradigme d'éducation favorisant un

changement puissant de croyances ou de valeurs, aidant à changer l'état d'esprit vers l'élévation de la conscience et à maintenir la vitalité de sa vie.

Enfin, l'excellence inclusive dans cette perspective de bienveillance, observée dans les études de cas, particulièrement dans les filières professionnelles, reflète généralement la vision, la philosophie ou perspective et croyance personnelles qu'ont ces enseignants, formateurs et éducateurs de leur travail et de leur métier comme agent de transformation ou de développement des élèves dans leur intégralité, leur différence et potentiel. Elle répond à l'agenda de l'éducation au développement durable de l'UNESCO car elle repose sur la compréhension de la philosophie et des principes qui servent la « durabilité » qui nécessite « *une pédagogie orientée vers l'action et la transformation, qui peut se caractériser par des aspects tels que l'apprentissage guidé par l'élève lui-même, la participation et la collaboration, la recherche de solutions aux problèmes, l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité et le lien entre apprentissage formel et apprentissage informel. Seules de telles approches pédagogiques permettent l'acquisition des compétences indispensables afin de promouvoir le développement durable* » (UNESCO, 2017, p. 7). Cette approche comme cette politique de développement vise non seulement à améliorer la capacité humaine mais aussi la contestabilité humaine défendu par Gandhi pour être cohérente avec le concept d'humanité internationale dans l'environnement mondial. Et dans cette perspective, mettre l'accent sur la contestabilité humaine en éducation, c'est renforcer l'idée que les individus sont la source ultime de valeur et que la génération de valeur dépend moins des ressources tangibles que des ressources intangibles (notamment le capital émotionnel, le capital cognitif, l'économie de la reconnaissance, la collaboration, la santé, ...) que la perspective de la bienveillance tente de souligner centrée sur la vitalité, promouvant au-delà de l'apprentissage par la pratique du « learning by doing », « le learning by being ». Lier la contestabilité humaine à la bienveillance peut favoriser la vitalité, les attributs et capacités physiques, les esprits créatifs, les cœurs passionnés, l'autonomisation individuelle..., et aider à clarifier la vision de ce que devrait être la véritable « inclusion » : l'excellence inclusive et l'inclusivité, faisant de la "différence" non pas une différence à niveler ou à réduire pour correspondre ou s'inscrire dans une norme mais, au contraire à valoriser, en célébrant la diversité et en acceptant et considérant cette différence comme une richesse et en mettant en œuvre, par l'équité et l'éducation l'équitable, le meilleur pour tous, pour valoriser le meilleur de chacun.

*Seul on va plus vite,  
Ensemble nous allons plus loin  
Proverbe*

## Références bibliographiques

BROCCOLICHI, S., GARCIA., S. (2021), « On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves ». *Sociétés contemporaines* 2021/3 (N° 123).

DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

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

CAYCEDO, A. (1964), « Sophrology and Psychosomatic Medicine », *The American Journal of Clinical Hypnosis*, Arizona.

CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

CLOT, Y. ET SIMONET, P. (2015). « Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre ». *Le travail humain*, 1(78), 31-52.

DANNENBERG S., GRAPENTIN T. (2016) « Education for sustainable development – learning for transformation. The example of Germany ». *J Futur Stud* 20(3):7–20

DE MUNCK, J. ET ZIMMERMANN, B. (dir.) (2008), « La liberté au prisme des capacités, Amartya Sen au-delà du libéralisme ». *Raisons Pratiques*, n° 18, Ed de l'EHESS, Paris.

DUGAS, E. (2022), « Débat : Pourquoi passer de l'inclusion à l'inclusivité », in *TheConversation*, Publié: 26 janvier 2022, <https://theconversation.com/debat-pourquoi-passer-de-linclusion-a-linclusivite-175373>

FERNAGU OUDET, S. (2012). « Concevoir des environnements de travail capacitants: l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs ». *Formation emploi*, 119.

FISHER-YOSHIDA, B., GELLER, K. ET SCHAPIRO, S. (2009) « Innovations » in *Transformative Learning: Space, Culture, and the Arts*, Ed:Peter Lang Publishing.

GENDRON, B. (2020), « Bienvivance as a Human Right, Rebuilding the Emotional Capital of Adolescent Refugees and Migrants: An Educational Framework based on mental health, for Realizing Adolescent Inclusion and Right to Education and Human Rights in Education International Congress on Human Rights on Education » – Proceedings *ICHRE 2020*, Puerto Plata, 15-18 December 2020.

GENDRON, B. (2019), « Emotional capital, positive psychology, active learning and mindful teaching; Which impact on student's well being and behaviours? », in *New Directions for Teaching & Learning*, dir. Richard A. Mendelson, San Francisco : Ed. Wiley, Jossey-Bass.

GENDRON, B. (2019), « Les compétences transversales : les nouvelles compétences académiques à l'université », n°218-1, « *Quelle reconnaissance des compétences transversales ?* ». *Revue d'Education Permanente*.

GENDRON, B. (2018), *The Power of Emotional Capital: Heutagogy, Executives Functions, Meditation/Mindfulness*, Paris; Ed. Connaissances & Savoirs

GENDRON, B. (2018), « Capital émotionnel, Pleine Conscience ou Mindfulness et "Bienvivance" au travail : quel lien pour une entreprise réussie ? » *conférence de recherche*

de la chaire *Mindfulness, Bien-être au travail et Paix économique*. Grenoble École de Management, 27 février, Grenoble.

GENDRON, B. (2017). « Emotional Capital: the Set of Emotional Competencies as Professional and Vocational Skills », in *Emotional Works and Jobs.*, Revista Española de Educación Comparada [S.l.], n. 29, p. 44-61, jun. 2017.

GENDRON, B. (2016), *Management des risques psychosociaux dans le secteur du soin et de l'éducation*, Thèse doctorat de Psychologie, Spécialité Neuro-psycho-pathologie, Université Paul-Valéry, Montpellier 3.

GENDRON, B. (2015) *Mindful management et capital émotionnel, L'humain au cœur d'une performance et d'une économie bienveillantes*. Bruxelles : De Boeck.

GENDRON, B. (2009). « Du leadership à l'agent de changement de l'enseignante, de l'enseignant ou du personnel éducatif : les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles ». Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (p. 35-53). Québec : Presses de l'Université du Québec.

GENDRON, B. (2008). « Capital émotionnel et éducation ». Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 41-43). Paris : Presses universitaires de France.

GENDRON, B. (2008), « Du nécessaire développement du capital émotionnel des enseignants et des élèves dans l'éducation à la santé et la prévention des conduites à risque ». *11ème Colloque national Iufm, Un nouveau cadre pour l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives : Quels enjeux, quels dispositifs ?*, Mars 2008, PARIS, France.

GENDRON B., (2007), « Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur... : une relation impossible ? », *Cahiers du Cerfee*, n° 22, pp. 73-88

GENDRON B., (2002), « Éducation : la logique managériale en question, éléments d'éclairage », *Nouveaux Regards, Éducation, Recherche et Culture*, p. 27-29

GENDRON, B. (2004), « Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Use of Human Capital and Knowledge Management », *Les Cahiers de la Maison des Sciences Économiques*, série rouge, 113 Paris: Université Paris I.

GENDRON, B. ET LAFORTUNE, L. (2009). « Des compétences émotionnelles pour un leadership dans le changement ». Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (p. 1-8). Québec, Presses de l'Université du Québec.

GENDRON B. & STECKLER M. (2017) *Semaine européenne de la formation professionnelle*  
<https://www.herault-tribune.com/articles/165727/-semaine-europeenne-des-competences-professionnelles-le-lycee-charles-allies-de-pezenas-selectionne/> (27 nov 2017)

GENDRON B. & STECKLER M. (2018) « Entreprendre pour Apprendre et les mini-entreprises comme média d'apprentissage », 08 Oct 2018 <https://www.herault->

tribune.com/articles/172151/pezenasletrsq%3Baventure-commence-pour-les-mini-entrepreneurs-du-bts-ndrc/

HECKMAN, J. J., RUBINSTEIN Y. (2001, May). « The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program ». *American Economic Review* 91(2), 145—149.)

JHA, A.P., KROMPINGER, J. & BAIME, (2007) M.J. « Mindfulness training modifies subsystems of attention ». *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience* 7, 109–119.

LACHAUX, J.-PH. (2016). *Les Petites Bulles de l'Attention*. Paris : Odile Jacob.

MAJHANOVITCH S. & MALET R. (dir.) (2015) *Building democracy in education on diversity*. Rotterdam : Sense Publishers.

MEZIROW, J. (1978). « Perspective Transformation ». *Adult Education*. 28, 100-110.

MEZIROW, J. (1997). « Transformative Learning: Theory to Practice ». *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1997 (74): 5–12.

MEZIROW, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.

MOORE, A. ET MALINOWSKI, P. (2009). « Meditation, mindfulness and cognitive flexibility ». *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176–186.

NARDI, P., BENGIO, I., & CALONI, S. (2018). « Reality-based learning and the Oliver Twist school: Towards a new approach » in VET. IN C. NAGELE & B. E. STALDER (Eds.), *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp. 261-268).

NARAIA S. (2014) *Teaching for inclusion*. New York : Teachers College Press.

NERSTROM, N. (2014). « An Emerging Model for Transformative Learning », *Adult Education Research Conference and Continuing Education Conference*, South Carolina.

NUSSBAUM, M. C. (1995), « Human Capabilities, Female Human Beings », in MARTHA C. NUSSBAUM AND GLOVER J. (eds), *Women, Culture and Development*, Oxford: Clarendon Press, pp. 61-104.

NUSSBAUM, M. C. AND SEN, A. K. (eds) (1993), *The Quality of Life*, Oxford: Clarendon Press.

OCDE (2021), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2021 : Se former pour la vie*, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, Paris, OCDE.

OCDE, (2013). « Student assessment: Putting the learner at the centre. Chapter 4, Synergies » for Better OCDE (2010) *Equity and quality in education*. Bruxelles: OCDE.

Learning: An international perspective on Evaluation and Assessment. Paris, OCDE.

ORR, D. (2002). « The Uses of Mindfulness » in *Anti-Oppressive Pedagogies: Philosophy and Praxis. Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 27(4), 477-497.

Ployé, A. (2018), L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé, in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

PRUDHOME L., DUSCHENE H., BONVIN P. & VIENNEAU R. (2016) *L'inclusion scolaire*. Bruxelles/Montréal : de Boeck.

ROESER, W. R., PECK, S. (2009). « An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective ». *Educational Psychologist*, 44 (2), 119-136.

SCHIMCHOWITSCH, S. (2016). « Impact de la pratique de la méditation de pleine conscience sur les fonctions cognitives et leurs substrats neuronaux. » Dans : FALL, E. éd., *Introduction à la pleine conscience* (pp. 133-143). Paris: Dunod.

SEN, A. (1985) *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland

SHAPIRO, J., BROWN, K., & ASTIN, J. (2011). « Toward the integration of meditation into higher education: A review of research evidence ». *Teachers College Record*, 113, 493–528.

UN (2015), *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, United Nations Press.

UNESCO et l'Internationale de l'Éducation, (2022), « Le personnel enseignant a la parole » *Motivation, compétences et opportunités pour enseigner l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale*

UNESCO (2017), *L'éducation en vue des objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage*, Paris : Unesco Press.

ZAJONC, A. (2013). Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 134, 83–94.

ZEIDAN F., JOHNSON S.K., DIAMOND B.J., DAVID Z., GOOLKASIAN P. (2010). « Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training ». *Conscious Cogn.* Jun;19(2):597-605.