



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# **Les retombées d'un accompagnement en Communication NonViolente (CNV) sur le développement des compétences socioémotionnelles du personnel scolaire d'une école primaire**

## **Autrices**

Isabelle Vachon, consultante en éducation, Canada,  
[IsabelleVachon2035@gmail.com](mailto:IsabelleVachon2035@gmail.com)

Lena Guézennec, consultante en éducation, Canada,  
[lenazennec@gmail.com](mailto:lenazennec@gmail.com)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Cet article présente les retombées de l'accompagnement en Communication NonViolente<sup>1</sup> sur le développement des compétences socioémotionnelles du personnel scolaire d'une école primaire. Il montre d'abord les orientations d'un projet pilote visant des interventions bienveillantes envers soi et envers les autres. Il définit ensuite les compétences socioémotionnelles du Collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL, 2017) et l'approche de la Communication NonViolente de Rosenberg (2016). Des résultats exemplifient les apprentissages réalisés par les personnes participantes. Enfin, les apports et les limites du projet sont exposés, et quelques recommandations pour soutenir l'intégration de cette approche auprès d'autres écoles sont formulées.

Mots-clés : communication NonViolente ; compétences socioémotionnelles; accompagnement; retombées; personnel scolaire

---

<sup>1</sup> Cette façon d'écrire la Communication NonViolente signale qu'une des autrices est une professionnelle habilitée à l'utiliser est certifié CNV selon un processus spécifique évaluant ses compétences et son savoir-être, en intégrité avec les enseignements de Marshall B. Rosenberg.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Mise en contexte**

Les enseignements liés au développement socioémotionnel des élèves connaissent une croissance notable au sein du milieu scolaire, en réponse à l'une des principales missions de l'école québécoise, à savoir la socialisation pour un climat sain et sécuritaire (Morissette, 2024). Pour intégrer les compétences socioémotionnelles dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes, de nombreux chercheurs, tels que Boissonneault et ses collaborateurs (2021, p. 14), affirment la nécessité pour les personnes enseignantes de continuer à développer ces compétences pour elles-mêmes. À cet égard, quelles sont les retombées d'un accompagnement en Communication NonViolente (CNV) sur le développement des compétences socioémotionnelles auprès du personnel scolaire d'une école primaire? L'accompagnement, dans ce contexte, fait référence à un processus de formation et de soutien envers le personnel de l'école.

Cet article présente comment le projet pilote mené autour de cette question a apporté certains éléments de réponse. Dans un premier temps, il expose le contexte dans lequel le projet pilote a été déployé. Ensuite, il clarifie la nature de ces compétences particulières ainsi que l'approche de Rosenberg en matière de CNV. Puis, la compilation des données et les résultats obtenus sont partagés. Les apports et les limites du projet pilote sont discutés. En guise de conclusion, l'article suggère deux propositions qui émanent du personnel et qui faciliteraient l'appropriation de cette approche en milieu scolaire.

L'école ciblée, située en milieu rural, compte un peu plus de 300 élèves de niveau primaire. Son personnel scolaire se donne comme objectif, dans le projet éducatif de l'école, d'augmenter le bien-être psychologique des élèves au quotidien par des interventions bienveillantes. En effet, la promotion des valeurs de bienveillance, de prévention et de collaboration l'amène à prioriser la relation avec les élèves dans ses interventions quotidiennes. La directrice d'établissement a choisi d'engager les membres du personnel, les élèves et les parents dans un processus de développement des compétences socioémotionnelles. Cette initiative s'étale sur deux ans et priorise le thème de la « conversation courageuse au service du bien-être », qui s'inspire des principes humanistes de la CNV. Elle est animée par deux formatrices-accompagnatrices, l'une certifiée, l'autre en cours de certification CNV et œuvrant comme consultantes dans le domaine de l'éducation.

### **Quelques précisions conceptuelles**

Deux principaux concepts de base ont été retenus pour formuler les intentions des ateliers de formation et de leur accompagnement. D'une part, il y a le développement des compétences socioémotionnelles pour soutenir le développement personnel et professionnel des personnes



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

participantes et, d'autre part, il y a la CNV, sur laquelle se fondent les activités présentées lors des ateliers avec le personnel scolaire.

### *Les compétences socioémotionnelles*

Dans la littérature scientifique relative au secteur de l'éducation, on trouve plusieurs modèles explicatifs des compétences sociales et émotionnelles. Les éléments du Collaborative for academic, social and emotional learning (CASEL, 2012, 2017) servent de références explicites dans ce projet pilote au regard du développement professionnel du personnel scolaire; la validation en est faite dans plusieurs études et documents de référence (Bowen et al., 2022; Parent et St-Louis, 2020; St-Louis, 2020; Beaumont et Garcia, 2018; Blanchet, 2019; Boissonneault et al., 2021). Cela constitue un choix privilégié qui consolide la décision des formatrices-accompagnatrices de promouvoir des pratiques conformes à un modèle reconnu.

Les compétences socioémotionnelles font appel aux dimensions intrapersonnelles et interpersonnelles d'une personne. Elles réfèrent à un ensemble de processus multidimensionnels et systémiques par lequel les personnes de tout âge acquièrent et appliquent des connaissances, des attitudes (savoir-être) et des habiletés (savoir-faire) nécessaires pour atteindre les buts suivants : 1) comprendre et gérer leurs émotions, 2) établir et atteindre des buts, 3) faire preuve d'empathie pour soi-même et les autres, 4) établir et maintenir des relations épanouissantes et 5) prendre des décisions responsables (p. 124, traduction libre de CASEL, 2017, par Bowen et al., 2022).

Plus précisément, dans le tableau 1, les compétences socioémotionnelles et leurs composantes sont décrites et explicitées.

**Tableau 1**  
**Compétences et composantes, adaptées de CASEL (2012, 2017)**

<p><b>Compétence : Conscience de soi</b> <b>Composantes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La capacité de s'observer avec justesse à travers ses croyances, ses présupposés, ses motivations.</li><li>• La capacité de reconnaître ses émotions, ses pensées et ses valeurs, ainsi que leur incidence sur le comportement.</li><li>• L'identification de ses émotions ; la perception juste de soi, la reconnaissance de ses forces et de ses défis, le développement de l'estime de soi.</li></ul>
<p><b>Compétence : Autogestion (autorégulation des émotions/du comportement, maîtrise de soi)</b> <b>Composantes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La capacité de maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations.</li><li>• La capacité d'incarner ses aspirations et ses motivations.</li></ul>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<ul style="list-style-type: none"><li>• La maîtrise de son impulsivité (mode réactif) vers le mode constructif.</li><li>• La capacité de s'organiser et de travailler à l'atteinte de ses objectifs personnels basés sur ses besoins.</li></ul>
<p><b>Compétence : Conscience sociale (sensibilisation sociale)</b> <b>Composantes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La capacité de se mettre à la place d'autrui et de faire preuve d'empathie envers les autres.</li><li>• La capacité de comprendre les normes sociales et éthiques régissant les comportements et de reconnaître les ressources pouvant être utiles pour s'y adapter en tenant compte de ses valeurs.</li><li>• La mise en perspective des enjeux en cours, l'ouverture à la diversité, l'adoption d'une posture d'assertivité (réponse aux besoins de tous et de toutes).</li></ul>
<p><b>Compétence : Habiletés relationnelles (compétences relationnelles)</b> <b>Composantes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec différentes personnes et différents groupes.</li><li>• La capacité de communiquer clairement, d'écouter attentivement, de coopérer, de résister aux pressions sociales nuisibles, de résoudre des conflits de façon constructive, de demander de l'aide et d'aider les autres au besoin.</li><li>• La communication pour favoriser l'engagement social et le travail collaboratif.</li></ul>
<p><b>Compétence : Prise de décision responsable</b> <b>Composantes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La capacité de faire des choix constructifs concernant son comportement et ses interactions sociales dans le respect de la sécurité de tous et de toutes et des normes éthiques et sociales.</li><li>• La reconnaissance des problèmes, l'analyse de la situation, la résolution de problèmes ; la réflexion; la responsabilité éthique, des décisions prises et de leurs impacts.</li><li>• La capacité d'effectuer une évaluation réaliste des conséquences de ses gestes sur son bien-être et sur celui des autres.</li></ul>

### *La Communication NonViolente*

Marshall Rosenberg a développé la Communication NonViolente dans les années 1960. La CNV est un mode d'expression et d'écoute qui favorise l'élan du cœur et relie l'individu à lui-même et aux autres, laissant libre cours à sa bienveillance naturelle (Rosenberg, 2016, p. 25). Cette approche humaniste et pragmatique vise à promouvoir l'empathie, la compréhension mutuelle, l'authenticité, la responsabilité et la coopération. Fondée sur une vision du fonctionnement humain, elle repose sur la pratique de la relation envers soi-même et autrui. Elle intègre la notion des besoins fondamentaux humains ainsi que la conscience du lien entre les



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

émotions et les besoins, tout en favorisant une ouverture à une possibilité différente que celle prévue initialement (Guerguen et al., 2023, p. 41). Cette approche, comme le précise Rosenberg, (2017), vise la bienveillance et des relations épanouissantes, dans tous les domaines de vie en privilégiant l'expression des sentiments et des besoins. [...] Elle invite à montrer sa vulnérabilité et à faire de celle-ci une force. Cette dernière connecte tout individu à l'humanité commune et favorise des liens plus profonds et plus empathiques avec les autres. Pour D'Ansembourg (2001), la CNV clarifie ce que vivent les individus. Elle cherche aussi à ce que l'individu se relie efficacement à soi et à l'autre dans chaque interaction, afin que la réalité de chaque individu soit considérée pour coconstruire une réponse convenant à toutes les parties concernées.

Pour que cette connexion à soi et à l'autre soit vécue et qu'il soit possible de passer au-delà des jugements, des critiques et des reproches, trois choix s'offrent à la personne : une autoempathie, une expression authentique et une écoute empathique. Bien qu'en apparence ces choix soient simples dans leur déploiement, ils sont à la fois complexes et puissants en vue de soutenir la relation à soi et aux autres. Ces trois choix s'expriment à partir de quatre points de repère proposés par Rosenberg (2016) :

- **L'observation** : Décrire objectivement une situation observée plutôt que l'interprétation qui en est faite.
- **L'expression des sentiments** : Exprimer le sentiment ressenti en lien avec l'observation et non la pensée qui lui est associée.
- **L'identification des besoins** : Identifier le besoin sous-jacent qui fait naître le sentiment et non une stratégie.
- **La demande** : Formuler une demande ouverte, spécifique, positive et réalisable et non une exigence.

Favoriser le dialogue et la coopération suppose aussi une attention soutenue dans le moment présent et une intention claire de prioriser la qualité de la relation. En participant à des activités de réflexion en groupe, tout individu est encouragé à développer sa capacité à se comprendre soi-même en examinant ses valeurs et ses croyances ainsi qu'en reconnaissant ses sentiments. En parallèle, la prise de conscience de l'impact de ses mots et l'intégration d'une posture de coresponsabilité permettent de mettre en place et de maintenir un environnement de communication favorable à tout le monde. L'attention, portée sur l'impact du langage et de l'écoute, offre ainsi de nouvelles pistes d'action et de perspectives sur les enjeux en cours, contribuant à un bien-être accru de part et d'autre.

### Déroulement

Les activités de formation et d'accompagnement, déployées au cours du projet pilote, mobilisent l'ensemble du personnel scolaire (enseignant, professionnel, administratif et de soutien) selon une intensité



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

variable. Les activités de mise en pratique et de réflexion sont au cœur de la proposition pour soutenir le développement des compétences socioémotionnelles.

### *Les personnes participantes*

Les personnes participantes au projet pilote sont les suivantes : une direction d'école, 26 personnes enseignantes, quatre personnes intervenantes au service de garde, deux membres du personnel professionnel et six membres du personnel de soutien.

### *Les activités de développement professionnel*

Les activités de formation et d'accompagnement se sont déroulées entre août 2022 et mai 2024. En plus des six activités, il y a eu cinq rencontres explorant les habiletés et les attitudes développées lors des formations. Ces rencontres ont eu lieu en ligne à la période du dîner. Trois personnes participantes ont été soutenues à deux reprises lors d'entretiens individuels en ligne avec les accompagnatrices pour approfondir un élément de l'approche préconisée à partir de situations réelles vécues avec un élève, un parent ou un collègue. La principale stratégie de formation et d'accompagnement retenue est la modélisation par les formatrices-accompagnatrices. Ces dernières jouaient un jeu de rôle permettant d'observer la compétence attendue ou une composante de celle-ci. S'en suivaient des pratiques guidées où tout le personnel pratiquait à tour de rôle les attitudes et les habiletés recherchées en duo ou en triade. Puis, des questions réflexives étaient proposées pour aider les personnes participantes à intégrer de nouveaux apprentissages. Après chaque rencontre, le personnel scolaire prenait un moment d'auto-observation afin de prendre conscience de sa posture durant une situation vécue en classe avec un élève, un parent ou un autre membre du personnel. À la suite de plusieurs modélisations, des fiches support, des activités de réinvestissement avec les élèves et des vidéos ont été proposées en soutien au développement des compétences socioémotionnelles. Les activités offertes ont parfois été réaménagées dans l'action pour répondre aux préoccupations des personnes participantes qui souhaitaient donner davantage de sens à leurs apprentissages, au moment de l'atelier.

### *Les données recueillies pour alimenter la réflexion*

Afin de rendre compte des retombées de l'accompagnement, des outils de collecte de données ont été conçus et sont identifiés dans le tableau 2. Les formatrices-accompagnatrices ont collecté des données qualitatives (entretiens, sondages, auto-observation) et ont dégagé les thèmes saillants en présentant le plus authentiquement possible l'expérience des personnes participantes.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Tableau 2**  
**Outils de collecte de données**



Les personnes participantes se situaient sur l'échelle d'auto-observation lors de quatre ateliers. Au cinquième atelier, elles devaient cibler l'énoncé qui contenait le plus grand écart. Ensuite, elles décrivaient le changement apporté à leur intervention par rapport à une situation vécue avec des élèves ou des adultes et expliquaient la différence qu'elles observaient entre les deux moments. Le tableau 3 illustre cette démarche.

**Tableau 3**  
**Exemple de changement de posture des personnes participantes**

Personnel	Énoncé	Exemple	Explication
P5	8 - Passage de « Je n'exprime pas mes besoins avec les élèves » à « Je suis clair sur mes propres besoins en classe »	Je dis aux élèves ce dont j'ai besoin pour bien faire mon travail avec eux. Par exemple, j'ai besoin de calme pour me concentrer.	Je demande davantage aux élèves leurs besoins, alors moi aussi, je me donne en modèle d'une certaine façon pour eux.

Après chaque atelier, les formatrices-accompagnatrices ont envoyé un lien vers un sondage en ligne aux personnes participantes pour collecter des données anonymes sur ces mêmes sujets. L'anonymat qui était garanti favorisait la transparence et la qualité des données recueillies. Un croisement entre les catégories de données a permis de faire ressortir plusieurs énoncés autour d'une même compétence. Enfin, pour que les personnes participantes préservent leur anonymat dans les auto-observations, elles sont appelées P1, P2, etc. Les sondages, conçus dans le même but, utilisent l'appellation « participants anonymes » (PA).

En ce qui a trait au journal de bord des formatrices-accompagnatrices, il a servi à récolter des données permettant d'ajuster



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

leurs activités pour optimiser l'apprentissage des personnes participantes dans un futur projet d'accompagnement. Les deux entretiens individuels avaient pour but d'obtenir des informations détaillées et plus approfondies auprès des trois participantes, dont deux enseignantes et une éducatrice en service de garde. C'était une façon d'avoir un accès privilégié à leurs émotions, à leurs opinions et à leurs perceptions au regard de l'approche et de son application. Les formatrices-accompagnatrices ont posé des questions ouvertes pour cibler des aspects clés auxquels les personnes participantes sont aux prises et leur ont offert une rétroaction. Les appréciations par sondage des membres du personnel scolaire ont servi à fournir des données contextuelles, à partager des réflexions ou des questionnements ainsi qu'à obtenir des observations au fil du temps sur leur aisance, leur appréciation des ateliers et leurs réactions quant au déploiement et à la mise à profit de l'approche de Rosenberg.

### Apports

Les apports sont des extraits tirés des propos et des écrits du personnel scolaire, dont l'auto-observation. Trois ou quatre énoncés par compétence ont été retenus, provenant des divers outils de collecte, afin d'illustrer certaines actions liées à l'approche proposée. Ils ont été placés dans un tableau, à la suite des énoncés de compétences et des intentions des ateliers, pour mettre en lumière les retombées envisageables des activités sur le développement personnel et professionnel des personnes participantes.

En effet, au sein des tableaux 4 à 8, le premier bloc expose le nom des compétences socioémotionnelles selon le modèle CASEL. Le deuxième bloc révèle les intentions principales des accompagnatrices lors des divers ateliers consacrés au développement de ces compétences. Enfin, le dernier bloc présente des données représentatives spécifiques à chaque compétence.

**Tableau 4**  
**Compétence *Conscience de soi***

<b>Conscience de soi</b>
<b>Principales intentions</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Se donner de l'autoempathie pour une meilleure conscience de soi (lors de chaque atelier et de chaque groupe de pratique).</li><li>● Clarifier ses motivations comme intervenants en milieu scolaire (ateliers 1 et 6).</li><li>● Reconnaître ses propres intentions lors d'une intervention avec l'autre (ateliers 2 et 6).</li></ul>
<b>Total des énoncés relevés pour cette compétence : 17</b> Quelques extraits : <ul style="list-style-type: none"><li>● « Je remarque que je suis différente à la maison et à l'école. » (PA)</li></ul>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- « J'ai utilisé le "bonhomme" pour expliquer mes besoins en classe. » (P4)
- « Ce matin, j'ai retiré un élève de ma classe parce qu'il m'exaspérait et me déconcentrait. J'aurais dû exprimer davantage mes besoins. » (P15)
- « Sur l'heure du dîner, j'ai un groupe bruyant. Je suis claire sur mon besoin de calme pendant la période du dîner. Dernièrement, les journées sont plus difficiles émotionnellement. Je sais que les comportements des élèves sont des stimulus de mon sentiment de fatigue. » (P23)

**Tableau 5**  
**Compétence *Autogestion***

<b>Autogestion</b>
<b>Principales intentions</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Identifier ses émotions ressenties, ses pensées et ses comportements selon les situations vécues à l'école (atelier 1).</li><li>● Se connecter à ses émotions par son ressenti corporel et affectif à partir d'observations (atelier 2).</li><li>● Relier ses émotions à ses motivations personnelles/ses besoins intrinsèques (atelier 2).</li><li>● Développer une conscience de ses besoins et les distinguer de ses stratégies (atelier 2).</li></ul>
<b>Total des énoncés relevés pour cette compétence : 10</b> Quelques extraits : <ul style="list-style-type: none"><li>● « J'ai tendance à parler plus au « Je ». J'exprime plus mes sentiments. » (P3)</li><li>● « Je dis aux élèves ce dont j'ai besoin pour bien faire mon travail avec eux. Par exemple, j'ai besoin de calme pour me concentrer. » (P5)</li><li>● « S'il ne fait pas son travail, je vais essayer de comprendre la cause. Je ne vais pas simplement me dire : "Il est TDA, il doit n'avoir rien écouté" ». (P25)</li><li>● « Pour la fin de l'année, j'ai nommé mon besoin à la direction pour explorer les différentes solutions avec elle. » (P24)</li></ul>

**Tableau 6**  
**Compétence *Conscience sociale***

<b>Conscience sociale</b>
<b>Principales intentions</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Mettre en perspective le mode d'intervention habituel et explorer un autre mode axé sur l'approche humaniste et la psychologie positive (chaque atelier).</li><li>● Développer le reflet empathique à l'autre (atelier 4).</li><li>● Augmenter sa capacité à recadrer ses expériences afin d'augmenter le sens et la joie (atelier 5).</li></ul>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Prendre la responsabilité de sa vie et l'enrichir (atelier 5).

### **Total des énoncés relevés pour cette compétence : 6**

Quelques extraits :

- « Le comportement de l'élève est associé à quel de ses besoins pour agir ainsi ? Faire verbaliser davantage l'élève, ça va m'aider à le comprendre. » (PA)
- « J'accueille et j'offre une écoute empathique avec mon personnage : Moi, toi, nous. » (P10)
- « Dire aux enfants comment je me sens quand ça crie en classe lors des jeux libres et laisser s'exprimer les enfants qui sont dérangés par cela. » (P17)
- « Je cherche plutôt à laisser l'autre parler au lieu de nommer la solution possible. La personne peut cheminer dans sa réflexion avec mon soutien. » (P22)

**Tableau 7**  
**Compétence *Habilités relationnelles***

<b>Habilités relationnelles</b>
<p><b>Principales intentions</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Prendre conscience des bloqueurs d'empathie chez soi et chez l'autre (ateliers 1 et 2).</li><li>• Faire une demande de connexion, de reformulation et d'action à l'autre (atelier 4).</li><li>• S'exprimer de façon authentique en distinguant l'intention du résultat (atelier 3).</li></ul>
<p><b>Total des énoncés relevés pour cette compétence : 8</b></p> <p>Quelques extraits :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• « J'expérimente davantage le dialogue en tentant de mieux comprendre les besoins des autres et je me permets plus de nommer aussi mes besoins en lien avec mon rôle auprès des élèves. » (P8)</li><li>• « La communication est importante afin de pouvoir tisser un bon lien. L'écoute de l'autre et de soi permet d'avancer. Les sentiments et les besoins ne sont pas toujours faciles à verbaliser, mais ils sont importants à clarifier. » (PA)</li><li>• « J'ai davantage de vocabulaire pour exprimer comment je me sens selon une situation. Je prends le temps de le verbaliser à mes élèves pour qu'ils comprennent et qu'ils utilisent eux aussi des mots sur leurs propres émotions ou sentiments. » (P9)</li></ul>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Tableau 8**  
**Compétence *Prise de décision responsable***

<b>Prise de décision responsable</b>
<b>Principales intentions</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Recevoir un « non » d'une personne et dire « non » à une personne (atelier 4).</li><li>• Réaliser sur qui l'attention se focalise lors des échanges - sur soi, sur l'autre, sur le nous (atelier 4).</li><li>• Prendre conscience de choses que l'on fait par habitude et en mesurer l'impact quant à nos intentions (atelier 5).</li><li>• Se former pour la résolution de conflits menant à la satisfaction de toutes les parties concernées (atelier 6).</li></ul>
<b>Total des énoncés relevés pour cette compétence : 5</b> <p>Quelques extraits :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• « J'ai changé la façon d'intervenir dans mon bureau, je pars des sentiments et des besoins et j'écoute les élèves avec empathie. » (P14)</li><li>• « Auparavant, je faisais les horaires, j'acceptais les changements, toujours avec calme et sans vraiment aller plus loin. Maintenant (cette année), je suis capable de discuter avec la direction de cette situation, du stress que ça apporte, de l'inconfort. On trouve des solutions ensemble. » (P2)</li><li>• « À tout moment, en classe, quand un élève a besoin de se faire entendre et que ça ne fonctionne pas, j'en fais une situation d'éducation autour du bonhomme. Quand deux élèves ont de la difficulté à se parler en "Moi, toi, nous." » (P10)</li></ul>

Les apports mettent en évidence que plusieurs membres du personnel scolaire ont fait des constats positifs par rapport à leur développement personnel et professionnel en lien avec les compétences socioémotionnelles à la suite des ateliers.

Étalées sur 24 mois, les activités ont contribué au développement des compétences socioémotionnelles du personnel scolaire. Par ailleurs, la diversité des modalités de formation et l'accompagnement ont joué un rôle important durant cette période. Des ateliers intégrant des modélisations, des pratiques guidées, des activités réflexives, des animations en classe dirigées par les formatrices-accompagnatrices, des sous-groupes de pratique avec ces dernières, l'illustration et le témoignage d'exemples d'application par des vidéos et des textes ainsi qu'une banque d'activités destinées aux élèves sont des éléments qui ont facilité le développement et la mise en œuvre des nouvelles composantes de compétences ciblées selon le témoignage verbal de plusieurs membres du personnel. En ce qui concerne les activités réflexives, elles leur ont notamment permis de prendre conscience de l'écart entre leur posture habituelle et celle proposée, par l'observation d'exemples concrets qu'ils et elles ont relevés lors de ces moments réflexifs.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En outre, la décision de prioriser la formation du personnel scolaire plutôt que celle des élèves s'est avérée fructueuse. Les formatrices-accompagnatrices ont pu soutenir les membres du personnel en mettant l'accent sur leurs sentiments et leurs besoins, ce qui a favorisé la pertinence d'utiliser l'approche : certains effets tangibles ont pu être ressentis individuellement ainsi qu'au sein de leurs interactions. Cette expérience a encouragé certaines personnes participantes à prendre l'initiative d'intégrer ces enseignements dans leur pratique régulière avec les élèves. Il serait possible d'avancer que certaines composantes des compétences socioémotionnelles développées ou bonifiées chez l'adulte sont un levier pour le transfert de ces composantes auprès des élèves.

Il s'avère également qu'une structure claire de départ, basée sur les quatre points de repère que sont l'observation, le sentiment, le besoin et la demande, offre de la sécurité et du soutien aux membres du personnel. Cela leur permet de s'appuyer sur des éléments concrets pour poursuivre l'expérimentation à l'école, entre collègues, mais aussi, comme quelques personnes participantes l'ont mentionné, dans leur vie de famille, de couple et entre amis. D'après les commentaires recueillis, lorsque les membres du personnel intègrent un élément de l'approche en contexte scolaire, il semble que cette nouvelle habileté se transfère dans leurs relations avec leur entourage et dans les autres sphères de leur vie.

### Limites

Malgré certains résultats qui peuvent laisser paraître les activités proposées dans le projet pilote comme favorisant l'évolution des personnes participantes vers une écoute et une expression plus authentique, les activités de CNV présentent des limites. En raison des facteurs psychologiques, sociaux et contextuels qui influencent les comportements des individus, dont les membres du personnel scolaire de cette étude, certains peuvent avoir des difficultés à gérer leurs émotions ou être limités par des schémas de pensée qui rendent plus difficile l'adoption d'une posture empathique permettant d'observer une situation sous une autre perspective que la leur et d'entendre les besoins d'autrui.

La CNV demande du temps et de l'énergie pour formuler des réponses alignées avec ce qui est en train d'être vécu dans le moment présent. À l'école, où certaines personnes sont pressées par des délais ou des objectifs de performance, cette approche peut être perçue comme inefficace ou trop exigeante. De surcroît, dans des situations où les membres du personnel scolaire vivent une grande charge émotionnelle, plusieurs optent pour les réponses habituelles, soit de solliciter des référents externes et d'appliquer des contraintes. De plus, les éléments environnementaux, tels que le bruit, l'agitation ou le grand nombre d'élèves ayant des besoins dans une classe, affectent la patience et la capacité d'écoute, rendant difficile l'application de l'approche proposée, encore davantage s'il n'y a pas de moments d'autoempathie ou de soutien empathique fréquents vécus.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En outre, les dynamiques interpersonnelles, dont une diversité de relations entre élèves, personnes enseignantes, personnels administratifs, parents et autres membres de la communauté scolaire, sont influencées par des facteurs individuels, sociaux et institutionnels, rendant l'interaction entre les personnes d'autant plus complexe. Ces différentes dynamiques n'ont pas été prises en compte dans leur entièreté dans le projet pilote et gagneraient à être considérées davantage dans les activités lors d'une prochaine initiative en contexte scolaire. La CNV représente un outil significatif pour encourager une communication empathique, mais elle possède aussi des limites, compte tenu de la complexité des facteurs psychologiques, sociaux et contextuels.

L'implantation de la CNV dans l'école durant les deux dernières années soulève également plusieurs autres défis et obstacles liés aux aspects individuels et organisationnels. Voici quelques-uns des défis auxquels les formatrices-accompagnatrices ont dû faire face.

Premièrement, quelques membres du personnel avaient des habitudes de communication profondément enracinées. Il peut être difficile de trouver du temps pour pratiquer la CNV, qui demande de ralentir, de s'écouter et d'écouter l'autre pour plus d'autoempathie et d'empathie. Cela soulève auprès de certaines personnes participantes de la contrariété, comme le montrent les deux passages suivants : « Je n'ai pas le temps de faire cela en plus de mon programme » (P19); « Ça marche bien dans ma classe, je préfère poursuivre comme je fais actuellement » (PA). Revenir sur les valeurs voulant être promues et incarnées dans l'école en début de projet pourrait peut-être favoriser une ouverture auprès des membres du personnel.

Deuxièmement, la CNV requiert souvent une gestion plus personnalisée des comportements des élèves. Pour les membres du personnel enseignant et des services de garde, qui ont l'habitude des interventions nombreuses et soutenues avec des élèves montrant des comportements perturbateurs, consacrer le temps nécessaire à chaque interaction peut devenir difficile et être perçu comme une réponse trop délicate ou trop lente par rapport à ce qui est observé au quotidien. Lors d'une prochaine expérimentation, un temps d'échange sur cet enjeu serait à prévoir pour informer les personnes participantes des implications et des choix à faire dans un tel contexte.

Troisièmement, l'approche proposée nécessite des ressources humaines et financières sur une longue période pour l'accompagnement des nouveaux membres du personnel et pour la mise en place de groupes de pratique afin de soutenir les habiletés enseignées. L'année suivant le départ des accompagnatrices-formatrices, le tiers du personnel était nouveau. Le personnel qui accueille ces nouveaux et nouvelles collègues ne se sent pas assez compétent pour faire une mise à niveau, et la pérennité de l'approche est fragilisée. La directrice a réinvité une accompagnatrice à la rentrée scolaire pour refaire un atelier d'initiation.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'implantation de la CNV en milieu scolaire est une démarche prometteuse, mais elle doit être accompagnée de soutien et d'ajustements pour répondre aux défis du contexte d'une école primaire et favoriser un environnement éducatif bienveillant et inclusif. Pour maximiser cet environnement, il est essentiel de considérer la CNV comme une partie d'un ensemble d'outils de communication adaptés aux situations variées du personnel en milieu scolaire.

### Conclusion

Ce projet pilote vécu en milieu scolaire a permis de soutenir une communication consciente avec autrui, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes, en mettant l'accent sur la relation avec soi-même et avec l'autre dans une optique de répondre aux besoins de tout le monde. Deux membres du personnel précisent bien la posture à adopter. L'une mentionne ceci : « C'est un travail à très long terme, je dois être persévérante dans ce cheminement » (PA); l'autre personne participante rapporte que « la pratique demeure un incontournable et demande aussi de se prioriser et d'oser s'amener » (PA). Cette prise de responsabilité individuelle et collective du développement des compétences socioémotionnelles contribuera possiblement à augmenter les moments de bien-être chez le personnel scolaire et chez les élèves.

Une vidéo a aussi été produite sur ce projet pilote. Pour la visionner, suivez le lien suivant :

[https://www.youtube.com/watch?v=y\\_QOzEtbsAQ&t=201s](https://www.youtube.com/watch?v=y_QOzEtbsAQ&t=201s).

### Références

- Beaumont, C. et Garcia, N. (2018). *La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves ?* Colloque Innovation 2018, Lausanne, Suisse, Québec, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif.
- Boissonneault, J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : un guide pour le personnel scolaire*. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Québec : La Collection de la Chaire. [www.cqjdc.org](http://www.cqjdc.org) et [www.violence-ecole.ulaval.ca](http://www.violence-ecole.ulaval.ca)
- Blanchet, P-A. (2019). Les apprentissages sociaux et émotionnels chez les élèves autochtones du Québec : un outil pédagogique adapté à leurs réalités scolaires. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, (3), p. 26-29.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bowen, F., Morissette, M., Levasseur, C., Marion, É., Carpentier, G., Poirel, E., Beaumont, C., Leadbeater, B., Beaulieu, J., Ouellet-Morin, I., St-Cyr, C., Cantin, S. et Fullan, M. (2022). Vers un partenariat pour la création de milieux scolaires favorisant, durablement et de façon efficiente, la socialisation et le bien-être psychologique des élèves et du personnel. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 41(3).
- Collaborative for academic, social, and emotional learning (2012). *The 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs — Preschool and elementary school edition*. Chicago, KSA-Plus Communications.
- Collaborative for academic, social, and emotional learning (2017). *Social and emotional learning (SEL) competencies* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Conseil supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire. Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*.
- D'Ansembourg, T. (2001) *Cessez d'être gentil soyez vrai ! – Être avec les autres en restant soi-même*. Éditions de l'Homme.
- Guerguen, C., Gaspard, V. et Schmider, C. (2023). *Développer les compétences psychosociales à l'école - Osons la Communication NonViolente !* Éditions CANOPÉ, France,
- Morissette, E. (2024, 7 mai). Le déploiement du plan de lutte : comment mobiliser son personnel scolaire ? Des réponses à vos questions [Conférence]. Université de Montréal, campus Brossard.
- Parent, J. et St-Louis, M. (2020). *Le bien-être des enfants à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Rosenberg, B. M. (2017). *Enseigner avec bienveillance - instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. Éditions Jouvence.
- Rosenberg, B. M. (2016). *Les mots sont des fenêtres (ou des murs) - Introduction à la Communication NonViolente*. Éditions Jouvence.
- St-Louis, M. (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire, Études et recherches*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.