



Rapport d'évaluation de la formation

« Savoir-être à l'école »

Septembre 2008 - Juin 2009

Catherine Canivet

Chercheur aux FUNDP - Département Education et technologie

Sous la direction d'Evelyne Charlier

Responsable du Pôle de formation continue

FUNDP – Département Education et technologie

Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix

Département Education et technologie

61, rue de Bruxelles

5000 Namur

Evaluation de la formation

« Savoir-être à l'école »

Septembre 2008 - Juin 2009

Introduction

Ce document présente l'évaluation de la formation - et de ses effets - donnée dans 5 écoles-pilotes dans le cadre du projet « Savoir-être à l'école » de septembre 2008 à juin 2009. Cette évaluation porte sur la formation en elle-même mais aussi sur son suivi et ses impacts dans les classes.

Destinée tout d'abord à la Fondation M qui a initié ce projet-pilote et souhaite avoir un regard externe sur la pertinence d'une telle démarche pour le monde de l'éducation, cette évaluation pourra apporter des repères pour la régulation du projet et d'éventuelles adaptations du dispositif de formation.

Elle pourra également servir de feed-back pour les équipes partenaires, les informant de la globalité du projet auquel ils participent.

Enfin, elle peut aussi constituer un outil de communication pour les instances décisionnelles sur l'utilité de cette démarche et des outils qui y sont liés (Ministères, formations initiale et continue des enseignants, etc.).

Dans sa **première partie**, ce rapport présente **le projet** « Savoir-être à l'école », c'est-à-dire :

- le contexte et l'origine du projet
- les objectifs de la formation
- la mise en œuvre du projet

La **deuxième partie**, qui constitue le cœur du rapport d'évaluation, présente la **méthodologie** de travail utilisée par le DET (recueil et traitement des données) et donne toute sa place à la parole des équipes engagées dans le projet, qui portent un regard d'une part sur **la formation en elle-même**, d'autre part sur **ses impacts et applications possibles sur le terrain**, et enfin sur **ses points de force et ses points de vigilance**.

La **troisième partie du rapport** aborde la question des **impacts et du transfert des apprentissages** effectués en formation, en lien avec les éléments qui facilitent ce transfert, pour déboucher enfin, dans une **quatrième partie** en guise de **conclusion** - ou plutôt de non conclusion - sur les **perspectives et les pistes d'action possibles**.

1. Le projet « Savoir-être à l'école »

1.1. Contexte et origine du projet

La place des neurosciences et des sciences des comportements dans le monde de l'éducation¹ reste actuellement encore très discrète. Or, les neurosciences ont énormément progressé ces dernières années, avec des techniques d'imagerie cérébrale de plus en plus performantes. Pourtant, les liens entre neurosciences et sciences de l'éducation sont encore très ténus, du moins en Europe, contrairement aux Etats-Unis où depuis quelques années déjà se créent différentes synergies entre le monde de l'école et celui de la recherche neuroscientifique². Cela peut s'expliquer par le manque de contacts entre les chercheurs en neurosciences et les chercheurs en éducation. Pourtant, en rapprochant les deux communautés de chercheurs, la probabilité de découvertes à forte valeur ajoutée ne peut que croître. Car comme le dit Edgard Morin³, « *Il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés entre disciplines et d'autre part, des réalités ou problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels.* ».

Il semble par ailleurs que dans le monde de l'école, le manque de formation ou d'information concernant le cerveau a amené les enseignants à construire leurs propres théories sur le fonctionnement humain, que ce soit face à l'apprentissage, aux difficultés rencontrées par leurs élèves, aux problèmes comportementaux, au décrochage, à la démotivation, à l'anxiété, à la violence, etc. Ainsi, sur le terrain, bon nombre d'enseignants sont en demande d'outils de diagnostic ou de compréhension plus affinée des difficultés de leurs élèves, ainsi que de moyens d'action pour dépasser le simple diagnostic, ce qui n'est pas chose aisée vu la complexité de l'humain. Or, selon Damasio⁴, c'est l'émotion qui ouvre ou ferme la porte aux opérations intellectuelles nécessitées par l'apprentissage. « *L'omniprésence de l'émotion dans notre développement et notre expérience quotidienne relie quasiment chaque situation rencontrée aux vertus fondamentales de la régulation homéostatique : récompense ou punition, douleur et plaisir, approche ou retrait, avantage ou désavantage personnel. Que cela nous plaise ou pas, telle est la condition humaine naturelle*⁵. » A l'école, comme le dit Jacky Antoine, cela signifie que « *le cognitif n'est réellement joignable que si l'affectif le permet* ».

La Fondation M⁶ semble avoir perçu les enjeux d'une telle rencontre entre le monde de l'éducation et celui des neurosciences. En effet, sur base des recherches menées depuis près de vingt ans par le Docteur Jacques Fradin et son équipe dans le cadre de l'Institut de Médecine Environnementale de Paris, la Fondation M a mis sur pied le projet « Savoir-être à l'école », pariant dès le départ sur les impacts positifs d'une meilleure connaissance de soi et des

¹ Cfr article de Antoine, J., *Les neurosciences au secours des sciences de l'éducation*. Luxembourg, 2006

² Cfr le Mind and Life Institute, initié aux USA en 1983 par F.Varela et A. Engle, en collaboration avec le Dalai Lama et des scientifiques tels que D. Goleman, A. Damasio, M. Greenberg... : www.mindandlife.org, et le projet CASEL (Collaborative for academic, social and emotional learning), initié en 1994 par Daniel Goleman : www.casel.org

³ Morin, E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil, Paris, 2000.

⁴ Antonio Damasio est professeur de neurologie, neurosciences et psychologie à l'University of Southern California : Damasio, A., *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Odile Jacob, Paris, 1999.

⁵ Damasio, A., *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Odile Jacob, Paris, 1995.

⁶ Créée en novembre 2007 par Pierre Moerkens, président de l'Institute of Neurocognitivism de Bruxelles : www.fondationm.org

fonctionnements cérébraux pour le monde de l'éducation. Ce projet pourrait en effet conduire les enseignants à porter de nouveaux regards : d'une part sur eux-mêmes, non seulement en tant que personnes mais aussi en tant que professionnels, sur leur fonction ou leurs missions, et d'autre part sur les élèves, leurs comportements, leurs difficultés, leur motivation ou leur décrochage, ou encore sur l'échec et la réussite, l'autorité et la discipline, toutes ces réalités quotidiennes mêlées de représentations très connotées émotionnellement et souvent sources de stress.

Le projet « Savoir-être à l'école » vise donc, in fine, à l'épanouissement des élèves en formant les enseignants à la compréhension des comportements humains. Ce programme s'inscrit pleinement dans le cadre des missions éducatives de l'école, telles que définies dans le Décret Missions⁷ qui présente en ces termes les objectifs de notre enseignement :

- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.
- Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.
- Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.
- Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Il propose des pistes concrètes pour agir face aux difficultés rencontrées dans les écoles, telles qu'anxiété, agressivité, manque de sens, démotivation, difficulté d'orientation et échec scolaire⁸.

Si à plus ou moins court terme, le dispositif de formation proposé vise à former les jeunes en envisageant d'insérer dans le temps scolaire des moments consacrés à leur développement personnel, à une meilleure connaissance de soi et à la gestion de leur stress ou de leurs émotions en général, cette première étape du projet cible essentiellement les enseignants qui sont les premiers relais, indispensables pour observer des retombées dans les classes : il s'agit de les conscientiser à la démarche du Savoir-être à travers la connaissance de leur propre fonctionnement, de notre fonctionnement cérébral à tous, et en expérimentant les outils pour eux-mêmes, de prendre le temps nécessaire pour se les approprier, les intégrer, les tester sur soi et pour soi avant de les utiliser dans les classes.

Ce projet constitue en quelque sorte un défi car il induit que cette connaissance de soi est un préalable à l'acquisition d'autres savoirs, ce qui rejoint les théories de Damasio citées plus haut, proposant à l'école un rôle essentiel dans la compréhension du fonctionnement humain.

Le projet Savoir être à l'école, au-delà de ses enjeux pédagogiques, poursuit aussi un objectif humaniste ambitieux : le mieux-être de chacun dans le respect de tous, jeunes et adultes, et de ce fait une société plus sereine. Car si *les enseignants sont des passeurs d'enthousiasme*, comme le dit Jacques André⁹, ne pourraient-ils également être des passeurs de sérénité ?

⁷ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (Décret du 23 /09/1997)

⁸ De ce fait, il est soutenu par le Cecafoq qui subsidie les formations dispensées par la Fondation M en école ou inter écoles.

⁹ André, J., *Eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*. L'Harmattan, Paris, 2005.

1. 2. Objectifs de la formation ¹⁰

Le projet « Savoir-être à l'école » vise à l'épanouissement des élèves en formant les enseignants à la compréhension des comportements humains, et plus particulièrement les modes de fonctionnement cérébraux. Ce programme s'inscrit pleinement dans le cadre des missions éducatives de l'école. Il propose des réponses concrètes aux difficultés rencontrées dans un grand nombre d'écoles : anxiété, agressivité, manque de sens, démotivation, difficulté d'orientation et échec scolaire. Car si les enseignants ont des compétences pédagogiques et didactiques réelles, ils sont souvent démunis face aux problèmes émotionnels et comportementaux de leurs élèves. Or, ils sont de plus en plus souvent confrontés à ces questions.

Partant du principe que la compréhension de l'origine des comportements humains, apportée par les neurosciences, opère en chacun des prises de conscience, la formation donnée dans le cadre du projet « Savoir-être à l'école » dans les cinq écoles-pilotes lors de cette année scolaire 2008-2009 poursuit les objectifs suivants :

- comprendre et gérer le stress des enseignants et celui de leurs élèves ;
- gérer les relations tendues en classe ;
- renforcer la motivation des élèves.

Elle s'organise autour de trois modules :

Module 1 : Gérer son stress et celui des élèves (deux jours de formation)

Comprendre le mécanisme et les causes du stress.

Adopter des manières de faire et d'être qui favorisent le dialogue et la sérénité propice à l'apprentissage.

Expérimenter des outils qui permettent d'établir le calme.

Module 2 : Gérer l'agressivité et la violence (un jour de formation)

Identifier les différentes formes d'agressivité et leur lien avec les centres décisionnels du cerveau.

Communiquer de manière adaptée à chaque situation problématique.

Désamorcer les situations susceptibles de générer de la violence en classe.

Module 3: Personnalités et (dé-)motivation (un jour de formation)

Explorer le modèle des personnalités IME® issu des neurosciences et des sciences du comportement.

Identifier les moteurs et les freins particuliers à chaque type de personnalité.

S'approprier des outils pratiques pour faire baisser les freins et retrouver les motivations profondes.

¹⁰ Document de présentation de la Fondation M

1. 3. Mise en œuvre du projet

Pour cette première année de mise en œuvre, le projet Savoir-être à l'école s'est implanté dans cinq écoles pilotes, avec, dans quatre écoles, une quinzaine de personnes, et dans une école, une quarantaine de personnes, pour la plupart des enseignants, mais aussi des éducateurs, éducatrices et coordinatrices. Les agents PMS de quatre établissements étaient également présents, ainsi qu'une médiatrice scolaire. Dans quatre établissements sur cinq, les directrices ou directeurs se sont engagés personnellement pour l'ensemble des journées de la formation. La formation a ainsi été suivie par une centaine de participants au total.

1.3.1. Le dispositif de formation

Le dispositif de formation comprenait quatre journées thématiques :

- une journée sur la gestion du stress,
- une journée sur la gestion des modes mentaux,
- une journée sur la gestion des personnalités difficiles en lien avec l'autorité et la discipline,
- une journée sur la motivation en lien avec les personnalités primaires et secondaires.

A ces quatre journées s'ajoutaient deux journées de suivi, organisées différemment selon les écoles, pour la plupart réparties en demi-journées, soit après les deux premières journées de formation, soit après le cursus complet des quatre journées. La répartition dans le temps des différents moments de formation s'est faite en fonction des disponibilités des écoles et de leur organisation interne pour perturber le moins possible le déroulement des cours.

Le dispositif de formation a fait l'objet de discussions préalables entre la Fondation M et chaque direction pour s'adapter au mieux aux réalités et contraintes de chaque établissement. Ainsi, si les contenus de formation sont restés les mêmes pour les cinq écoles-pilotes, l'étalement dans le temps a été différent, pour des raisons d'organisation interne. Ainsi, une école n'a pas encore assisté à la dernière journée de formation (prévue en octobre 2009), bien que le suivi en rapport avec les premières journées y ait déjà eu lieu, entretenant ainsi le fil conducteur.

1.3.2. Présentation succincte des écoles-pilotes

Dès le mois de juin 2008, cinq écoles secondaires se sont donc engagées volontairement dans ce projet-pilote, pour des raisons à la fois semblables (aide aux élèves en difficulté et lutte contre l'échec scolaire et le décrochage) et à la fois spécifiques, comme nous le verrons ci-après. Car chaque école présente des spécificités, que ce soit au niveau du **public engagé dans le projet**, au niveau de **l'organisation pratique** et du déroulement du projet, mais aussi au niveau **des besoins et des attentes des différentes équipes pédagogiques**. Les informations qui suivent proviennent des interviews des directions réalisées en début de projet.

Ecole n° 1

La première école est une école d'enseignement général qui compte environ 600 élèves et 75 professeurs, et propose des options telles que latin, sciences économiques, langues, arts d'expression...

Public

Dans cette école, 38 personnes ont suivi la formation, pour la majorité des enseignants, mais aussi l'agent PMS, les éducateurs et éducatrices, la coordinatrice du premier degré, la directrice et la sous-directrice. Au départ, une vingtaine d'enseignants se sont montrés preneurs pour la formation suite à la présentation effectuée en juin par la coordinatrice du projet. Selon la direction, le projet est parti d'une dynamique positive de personnes en recherche, mais avec des attentes très élevées. Par la suite, une quinzaine de personnes se sont ajoutées au groupe de départ. Il s'agit d'enseignants des trois degrés, toutes disciplines confondues.

Organisation pratique

Suite à la présentation de juin 2008, une petite quarantaine de professeurs se sont inscrits à la formation. L'agent PMS, les éducateurs et la coordinatrice du premier degré ainsi que les deux directrices l'ont également suivie.

Vu le nombre élevé de participants (38), et en accord avec la Fondation M qui a mobilisé trois formateurs pour gérer cela, la direction a choisi d'organiser les journées de formation en deux groupes, sur le temps consacré aux journées pédagogiques.

Deux jours ont eu lieu en novembre et un jour en mai. La dernière journée se donnera en octobre 2009. Les deux journées de suivi se sont réparties sur l'année par demi-journées et par petits groupes, suite aux deux premières journées de formation.

Du fait de cette situation particulière due au nombre élevé de participants, plusieurs personnes de cette équipe ont regretté l'étalement de la formation, les uns exprimant une certaine impatience à connaître la suite, les autres le fait que trop de matière ait été apportée en une fois, avec ensuite trop de temps d'attente pour aller plus loin, d'où une certaine difficulté à rester dans le mouvement. Certains ont aussi regretté la taille des groupes, d'où l'impression de beaucoup de longueurs dans les temps donnés aux témoignages et situations personnelles.

Besoins et attentes

Dans cette école, le **premier degré** est constitué d'un public très hétérogène et assez fragile. C'est une des raisons pour laquelle la direction et la coordinatrice du premier degré ont proposé cette formation à l'équipe pédagogique, sans se limiter pour autant aux enseignants du premier degré.

En effet, en amenant ce projet dans son école, la direction voulait répondre aux besoins de bon nombre de ses enseignants qui, selon elle, se sentent de plus en plus impuissants face aux difficultés des élèves avec les outils classiques de remédiation, et plutôt déstabilisés face au manque de motivation et de curiosité intellectuelle des jeunes.

Il fallait donc des apports concrets pour mettre en place de nouveaux moyens d'action dans l'école, pour stimuler l'autonomie et responsabiliser les élèves, les rendre davantage acteurs de leur apprentissage, tout en stimulant la réflexion en équipe pour aller plus loin et assurer le projet dans la durée.

La direction souhaitait également rassembler son équipe autour d'un projet commun, une expérience à vivre ensemble. C'est donc avec un objectif de cohésion d'équipe que cette formation a été introduite dans cette école. De plus, la direction souhaite mettre en route des projets à plus long terme qui vont dans le sens du projet personnel de l'élève. Il y a déjà différentes démarches de réflexion et des actions en cours à tous les degrés, mais de manière un peu dispersée et il serait intéressant, selon la directrice, d'avoir un fil conducteur. Le projet Savoir-être pourrait donc être envisagé comme une première étape pour rassembler l'équipe autour d'une problématique commune, en lien avec la personne de l'élève.

Ecole n° 2

Cette école technique et professionnelle compte environ 300 élèves et une cinquantaine de professeurs. Elle propose des options de restauration et de coiffure. C'est une école multiculturelle et en discrimination positive qui accueille des jeunes de milieux précaires, essentiellement issus de l'immigration.

Public

Une quinzaine d'enseignants se sont engagés pour la formation : pour moitié environ, il s'agit de professeurs de cours généraux, pour l'autre moitié, il s'agit de professeurs de cours pratiques et chefs d'ateliers. La coordinatrice, la médiatrice et la directrice ont elles aussi participé à la formation complète.

Organisation pratique

Les quatre journées de formation ont été organisées pendant le temps de travail, mais en dehors de l'école, dans les locaux de la Fondation M. Le suivi a été organisé en demi-journées, avec à chaque fois la moitié du groupe complet pour ne pas déformer l'équipe sur le terrain.

Besoins et attentes

Comme dans deux autres écoles, ce projet est envisagé par la direction comme fédérateur, souhaitant rassembler toute l'équipe autour d'une même ligne de conduite face aux jeunes. De plus, ce projet peut décloisonner les différentes options car il rassemble des enseignants de tous niveaux, et de cours généraux et de cours pratiques.

En proposant une telle formation à son équipe, le souhait de la direction est de revenir davantage aux jeunes eux-mêmes, de leur offrir des espaces d'expression, de parole vraie, d'écoute, car ils ont très peu de lieux d'échange avec des adultes bienveillants, pour réfléchir, s'exprimer, entendre les autres. Elle souhaite donc développer des lieux de communication et de connaissance de soi et des autres.

Ecole n° 3

La troisième école-pilote est un établissement d'enseignement général et technique (options techniques sociales et électromécanique) qui compte environ 600 élèves et une cinquantaine de professeurs. C'est une école classée également en D+, principalement sur base des élèves du premier degré.

Public

Au départ, cette formation était essentiellement destinée aux tuteurs et tutrices, surtout à ceux du premier degré vu qu'elle a été amenée dans l'école par le coordinateur du premier degré. Par la suite, c'est une quinzaine d'enseignants tous degrés, toutes disciplines et toutes filières confondus qui se sont inscrits à la formation. La coordinatrice du deuxième degré et l'agent PMS ont également suivi la formation.

Organisation pratique

Les journées de formation ont été organisées pour la plupart sur le temps réservé aux journées pédagogiques. A cela se sont ajoutés un mercredi (une demi journée de cours et une après-midi de congé) et une dernière journée juste avant les examens de juin.

Besoins et attentes

Dans cette école, un autre projet est en cours depuis plus de quatre ans, qui libère du temps pour des activités de tutorat. Chaque enseignant est ainsi tuteur ou tutrice d'une dizaine d'élèves, tous degrés et toutes filières confondus. Sur ce temps de tutorat, de nombreuses activités collectives ou plus individualisées sont possibles. Les enseignants sont dès lors en recherche de démarches et de pistes nouvelles à mettre en œuvre pour cet accompagnement de proximité de leurs élèves. Le projet « Savoir-être à l'école » peut en ce sens leur fournir des outils répondant à ce besoin.

Ecole n°4

La quatrième école est un établissement qui compte environ 660 élèves et 80 à 85 professeurs. Il propose trois filières : une filière d'enseignement général, une filière de qualification technique avec des options d'électromécanique et de travaux de bureau, et une filière professionnelle avec des options de soudure et d'aide familiale. Un premier degré différencié a été ouvert en septembre de cette année scolaire 2008-2009.

Public

Dans cette école, la direction a voulu privilégier l'équipe du premier degré différencié, confrontée plus que d'autres à des élèves en grandes difficultés. Ces 15 professeurs, tous volontaires, enseignent également dans le deuxième degré, ce qui peut avoir des impacts aussi à ce niveau-là, notamment au niveau de la troisième année qui est généralement assez délicate à gérer, vu l'âge des élèves et les problèmes de transition du premier au deuxième degré. Toutes les disciplines sont donc représentées dans cette équipe. Le directeur, la sous-directrice et l'agent PMS ont également suivi tout le cursus de formation.

Organisation pratique

La formation a été organisée sur quatre journées où les élèves du premier degré différencié ont été mis en congé. Le suivi, organisé en demi-journées, s'est étalé sur toute l'année sans trop désorganiser l'école.

Besoins et attentes

Les objectifs de la direction étaient assez larges : elle souhaitait déstresser et rassurer les professeurs, confrontés à des difficultés de plus en plus variées et lourdes à gérer. Dans le cadre du premier degré différencié, l'équipe doit aussi réfléchir à de nouvelles approches et stratégies d'accompagnement, prenant davantage en compte les différences entre élèves, la question de leur motivation, la question du stress des jeunes qui se manifeste très différemment de l'un à l'autre. De plus, selon la direction, la dimension relationnelle est un aspect fondamental du métier d'enseignant, et cette formation, selon elle, pouvait aussi apporter des clefs de compréhension et d'action à ce niveau.

Ecole n°5

La cinquième école est un établissement d'enseignement général, associé à un institut d'enseignement technique qui se trouve sur le même site. L'équipe pédagogique engagée dans la formation est celle des deuxième et troisième degrés de l'enseignement général, qui comptent près de 1000 élèves et une centaine de professeurs. Cette école propose des options telles que mathématiques, sciences, langues, latin, grec, sciences économiques, arts d'expression et arts.

Public

Une quinzaine de professeurs des deuxième et troisième degrés se sont engagés volontairement dans le projet et ont suivi la formation. Toutes les disciplines étaient représentées. La sous-directrice a également suivi tout le cursus ainsi que l'agent PMS et une éducatrice.

Organisation pratique

Comme dans les autres établissements, l'organisation pratique des quatre jours de formation et des moments de suivi a été très difficile à gérer pour les directions qui ont dû dégager du temps pour les professeurs impliqués dans le projet, ce qui a déstabilisé l'équipe et le fonctionnement des cours. Le mieux selon eux serait d'organiser une telle formation en deux fois deux jours.

Besoins et attentes

Pour la direction, une telle formation permet de dépasser les constats et de mettre en œuvre des stratégies de dialogue constructif avec les jeunes. Elle souhaitait également rassembler son équipe autour d'un projet porteur et fédérateur, à propos de questions communes à tous : réflexion sur le métier, motivation, concentration, stress... Les enseignants quant à eux souhaitaient découvrir de nouvelles clefs de compréhension de leur propre fonctionnement et de celui de leurs élèves, que ce soit pour la gestion de classe et les questions d'autorité ou pour la gestion des élèves en difficulté, bien souvent submergés par le stress.

2. Évaluation de la formation

2.1. Méthodologie

Ce qui suit n'est pas une évaluation quantitative du projet mais une analyse qualitative, qui prend en compte la parole des sujets : il s'agit donc d'une analyse des avis des enseignants engagés dans ce projet - avis très subjectifs et circonstanciés, qui diffèrent quelque peu selon les établissements, la situation professionnelle et les représentations de chacun, mais qui présentent en fin de compte beaucoup d'homogénéité et de cohérence, si bien que nous les avons rassemblés sans différencier leur provenance d'un établissement scolaire ou l'autre.

Cette approche, qui repose essentiellement sur les perceptions des acteurs directs du projet, présente selon nous l'avantage d'être au plus proche de la réalité du terrain et du vécu de chacun de ceux qui vivent ce projet au quotidien dans leur cadre professionnel.

Recueil de l'information

L'information a été récoltée comme suit :

- **en début de projet**, auprès des **directions**, lors **d'entretiens semi-structurés**, sur base d'un **questionnaire commun** ;
- **en cours de projet**, après les trois premières journées de formation, auprès de **tous les participants** (enseignant(e)s, éducateurs et éducatrices, directions, agents PMS, médiatrice, coordinateurs et coordinatrices), soumis à un même **questionnaire** ;
- **au terme des quatre jours de formation**, auprès de **tous les participants**, par le biais du **questionnaire d'évaluation** officiel de l'organisme de formation continue qui soutenait le projet¹¹ ;
- **au terme de tout le dispositif de formation**, comprenant la formation et les jours de suivi, en effectuant une quinzaine d'**interviews** (enseignants, directions, agents PMS, coordinatrices) dans les différentes écoles en fin d'année scolaire.

Nous disposons également des informations recueillies lors des **tours de table** à la fin de chaque journée de formation, et de **nombreuses observations** rassemblées tout au long du projet, en assistant à la majorité des **journées de formation**, et surtout aux **journées de suivi** qui présentaient l'avantage de refléter un certain recul et, de la part de plusieurs personnes, des retours concrets sur l'expérimentation dans les classes.

Pour des raisons d'organisation interne, une seule école n'a pas encore effectué tout le cycle de formation, mais l'information nous est toutefois parvenue de cette école également sur l'état actuel du projet.

Ainsi, nous avons reçu en retour **les avis d'une centaine de personnes**, par le questionnaire soumis à tous portant **d'une part sur la formation en elle-même**, et notamment :

- la motivation des enseignants à participer à cette formation, reflétant leurs attentes et leurs besoins de départ ;

¹¹ Le Cecafofoc : <http://cecafofoc.segec.be>

- la culture de formation continue des participants, permettant de mieux cerner le « substrat » sur lequel les savoirs nouveaux allaient s'articuler ;
- les apprentissages effectués au cours de la formation, en termes de contenus et de compétences nouvelles ;
- les satisfactions et insatisfactions, qui malgré leur subjectivité sont de bons indicateurs de l'adéquation de la démarche, du dispositif et des contenus avec le public cible.

Et d'autre part sur les suites de cette formation, en termes de réalisations possibles ou effectives, à savoir :

- la mise en projet suite à la formation, évoquant ce que les participants pourraient faire de cette formation ;
- les tests et essais effectués sur le terrain, ou ce qu'ils ont déjà effectivement transféré dans leur vie professionnelle ou personnelle ;
- les contextes d'utilisation, c'est-à-dire tous les lieux où ils pensent pouvoir utiliser les contenus de formation ;
- les difficultés rencontrées ou pressenties, ou tout ce qui pourrait freiner l'utilisation de la démarche ou des outils découverts en formation ;
- les besoins pour faciliter le transfert, en d'autres mots les conditions facilitatrices pour s'appropriier et utiliser les apprentissages effectués en formation ;
- les effets et applications sur le terrain, c'est-à-dire les changements observables (ou observés déjà) dans leur cadre de travail (ou leur vie personnelle), les retombées de la formation à court ou moyen terme ;
- les questions et suggestions des participants, permettant d'identifier les éléments à prendre en compte pour la suite du projet.

Traitement de l'information

Nous inspirant de la grille de lecture de Kirkpatrick¹² (1994), qui envisage quatre niveaux d'évaluation d'une formation : **les réactions** des participants (motivation, ressentis), **les apprentissages** effectués, les impacts en termes de **changement de comportements** et **les effets** sur les pratiques et l'environnement de travail, nous avons classé et organisé l'information recueillie en trois parties :

- A propos de la formation elle-même : motivation, apprentissages, ressentis positifs et négatifs des participants.
- A propos des applications concrètes sur le terrain : envies, essais, contextes, difficultés, éléments facilitateurs.
- A propos des impacts de la formation : sur soi, sur les élèves, sur l'institution.

De cette première analyse, nous avons ensuite dégagé les points de force de la formation, ainsi que les points de vigilance à prendre en compte pour la régulation du projet.

Tous les témoignages ici rapportés – organisés selon ce modèle d'évaluation et reliés par thèmes - proviennent donc directement des enseignants, éducateurs, directions, médiateurs, coordinateurs et agents PMS qui ont suivi la formation. Pour davantage de lisibilité, nous présentons en encadré à la fin de chaque rubrique une synthèse reprenant les éléments d'analyse qui nous semblent pertinents à prendre en compte pour la suite du projet.

¹² Kirkpatrick, D., *Evaluating training programs*. Berrett-Koehler Publishers, 1994.

En guise de conclusion, dégagant les points forts de cette première phase d'analyse, nous les avons mis en lien avec la littérature scientifique traitant du transfert des apprentissages, pour mettre en évidence les éléments facilitateurs de transfert, en gardant à l'esprit que **ce sont les retombées concrètes d'un tel projet dans les classes, en termes de bien-être et de sérénité de tous, jeunes et adultes, qui constituent l'enjeu essentiel du projet.**

2. 2. A propos de la formation

2.2.1. La motivation des enseignants pour cette formation

Selon les retours de la majorité des participants, le projet Savoir-être à l'école a été **dès le départ** accueilli très positivement par les écoles, que ce soit par les directions ou par les enseignants. Parfois sans trop savoir de quoi il s'agissait, tous les enseignants se sont lancés **volontairement** dans ce voyage au cœur de l'humain.

Beaucoup ont ainsi manifesté d'emblée **ouverture et curiosité** pour cette **approche qui leur semblait nouvelle et originale**, et surtout qui leur semblait **allier théorie et pratique**, avec des **perspectives d'applications très concrètes dans les classes**. Le fait d'être pleinement volontaire et de participer à cette formation en toute liberté apparaît comme un facteur important d'implication des participants, mais on peut d'ores et déjà s'interroger sur les raisons d'un tel intérêt pour ce sujet reliant les neurosciences et l'éducation.

Nous présentons ici les **éléments de motivation** cités par les participants eux-mêmes, qui permettent de mieux comprendre ce qui, dès le départ, a fait écho dans les équipes éducatives pour susciter **a priori** leur engagement dans le projet-pilote.

Une présentation de qualité et beaucoup d'enthousiasme

La présentation soignée, claire et enthousiaste de la coordinatrice du projet a séduit bon nombre de personnes. Un effet de **contamination** a joué également pour ceux qui n'étaient pas présents à la présentation, et **l'enthousiasme** est cité à maintes reprises dans toutes les équipes : ici celui des collègues, là celui de la direction, là encore celui de la coordinatrice ou du PMS...

Outre cet enthousiasme de départ, plusieurs enseignants ont été attirés par **l'originalité** du projet, et par « *ce titre un peu mystérieux* », « les neurosciences au service de l'éducation », ainsi que par **l'approche scientifique** proposée, qui leur laissait présager un **aspect concret et pratique**, avec des applications directes dans les classes, et ce sur base d'un **arrière-plan théorique solide**.

La **curiosité** est aussi citée comme motivation de départ, les uns spécifiquement pour le sujet des neurosciences, les autres comme faisant partie de leur nature, toujours prêts à se remettre en question, à s'enrichir de nouveaux points de vue, afin de s'épanouir toujours davantage dans leur profession.

Une institution porteuse

L'aspect institutionnel n'est pas étranger à l'engagement de départ des équipes. Dans une école par exemple, certains participants disent avoir été portés par la **confiance dans leur**

direction qui est toujours de bon conseil, et d'autres par le fait que cette formation ait été proposée à **tous les professeurs**, toutes branches et tous niveaux confondus, ce qui permet de réfléchir ensemble aux pratiques pédagogiques à partir du même apport et de **renforcer les liens entre collègues**.

Dans l'une des écoles-pilotes, le choix de la direction a été de privilégier l'équipe du **premier degré différencié** et ainsi de chercher en équipe des réponses aux questions relatives à la manière d'aborder les élèves plus fragiles sur le plan humain, leur stress et leur motivation apparaissant comme des éléments à prendre particulièrement en considération pour les aider au mieux.

Dès lors, pour certains enseignants, l'engagement dans le projet se justifie par le **renforcement du lien entre collègues** et le **sentiment d'appartenir à une équipe**. Cet **aspect fédérateur du projet** est cité à plusieurs reprises, d'autant plus présent vu **la durée** de la formation (6 jours), **le nombre** de personnes impliquées dans la formation pour chaque école (15 minimum), et le fait que ce soit une **formation en école**.

Certains, de par leur **nouvelle fonction** dans l'école, ont vu dans cette formation non seulement une occasion de développement professionnel mais aussi une piste de plus pour s'inscrire au mieux dans leur institution : comme cette **éducatrice** qui découvre un métier qui la passionne, avec toute la dimension des relations humaines et du travail avec les adolescents, ou encore cette tutrice qui cherche des moyens supplémentaires pour remplir son rôle auprès de ses élèves dans le cadre du **tutorat** institué dans son école depuis quelques années.

Les responsables d'équipes enfin, que ce soient les directeurs, les coordinateurs ou les chefs d'ateliers, souhaitent aussi suivre leurs enseignants dans cette démarche et disposer des mêmes clefs de compréhension et des mêmes outils qu'eux, que ce soit pour la **gestion des élèves** ou la **gestion des adultes**.

Le souci des jeunes en difficulté

Bon nombre d'enseignants parlent d'un réel **besoin d'outils pour aider au mieux les jeunes** dans leur développement, et pour **accompagner personnellement les élèves en difficultés**. Certains ont rencontré des situations difficiles ces dernières années et souhaitent vivement être davantage **à l'aise face à un groupe d'élèves**, tout en étant conscients que c'est le regard qu'ils portent sur les élèves qui doit changer, et qu'on ne peut s'arrêter à des constats.

L'un ou l'autre ont évoqué une certaine impression qu'il leur manquait quelque chose pour bien **comprendre les jeunes** qu'ils ont devant eux tous les jours, et la présentation du projet fin juin leur semblait vraiment correspondre à ce qu'ils voulaient apprendre.

L'importance d'une **relation de qualité** avec les jeunes est évoquée à plusieurs reprises, ainsi que la nécessité de mieux **comprendre le fonctionnement et le stress des élèves** pour les prendre davantage en considération, et ce pour mieux les aider en cas de difficultés diverses : stress, démotivation, besoin de reconnaissance, problèmes d'attention, autorité...

Découvrir des pistes concrètes

Il apparaît clairement que l'engagement dans ce projet est pour beaucoup essentiellement lié à la possibilité d'envisager des **pistes concrètes** pour mieux comprendre et mieux accompagner des élèves en difficulté d'apprentissage. Les participants disent en effet avoir besoin d'**outils** pour **gérer les adolescents**. Mais certains évoquent également la **gestion des adultes** qui composent le staff, en qualité de directeur, chef d'atelier ou coordinateur.

Cet aspect très concret de l'apport d'outils est évoqué à maintes reprises, souvent lié à la dimension de **nouveauté** : les uns parlent d'outils de **méthode de travail**, de nouveaux outils pour le **suiti des élèves**, de possibilité d'applications et de débouchés concrets, avec des effets sur la motivation des élèves face à l'apprentissage et sur leur stress face aux contrôles, les autres parlent d'outils pour **dépasser les simples constats** et aider réellement les élèves en difficulté. D'autres encore cherchent des pistes pour **se sentir à l'aise face à une classe**, quel que soit le climat, de nouveaux outils pour ramener l'attention des élèves dans le cadre de pratiques interactives, ou encore pour **améliorer leur autorité** et **prendre plus de recul**.

Ainsi, comme le dit une enseignante, le projet est perçu comme une opportunité d'améliorer sa façon de gérer tout autant un groupe classe qu'un conflit avec un élève, afin de partager des moments d'apprentissage forts où chacun aurait envie de participer avec le professeur à la construction du savoir dans une **atmosphère propice et bienveillante**.

Pour d'autres, de manière plus **globale**, cette formation constitue une belle opportunité de découvrir de **nouvelles manières de penser**, d'amener du neuf dans la façon de voir les choses, selon l'état d'esprit dans lequel on se trouve.

Un double enjeu : professionnel et personnel

On retrouve ici plusieurs professeurs **passionnés par le contact humain et l'enseignement**, qui se disent soucieux d'entretenir des relations dans le respect et l'écoute de l'autre. Plusieurs enseignants y voient donc un **double intérêt : professionnel et personnel**. Cet intérêt pour comprendre le fonctionnement psychique des adolescents et des adultes, avec des références théoriques liées à la connaissance du cerveau, permet également une meilleure compréhension de leur propre fonctionnement face à une situation, une parole, un événement perçus comme stressants. Il s'agit donc **d'apprendre sur eux-mêmes** pour **progresser davantage en tant qu'enseignants** mais aussi dans la vie de tous les jours. Les uns ont pressenti que cette formation allait les aider à **prendre du recul**, les autres à **gérer leur propre stress** avant tout, se disant en effet très stressés, que ce soit dans leur vie professionnelle ou dans leur vie personnelle, ou dans ce rapport délicat entre les deux, ce fragile équilibre travail-famille.

Des enseignants en démarche de développement professionnel

Comme nous le verrons plus loin et selon les équipes, bon nombre d'enseignants engagés dans ce projet avaient déjà suivi diverses formations en lien avec les comportements et fonctionnements humains face à l'apprentissage (PNL, ennéagramme, gestion mentale, analyse transactionnelle...). Ils étaient donc au départ curieux et ouverts à la formation continue. L'un évoque de nombreux questionnements et intérêts personnels suite à d'autres **formations**, d'autres y voient des liens avec la gestion mentale ou la PNL. Cette formation était donc au départ perçue comme une **continuité** ou plutôt un **complément** dans leur démarche de développement professionnel. D'autres, par contre, n'avaient jamais suivi de

formations de ce type, et de ce fait, se sont engagés pour **découvrir du neuf**, avec d'autant plus de motivation que cela se faisait **entre collègues** et que le **suivi** leur permettrait d'en parler entre eux par la suite et de demander conseil aux autres collègues au sein même de l'école. C'est donc le **dispositif de formation** dans son entièreté qui apparaît comme moteur : la nouveauté des contenus et les liens avec le connu, le travail en équipe et en interne, et le suivi assurant une continuité à la démarche.

Une certaine perception de la mission du professeur

Dès le départ et a priori, certains enseignants ont perçu les possibilités offertes par une telle démarche et les enjeux à plus ou moins long terme pour les jeunes, ce qui les a motivés à s'impliquer dans cette formation. Il leur apparaît en effet important en tant qu'adulte d'être un **relais**, de **transmettre ces connaissances et cette méthode aux jeunes**, de leur apprendre ainsi à prendre un recul constructif, à analyser davantage, à décoder, à moins juger et condamner, et surtout, en cas de difficultés, à trouver des moyens pour améliorer certaines situations scolaires et personnelles. C'est donc une **mission d'éducation** au sens large qu'ils se donnent là : c'est ainsi, disent-ils, que se construit **l'autonomie**, la vraie, et chaque professeur ou éducateur a un rôle essentiel à jouer là. Cette méthode peut y contribuer en donnant aux jeunes les clefs de compréhension de leur propre fonctionnement.

Certains enseignants et éducateurs se sont donc engagés au départ poussés par leur curiosité pour cette approche originale, avec des contenus issus de fondements scientifiques. Beaucoup ont été attirés par la dimension concrète et les applications possibles dans leurs classes, pour dépasser les simples constats et aider les élèves en difficulté. Cette formation était aussi une occasion de se retrouver en équipe au sein de l'école autour d'un projet commun. Pour d'autres encore, il s'agissait d'une opportunité de développement, professionnel, ciblant davantage leur mission d'éducation, mais aussi de développement personnel, en lien direct avec la gestion de leur propre stress.

2.2.2. Ce que les participants disent avoir appris

Si l'on tente de cerner ce que les participants ont retiré de cette formation en matière d'**apprentissage**, une grande majorité dit y avoir trouvé de quoi nourrir son développement **personnel et professionnel**, même si les apprentissages réalisés sont dits **pertinents à plusieurs niveaux** : les uns à un niveau d'applications très **pratiques**, liés à la classe, d'autres encore au niveau **personnel**, pour eux-mêmes dans leur vie privée et familiale, d'autres enfin à un niveau plus large, dans tout ce qui concerne les relations humaines, pouvant aller jusqu'à une prise de conscience d'ordre **philosophique**.

Les contenus de la formation et de la démarche semblent donc correspondre à des niveaux d'intérêt très diversifiés chez les enseignants. Nous présentons ici les apprentissages réalisés en fonction de leur pertinence pour les réalités de ce public concerné tout autant par la gestion de classe que par la question élargie de leur mission d'éducateurs.

Pertinence pour la pratique en classe

Ainsi, bon nombre de participants considèrent les contenus de formation comme très éclairants et pertinents pour la pratique des enseignants. Les impacts de cette formation sur

l'aspect relationnel du métier sont nombreux, que ce soit au sein même de l'équipe ou dans la relation pédagogique avec les élèves. Les uns évoquent la richesse des **échanges de points de vue avec des collègues directs**, qui permettent d'aborder des questions qui touchent et concernent tout le monde et chacun, professeurs, élèves, éducateurs et directions. Les uns disent avoir été amenés à **poser un autre regard sur les élèves**, les autres trouvent dans l'alternance théorie-pratique des pistes concrètes pour approcher des situations particulières vécues en classe.

Selon certains, cette démarche constitue un **outil d'analyse, de réflexion et d'action bien efficace**, qui est selon bon nombre de personnes interrogées, **à diffuser dans d'autres établissements**.

L'un parle de la formation la plus intéressante qu'il ait connu, qui l'aide dans ses relations avec les autres en général et qui surtout aide les élèves à qui il a directement expliqué ce qu'il avait appris. D'autres évoquent le fait d'avoir appris à **mieux observer les élèves**, à désormais pouvoir **entrer plus efficacement en relation** avec les élèves en difficulté, à dialoguer et à résoudre les conflits à chaud.

Selon plusieurs participants, cette formation apprend à **être plus calmes et plus posés**, donc plus structurés et plus clairs dans leurs propos. Et tout *comme le stress amène le stress, le calme amène le calme* : certains insistent ainsi sur l'importance de *voir moins de matière, mais de bien comprendre l'essentiel, d'enseigner des savoir-faire et des savoir-être plutôt que de courir après le temps et les programmes en sentant les élèves stressés et agités...*

Pour d'autres encore, cette formation est perçue comme une nouvelle porte d'entrée pour comprendre les comportements humains, mais n'est pas à prendre comme l'unique référence dans ce domaine. Ayant suivi d'autres formations similaires, des enseignants la voient comme vraiment enrichissante, mais constituant plutôt **une pièce ajoutée à un puzzle**.

Différents contenus précis sont également épinglés par les participants comme apprentissages directs : les outils de gestion des modes mentaux, le décodage des situations de stress en fonction de ses trois états en lien avec les comportements des élèves, les outils utiles et concrets pour gérer ce stress, qu'il s'agisse de fuite, de lutte ou d'inhibition, le modèle des personnalités avec la différence entre tempérament et caractère, les personnalités primaires et secondaires, ...

Des prises de conscience aussi, liées au stress, entraînant des changements dans les représentations : les uns réalisent que beaucoup de leurs collègues sont stressés, que ce stress ne vient pas de causes extérieures comme on le pense souvent, mais bien du regard que l'on porte sur les choses, et surtout que le stress peut mener les élèves à l'échec. D'autres comprennent qu'en situation de stress, ils répondent souvent par des réactions aggravantes, et que désormais, ils gèrent mieux ces réactions... Enfin, plusieurs disent retrouver ici **un certain pouvoir d'action et de maîtrise sur leur propre stress** par la réflexion et la remise en question et qu'il leur est désormais possible de modifier leur état mental.

Ainsi, certains semblent avoir découvert ou pris davantage conscience de la place que le stress prend dans leur vie, que ce soit au niveau professionnel ou au niveau privé, et que cette formation est avant tout **une aide personnelle**. Elle apprend à relativiser, et dès lors à avoir moins de frustration, car *on a toujours trop d'attentes dans ce métier...*

Pertinence pour soi en tant que personne

Bon nombre de participants disent aussi avoir appris beaucoup sur eux-mêmes et **le savoir sur soi**¹³ est souvent évoqué comme l'un des premiers bénéfices de cette formation. Une réflexion s'est amorcée sur les valeurs, les attentes, les forces et les fragilités, les intolérances et les limites de chacun, permettant, selon les paroles de certains, de se découvrir et de découvrir les collègues en tant que personnes.

Or, selon Donnay (2009), ce premier niveau de savoir touche à la connaissance de soi et est premier dans tous les sens du terme. Il est central dans toute démarche de recherche et déterminant dans la gestion de sa propre subjectivité. Dans sa relation au monde et à l'autre, l'ignorance de soi peut piloter nos choix à notre insu. Cette connaissance de soi peut donc être considérée comme **le socle** à partir duquel peuvent être construits les savoirs d'autres natures.

Dans le cadre de la formation « Savoir-être à l'école », plusieurs participants disent avoir appris énormément sur la façon dont fonctionne notre cerveau, ces nouveaux éléments théoriques leur révélant beaucoup **sur eux-mêmes**, le **fonctionnement de notre pensée**, ce qui peut, disent-ils, vraiment aider à progresser dans la vie en général.

D'autres disent avoir appris à **s'observer** et à analyser leurs propres réactions, à **prendre du recul**, pour **écouter** l'autre et être plus **patient**, à **relativiser** certaines choses et à **mieux maîtriser leurs réactions**, surtout en situation de stress. Un autre évoque une plus grande **confiance en soi** suite à cette formation. Une autre encore, en lien avec sa nouvelle fonction, dit avoir surtout appris à relativiser les choses, à mieux s'organiser et à être **plus positive**, à adopter le **bon état d'esprit** selon les situations. Et comme le dit un participant, cette formation apprend aussi à **faire la part des choses entre vie professionnelle et vie privée**, à réaliser *qu'on est tout simplement humain, qu'on fait du mieux qu'on peut, et que c'est déjà bien...*

Pertinence pour les relations humaines en général

Même si après seulement quatre jours de formation, tout cela est loin d'être intégré, d'où l'insistance sur la nécessité du suivi, cette compréhension du fonctionnement de notre cerveau permet non seulement de mieux se comprendre, mais aussi de **mieux écouter les autres, de comprendre leurs réactions**, d'identifier leur état de stress et surtout **d'être plus tolérant et d'éviter les jugements...** Ce qui n'est pas vraiment dans la culture de l'école, précisent certains participants...

Les enseignants parlent ici d'éléments de compréhension de notre fonctionnement, de nos comportements, de nos réactions et des moyens à utiliser pour **relativiser et nuancer**. Ils disent avoir appris énormément de choses sur nos **principes de réactions personnelles**, à nuancer et écouter nos différentes formes de stress, à quelles émotions cela fait référence, et donc à pouvoir creuser et accéder au travail de gestion des modes mentaux.

A ce niveau, **l'apport scientifique et les contenus très concrets liés à la connaissance du cerveau** et toute **l'approche neurocognitive**, les **différentes zones du cerveau** et leur utilité respective, les **deux modes mentaux** et la façon de passer de l'un à l'autre, sont évoqués comme « *bien des choses nouvelles et intéressantes sur le mode de fonctionnement humain* ».

¹³Canivet, C., Cuche, C., Donnay, J., *Les enjeux de la cocréation de savoirs accompagnateur-chercheur-praticiens*. Article présenté dans le cadre du REF, Nantes, juin 2009.

Sont ici citées toutes les notions relatives au fonctionnement du cerveau et aux conséquences que cela induit, les clés permettant de mieux décoder et donc de mieux agir et réagir.

Certains parlent de leur compréhension nouvelle du stress en tant que signal d'alarme à écouter, avec cette prise de conscience qu'une situation n'est pas stressante d'elle-même mais que nous avons une emprise sur notre réaction face à ce qui nous stresse : le stress n'est donc pas une fatalité mais sa maîtrise est vraiment possible et nous appartient. Il semble donc que ce soit avant tout cette **nouvelle compréhension du stress** qui constitue l'apprentissage le plus marquant de la formation.

C'est donc à trois niveaux que les participants disent avoir appris : au niveau professionnel, ils ont découvert des pistes pour aborder l'aspect relationnel de leur métier, avec des outils d'observation, d'analyse et d'action qui leur donnent davantage de prise sur leurs actes pédagogiques. En tant que personnes, ils ont découvert une nouvelle compréhension du stress et à partir de cette approche, ils ont appris à s'observer eux-mêmes pour se gérer et changer d'état d'esprit, pour prendre du recul, avec plus de nuance et de relativité. Au niveau des relations humaines en général, ils disent avoir développé un autre regard sur l'autre, avec moins de jugements et davantage de tolérance et de compréhension.

2.2.3. Ce que les participants disent avoir apprécié

En ce qui concerne les **satisfactions** des participants par rapport à cette formation et au projet Savoir-être dans son ensemble, des éléments très divers sont évoqués, alliant enjeux institutionnels, professionnalité et qualité de la formation, ambiance des groupes, aspects découverte et contenus concrets.

Le côté fédérateur du projet et la participation des directions

Plusieurs enseignants ainsi que les directions ont apprécié **l'aspect fédérateur du projet**, qui était d'ailleurs, comme mentionné plus haut, une des motivations de départ à s'engager dans le projet. Ils citent ici la **complicité** créée dans l'équipe grâce à cette formation, qui demande aux participants un engagement personnel et une confiance dans le groupe vu les nombreuses mises en situation et évocations de difficultés rencontrées en classe ou dans la vie. Comme le mentionnent bon nombre de participants, ils se découvrent réellement et apprennent à mieux **se connaître en tant que personnes**. Cette complicité nouvelle permet par ailleurs de nombreux échanges informels par la suite, ce qui aide à entretenir la matière.

De plus, **quatre directions sur cinq ont dégagé du temps pour être présentes** et participer activement avec leur équipe à cette formation. Plusieurs enseignants ont particulièrement apprécié cette marque de soutien de leur direction et son ouverture, et évoquent leur sentiment de faire **partie d'une équipe en recherche de cohérence**, avec les mêmes bases pour avoir **un langage commun** dans le travail et surtout face aux jeunes.

Cela est vécu très positivement comme **une mise en projet de l'école** par rapport à une **manière commune de voir les choses**. Cette formation, dit un participant, nous remet en question et nous rassure à la fois. En plus de l'apport pour notre métier, il y a aussi tout l'apport personnel et interpersonnel, qui nous aide pour nos relations en général. Le **facteur**

lien, que ce soit au niveau de l'équipe ou au niveau de la personne elle-même et de sa cohérence interne, est donc particulièrement apprécié.

La qualité des formateurs et l'ambiance qu'ils créent

La **professionnalité** des formateurs, leurs **compétences** et leur **niveau de maîtrise** des contenus et des outils sont cités à plusieurs reprises. Les uns évoquent leur **dynamisme**, leur enthousiasme, leur qualité d'écoute, leur ouverture d'esprit, leur solidité, leur capacité à rebondir. Plusieurs pointent également le **calme** et la **sérénité** de la formatrice principale qui **incarne ce qu'elle dit**.

Bon nombre de participants ont aussi particulièrement apprécié la **clarté du discours**, et la manière d'expliquer les choses avec des exemples concrets et un **vocabulaire simple** et accessible, sans « jargon psychologisant », pour une vulgarisation sans trop de simplification.

Certains ont apprécié le partage de l'expérience personnelle des formateurs qui nous montre qu'on est *tous dans le même bateau*. D'autres parlent des cas concrets, quotidiens, faciles à comprendre, des mises en situation qui rendent la formation très **vivante**.

Enfin, plusieurs citent l'humour des formateurs, le contact simple et chaleureux, leur sincérité, le respect du groupe, **l'ambiance décontractée**, la bonne humeur générale.

La qualité de la formation

La **présentation structurée**, vivante et claire ainsi que les contenus en eux-mêmes, mais aussi le **rythme** de la formation ont été appréciés par la plupart des participants.

Plusieurs évoquent l'intérêt d'alterner des moments plus théoriques et frontaux et des interactions, exercices et mises en situation qui permettent de nombreux liens entre notions théoriques et vie quotidienne. Certains témoignent que cette **alternance d'explications théoriques et d'exercices pratiques** permet de prendre conscience par l'expérience que le travail sur le stress est possible et que les répercussions sont rapides et se ressentent physiquement.

D'autres ont apprécié **l'évocation de situations vécues**, avec des échanges pertinents sur des expériences de vie, où l'on peut s'impliquer de manière personnelle sans obligation de se dévoiler.

Sont également cités à plusieurs reprises les **échanges de points de vue**, les exercices en **petits groupes**, la **diversité des exercices**, le fait que tout soit bien illustré par de nombreux **exemples**, l'accès direct à quelques **outils très pratiques** et accessibles, même pour les jeunes, mais aussi la **qualité du syllabus** et la **clarté des documents**.

Dans le cadre du dispositif de formation, les **journées de suivi** ont été appréciées par bon nombre d'enseignants, leur permettant d'assimiler les contenus et de faire un retour plus pratique sur la formation.

L'aspect concret de la formation

Le côté pratique de la formation est cité à plusieurs reprises, avec en plus de la découverte de notre fonctionnement mental à tous, des **outils concrets, utiles et applicables**, pour se décentrer, pour relativiser certaines situations : le *pack aventure* par exemple, présentant les avantages et les désavantages d'une même situation ou d'un concept donné, permettant de mettre en évidence certaines facettes cachées de la réalité ou de soi-même, et donc de se remettre en question, est considéré par plusieurs personnes comme très intéressant. *La multiplication des points de vue, la pyramide des moyens et exigences et l'échelle des modes mentaux* sont aussi mentionnés à plusieurs reprises par les participants comme des outils pratiques directement applicables en classe.

L'aspect découverte, le sentiment d'avoir appris du neuf

Enfin, pour clore ce point, citons ces témoignages, évocateurs de l'enthousiasme de certains participants face au **côté novateur** de cette approche :

*« J'ai apprécié l'esprit dans lequel se sont déroulées ces journées : j'ai vraiment eu le sentiment d'avoir appris des **données nouvelles** pour moi sur les comportements humains. Bien sûr, il y a toujours une intuition de certaines choses, mais grâce à cette formation, je peux décrypter et identifier nos mécanismes, nos fonctionnements à tous. Cela permet de mieux s'adapter, pour soi, pour les autres. » « Enfin une formation qui nous emmène ailleurs ! » « Vraiment, je n'ai pas vu le temps passer, je suis heureuse de venir car je sais que je ne vais pas perdre mon temps ! Cela faisait longtemps... Je sais aussi que je vais pouvoir raccrocher tout cela à quelque chose de vécu dans ma vie privée ou professionnelle. »*

Les participants ont particulièrement apprécié la complicité émergeant entre eux lors de ce travail en équipe et le côté fédérateur du projet. Les compétences et les qualités humaines des formateurs ont contribué à cette ambiance de travail, ainsi que le dispositif de formation actif et interactif qui a créé des liens. Le côté scientifique, novateur et « non scolaire » des contenus a également été très apprécié.

2.2.4. Ce que les participants disent avoir moins apprécié

Si dans l'ensemble les réactions des participants sont plutôt positives et enthousiastes, bon nombre de remarques critiques se sont exprimées, parfois contradictoires par rapport à d'autres avis, mais toujours intéressantes à prendre en compte pour la régulation du projet.

La principale difficulté de la démarche reste pour la plupart son **application en groupe classe**, et si les outils semblent utilisables en individuel, il est plus difficile pour les enseignants de les mettre en œuvre dans un **cadre collectif**. Dans le même ordre d'idées, plusieurs participants regrettent aussi trop peu de liens avec des **situations scolaires**.

Trop peu de concret

Si certains déplorent un **manque de réalisme** quant à l'application de ces méthodes dans un grand groupe (jusqu'à 30 élèves...), d'autres regrettent le **manque de pistes concrètes** pour l'avenir, à appliquer sur le terrain, à l'école, car certaines mises en situations leur semblent artificielles et donc peu efficaces pour leurs pratiques en classe.

Pour eux, les exemples donnés sont souvent évidents pour le quotidien (le retard dû au trafic, le désordre, etc.), mais les outils semblent difficiles à appliquer à la **complexité des situations de classe**, où le nombre d'élèves problématiques, souvent déconcentrés, s'accroît d'année en année, soumis à ce qu'on appelle « *les forces de la déséducation* » (GSM, écrans...). Il leur semble dès lors difficile de construire une dynamique qui tienne compte de cette réalité-là et, **dans le vif de l'action**, de prendre du recul et de faire les transferts en partant de la formation, car en classe, ils réagissent **souvent instinctivement**.

Pour une autre participante, les attitudes à adopter semblent **un peu simplistes et peu nuancées, peu centrées sur la relation à soi et la relation à l'autre**, mais surtout centrées sur une **résolution efficace et rapide** d'une situation de crise, difficile à appliquer auprès de jeunes pour désamorcer une situation de violence, même si cela peut être efficace pour éviter l'escalade.

Trop peu de temps pour intégrer

Une autre difficulté rencontrée est le **manque de temps d'intégration**, et la **complexité de la matière** qui nécessite vraiment un temps d'appropriation, avec un net besoin d'expérimenter par soi-même pour retenir et intégrer. Si la présentation de la matière se veut claire et simple, on ne peut pas faire l'impasse de la complexité, et l'un ou l'autre déplorent qu'on dise que *cela va de soi*, car il s'agit de tout un état d'esprit et c'est, disent-ils, assez difficile à aborder efficacement, du moins à ce stade-ci du projet.

Un temps de parole parfois trop long

Faisant écho à ce besoin de temps d'intégration exprimé par certains, d'autres par contre regrettent **certaines répétitions** et le temps pris en formation pour l'évocation de situations personnelles, beaucoup de cas à écouter, des interventions trop longues de la part de certains collègues qui monopolisent parfois la discussion sans faire avancer la réflexion. Ceux-là réclament donc un **temps de parole** mieux réparti : *les profs bavards, leaders ou passionnés sont intervenus trop souvent*, et il serait intéressant de faire en sorte que les plus discrets s'expriment également.

Plusieurs participants déplorent le manque de réalisme et de pistes concrètes pour la classe, et la non prise en compte de la complexité de la dimension collective de leur métier. De plus, le contexte de classe les met face à des situations où il leur faut réagir dans l'urgence, d'où la nécessité de bien avoir intégré la démarche, ce qui va prendre du temps.

2.3. A propos des applications sur le terrain

En matière de formation, la question centrale demeure celle du transfert des apprentissages effectués en formation et de leur application sur le terrain.

Nous distinguerons ici ce qui, suite à la formation, relève de la simple **mise en projet des enseignants**, dans le cadre de ce qui leur semble **possible**, et ce qui a **déjà été expérimenté concrètement**, que ce soit dans leur vie personnelle ou dans leur vie professionnelle, même si ces impacts-là restent encore peu visibles au stade actuel du projet, en l'occurrence une seule

année scolaire, consacrée essentiellement à la formation et laissant dès lors peu de temps de recul et d'appropriation pour les nouveaux apprentissages.

2.3.1. Ce que les participants disent avoir envie de mettre en œuvre

Ainsi, bon nombre de participants s'approprient peu à peu la démarche et les outils concrets, mais manifestent tout autant leur souhait d'intégration de **l'état d'esprit** lié à une compréhension plus globale de la matière, que leur intérêt pour des **projets d'utilisation des outils** concrets pour eux-mêmes ou en classe.

Voir loin et large

Pour certains enseignants en effet, cette démarche ouvre des portes, plus ou moins larges selon les personnes.... Pour une participante, il y a là une belle l'occasion de poursuivre tout **un travail sur soi**, de penser et d'arriver de plus en plus à **vivre l'objectif de cette formation** : être serein, prendre distance, car **le calme** est vraiment le préalable à une relation plus harmonieuse. Plusieurs souhaitent arriver à **plus de lâcher-prise** face aux gens et aux situations. D'autres encore ont l'intention de faire appel autant que possible au mode adaptatif ou préfrontal, ou tout simplement comme le dit un enseignant, de *continuer sur la voie de la sagesse* !

Une autre prise de conscience importante chez les participants semble aussi la nécessité de plus en plus urgente de développer des occasions de **rencontres individuelles avec les élèves**, même si cela reste très difficile à mettre en place dans la structure scolaire actuelle et avec des classes aussi nombreuses.

Plus concrètement...

C'est avant tout **pour eux-mêmes** que les enseignants disent vouloir mettre en place cette démarche, sans pour autant, comme on le verra au point suivant, négliger les **aspects pédagogiques** de la formation. Plusieurs évoquent donc les impacts possibles au niveau de la **gestion de leur propre stress**, car *on ne se rend pas compte à quel point on est tous stressés...*

Les uns souhaitent aussi **détecter assez vite les signes observables de stress** pour pouvoir réagir intelligemment vis-à-vis des autres. D'autres aimeraient pouvoir appliquer le contenu de cette formation dans leur vie familiale et leur vie professionnelle, surtout au niveau du stress lié à la gestion du temps, Certains encore utiliser ces techniques pour leur bien-être personnel.

Pour quelques participants, les impacts dans la classe et la vie professionnelle se dessinent déjà très clairement: ils souhaitent utiliser ces techniques pour **aider élèves et parents**, mais disent avoir besoin de davantage d'informations et d'exercices par rapport à l'observation du stress des élèves, surtout dans le contexte de la classe où toutes les attitudes et réactions se côtoient.

Dans un premier temps, les uns souhaitent donc **approfondir l'aspect théorique, lire des ouvrages relatifs à ce domaine**, avoir une **bibliographie** étoffée, en savoir plus, et pour cela **observer** des situations de stress, voire des séquences filmées, pour oser ensuite tester certains exercices en classe.

Si les uns projettent de **faire plus de relationnel avec les élèves**, d'autres souhaitent très concrètement **transmettre** à leurs élèves ce qu'ils ont appris et **lancer la réflexion en classe**. Plusieurs enseignants ont donc envie de **parler du stress aux élèves, d'organiser des ateliers** avec eux et espèrent ainsi se sentir moins impuissants vis-à-vis **d'élèves en décrochage**.

Les uns veulent **rassurer les élèves stressés** par une **communication ouverte** en lien avec les outils de communication découverts en formation, d'autres veulent **tester certains exercices** dans le cadre du **tutorat**, ce qui demande de revoir les exercices, retravailler les plus utiles en cas de stress et les adapter aux élèves. Certains sont en projet de créer et mettre en œuvre une **formation adaptée aux jeunes** au sein de l'école pour leur apprendre à développer des **attitudes positives**, en étant capables de **changer d'état d'esprit**.

Donc, à partir de ces outils et de cette approche, plusieurs enseignants considèrent comme tout à fait possible de développer des pistes pour les élèves en difficulté et d'ainsi les aider à se sentir bien, à vivre en harmonie avec eux-mêmes, à trouver leur **projet personnel** malgré leurs difficultés.

Par exemple, une enseignante propose, dans un premier temps et très progressivement, d'**observer les élèves** sous le nouvel éclairage des notions vues en formation et de **leur apporter des clés** leur permettant d'envisager l'autre avec discernement. Ayant elle-même mieux compris son propre fonctionnement en cerveau dit adaptatif (ou préfrontal), elle aimerait **guider davantage les élèves dans ce sens**, dans le cadre d'un **dialogue pédagogique**. Par la suite, quand elle se sentirait plus à l'aise, elle aimerait **travailler en collaboration avec des collègues** qui ont suivi la formation, afin que les objectifs, les exigences, les stratégies soient plus homogènes au sein de l'école, et donc plus efficaces. Comme elle le dit, cela pourrait constituer un **projet pédagogique** à présenter à la direction pour la rentrée prochaine. Les **conseils de classe** pourraient en être tout différents ...

Ainsi, une autre piste évoquée par plusieurs personnes serait de **mettre en œuvre un groupe de travail à l'école** avec les collègues qui ont participé à la formation, un groupe de supervision avec des collègues motivés, car selon les enseignants, parler et se confronter à d'autres situations fait beaucoup avancer.

Et enfin, du temps pour chaque chose

Plusieurs participants soulèvent également la nécessité de **rappels réguliers** pour ne pas décrocher de la méthode, car la routine et le quotidien risquent d'effacer la réflexion. **Pour un projet de cette ampleur**, ils soulignent qu'un **suivi à long terme** est nécessaire. Les uns ont besoin de temps pour approfondir la matière, les autres pour se lancer et l'utiliser avec les élèves.

Mais comme le dit un des enseignants, « *il est clair que tout cela intervient quotidiennement dans nos relations à l'autre, que ce soit avec nos élèves, nos collègues, mais également avec nos proches. Si on n'aborde plus les situations avec le même regard, cela nécessite néanmoins un certain laps de temps car le changement n'est pas instantané. C'est un travail quotidien, mais une fois les avantages constatés, il est très motivant de persévérer* ».

Plusieurs participants ont ainsi envie de mettre en œuvre les outils découverts en formation. Pour les uns, il s'agit dans un premier temps d'approfondir cette formation par des lectures ou une suite. D'autres se disent prêts à l'utiliser pour eux-mêmes dans une démarche de développement personnel, pour accéder à un état de calme et de sérénité. D'autres encore sont en projet d'utiliser concrètement certains outils avec leurs élèves, en groupe ou en individuel, avec les parents ou dans les conseils de classe. Ce qui nécessite un travail d'équipe et du temps de concertation, mais aussi du temps d'appropriation, un suivi et des efforts quotidiens.

2.3.2. Ce que les participants disent avoir essayé

Si certains ne souhaitent pas trop vite s'engager dans cette démarche en classe et envisageaient de se limiter à la formation cette année, pour y réfléchir et y impliquer les élèves l'an prochain, ils se sont assez rapidement rendu compte qu'ils y faisaient déjà régulièrement allusion en classe, et que leurs réactions étaient tout imprégnées de notions découvertes après les deux premières journées déjà.

Ainsi, plusieurs enseignants évoquent le passage dans **le cerveau dit adaptatif**¹⁴ (ou cerveau préfrontal) et la **gestion des modes mentaux**¹⁵ comme des prises de conscience qui s'intègrent peu à peu dans leur vie. Plusieurs disent ainsi relativiser davantage certaines situations difficiles et les gérer avec plus de calme, et donc un meilleur dialogue, avec un effet immédiat de détente. Dans les situations de classe, l'un ou l'autre se disent désormais **plus décontractés**, avec moins de pression sur les résultats, et faisant davantage confiance au processus d'apprentissage, sans pour autant négliger leurs exigences vis-à-vis de leurs élèves.

Une directrice dit avoir mis en application certains apports de la formation dans le cadre des **conseils de classe**, où certaines situations ont été examinées avec l'éclairage de la formation, d'où moins de stress et plus de relativisation. Le passage au mode mental préfrontal aide beaucoup dans ce contexte à se dégager de l'affectif pour décider plus objectivement, dit-elle. De plus, un **discours plus positif** semble réellement s'installer, et même face à de mauvais résultats, elle observe davantage de relativisation : on souligne davantage les qualités que les manques, devant les élèves ou devant les parents, et cela paraît porteur. Une **spirale positive** peut s'enclencher mais elle ajoute qu'il s'agit en réalité d'un travail de longue haleine, à reprendre sans cesse.

Les **remarques dans les bulletins** changent aussi, disent certains, dans un sens plus constructif, et sont plus adéquates pour aider les élèves selon leurs difficultés et leurs besoins, car *on dépasse le simple constat*. Quant aux élèves, certains ont vraiment changé d'attitude, dit une enseignante qui a testé certains outils : ils participent davantage en classe, s'investissent plus... Avec **les parents** également, dit-elle, la démarche semble déjà amener un **dialogue plus constructif**, qui permet de **dépasser le simple constat d'échec**.

Comme le montrent les propos de bon nombre de participants, **de nombreuses applications concrètes** directement issues de la formation ont donc été expérimentées sur le terrain. Les uns disent par exemple utiliser régulièrement *les boutons rouges et les boutons verts*,

¹⁴ Voir document annexe : Fradin, J., Schwennicke, C., *Fondements scientifiques et apports concrets innovants de la formation « Savoir être à l'école »*. Les caractéristiques de cette zone du cerveau - dit adaptatif - (cortex préfrontal) sont les suivantes : curiosité, acceptation, nuance, prise de recul, réflexion logique et opinion personnelle.

¹⁵ D'après Posner : mode mental automatique et mode mental adaptatif.

envisager *le pire du pire*, appliquer *la multiplication des points de vue*, *la relaxation de l'algue*, *le pack aventure*, pour soi ou avec les élèves stressés sur la réussite et l'échec, utiliser *la pyramide des exigences et des moyens*, exploiter la neutralité, le silence et le regard pour asseoir son autorité, avec en retour immédiat une meilleure écoute, des sourires, de l'étonnement, et même des élèves qui remercient du temps que leur enseignant leur accorde...

D'autres ont testé *la pensée alternative* pour gérer le stress des examens, les *expressions-clefs* et le calme qui s'ensuit, ou simplement évoqué certains exercices concrets vécus en formation, se référant régulièrement à *l'échelle des modes mentaux*, et disent constater à chaque fois une diminution du stress, sauf parfois, dit une enseignante, quand le stress est trop soudain et excessif. Plusieurs participants citent l'exercice sur les valeurs, avec le positif et le négatif de toute chose, qui permet de relativiser très vite, et qui, de l'avis de plusieurs personnes, est assez facile à utiliser pour nuancer les polarités. Accessible aux jeunes, il a été utilisé à plusieurs reprises avec efficacité, par exemple dans un groupe d'élèves où se manifestaient de fortes dissensions, en travaillant avec eux tous les valeurs d'ouverture et de fermeture.

En réalité, c'est souvent davantage **tout un changement d'état d'esprit** qui est évoqué et adopté par certains enseignants, tel que cette enseignante qui dit veiller plus fréquemment maintenant à développer la **réflexion nuancée** chez ses élèves, les conduisant peu à peu à éviter la dualité, les contraires tranchés, et à les amener ainsi vers davantage de nuance, à réfléchir à la relativité d'une situation perçue comme grave et aux moyens concrets à mettre en œuvre pour qu'une telle situation soit dépassée. Certains cours s'y prêtent peut-être mieux que d'autres, comme le cours de français ou de religion. Les élèves, dit cette enseignante, sont pleins de bon sens, et comprennent bien la démarche, ils sont conscients du fait qu'on puisse *moins facilement se laisser emporter et envahir par des problèmes ou difficultés, qu'une organisation se gère, qu'une manière d'être problématique peut évoluer...* Mais les habitudes sont bien ancrées et les jeunes réalisent que, spontanément, c'est encore difficile. D'où l'importance de **la guidance du professeur**.

Certains élèves même ont dit en avoir parlé chez eux, et se sont dits amusés par l'intérêt manifesté par **leurs parents** et les **autres adultes** pour cette approche.

Plusieurs enseignants évoquent donc ce changement d'état d'esprit, qui amène rapidement calme et prise de recul : en relativisant davantage, l'escalade est évitée et **chacun garde sa dignité**. En fonction de ce qui a été apporté en formation, une enseignante dit ainsi avoir réussi à **détendre vraiment l'ambiance d'une classe difficile**, pas uniquement sur le plan de la relation professeur-élèves, mais aussi entre les élèves. Elle a aussi tenté de modifier l'organisation des conseils de classe avec des **fiches de guidance** et une feuille de réflexion pour l'élève face à son bulletin, évoquant différents points envisagés lors de la formation comme pistes d'action.

Très concrètement, un autre professeur dit avoir essayé les outils pour analyser des situations de tensions, mais aussi pour **décoder le fonctionnement d'apprentissage** de certains élèves qui cherchent à se construire une **méthode de travail**, et examiner avec eux les raisons de leurs échecs lors de la session d'examens. Cela a débouché sur une **analyse plus objective** et un plus grand éventail de pistes à explorer, avec des questions qui aident les jeunes à déterminer comment ils gèrent leur stress et abordent une évaluation.

Ainsi, bon nombre de participants ont déjà essayé, appliqué, testé les outils découverts en formation, certains disent même le faire au quotidien, avec de **nombreux effets** dits immédiats : **sérénité**, diminution du stress, « cool attitude », approche plus aisée d'un élève en conflit, meilleure compréhension des problèmes, élèves rassurés et apaisés, moins de précipitation et **davantage de réflexion et d'efficacité**, un **état de calme presque immédiat** et du recul, un meilleur ressenti pour le professeur, plus de travail et d'implication de l'élève, moins d'angoisse et d'énervement...

Une enseignante, par exemple, dit s'adoucir directement, être nettement plus calme, plus zen, apprendre vraiment à relativiser, observer plus attentivement un élève qui pose question et essayer de changer son attitude vis à vis de lui, non plus en le punissant mais en essayant d'aider... D'où plus de sérénité chez l'élève, et même s'il n'y a pas encore de résultat au niveau du travail, cela aide à **maîtriser ce qui peut l'être et se donner du confort dans ce qui l'est moins...** Une autre enseignante évoque **davantage de plaisir dans son métier** : il lui est désormais plus facile d'être attentive aux élèves, de les écouter, d'aller moins vite, et ainsi de se sentir mieux en prenant encore **plus de plaisir à donner cours !**

Une autre encore, sur base du modèle des personnalités, dit **mieux identifier les différences entre les élèves**, de mieux cerner leurs différences de fonctionnement et ainsi de **s'y adapter**. Face aux rapports de force dans la classe, elle se positionne beaucoup plus clairement, se sent plus ferme et plus sûre d'elle pour **poser son autorité**, et cela, dit-elle, change du tout au tout. Dans un état intérieur de calme, les sanctions sont plus adéquates et prennent tout leur sens. Moins fatiguée, elle ne réagit plus affectivement, ne se culpabilise plus des décisions qu'elle prend, mais développe de **nouvelles compétences professionnelles**, liées notamment à **l'observation**, pour gérer sa classe.

Une directrice dit utiliser régulièrement **la notion de contenant**, ou d'état d'esprit, qui l'aide beaucoup à comprendre dans quel schéma de pensée se trouve un élève en crise, pour pouvoir rapidement le sortir de ses réactions émotionnelles et le ramener dans une réflexion « intelligente ».

Si plusieurs participants disent à quel point il est difficile pour la plupart des jeunes (et pour eux-mêmes !) de s'arrêter pour prendre du recul, penser autrement et sortir des automatismes, les outils leur semblent assez faciles à utiliser pour arriver à cette première phase, **préalable selon eux à toute action pédagogique adéquate**. Ainsi, il semble que le cadre théorique et les références issues de la formation donnent aux enseignants **plus d'assurance pour agir**, sur base d'une meilleure compréhension du fonctionnement psychique de tous, jeunes et adultes.

Ainsi, il apparaît qu'un certain nombre de contenus sont désormais **entrés dans le langage des enseignants** qui n'hésitent pas à s'en servir pour échanger en équipe autour de questions pédagogiques.

Si beaucoup d'enseignants et d'éducateurs disent avoir déjà essayé différents outils de gestion du stress présentés lors de la formation, que ce soit pour leur vie privée, avec les élèves ou avec les parents, d'autres utilisent davantage les contenus de cette formation de manière globale, pour changer d'état d'esprit, et disent accéder désormais à plus de calme et d'efficacité dans leur métier, retrouvant un certain confort et surtout du plaisir à enseigner.

2.3.3. Dans quels contextes utiliser ces outils?

Pour bon nombre de participants, cette démarche est transférable dans des **contextes très variés**, en réalité dans tout contexte où les **relations humaines** sont concernées, y compris la relation à soi-même. Car selon les mots d'un participant, ces outils amènent *prise de conscience, maîtrise et création*, et il n'y a aucune raison d'envisager différemment notre rapport à l'autre en fonction de l'endroit où l'on se trouve : *que ce soit en classe ou au marché, au volant ou dans la salle des profs, toutes les situations sont donc des occasions de montrer notre cohérence intérieure.*

Plusieurs participants cependant envisagent ces outils tout d'abord pour une **utilisation personnelle**, dans le cadre de la **famille** ou de leurs relations privées, car comme ils le disent, ils ne se sentent pas encore suffisamment à l'aise pour les appliquer en classe. Ces outils peuvent aussi aider dans la **gestion du quotidien**, pour l'équilibre délicat entre travail et famille. Que ce soit pour eux-mêmes, avec leurs enfants, leur conjoint, leurs amis, les participants disent se familiariser avec les outils dans leur vie privée d'abord, et avec un peu d'entraînement, ils pourront les utiliser en classe, avec leurs collègues, pour la gestion de leur équipe.

Dans les classes, bon nombre de professeurs disent voir clairement des possibilités d'utilisation de ces outils, même si selon certains, l'un ou l'autre auraient besoin d'être affinés. Mais ils évoquent avant tout certaines prises de conscience d'attitudes et de comportements plus adaptés face aux élèves, par exemple : **le calme qui amène le calme**, parler et relativiser qui semblent désormais plus efficaces que d'user de sévérité ou de crier.

Si pour beaucoup, ces outils semblent particulièrement porteurs en **rencontre individuelle**, d'autres considèrent tout à fait possible d'expliquer certaines choses générales aux élèves en grand groupe, et d'aider plus individuellement les jeunes en **titulariat**, ou encore en **tutorat** où l'on pourrait utiliser des outils plus précis avec les jeunes pour essayer d'améliorer leur attitude et leur comportement en classe, pour en déstresser certains, afin qu'ils se sentent à l'aise, qu'ils osent prendre la parole, qu'ils ne perdent pas leurs moyens lors des contrôles. Et si ces outils semblent surtout utiles pour des **élèves en difficultés scolaires**, ils le sont aussi pour des élèves non motivés, bruyants, ou même agressifs, ou quand leur organisation face au travail fait défaut.

D'autres évoquent (et ont par ailleurs expérimenté) l'utilisation de ces outils pour mieux gérer leurs **rapports avec les parents**, que ce soit dans les **réunions de parents** ou face à des interventions de parents stressés, difficiles à gérer.

Les conseils de classe sont aussi mentionnés plusieurs fois comme l'occasion d'expérimenter cette démarche, car ce sont des moments de tensions dits difficiles à gérer pour les responsables (directions, coordinations,...), vu la fatigue des équipes et les enjeux liés aux décisions d'échec ou de réussite. A partir de là, certaines ouvertures et pistes d'application sont citées à plusieurs reprises : dans les conseils de classe, il serait important d'introduire le regard de l'autre, c'est-à-dire de l'élève, différent de celui du professeur. Ainsi, selon certains enseignants et directeurs, les conseils de classe sont des lieux qui nécessitent d'autres moyens pour être plus efficaces, et cette démarche pourrait y contribuer.

Tous les contextes de relations humaines sont évoqués par les participants comme lieux d'utilisation possibles, avec dans un premier temps davantage d'audace pour l'expérimentation des outils dans le cadre privé et familial. Mais le cadre professionnel n'est pas négligé pour autant, et sont aussi évoquées ici des situations de classe, en tutorat ou titulariat, avec les élèves en difficultés, en individuel ou en grand groupe, lors des remises de bulletins, lors des réunions de parents, ou pour les conseils de classe.

2.3.4. Qu'est-ce qui semble difficile pour mettre en œuvre cette démarche?

En ce qui concerne les difficultés pressenties - ou déjà rencontrées - dans la mise en œuvre de la démarche, les enseignants évoquent avec réalisme **bon nombre de freins possibles**, en lien direct avec leur expérience personnelle du terrain.

Une question de personne

Ainsi, les uns évoquent d'abord les **difficultés à se remettre en question**, liées à une certaine **peur** car les profs, disent certains, sont souvent dépassés par **la masse de travail** qui cache une volonté de ne pas se remettre en question : ils éprouvent paradoxalement beaucoup de difficultés à changer car ils voient **tout changement comme charge de travail supplémentaire**. Cela est surtout vrai pour les professeurs du premier degré qui doivent essayer toutes les réformes...

Quelques-uns mentionnent également **un certain sentiment d'isolement** face à l'innovation, et le fait d'opérer souvent en électron libre, avec des moments de grande solitude ! D'autres évoquent l'effort à fournir, un véritable travail sur soi pour oser se lancer dans de nouvelles approches telles que celle-ci, pour oser se changer et changer leurs pratiques, sachant que parfois les moyens que l'on utilise ou que l'on teste ne sont pas adéquats, et qu'il faut encore chercher autre chose... Le plus difficile, dit un enseignant, « *c'est nous-mêmes : nous sommes notre propre obstacle vers une évolution, une adaptation* », surtout quand **la fatigue liée au métier** s'en mêle...

Ces freins peuvent aussi être liés à des types de **personnalité** et à la bonne volonté de chacun de changer ou pas : comme le souligne l'un des participants, certaines personnes sont peu enclines à se remettre en question, à oser mettre en œuvre d'autres manières d'être ou de faire. D'autant plus que certains collègues, dans l'ignorance de tout ce qui a été découvert dans cette formation, risquent de freiner l'audace des uns ou tout simplement de la contrecarrer.

De plus, le fait que certains professeurs de l'école n'aient pas participé à la formation, et se sentent donc un peu exclus des discussions que les autres ont à ce sujet, peut générer certaines tensions internes plutôt défavorables au projet. Dans une école par exemple, la direction constate un malaise entre les profs qui ont suivi la formation et qui ont des réactions plus positives dans la gestion des cas d'élèves ou de classe, et ceux qui demeurent dans la rigidité... Il s'agit, dit-elle, de cette **éternelle tension entre les progressistes et les conservateurs** qui se retrouve à tous les niveaux d'innovation. Il risque donc d'y avoir un clivage au sein de l'équipe entre ceux qui se sont formés et les autres, plus réfractaires.

Pour une autre enseignante, la difficulté essentielle est ce juste **équilibre entre structure et bienveillance**, car dans sa classe, il y a toujours le risque que certains élèves prennent trop de place quand on accorde toute son attention au dialogue... Dans certaines situations aussi, il est

difficile de se détacher du côté « affect ». **Cette gestion de l'affectivité** dans ce **métier complexe** où entrent en compte tant de facteurs d'ordre humain, et dès lors imprévisibles, reste donc difficile.

Une question de temps

De plus, bien souvent, les enseignants disent agir dans l'**urgence**, et en situation de stress, comme le signalent plusieurs d'entre eux, ils n'ont pas toujours le recul nécessaire, la présence d'esprit pour faire appel à cette approche : ils ne prennent pas **le temps de la réflexion** avant d'agir. Transférer **sur le vif**, faire face à un stress trop important et soudain, cela demande du recul sur le moment pour pouvoir être adéquat, ce qui n'est pas évident...

Le facteur temps intervient également pour beaucoup dans les difficultés d'application de la démarche en classe : **le temps qu'il faut prendre avec les élèves pour appliquer**, pour décortiquer avec eux ce qui survient, vu le timing scolaire très chargé, le trop peu d'heures dans une même classe, la matière à voir, les cours perdus, le nombre d'élèves à gérer en si peu de temps, en plus des travaux, des devoirs etc. Certains professeurs reconnaissent ici qu'ils sont toujours trop focalisés sur la matière, d'autres que la discussion avec les élèves doit être plus fréquente et que les enseignants ont souvent le réflexe « des objectifs à atteindre » et « des compétences à acquérir » plutôt que « du temps à offrir ».

Qu'il s'agisse du temps pour réagir ou du temps pour appliquer, ce **facteur temps** semble être une difficulté liée directement à l'intégration de la matière, c'est à dire à **l'appropriation des contenus en profondeur**. En effet, pour les enseignants, il faut du temps, des exercices et de la pratique **pour intégrer, prendre du recul et assimiler**, il faut du temps pour relire les notes, et le risque est là, que cette formation se termine trop rapidement, avant l'acquisition complète ou moins superficielle du contenu. D'où l'importance du suivi.

Une question de maîtrise

Ainsi, le fait de ne pas **maîtriser suffisamment les contenus** et la démarche reste une difficulté majeure signalée par plusieurs participants. Pour arriver à trouver **les mots justes**, à appliquer sans expliquer, à savoir quels outils utiliser dans telle ou telle situation, en médiations collectives par exemple, ou pour instaurer un climat de confiance et de collaboration entre élèves et professeurs... Apparaît ici la nécessité de **connaître parfaitement la théorie**, d'en être imprégné pour réagir rapidement et ne pas se laisser déstabiliser.

Selon plusieurs enseignants interrogés, un autre frein à la mise en œuvre de cette démarche, ce sont **les habitudes et les automatismes**, tant chez eux que chez les élèves. Car les réactions spontanées inadéquates risquent de vite reprendre le dessus, et d'empêcher une réflexion positive et une gestion calme des situations de stress. D'où la nécessité de relire et d'assimiler tout ce qui a été vu en formation, mais aussi du **suivi** et d'un **ancrage dans l'institution**, avec des rappels réguliers, pour instaurer cet état d'esprit dans l'équipe.

Une question de pratique professionnelle

Un autre frein évoqué par beaucoup de participants est l'application de ces outils en groupe classe, vu le **nombre d'élèves**, tous **tellement différents**, la principale difficulté restant la gestion dans une même classe d'élèves avec des profils très hétérogènes, les uns ayant besoin

qu'on prenne du temps pour un accompagnement plus individualisé, les autres plus réfractaires, d'autres encore prenant toute la place...

Pour les éducateurs et éducatrices également, l'utilisation des outils en **collectif** est une difficulté réelle. En général, que ce soit à l'étude ou dans la cour de récréation, c'est le règlement d'ordre intérieur qui prime, et ils risquent, disent-ils, de passer souvent à côté de nombreux cas de stress.

D'autres rappellent la nécessité de vigilance avec une telle approche, *qui risquerait peut-être de toucher la souffrance des jeunes*, d'où l'importance d'une équipe, de relais possibles, de supervision, et de continuer à travailler avec les formateurs de la Fondation M.

Enfin, l'un ou l'autre enseignant relève aussi le **manque d'outils concrets**, de documents et de supports à utiliser directement en classe avec les élèves, ce qui rejoint la demande exprimée plus haut d'adapter et d'affiner les outils existants aux besoins des élèves et d'en créer d'autres.

Les difficultés de mise en œuvre de la démarche évoquées par les participants tournent donc essentiellement autour des contraintes habituelles de leur métier : la charge de travail, le temps qui fait toujours défaut pour maîtriser cette matière complexe et se l'approprier, la pression des collègues qui n'ont pas suivi la formation, l'isolement une fois retournés dans leurs classes, l'urgence avec laquelle ils doivent souvent agir,... A cela s'ajoutent les rigidités de la structure scolaire, et le manque de temps pour une approche plus individualisée des élèves, tout comme l'aspect collectif du métier avec un trop grand nombre d'élèves à gérer en classe.

2.3.5. Ou'est-ce qui pourrait faciliter la mise en œuvre de cette démarche?

En lien direct avec les difficultés exprimées ci-dessus, les enseignants citent plusieurs pistes à prendre en compte pour faciliter le transfert de cette démarche dans les classes et dans leurs pratiques.

Des groupes de travail en équipe, avec l'aide de la Fondation M

Bon nombre de personnes insistent sur la nécessité de continuer à **travailler en équipe**, pour asseoir davantage la démarche au sein de l'école, et surtout pour mieux intégrer les contenus de formation grâce au support des autres. Ils souhaitent ainsi continuer à travailler, comme dans le cadre du suivi, dans un climat calme, avec des personnes compétentes et à l'écoute, dans des groupes restreints où tout le monde ose s'exprimer.

Ces moments précis, en dehors des cours, réservés au partage d'idées et à la réflexion en équipe, avec l'**accompagnement de personnes compétentes**, permettraient de mettre les idées et questionnements en commun, de fixer la démarche et se l'approprier personnellement. Quelques participants souhaiteraient aussi profiter de ces groupes de travail pour construire ensemble des séquences d'animation à intégrer **dans la formation des élèves**, pour leur transmettre les contenus de la démarche.

Beaucoup d'exercices, d'exemples concrets, de mises en situation

Diverses **pistes concrètes** sont ici proposées par les enseignants, comme le partage d'**observations de situations** diverses, avec beaucoup d'**exemples concrets**, des **exercices pratiques, des expériences vécues**. Ainsi, en partant d'analyses de cas, ou de simulations de situations qu'ils pourraient rencontrer en classe, la théorie se concrétiserait de plus en plus.

A certains moments, ils pourraient peut-être aussi bénéficier de **l'exemple d'un formateur** qui viendrait en classe et ils seraient observateurs : ils pourraient ainsi suivre une sorte de **stage** avec quelqu'un qui maîtrise la matière, **observer les formatrices** en action avec des jeunes, dans une classe ou en entretien.

Un **coaching personnel** les aiderait aussi beaucoup pour analyser leurs entretiens avec les élèves (sur base de film ou d'enregistrement par exemple). En tous cas, tous sont d'avis qu'il ne faut **pas se retrouver seul**, qu'il est important d'avoir des moments de relance par la suite, de tester des outils à plusieurs, en situation vraie.

Il est donc clair que le **suivi** est précieux, car il oblige à faire l'effort de retravailler les situations et les techniques apprises.

Relire le syllabus ou autres lectures complémentaires

Pour plusieurs participants, se lancer dans la mise en œuvre de cette démarche nécessite une réappropriation des contenus par la **relecture des notes et du syllabus**. Ils ont donc besoin de prendre du temps pour mémoriser et approfondir cette théorie, de s'y replonger pour oser se lancer. Et puis, pour quelques-uns vraiment intéressés par cette approche, il serait intéressant de prendre du temps pour aller plus loin en approfondissant cette formation par **diverses lectures**. D'où la demande d'une **bibliographie plus fouillée** en lien avec ces contenus.

Créer des supports pratiques

Très concrets, certains proposent de se construire des **supports pratiques**: des post-it avec tous les outils pour en choisir chaque fois un différent, créer des petits **symboles** sur panneaux pour **rappeler visuellement cette formation** et éviter de succomber aux habitudes, des outils pour un travail en grand groupe, un **dossier** ou support pour travailler avec les élèves, avec des idées, des fiches de travail, une affiche qui permettrait de visualiser et de rappeler les différentes techniques, des **activités** à intégrer dans les cours, qui pourraient être en lien avec les différentes disciplines.

Dégager du temps dans l'horaire

Au niveau institutionnel, certains **changements d'ordre organisationnel** pourraient aider la démarche et les possibilités d'application avec les élèves : **du temps** dans l'horaire, non seulement pour des concertations, de la formation continue et du travail en équipe, mais aussi pour suivre les élèves, dans un accompagnement différencié, des parcours individuels, des petits groupes...

Assurer la circulation de l'information

Dans chaque établissement partenaire du projet, un message d'**information générale** pourrait être transmis à toute l'équipe pédagogique et à tous les élèves, voire aux parents, pour que tous les acteurs de l'école avancent dans le même sens. D'où le souhait de certains de faire de cette démarche **un projet d'établissement**.

Dans certaines écoles-pilotes, cette dimension de la circulation de l'information est en réalité déjà prise en charge par les acteurs directs du projet, puisque plusieurs professeurs disent déjà témoigner, informer, expliquer à leurs collègues ce qu'ils ont découvert en formation.

Pour faciliter les applications sur le terrain, les participants évoquent avant tout la nécessité d'un travail d'équipe, avec le soutien, d'une part, de la fondation M en tant qu'experts, et d'autre part, de leur institution qui dégagerait du temps de concertation pour s'approprier les outils. Plusieurs évoquent également la nécessité de temps et de lieux pour travailler de manière plus individuelle avec les jeunes. Ils auraient également besoin de s'entraîner, avec beaucoup d'exercices concrets et de mises en situations, dans le cadre de cet accompagnement. Enfin, il leur semblerait utile d'informer l'équipe au complet sur cette démarche pour une question de cohérence.

2.4. Les impacts possibles ... ou réels

Si l'on interroge les participants sur les effets de cette formation, observables à plus ou moins court terme, toute une série d'éléments sont cités, en termes de comportements nouveaux et de changements possibles dans les fonctionnements et les représentations.

Ce qui est frappant ici, c'est que la plupart des personnes interrogées parlent en termes de réalités et pas seulement de possibles. Ainsi, après seulement quatre jours de formation, les effets de la formation sont suffisamment sensibles aux yeux de bon nombre de participants pour pouvoir en parler en termes de faits observés.

2.4.1. Sur les participants eux-mêmes :

Plus de prise de recul, de sérénité et de bien-être personnel

Les témoignages les plus récurrents recueillis suite à la formation évoquent clairement des impacts tels que **prise de recul** et **sérénité**. Ces mots reviennent à maintes reprises, sous différentes formes : calme intérieur, sentiment de quiétude, **patience**, meilleure **adaptation**, moins de stress, moins de nervosité, moins de peur face à l'inconnu, moins de conflits, des réactions moins émotionnelles, plus de distance et d'objectivité, mais encore **accueil** de ce qui vient, **ouverture** à d'autres expériences et d'autres interprétations de la réalité, **qualité de vie**, plus de **confort**, **bien-être personnel**, ainsi qu'une meilleure centration sur soi et une meilleure **connaissance de soi**.

Les uns disent déjà parvenir à **relativiser** et gagner en **efficacité**, aborder les difficultés de la vie et du métier avec beaucoup plus de légèreté, prendre plus le temps et de ce fait réagir plus positivement, analyser davantage les situations de stress et trouver le calme en soi, prendre du temps pour soi sans culpabiliser, ...

D'autres encore disent sortir de la pression des attentes démesurées, être moins dans une obligation de résultat et de ce fait sortir du stress.

Une meilleure gestion des relations humaines en général

Un autre effet de cette formation est, selon plusieurs personnes interrogées, **une meilleure compréhension et dès lors une meilleure gestion des relations avec les autres.**

Une enseignante par exemple témoigne de désormais décoder régulièrement des comportements et de mieux les comprendre, et de ce fait d'être **plus tolérante** vis-à-vis de ceux qui précédemment l'irritaient. La conceptualisation, dit-elle, n'excuse pas tout, mais permet de réduire la proportion affective composant la relation, ce qui facilite les échanges. En famille aussi, les échanges à propos de cette formation sont riches, et surtout ses applications qui amènent plus de sérénité. Partout où les relations humaines sont concernées, **cela aide à aider !**

2.4.2. Sur les élèves :

Un meilleur climat de classe

Dans les classes, selon certains, **le climat est plus serein**, et un climat plus **propice aux apprentissages** pourrait ainsi facilement se mettre en place. En étant plus apaisés eux-mêmes, certains enseignants disent aborder les journées avec les élèves avec plus de sérénité et il semble que les jeunes le ressentent aussitôt : ils sont moins stressés si leurs professeurs sont calmes. Un **meilleur dialogue** s'installe. Leur sourire, leurs audaces, leurs actions montrent le changement qui s'installe : un élève par exemple, suite à l'utilisation de certains outils en classe, a dit que pour la première fois de sa vie, il avait osé prendre la parole en public.

Certains se sentent davantage pris en compte, dans leur état de stress notamment : un **climat de confiance** apparaît où les plus timides osent **s'exprimer**. Et de ce fait davantage de compréhension, des relations plus détendues et **des « voies d'apprentissage plus dégagées »**. **Moins de tensions internes** se font aussi ressentir car cette approche permet de désamorcer les situations conflictuelles. Selon différents avis, il y a **moins d'affrontements directs**, car ces outils aident à faire réfléchir et à aborder les choses d'une autre façon.

Des retombées directes sur le travail scolaire ?

Un autre indicateur possible cité par certains enseignants serait qu'à plus long terme, les élèves **se sentent mieux à l'école**, face à un test, un prof, un examen, et qu'ils puissent avoir **davantage confiance en eux**. Cela pourrait aussi se marquer dans leur façon de travailler : ils seraient **plus attentifs et concentrés**, avec une amélioration des résultats, un discours positif, une attitude calme. Selon plusieurs enseignants interrogés cependant, même si l'un ou l'autre perçoivent déjà des changements chez leurs élèves, il est encore **trop tôt** pour constater des retombées précises, et les **effets sur les apprentissages** ne peuvent encore être observés à ce stade du projet, car le temps de recul et l'expérience manquent pour obtenir des résultats plus objectifs à ce niveau.

De meilleures relations avec les parents

Dans les relations avec les parents, des améliorations sont déjà pointées par l'un ou l'autre, sous la forme par exemple de **relations plus sereines entre professeurs et parents**, d'un **meilleur dialogue**, où l'on parle d'autre chose que de la matière en se recentrant sur la personne qu'est l'élève. Cela peut aussi améliorer les **relations parents-enfants**.

Un mieux-être et une meilleure connaissance de soi

L'efficacité de ce projet peut aussi se manifester selon bon nombre d'enseignants par une **meilleure connaissance de soi pour les jeunes**, une meilleure conscience de leur fonctionnement psychique, et de ce fait **un plus grand contrôle sur leur propre vie**. Cela va de pair, disent certains, avec le **développement de leur autonomie**.

Cela peut aussi déboucher, comme le montre déjà l'expérience dans certaines classes, sur plus de **nuances dans le discours** et une véritable prise de conscience qu'ils réfléchissent autrement : *on voit tout de suite dans leurs yeux le cheminement de ce travail !* De plus, cette démarche, selon l'un ou l'autre professeur, amène **davantage de réflexion personnelle** chez les jeunes, par rapport à certaines de leurs réactions, et cela peut être une aide pour passer le **cap de l'adolescence**.

D'autres indicateurs sont encore cités par rapport à cette dimension de connaissance de soi des jeunes : **mieux dans leur peau**, ils se sentiront écoutés, aidés, **capables de s'affirmer ou de se calmer**, de **gérer leurs émotions**, avec un plus grand bien-être, une confiance renouvelée, plus de calme et de distance par rapport à leurs échecs et leurs désillusions.

Pour le choix de leurs études, de leurs options et leur orientation au sens large, cette connaissance de soi peut également faciliter les choses, et un autre indicateur de réussite pourrait dès lors être une **meilleure orientation**, positive et par choix personnel.

2.4.3. Sur l'institution :

Un climat d'école plus serein

Interrogés sur les retombées observables d'une telle formation sur l'institution, l'équipe et toute l'organisation scolaire, bon nombre de personnes interrogées, enseignants, éducateurs et équipes de direction confondus, mentionnent dès à présent un **meilleur climat d'école**, où tous se recentrent sur l'élève, une **ambiance de travail plus sereine**, et surtout une **communication plus efficace** et plus ouverte.

Selon les mêmes personnes, de cette amélioration du climat de travail pourrait découler une **diminution des absences des professeurs** et **davantage de fluidité** dans le déroulement du quotidien. Selon une enseignante en effet, analyser certaines attitudes permet de dépasser leur impact affectif et donc de consacrer davantage d'énergie au travail constructif, voire au **plaisir d'être entre collègues**, apportant **quiétude** et **discours positif**. Relativiser les imprévus, les soucis, les comportements déplaisants permet aussi de se centrer sur l'essentiel.

Une communication plus ouverte

Selon les propos de plusieurs directions, ce projet et cette formation sont **fédérateurs** : les échanges qui ont lieu entre les professeurs dans le cadre de la formation sur des situations délicates rencontrées à l'école créent **un véritable esprit de groupe**, une **disposition au questionnement**, une **attitude réflexive** sur leurs pratiques. Demandant un engagement personnel particulier et une grande confiance dans le groupe, cette formation semble permettre aux participants de mieux se connaître en tant que personnes.

Plusieurs enseignants et éducateurs mentionnent ainsi que ceux qui ont suivi la formation se **parlent plus facilement de leurs difficultés**, que le contact est meilleur, avec une plus grande tolérance mutuelle entre personnalités si différentes, **moins de jugement et davantage de sincérité**. Ils disent être davantage sur la même longueur d'ondes. Des connivences nouvelles très appréciables s'installent. Les **discussions sont plus nuancées**, beaucoup de questionnements émergent çà et là, et il y a moins de réponses toutes faites. Les conseils de classe aussi en deviennent plus humains.

Une dynamique de changement

L'un ou l'autre participant évoque également des impacts au niveau **d'expériences à venir**, **d'échanges avec d'autres écoles** du projet-pilote, de **projets nouveaux** qui pourraient émerger et se mettre en place suite à tout ce chemin effectué en équipe. Pour une enseignante, l'idéal consisterait à former des équipes pédagogiques entières, afin de gagner en efficacité, en harmonie ... pour plus de plaisir !

Un certain **sentiment d'appartenance** peut aussi se dessiner, comme le signale cette participante qui a l'impression d'être maintenant plus à l'écoute de ses collègues, moins critique, plus concernée et plus actrice dans le devenir de son établissement.

Une meilleure cohésion dans l'équipe

Enfin, certains signalent comme retombée possible une **plus grande cohésion** dans l'équipe, basée sur l'écoute et l'intégration de tous, avec davantage de confiance dans les collègues, ainsi qu'une confiance accrue dans les possibilités de changement des élèves, avec **le pari de l'éducabilité**.

On peut ici lister les mots des participants quant aux effets réels ou possibles de cette formation, à plus ou moins court terme : prise de recul, sérénité, patience, adaptation, ouverture, tolérance. Mais aussi qualité de vie, confort, bien-être, efficacité. Pour les élèves : un climat de classe plus serein, propice aux apprentissages, davantage de confiance en eux et d'autonomie dans leur apprentissage, et enfin une orientation plus réfléchie et plus positive. Quant à l'institution, le climat en serait plus serein, la communication interne plus fluide et vraie, avec moins de jugements. Et enfin une dynamique de projet, de changement, de réflexion collective sur le métier, ses missions, ses enjeux, ses pratiques.

2.5. Points de force du projet

Selon les propos et réactions de bon nombre de participants, le projet Savoir-être à l'école semble présenter des particularités en lien direct avec les préoccupations et les besoins actuels des équipes éducatives. On peut dès lors s'interroger sur ce qui fait **la spécificité de cette formation et du projet qui y est lié**, et dès lors **ses points de force**. A la fin de cette première année du projet, nous avons donc interrogé une quinzaine de personnes pour tenter de dégager des informations complémentaires à ce sujet.

Une autre vision des réalités

Selon les personnes interrogées, cette formation semble apporter au monde de l'éducation une **autre vision des réalités**, avec un élargissement des problématiques et une prise de recul qui permet enfin de **voir l'élève dans sa globalité**. Dans ses contenus, elle touche une large palette de sujets qui concernent tous les acteurs de l'école, autant dans la dimension professionnelle que personnelle. Il y a en effet cette **clef commune qu'est notre cerveau**. Les adolescents eux-mêmes, quel que soit le milieu, disent plusieurs enseignants, sont en recherche de cette compréhension d'eux-mêmes, se posent beaucoup de questions sur leur identité, de plus en plus multiculturelle, et la biologie telle que décrite ici relie tout le monde, adultes et jeunes, tous milieux confondus. Cette formation rapproche donc les différents acteurs de l'école, direction, équipe pédagogique et jeunes, car humainement, ils se découvrent tous pareils.

Une réflexion sur soi pour tous, adultes et jeunes

D'autre part, ce qui dans cette démarche est important et neuf pour tous, élèves et enseignants confondus, c'est tout ce questionnement sur notre manière d'être. Pour les jeunes, dit une participante, il s'agit de la découverte d'un **positionnement « méta »**, ce qu'ils ont peu l'habitude de faire mais dont ils sont demandeurs, encore plus dans les milieux précaires où ils sont confrontés à tant de difficultés personnelles...

De plus, selon une enseignante, si les élèves comprennent « *comment ça se passe dans leur tête* », il est plus facile d'avancer avec eux, car les « principes moraux » cèdent la place à des **réalités d'ordre biologique** qui évitent tout jugement de valeur sur la personne, et l'on devient alors plus compréhensif et surtout plus adéquat dans nos actions éducatives. On peut ainsi discuter avec eux et agir avec moins d'affectif et plus de lucidité...

Cette formation semble donc aider les équipes à **intégrer la dimension affective du métier**, très présente dans les écoles, à la dépasser et s'en distancier pour plus de sérénité et de disponibilité à l'apprentissage.

Des contenus perçus comme originaux

Pour d'autres enseignants, cette formation se distingue des autres par ses **contenus différents** de ce qui est habituellement proposé dans le cadre scolaire, car elle est extérieure à l'enseignement et aux disciplines : elle permet de réfléchir sur l'humain et d'élargir ou de modifier leurs représentations, mais toujours avec des ponts possibles avec le métier.

Les **fondements scientifiques** tels que Programmation Neurolinguistique, éthologie, neurosciences,..., constituent également une spécificité de cette formation qui intéresse bon nombre de participants.

Plusieurs personnes mentionnent également l'ouverture apportée par une telle approche dans le monde quelque peu figé et normatif de l'école : cette formation ne formate pas à penser, elle est plutôt perçue comme une **démarche de conscience élargie et de liberté de pensée**, mais aussi d'humilité et de reconnaissance des limites de chacun, ce qui peut soutenir les enseignants dans leur métier face à une société qui met beaucoup de pression sur eux.

Un outil de prévention et d'action

De plus, cette formation, en emmenant les personnes dans la **complexité des fonctionnements humains**, permet de sortir des jugements de valeur et de modifier les représentations figées, et surtout d'amener un **nouveau regard** sur les jeunes, plus constructif, qui prend en compte la complexité de la personne qu'est l'élève, de son monde intérieur, de son rapport à l'apprentissage. Certains perçoivent donc cette démarche comme un **travail en amont, de prévention de l'échec** plutôt que de remédiation.

Un autre aspect spécifique de cette formation, mentionné par certains participants, c'est qu'elle semble rendre aux enseignants un **sentiment d'efficacité personnelle** : plusieurs disent retrouver confiance et prise sur ce qui se passe en classe, pouvoir agir pour dépasser les simples constats ou diagnostics.

La question du bien-être et de la place de la personne à l'école

De plus, cette approche touche pour une grande part à un sujet rarement abordé dans la formation continue, qui est la question du **bien-être à l'école**, et participe ainsi à la revalorisation des enseignants. Combat de taille, disent les uns, lutte contre le burn-out et la désaffection du métier disent les autres, en tous cas en lien direct avec leur motivation et leur désir d'éduquer et d'instruire, et lié également à la reconnaissance du métier.

Il apparaît également que cette formation qui touche **au développement personnel** et à la connaissance de l'humain est perçue comme un travail sur soi apprécié par de nombreuses personnes qui désirent aller au-delà des aspects didactiques et pratiques du métier. Elle touche donc particulièrement des personnes déjà en chemin par elles-mêmes, soucieuses **d'intégrer au mieux les aspects humains et relationnels des métiers de l'éducation**.

Selon les participants, l'originalité de cette formation réside dans sa dimension élargie à l'humain, dépassant le cadre scolaire, qui permet de poser un autre regard sur la réalité, sur soi-même et sur les jeunes. Intégrant les aspects relationnels et affectifs du métier, mais aussi la question du bien-être à l'école, elle apporte un plus au niveau du développement professionnel. En abordant des contenus différents de ce qui est habituellement proposé en formation continue, sur base de fondements scientifiques nouveaux, cette formation offre des outils de prévention de l'échec scolaire et du décrochage qui rendent à certains un sentiment d'efficacité personnelle.

2.6. Points de vigilance

Si les spécificités de cette formation et du projet « Savoir-être à l'école » constituent essentiellement ses éléments porteurs et ses points de force, **plusieurs points de vigilance** se dégagent également des propos des personnes interrogées en fin de formation, enseignants et directions, à prendre en compte pour **améliorer par la suite** la mise en œuvre de cette approche neurocognitive et comportementale dans le monde de l'école.

Prendre en compte la complexité de l'école

L'une ou l'autre personne interrogée insiste sur la nécessité de considérer la **complexité du monde scolaire** et de ce fait, relève de la part de la Fondation M un certain manque de connaissance approfondie de ce monde particulier. En effet, selon ces personnes, les objectifs et enjeux de ce projet ne sont pas uniquement pédagogiques, mais aussi institutionnels : le quotidien des enseignants est rempli de **contraintes**, les rapports de force sont subtils et très présents et la culture scolaire est en réalité assez figée, avec une obligation de résultat, la transmission de valeurs stéréotypées et bon nombre de jugements, ce qui peut constituer des freins de taille à la mise en œuvre de toute innovation.

Prendre en compte la complexité de l'humain

Il faut aussi rester vigilant par rapport à ce qui pourrait aux yeux de certains constituer une théorie « magique », des **solutions toutes faites**, qui ne tiendraient pas suffisamment compte de la **complexité du fonctionnement humain** : selon certains participants en effet, l'approche proposée peut sembler manquer de nuances et de vision complexe, d'où la nécessité d'approfondir la découverte de la matière, notamment l'aspect diagnostique qui, à ce stade-ci du projet, leur pose encore question.

Envisager les aspects déontologiques d'une telle démarche

Selon certains participants, **l'aspect déontologique** est essentiel à prendre en compte dans ce projet qui touche à la dimension personnelle des jeunes, mais semble ne pas avoir été abordé suffisamment par les formateurs. Or, il est essentiel de voir les valeurs que chacun met derrière cette démarche car elle pourrait, dans certains cas, être mal utilisée.

La question du **secret professionnel**, par exemple, du respect de l'intimité et de la confidentialité nécessite d'être clarifiée, et semble s'imposer à partir du moment où **la professionnalité s'élargit à d'autres champs** : les professeurs deviennent de plus en plus des éducateurs de vie, avec ici des outils amenant des informations intimes, et il est indispensable de voir jusqu'où ils peuvent aller, et ce qu'ils vont en faire. Ce qui assez clair pour des professionnels tels que les agents PMS, les médiateurs scolaires et les coachs en accompagnement individuel, habitués à de telles questions, ne l'est pas toujours pour les enseignants...

Se poser des questions d'ordre éthique

Peu de remarques à ce sujet, mais le débat pourrait être ouvert car, avec le temps, des questionnements émergent ça et là, laissant apparaître la nécessité d'un **cadre éthique** pour éviter et anticiper certaines dérives possibles si la démarche n'est pas bien comprise et intégrée. Ainsi par exemple, l'un se pose la question du risque de manipulation de l'autre si les

outils sont utilisés autrement que dans le sens du développement de la confiance et de l'affirmation de soi. Dans ce sens, dit une enseignante, il est important à court terme de donner les outils aux jeunes, et de les informer sur les objectifs poursuivis, et qu'ils soient pleinement partenaires du projet.

Débat à ouvrir et à suivre donc... Car comme le dit Chneiweiss (2006)¹⁶, *entre émotion et rationalité, les intérêts de l'individu et du collectif se conjuguent ou s'opposent. A l'école, au travail, et jusqu'au plus intime de la vie privée, la mémoire, l'humeur, le sens moral voient leurs mécanismes neurobiologiques peu à peu révélés jusqu'à soulever la question de l'existence ou de la définition même des fondements de nos droits de l'homme, comme la conscience ou la liberté de pensée. Avec les découvertes des neurosciences, de multiples facettes de notre quotidien évolueront sensiblement. Aussi est-il nécessaire de mener une réflexion neuroéthique pour un développement maîtrisé de nos nouveaux moyens d'agir.*

Eviter la « psychologisation hâtive »

Certains enseignants relèvent aussi le risque de jouer aux « **apprentis sorciers** », et de s'engager dans des actions qui dépassent leurs compétences professionnelles. Il faut en tous cas rester vigilant et travailler en équipe, avec des relais possibles, comme le PMS. Certains appellent également à la vigilance par rapport aux **étiquettes**, aux jugements hâtifs et enfermants qui pourraient être collés sur les jeunes avec certains outils comme le modèle des personnalités ou le graphique du positionnement grégaire.

Maintenir une cohérence entre adultes

Un autre point de vigilance évoqué est le risque de clivage au sein des équipes. Car on peut isolément travailler avec les jeunes, puis ils se retrouvent face à des collègues qui fonctionnent à l'opposé de cela, et ils détectent vite le manque de cohérence entre adultes. C'est donc une question de **langage commun à tous**, d'où la nécessité d'élargir l'équipe, de former un maximum de personnes, ou du moins de les informer.

Rester ouvert à d'autres approches

Bon nombre d'enseignants et d'éducateurs présents à la formation sont des professionnels en recherche et disposaient donc de différents bagages issus de formations précédentes, telles que PNL, gestion mentale, ennéagramme, communication non violente, etc. Il y a donc dans les écoles **tout un substrat qu'il est important de reconnaître**, pour éviter de venir avec une théorie nouvelle sans articulation avec d'autres approches.

Alléger les aspects organisationnels

Un des points de vigilance essentiels cité par toutes les directions est la question des **difficultés rencontrées pour l'organisation pratique de cette formation**, étalée sur six jours, ce qui a des retombées sur le suivi des élèves et peut aussi créer des tensions dans l'équipe, vu que certains professeurs ont dû prendre le relais de ceux qui étaient en formation. D'autre part, la rigidité du timing scolaire et des horaires laisse peu de temps pour accompagner les élèves dans toute approche individuelle.

¹⁶ Chneiweiss, H., *Neurosciences et neuroéthique. Des cerveaux libres et heureux*. Alvik éditions. Paris, 2006.

Envisager davantage les impacts sur les pratiques

A ce stade-ci du projet, peu de liens se font avec les pratiques scolaires, le travail en groupes-classes et **l'approche collective de l'enseignement**. Comme le montrent les propos des enseignants, l'application de cette démarche semble pour eux difficile en classe, vu l'hétérogénéité des groupes et le nombre d'élèves à gérer.

De plus, pour certains, si l'on s'intéresse aux jeunes en tant que personnes, et à nos fonctionnements humains à tous, adultes et jeunes se retrouvent sur un même pied face à l'apprentissage, ce qui pourrait amener une autre approche pédagogique, **un changement dans les pratiques**. Car les enseignants, en découvrant qui ils sont, qui sont les jeunes en face d'eux, se retrouvent dans une autre position par rapport à l'élève : *se remettre « en soi » permet de se regarder soi et de regarder l'autre autrement, et donc de changer sa manière d'être et donc de faire. Des changements pédagogiques sont à envisager si l'on veut rester cohérent.....* Mais ce glissement vers **des pratiques actives et interactives** n'est pas évident à concrétiser.

Donner au projet toute sa dimension partenariale et collaborative

Enfin, un dernier point de vigilance à signaler est lié à l'appellation de « projet-pilote ». Jusqu'à présent, la formation, bien qu'active et interactive, s'est limitée à la transmission de savoirs. Certains regrettent de ne pas avoir été plus **impliqués en tant qu'acteurs de ce projet**, et souhaitent aller vers une dimension de recherche collaborative : la formation suivie cette année est une première prise de conscience que le changement est possible, mais il faut envisager maintenant comment s'organiser pour mettre le changement en route.

Les séances de suivi telles qu'organisées jusqu'à présent manquent à leurs yeux de structure et les objectifs ne sont pas suffisamment clairs pour tous : s'agit-il de revisiter et d'approfondir la matière, de tester des outils, ou d'en construire ensemble ? S'agit-il d'un lieu d'évaluation, ou de co-construction et de mise en projet concret ?

Tout cela nécessite d'être précisé et négocié avec les différentes équipes, dans une relation de **nécessité réciproque** et **d'adhésion partenariale** (Donnay, 2009), où chacun, avec sa professionnalité et ses connaissances spécifiques, apporte à l'autre son regard, son expérience et ses compétences pour construire ensemble du neuf et amener ainsi le changement.

De tels outils pratiques ne risquent-ils pas d'occulter la complexité de l'école d'une part, prise dans tant de contraintes institutionnelles, et la complexité de l'humain d'autre part, face à une approche qui apporterait des solutions toutes faites ? Certains participants évoquent également des questions de déontologie et d'autres des questions d'ordre éthique qui pourraient émerger de ces pratiques nouvelles. Car il y a toujours le risque de jouer aux apprentis sorciers... L'un ou l'autre regrettent également de ne pas être davantage mis en projet comme partenaires du projet-pilote dans sa dimension de recherche collaborative.

3. Pour optimiser les impacts ...

Déjà à la suite des deux premières journées de formation, des enseignants ont utilisé et appliqué certains outils, d'autres se sont peu à peu approprié la démarche, pour leur vie privée ou leur vie professionnelle, avec leur famille ou leurs élèves, d'autres encore ont simplement modifié leur regard, et d'autres enfin disent n'avoir rien osé, ne se sentant pas suffisamment armés...

En réalité, dans les cinq écoles du projet-pilote, la mise en œuvre de l'approche proposée varie beaucoup et prend peu à peu sa place selon les contextes, différents d'un établissement à l'autre, d'une personne à l'autre. La formation en elle-même est une chose, le transfert des apprentissages effectués en formation en est une autre...

Dans le monde de l'éducation en effet, la question du transfert des apprentissages reste centrale, que ce soit au niveau des enseignants qui se forment ou au niveau des élèves qui apprennent. Ce transfert constitue de toute évidence un objectif poursuivi par tous, mais difficilement atteint pour diverses raisons. Bien des recherches ont été menées afin d'identifier les conditions de formation les plus favorables au transfert.

Pour analyser les effets de cette formation, nous retiendrons ici les travaux de Roussel¹⁷, qui a analysé la littérature scientifique portant sur ce sujet. Selon lui et les différents auteurs consultés (Baldwin et Ford, 1988 ; Ford et Weissbein, 1997), c'est **l'aspect interactif ou systémique de trois groupes de variables** qui doit être pris en compte **pour comprendre et optimiser les impacts d'une formation**. Ainsi, selon Roussel, il apparaît que les impacts d'une formation sur le terrain dépendent d'une part des **caractéristiques des apprenants**, d'autre part du **dispositif de formation et de l'approche pédagogique des formateurs**, et enfin de **l'environnement de travail et du soutien institutionnel et organisationnel**.

D'une école à l'autre en effet, l'accueil réservé à la formation s'est avéré relativement différent, surtout avec le temps, et les transferts et impacts sur le terrain varient sensiblement. Sans pour autant entrer en détail dans une analyse comparative, qui aurait selon nous peu de sens, non seulement vu les différences de culture et de conditions organisationnelles, mais aussi vu le peu de temps de recul par rapport à la mise en œuvre du projet, nous tenterons ici de cerner ce qui a freiné ou au contraire encouragé le transfert des apprentissages effectués par les différentes équipes dans le cadre de la formation.

Dans les analyses qui suivent, nous tenterons de dégager **les conditions facilitatrices de transfert**, en lien avec le modèle d'analyse de Roussel, sur base des interviews de certains participants et des directions, mais aussi sur base d'observations dans les différents groupes de formation.

¹⁷ Roussel, J.F., *Etude de l'impact de pratiques pédagogiques et de facteurs environnementaux sur le transfert éloigné des apprentissages dans un contexte de formation en entreprise*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Février 2007.

3.1. Caractéristiques des apprenants

En fait, comme le dit une directrice, ce sont ceux qui sont **en cheminement par eux-mêmes** qui sont les plus réceptifs. **L'implication des apprenants à tous les niveaux de leur vie**, personnelle et professionnelle, semble donc un premier facteur de transfert.

Le libre choix de la formation ne fait que renforcer ce sentiment de cheminement personnel et donne aux participants pouvoir sur leur développement professionnel. (Les deux seuls avis tout à fait négatifs sur la formation en fin d'année sont ceux de deux jeunes professeurs qui ont perçu cette formation comme obligatoire et n'ont pas osé se désister.)

Dans le même ordre d'idées, bon nombre d'enseignants dans ces équipes avaient déjà suivi des **formations continues très diversifiées** et touchant à des domaines similaires, c'est-à-dire la connaissance de soi et du fonctionnement humain : ennéagramme, PNL, gestion mentale, communication non violente, ... De plus, comme le dit la formatrice de la Fondation M, il s'agit d'un public à l'aise avec la transmission de savoir et l'apprentissage, et qui est donc ouvert à la découverte, mais qui paradoxalement évolue dans un monde scolaire plutôt figé et normatif, si bien que pour ceux-là, le **plaisir d'apprendre, l'ouverture et la curiosité** sont des moteurs suffisants pour se lancer et oser autre chose, surtout dans un domaine qu'ils disent tout à fait neuf et différent de ce qu'ils connaissent. De plus, comme certains le mentionnent à plusieurs reprises, ils ne craignent pas de **se remettre en question**. Le travail sur les valeurs, sur la réussite et l'échec, les représentations du métier, le regard sur les jeunes, le rapport au savoir, tout cela trouve un écho pour ces personnes engagées depuis longtemps dans un processus de développement professionnel, comme le montrent la grande variété de formations évoquées par les participants.

Motivés par leur travail, engagés par leurs valeurs, les enseignants les plus impliqués dans les transferts de cette formation le sont aussi de manière générale dans leur école, et plusieurs évoquent à maintes reprises un **sentiment d'efficacité personnelle**¹⁸, c'est-à-dire « *la conviction développée par certains individus sur base d'éléments objectifs et subjectifs quant à leur capacité de faire face aux exigences d'une situation précise.* » (Jeanrie, 1997). En effet, ce sentiment d'efficacité personnelle apparaît de manière récurrente dans les propos des enseignants qui ont davantage testé les outils : « *Je reprends pouvoir sur les choses... On dépasse enfin les simples constats, on peut agir... J'ai plus de confiance en moi ... Ça me conforte dans l'idée que ce que je faisais était juste...* »...

L'utilité perçue de la formation par les enseignants, autre critère avancé par Roussel, semble ici rencontré également par ceux qui se lancent : pertinence pour soi en tant que personne, pertinence pour les relations humaines en général, pertinence pour la classe, ils n'y voient que bénéfiques. Tout d'abord cette formation vient en complément de ce qui leur était déjà connu, c'est pour eux *une autre clef, un bagage en plus* pour comprendre l'humain. Davantage de confiance est donc accordée à cette formation car elle vient compléter des manques, elle amène des moyens concrets pour aller plus loin dans la gestion de soi et des élèves.

Complément mais aussi supplément : comme on a pu le voir aussi dans les attentes et motivations exprimées par les participants, cette formation répond aussi, par ses spécificités, à ce « *besoin d'autre chose* », exprimé par ceux qui ont déjà beaucoup cherché ailleurs, et

¹⁸Bandura, 1982.

apporte du neuf tout en complétant le déjà-là. Rassurés par les liens avec le connu mais aussi curieux pour l'inconnu, les enseignants se lancent dans la démarche avec d'autant moins d'appréhension qu'ils ont déjà testé d'autres approches avec succès (PNL, gestion mentale...).

D'autre part, comme le montrent les propos de beaucoup d'entre eux, **les impacts rapidement constatés** au niveau de la gestion de classe, de l'autorité et de la gestion des personnalités difficiles par exemple, les encouragent à oser plus, appliquer davantage. Par contre, ceux qui « *ne voient pas très bien ce qu'ils peuvent faire avec tout ça* » n'essaient rien. Cette utilité perçue de la formation se retrouve surtout au niveau de la **gestion de leur propre stress** par les enseignants, car ce stress prend de plus en plus de place et d'ampleur dans les écoles. Selon une étude¹⁹ effectuée en France en mai et juin 2004, *91% des enseignants du secondaire ont un sentiment de malaise : 66% évoquent la non-prise en compte des difficultés du métier ; 55% la dégradation de leur image dans la société ; 46% ont un sentiment d'impuissance face à l'idéal de réussite de tous les élèves*. Cette situation de crise n'est probablement pas différente en Belgique...

Il n'est donc pas étonnant que ce soient avant tout les outils de gestion du stress qui soient utilisés ici. **La motivation des profs et leur bien-être à l'école deviennent des urgences**, dit un participant, mais restent un combat dans des contextes de plus en plus difficiles.

Un autre élément à prendre en compte pour favoriser le transfert des apprentissages effectués au cours de la formation est **la question des représentations** et des aspects socio-affectifs qui y sont liés. En effet, pour de nombreux auteurs (Karli, Rimé, Beck,...), *ce qui importe face à une perturbation ou une situation de classe difficile, c'est l'interprétation qui est faite de la situation et les états affectifs qui accompagnent le processus de perception et d'interprétation*²⁰. Dès lors, la capacité des enseignants à prendre distance, relativiser et revoir de ce fait leurs représentations d'une situation semble déterminante pour adopter un mode de fonctionnement adapté. D'après ce que les enseignants disent, il apparaît que pour bon nombre d'entre eux, un changement de perception, et donc de représentations, se soit peu à peu installé, dans le sens d'une plus grande ouverture, plus de distance et de relativité, et donc de sérénité, face à ce qui précédemment les touchait beaucoup. L'usage des outils dans leurs classes semble d'autant plus facile qu'eux-mêmes ont appris à modifier leurs représentations, que ce soit du métier et de leur mission, de l'échec et de la réussite, de certaines pressions telles que les exigences institutionnelles ou les parents.

Par contre, pour certains, très sollicités dans des difficultés multiples qui leur paraissent ingérables, ce changement dans les représentations est moins évident et dès lors les transferts sur le terrain prennent plus de temps.

Enfin, les enseignants **ouverts à une réflexion en équipe**, qui parlent beaucoup avec leurs collègues, échangent de manière informelle, ou n'hésitent à se mettre dans une **posture réflexive** se sentent moins seuls pour oser se lancer, prenant le risque de se tromper. De fait, dans les besoins exprimés pour aller plus loin, un grand nombre d'enseignants évoquent le fait de ne pas être seul, de travailler en équipe. A ce niveau, les séances de suivi contribuent à développer cette réflexivité et peuvent donc avoir un impact positif sur les transferts et des retombées au niveau des pratiques. Ce suivi, et toute mise en projet qui émergerait de la formation, peut amener une réflexion approfondie sur les pratiques en lien avec les apprentissages effectués dans le sens d'un développement professionnel ultérieur.

¹⁹ Yassine, F., *Le stress des enseignants*. Revue Sciences humaines N° 202, mars 2009.

²⁰ Blin, J.F., Gallais-Deulofeu, C., Travailler sur soi pour enseigner, in *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Degrave. Parsi, 2001.

3.2. Dispositif de formation et approche pédagogique du formateur

Comme le montrent clairement les propos des enseignants interrogés, que ce soit via le questionnaire ou dans les interviews, **la qualité de la formation, les compétences professionnelles et humaines des formateurs** ont été très appréciées par la majorité des participants. Or, selon Roussel, le transfert des apprentissages effectués en formation dépend également de certains éléments mis en place par les formateurs en cours de formation. Il est donc intéressant de pointer tout ce qui dans l'organisation de la formation donne envie d'y participer, de s'impliquer, puis surtout de s'approprier et de transférer les apprentissages qui en sont issus.

Un premier élément évoqué est lié aux **qualités humaines des formateurs**, qui incarnent ce qu'ils disent. Leur manière d'être, de dire, de questionner, de répondre aux questions, d'agir et de réagir sert de « modèle » à quelques-uns une fois revenus dans leurs classes.

Au-delà de ces éléments liés aux formateurs eux-mêmes, tout le dispositif de formation porte à expérimenter par soi-même, dans une démarche de **pédagogie active et interactive** : l'alternance théorie-pratique, l'aspect concret de la formation avec des outils rapidement utilisables, les nombreuses mises en situation qui amènent les participants à vivre par eux-mêmes ce qui se transmet, les jeux de rôle avec un débriefing systématique, des exemples concrets, des situations de vie, de classe, le travail en petits groupes, le temps de parole laissé aux participants, ...

Les tours de table effectués en début et fin de formation permettent aussi aux participants de faire le lien avec les séances précédentes et de les mettre en projet pour d'éventuels essais sur le terrain.

Les contenus, perçus comme un support scientifique, rassurent aussi les participants et leur permettent de développer un **langage commun** pour continuer à échanger entre eux en dehors de la formation, autour d'éventuels essais.

Le fait de se former **en équipe au sein de son école** est aussi une aide précieuse pour transférer, car comme le disent bon nombre de participants, on ne se retrouve pas isolé une fois revenu dans nos classes, il y a toujours des collègues pour échanger.

Dans les **séances de suivi**, des études de cas concrets amenés par les participants aident ceux qui transfèrent à ajuster leur connaissance de la matière mais aussi à se sentir soutenus dans leurs essais.

Par contre, en ce qui concerne les quatre modules²¹, deux niveaux différents se sont marqués : les modules liés au stress et à la gestion des modes mentaux, plus axés sur les pratiques et les outils concrets, ont été les plus marquants pour les participants, et en formation et dans les transferts. Par contre, le module lié aux personnalités est resté au niveau d'une prise de conscience, un fondement aux yeux de la majorité pour qui il s'agit d'une sorte de préalable en lien avec la nécessité de différencier. Mais jusqu'à présent, rien de concret n'a été testé, car selon plusieurs personnes, il faut des outils supplémentaires. Le même constat a été signalé pour la gestion des personnalités difficiles qui est une clef de compréhension mais avec peu

²¹ Voir la description du dispositif de formation dans la partie Mise en œuvre (p. 4)

d'outils concrets. Or, certains professeurs ne semblent pas satisfaits de ne faire que prendre conscience de l'intention qui se trouve derrière les comportements, d'où la nécessité d'outils complémentaires pour ces deux modules.

Enfin, comme mentionné plus haut, plusieurs enseignants demandent davantage de mise en projet, en développant dans le cadre de la formation l'aspect recherche collaborative et participative : que chacun reparte avec une décision concrète de transfert par exemple, une sorte de « devoir à faire » dans leur classe. Il s'agirait pour eux d'être plus actifs dans le sens du projet-pilote, de passer dans une posture d'acteur ou un état d'esprit de recherche collaborative. Cette demande de quelques-uns est prise en considération dans les séances de suivi mais pourrait être intégrée dès le départ dans le dispositif de formation.

3.3. Environnement de travail et soutien institutionnel

Un troisième champ qui contribue à favoriser les transferts est celui de l'environnement de travail et du soutien institutionnel. On remarque dès à présent que les écoles où le projet Savoir-être a pris toute son ampleur sont celles où il est réellement devenu un **projet d'établissement, un projet fédérateur**, reconnu par la direction en tant que tel. Comme le dit une directrice, par ce projet on est réellement entré dans une **dynamique d'organisation apprenante** où l'école n'est pas qu'un simple lieu de travail mais un lieu de développement professionnel, où chacun s'implique à sa façon, à son niveau, où les échanges se font de manière ouverte et spontanée, mais aussi où s'installe une dynamique de réflexion élargie.

Pour les uns, ce projet est mis en interaction avec d'autres actions, projets ou programmes préexistants (tutorat par exemple), et vient compléter la dynamique de changement ; pour d'autres, il crée une dynamique en soi, mais partout, il peut contribuer à soutenir les échanges entre pairs, formels ou informels, et à partir du petit noyau porteur, une culture du dialogue s'étend. En tous cas, il peut aider à **resserrer le lien** entre enseignants, direction, éducateurs et PMS et ainsi déboucher sur une culture d'équipe commune, vu la relation d'apprentissage implicite vécue en formation entre les participants, dans l'ouverture et la confiance. Cette confiance influence les transferts sur le terrain, car une fois revenus dans leurs classes, les enseignants se sentent moins seuls.

Institutionnellement, le **temps octroyé au projet**, malgré les difficultés organisationnelles que cela a impliqué, montre bien le souci des directions pour les pratiques pédagogiques qui favorisent la métacognition. En encourageant le partage entre les participants, la réflexivité et le codéveloppement professionnel, la mise en commun des difficultés rencontrées dans les classes et la recherche de pistes en lien avec les contenus de formation, elles contribuent à l'implantation de l'innovation.

La présence des directions aux séances de formation et de suivi, leur implication personnelle, le temps donné sur leur temps de travail souvent surchargé, leur intérêt et leur enthousiasme pour le projet semblent déterminants pour la mise en œuvre des actions dans les classes. Que ce soit avant la formation dans les échanges avec la coordinatrice du projet, ou en cours de formation et dans les séances de suivi, ou encore pour la préparation de la suite, l'implication des directions est certainement un élément déterminant pour le transfert et la concrétisation sur le terrain, même si certaines d'entre elles ont été quelque peu freinées par des soucis extérieurs qui les ont rendus moins disponibles pour soutenir leur équipe dans la mise en œuvre de ce projet.

4. Et pour surtout ne pas conclure : perspectives et pistes d'action

Pour clore ce rapport, nous reprendrons ici les éléments les plus marquants du projet ouvrant sur certaines pistes d'action possibles qui se dégagent des échanges et des dynamiques mises en œuvre dans les écoles au cours de cette première année.

Le projet « Savoir-être à l'école » semble ainsi porté par bon nombre d'aspects concrets en lien avec **les besoins du terrain**, et plus particulièrement des personnes qui chaque jour sont aux premières lignes pour assurer de leur mieux l'éducation des jeunes. Ce sont ces acteurs directs de l'éducation qui disent y avoir trouvé un intérêt certain, selon des critères qui diffèrent quelque peu de l'un à l'autre, mais qui néanmoins peuvent fournir certaines informations utiles pour aller plus loin.

Tout d'abord, dans ce projet, comme par ailleurs dans certaines recherches menées portant sur le projet du jeune²² ou le décrochage scolaire²³, **la connaissance de soi**, en lien avec **le sens** de l'école et **la motivation**, se dégage comme un axe de travail essentiel pour aider les jeunes qui risquent de décrocher mais aussi, comme évoqué plus loin, ceux qui présentent de plus en plus de difficultés à se construire un **projet personnel ou professionnel** ou tout simplement à **s'orienter** vers des options ou filières qui leur correspondent au mieux.

D'autre part, **l'originalité et l'aspect novateur des contenus** de formation pour les enseignants ont attisé la curiosité de beaucoup d'entre eux et stimulé leur désir d'en apprendre davantage, et plusieurs demandent maintenant à aller plus loin et à approfondir la matière.

Il s'agit pour ces enseignants d'un **outil d'analyse de pratiques et d'action pédagogique, et donc de développement professionnel** à diffuser dans les établissements scolaires, car il permet non seulement d'entrer efficacement en relation avec les jeunes et d'améliorer la gestion des classes, mais aussi de réfléchir sur les pratiques professionnelles, les enjeux et les valeurs qui sous-tendent le métier de professeur, ainsi que de participer à la prévention de l'échec scolaire en posant d'autres regards sur l'élève, la motivation, les difficultés d'apprentissage, l'échec et la réussite, l'orientation, etc.

Très concrètement, **bon nombre d'applications possibles** sont également évoquées, à travailler par la suite, que ce soit autour de la gestion du stress, celui des enseignants ou celui des élèves, la gestion de groupe et la gestion de comportements difficiles, la gestion des relations avec les parents, la gestion de l'hétérogénéité des classes et la mise en place de pratiques de différenciation, le suivi individualisé d'élèves plus fragiles, ou encore la question du projet personnel du jeune, avec la dimension d'aide à l'orientation ou au choix d'options ou de filières.

²² Biémar, S., Boucenna, S., Godet, D., François, N., (2003), *Etude de la nature et de la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation à l'école*. Rapport de recherche commanditée par la Communauté française, sous la direction de Jacqueline Beckers (ULG) et de Jean Donnay (DET-FUNDP).

²³ Canivet, C., Cuche, C., Lombart, A.F., (2007), *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ? Comprendre les processus et les mécanismes des différentes formes de décrochage scolaire et construire des solutions avec les acteurs de terrain*. Août 2007. Rapport de recherche commanditée par la Communauté française, sous la direction de Jean Donnay (DET-FUNDP).

Par contre, au vu des réactions de plusieurs participants, il apparaît que **la dimension collective du métier** et dès lors les difficultés liées aux applications en groupe-classe, renforcées par la **complexité et les contraintes du monde scolaire**, sont particulièrement à prendre en considération pour assurer l'implantation du projet à plus long terme, car les réalités du monde scolaire sont celles des classes, avec un nombre élevé d'élèves, une hétérogénéité grandissante, un temps morcelé et limité, des pressions complexes dont il faut tenir compte.

La **complexité de la matière** aux yeux de certains participants est également à prendre en compte, ce qui nécessite d'y revenir, de l'approfondir, avec les nuances à y apporter, et de continuer à travailler en équipe dans le cadre des journées de suivi sur les multiples possibilités d'application.

Pour que le projet s'implante dans la durée, le **suivi** déjà mis en place dans les écoles-pilotes pourrait prendre la forme d'un **accompagnement** ou de compagnonnage réflexif²⁴ : partant des besoins et des problèmes rencontrés par les praticiens, dans une démarche d'analyse de pratiques, avec un cadre et des moyens négociés, des contenus appropriés pour chaque établissement, il s'inscrirait dans un processus de développement professionnel utilisant le groupe comme ressource, avec des temps d'analyse, de mise en projet, de création, de régulation et de formalisation.

Cette démarche de co-développement professionnel est à mettre en lien avec **l'aspect fédérateur du projet** cité à maintes reprises par les participants : les enseignants semblent se parler davantage, l'information circule, la communication semble plus facile, et beaucoup insistent sur la nécessité de poursuivre ce **travail d'équipe** pour assurer une **cohérence de tous les adultes autour des jeunes**. Certains évoquent ainsi l'importance d'installer dans leur école tout un état d'esprit issu des contenus de formation, d'où leur souhait de faire du Savoir-être un projet d'établissement à part entière.

Pistes d'action possibles

Sur base de l'information récoltée tout au long de cette première année du projet, **différentes pistes d'action possibles** se dégagent :

Pour la Fondation M, en collaboration avec les équipes-pilotes

- Avoir dans chaque établissement partenaire une **personne-relais** porteuse du projet, institutionnellement reconnue, qui susciterait les actions en lien avec la démarche, coordonnerait, informerait, et servirait de personne de contact avec la Fondation M.
- Développer la dimension de **recherche-action collaborative** annoncée au départ, en mettant les participants en projet de tester, adapter, construire des outils,...
- Construire avec chaque équipe-pilote, en fonction des besoins, un **projet de suivi** pour l'année 2009-2010.
- Mettre en place dans chaque école des groupes de travail avec des personnes volontaires autour **d'études de cas** rencontrés, soutenus par un accompagnement.
- **Approfondir les contenus** de formation, en lien avec d'autres démarches, formations, lectures, ...

²⁴ Charlier, E., Donnay, J., *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur, 2006.

- Selon les demandes, monter **des projets** avec les équipes autour de la démarche, de la gestion du stress, de la violence, de la motivation, de l'orientation, etc.
- S'interroger en équipe sur la **question éthique** de la démarche (secret professionnel, secret partagé, etc.) avec l'accompagnement de la Fondation M.
- ...

Pour les écoles

- Dans chaque école-pilote, **informer** ou **intégrer** au maximum **le reste de l'équipe** pour assurer une certaine cohérence interne, tout en maintenant l'aspect volontaire de la participation au projet.
- Envisager des applications possibles au niveau du **conseil de classe** : préparation et gestion des conseils de classe (diagnostic, proposition de solutions, gestion des rapports de force...).
- Envisager les applications possibles au niveau de la **remédiation**, et ainsi éviter de faire « toujours plus de la même chose », mais plutôt de « remédier autrement ».
- Envisager ou créer des activités et des supports pour le tutorat ou titulariat.
- Envisager les outils en lien avec le **projet personnel du jeune et l'orientation**, en exploitant le modèle des personnalités proposé en formation et la question des moteurs premiers.
- Travailler en équipe pour intégrer la démarche dans le **programme individualisé d'apprentissage (PIA)**, dispositif spécifique pour les élèves du 1^{er} degré qui sont en difficulté scolaire.
- Envisager des applications possibles en lien avec les **pratiques en classe et les disciplines**, ... (pratiques actives, interactives, différenciation, interdisciplinarité, pédagogie du projet, etc.)
- Créer en équipe des **outils et supports pédagogiques**, fiches de travail, carnet de bord, etc., pour les enseignants dans leurs classes ou pour les élèves.
- Monter des **ateliers avec les élèves**, par exemple au troisième degré dans le cadre du temps officiellement imparti au projet personnel du jeune, en lien avec la connaissance de soi, l'orientation et le projet de vie, le projet professionnel et la préparation aux études supérieures.
- ...

Pour la formation des enseignants

- Créer des **réseaux d'échanges de pratiques**, dans une démarche de co-développement professionnel, réunissant des enseignants volontaires issus des différentes écoles-pilotes.
- Mettre en place des **modules de formation** continue pour enseignants plus spécialisés en remédiation.
- Envisager une sensibilisation dans le cadre de la **formation initiale** des jeunes professeurs (Hautes Ecoles, agrégation,...).
- Envisager l'élargissement de la formation à **l'enseignement fondamental**, les **PMS**, les **médiateurs** scolaires...
- ...

Ainsi donc, avec des intensités et à des niveaux différents, des points de force et des points de vigilance, les équipes-pilotes sont en projet de poursuivre la mise en œuvre du Savoir-être à l'école. Mais les transferts dans les classes, et dès lors les impacts du projet sur les jeunes dépendront de certains facteurs tels que : **la flexibilité et l'adaptation aux différentes cultures d'établissements, la coopération et le travail en équipe, le positionnement « méta » et la réflexivité, la mise en projet et l'adhésion d'un maximum de collègues, le soutien de la direction et la négociation, et enfin le projet de développement professionnel de chacun au sein de l'école.**

A cela peut s'ajouter **la volonté de travailler sur soi pour enseigner**²⁵, car comme le dit Philippe Meirieu, « *il n'est pas d'éducateur authentique qui ne s'interroge précisément sur sa légitimité à l'être* ». C'est dans cette dynamique d'implantation de l'innovation que la suite du projet s'annonce pour l'année à venir.

²⁵ Blin, J.F., Gallais-Deulofeu, C., *Classes difficiles, des outils pour prévenir et pour gérer les perturbations scolaires*. Paris. Delagrave, 2001.

5. Bibliographie

André, J., *Eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*. L'Harmattan, Paris, 2005.

Antoine, J., *Les neurosciences au secours des sciences de l'éducation*. Luxembourg, 2006.

Biémar, S., Boucenna, S., Godet, D., François, N., (2003), *Etude de la nature et de la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation à l'école*. Rapport de recherche commanditée par la Communauté française, sous la direction de Jacqueline Beckers (ULG) et de Jean Donnay (DET-FUNDP).

Blin, J.F., Gallais-Deulofeu, C., *Travailler sur soi pour enseigner, in Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Degrave. Parsi, 2001.

Boiron, C., *La source du bonheur*. Albin Michel. Espaces libres. Paris, 2000.

Canivet, C., Cuche, C., Lombart, A.F., (2007), *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ? Comprendre les processus et les mécanismes des différentes formes de décrochage scolaire et construire des solutions avec les acteurs de terrain*. Août 2007. Rapport de recherche commanditée par la Communauté française, sous la direction de Jean Donnay (DET-FUNDP).

Canivet, C., Cuche, C., Donnay, J., *Les enjeux de la cocréation de savoirs accompagnateur-chercheur-praticiens*. REF, Nantes, juin 2009.

Charlier, E., Donnay, J., *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur, 2006.

Chneiweiss, H., *Neurosciences et neuroéthique. Des cerveaux libres et heureux*. Alvik éditions. Paris, 2006.

Damasio, A., *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Odile Jacob, Paris, 1995.

Damasio, A., *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Odile Jacob, Paris, 1999.

Didou-Manent, M., Tran-Ky, F., Drouard, R., *Réussir avec la neurobiologie*. Ed. Chronique sociale, Lyon, 1994.

Fradin, J., *L'intelligence du stress*. Eyrolles, Paris, 2008.

Fradin, J., Le Moullec, F., *Manager selon les personnalités. Les neurosciences au secours de la motivation*. Ed. D'organisation. Paris, 2006.

Fradin, J., C. Lefrançois, *Dominant ou dominé*. In Cerveau & Psycho, Paris, 2007.

Fradin, J., Lefrançois, C., *Mieux comprendre le stress pour le vaincre*. In Cerveau & Psycho, Paris, 2006.

Fradin, J., Le Moullec, F., *Paradoxes de la violence contemporaine*. IME, Paris, 2004

Goleman, D., *Surmonter les émotions destructrices : Un dialogue avec le Dalai-Lama*. Laffont, Paris, 2003.

Goleman, D., *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Laffont. Paris, 1998.

Morin, E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil. Paris, 2000.

Roussel, J.F., *Etude de l'impact de pratiques pédagogiques et de facteurs environnementaux sur le transfert éloigné des apprentissages dans un contexte de formation en entreprise*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Février 2007.

Tarpinian, A., Hervé, G., Baranski, L., Mattéi, B., *Ecole : changer de cap. Contribution à une éducation humanisante*. Chronique sociale. Lyon, 2007.

Varela, F., *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Seuil, Paris, 1989.

Yassine, F., *Le stress des enseignants*. Revue Sciences humaines N° 202, mars 2009.

Sites Internet

www.fondationm.org

www.mindandlife.org

www.casel.org

<http://cecafoc.segec.be>

Annexe : Document Fondation M

Les fondements scientifiques et les apports concrets innovants de la formation « Savoir-être à l'école »

Document de la Fondation M

Ce document se propose de situer l'Approche NeuroCognitive & Comportementale (ANC), produit du centre de recherche de l'Institut de Médecine Environnementale (IME) dont la Fondation M diffuse les applications, dans le cadre général des savoirs scientifiques et neuroscientifiques actuels.

Plus spécifiquement, il expose les fondements neuroscientifiques des modules de formation « Savoir-être à l'école » et montre en quoi ceux-ci offrent une approche et des applications innovantes.

En parallèle, il présente quelques implications de ces recherches dans le cadre pédagogique que représente une classe.

Les apports généraux des neurosciences

De manière synthétique, on peut dire que les neurosciences nous apprennent que :

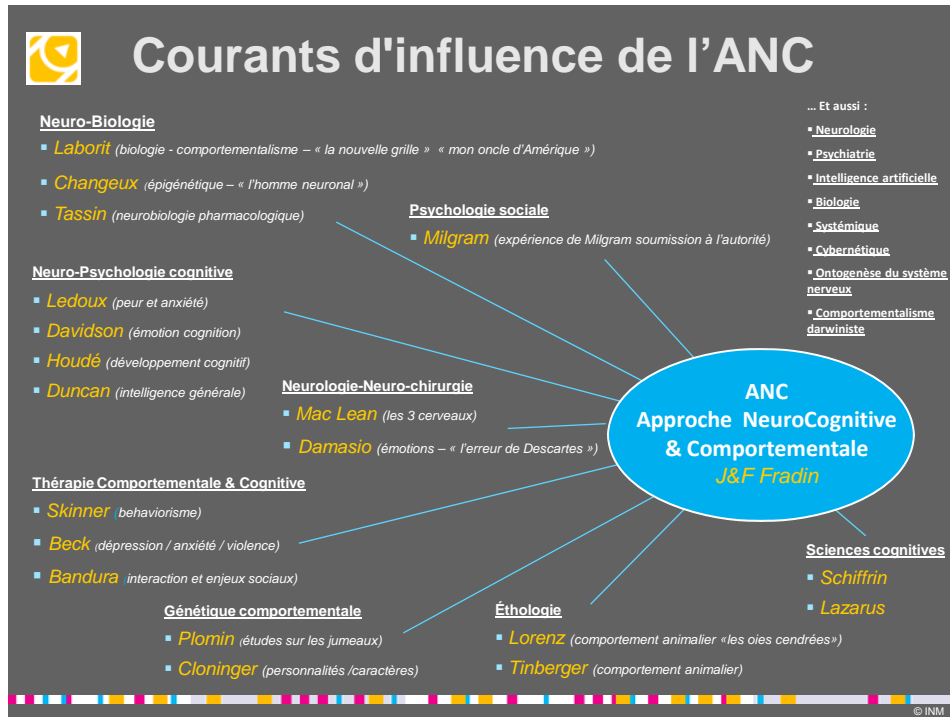
- le cerveau n'est pas la boîte noire que nous imaginions jusqu'alors: grâce à la technologie (scanner, IRMF), il devient possible d'identifier, pour tout type d'activité cérébrale, les zones sollicitées du cerveau.
- Le cerveau est un ensemble hétérogène et complexe qui contient plusieurs territoires distincts dans l'organe même du cerveau.
- Le cerveau est fait de fonctions, qui sous-tendent les manières de « voir, d'être, d'agir », et qui traitent des données ou des variables extérieures (événements, situations, relations...) et intérieures (besoins).

Il nous paraît important de traduire cette connaissance en outils concrets de gestion des comportements humains et de développement des potentiels individuels. Le contexte scolaire est un vecteur essentiel à la diffusion de ces nouveaux outils pour deux raisons au moins. Les enseignants sont confrontés à l'ensemble de la population et donc à l'ensemble des comportements décrits par la littérature scientifique. Ils sont donc en première ligne pour œuvrer à l'épanouissement des jeunes mais également pour gérer les crises que ceux-ci traversent. De plus, en transmettant ces connaissances et ces outils aux élèves, ceux-ci apprennent à développer une plus grande maîtrise d'eux-mêmes et de leurs projets. Celle-ci contribue significativement à leur réussite tant scolaire que personnelle.

L'Approche NeuroCognitive & Comportementale (ANC) dans le contexte des savoirs scientifiques actuels

Les recherches menées à l'IME s'inscrivent dans le cadre plus général de l'extraordinaire développement des connaissances scientifiques ayant pour objet le fonctionnement du cerveau.

Le tableau qui suit, situe l'approche de l'IME dans les différents courants scientifiques contemporains.



L'Approche NeuroCognitive & Comportementale propose une synthèse *sui generi* validée par 20 ans de pratique clinique et par des publications scientifiques, en collaboration notamment avec le laboratoire Cognitions et usages de l'Université de Paris 8 et l'IMASSA (Institut Médical Aéronautique du Service de Santé des Armées, France). Ces travaux ont généré des compétences nouvelles applicables dans toutes les organisations humaines. La Fondation M se donne pour mission de les mettre au service de l'Education.

Les fondements scientifiques sous-jacents des applications et des outils proposés par les formations « Savoir-être à l'Ecole ». Leur apport distinctif au service des enseignants.

1) Fondements neuroscientifiques du module « Gérer son stress et celui des élèves »

Depuis plus de 40 ans, Beck et les cognitivistes ont mis en évidence que près de 90% du stress est associé à des pensées irrationnelles et à des comportements inadéquats. Il en ressort que le stress a une origine essentiellement interne (Cfr. Infra) et qu'il se comporte comme un signal d'alarme qui sanctionne nos erreurs d'interprétation ou de stratégie, plutôt que notre incapacité à gérer une situation imprévue ou qui dépasse nos compétences.

Les recherches en neurosciences, grâce à l'imagerie cérébrale, montrent que le stress, induit par les territoires reptiliens (essentiellement l'hypothalamus), est déclenché par une partie de notre cortex préfrontal, lui-même au cœur de notre intelligence générale, qui est essentiellement inconsciente. Il s'agit en l'occurrence d'un message d'alarme qui survient lorsque nous persévérons dans un état mental et des comportements rigides, inadaptés ou incohérents.

En classe, le stress touche aussi bien les enseignants que les élèves. Le discours habituel dans ces cas là est d'apprendre à le supporter, à le gérer. La recherche nous apprend que le stress est un signal d'alarme qu'il est nécessaire d'écouter. Plutôt que de masquer le stress en classe, il est possible d'en faire un allié au service du groupe en apprenant à penser de manière adéquate à la situation. De cette manière, il n'est plus tant question de gérer le stress que de l'écouter au service du bien-être de tous. Les différentes situations « stressantes » (examen, agressivité défensive, échec, réunion de parents...) deviennent des occasions de mieux percevoir nos erreurs de raisonnement et d'activer une « autre » manière de réfléchir : logique, pondérée, efficace, émotionnellement motivante.

Posner identifie deux modes mentaux principaux, associés pour le premier aux régions médianes et postérieures du cerveau, pour le second aux parties antérieures du cortex préfrontal.

Le premier mode, dit automatique, est à la fois le siège de nos compétences apprises, de nos émotions et le cœur de notre conscience. Il est adapté et performant face aux situations simples ou habituelles.

Le second mode, dit adaptatif, provient de notre néocortex préfrontal, lieu de notre intelligence supérieure mais paradoxalement handicapé par un accès difficile à la conscience. Il nous permet de gérer des situations complexes ou inconnues.

Des travaux récents montrent qu'une partie médiane des lobes préfrontaux déclenche un signal d'alerte lorsque notre mode automatique, et avec lui la conscience, persévèrent dans des stratégies connues en situation de non contrôle ou d'échec.

Les recherches menées depuis 1992 à l'IME révèlent que, face à une situation non maîtrisée, le seul fait de faciliter la bascule du mode automatique vers le mode adaptatif préfrontal réduit instantanément le stress. Les études conduites par l'IME montrent une corrélation de 0,9 entre le stress et le mode mental.

L'IME a identifié, principalement à partir de l'étude de cas de sujets préfronto-lobotomisés et de pathologies situées dans le cortex préfrontal, 6 caractéristiques du mode adaptatif préfrontal : la curiosité, l'acceptation, la nuance, la prise de recul, la réflexion logique et la prise de risque d'une opinion personnelle par opposition aux 6 caractéristiques du mode automatique, que sont la néophobie, le refus de la réalité, la dichotomie, la sensation de vérité, l'empirisme et l'image sociale.

L'individu peut développer ce que l'ANC appelle une « métaculture » en sollicitant les « états d'esprits » adaptatifs favorables à l'expression des territoires préfrontaux afin de mieux répondre à la complexité et aux changements inhérents à nos modes de vie modernes.

Or l'expérience montre que de nombreuses erreurs de raisonnement relèvent du recrutement du mode mental inapproprié.

En 2002, le scientifique français Olivier Houdé s'est intéressé aux tests mesurant la partie « intelligence générale » du QI.

Il en ressort que :

- 90% des personnes échouent lors d'un test de QI mesurant l'intelligence générale,
- après leur avoir fait suivre une séance de pédagogie interactive centrée sur la recherche de l'erreur de raisonnement :
 - 90% de ces 90% réussissent lors d'un nouveau passage de test.
 - L'imagerie cérébrale IRM permet de visualiser que le recrutement des territoires préfrontaux est concomitant avec la réussite aux tests.
 - Apprendre à solliciter le mode mental adapté augmente de façon très significative le taux de réussite aux tests d'intelligence générale....

Ces connaissances récentes ouvrent la voie à de nouvelles approches en pédagogie capables de libérer plus universellement, plus systématiquement l'intelligence de notre préfrontal, source de richesse insoupçonnées, de sérénité ... et de réussite scolaire !!
En « écoutant » le message d'alarme du stress, il devient possible à tous, enseignants et élèves, de faire évoluer leurs manières de penser et en même temps, leurs manières de résoudre différents problèmes d'apprentissage.
Autrement dit, l'approche proposée permet de réduire de manière significative le stress en classe. De manière globale, elle favorise le développement intellectuel de l'élève en rétablissant un état d'esprit serein par l'exercice des 6 dimensions du préfrontal. L'activation des territoires préfrontaux influe notamment sur le transfert de compétences en favorisant une vision globale des problèmes au contraire du mode automatique qui est focalisé sur les résultats immédiats.
« Savoir-être à l'école » est au service de cet objectif.

2) Fondements neuroscientifiques du module « Personnalités et (dé-)motivation »

La plupart des modèles de personnalités élaborés jusqu'à présent sont basés sur l'observation mathématico-statistique des comportements humains.

Le modèle dit « des personnalités primaires et secondaires » proposé par l'IME part de son côté des substrats neurobiologiques du cerveau, et notamment de la mise en lumière, en complément des mécanismes d'apprentissages émotionnels décrits par Skinner, d'un mécanisme d'adaptation précoce, qui serait à l'origine des motivations profondes du tempérament (personnalité primaire).

Il éclaire d'un jour nouveau les origines de la motivation. Il identifie les motivations profondes et durables qui définissent nos axes de plaisirs, nos prédispositions et notre résistance à l'échec. Il les distingue des motivations superficielles et instables, issues des mécanismes de conditionnement émotionnel, dépendantes du résultat et de la reconnaissance, qui nous exposent à la démotivation et au stress.

Les motivations profondes et durables proviennent des tempéraments. Les tempéraments ou personnalités dites « primaires » se mettent en place jusqu'à trois mois après la naissance de l'individu, par un processus neurobiologique d'« empreinte », appelé également le « Darwinisme neural » (Edelman, 1972 et Changeux, 1983).

Ce processus entraîne le renforcement et l'élimination définitive de connexions neurologiques, notamment dans les territoires néo-lobes (gyrus cingulaire), qui n'ont pas été stimulées jusqu'alors. Ceci expliquerait le caractère intrinsèque (ni génétique, ni culturel), durable (irréversible) et inconditionnel des tempéraments. Ce mécanisme d'empreinte va induire une idéalisation des premières expériences émotionnelles vécues, *i.e.* les états reptiliens, à l'origine des traits du tempérament.

Les motivations superficielles et instables proviennent quant à elles des « caractères ».

Les caractères ou personnalités dites « secondaires » se mettent en place après les trois premiers mois de la vie par le processus neurobiologique de la « mémorisation adulte ». Il se caractérise par la potentialisation des synapses (Hebb, 1949) et le développement des réseaux neuronaux par les mécanismes de mémorisation émotionnelle du conditionnement positif et négatif (Skinner, 1971), à savoir le renforcement des comportements

récompensés d'une part, et l'appréhension des comportements punis d'autre part. Ceci explique le caractère extrinsèque, instable (réversible) et conditionnel (lié au résultat) des caractères.

Il en ressort que tout individu dispose d'un « capital de motivation » *i.e.* de domaines de préférences et de plaisir spécifiques constitutifs du tempérament», solide et indestructible, exploitable pour l'édification d'une personnalité épanouie et utilisable tout au long de la vie.

Le caractère (personnalité dite secondaire), qui s'installe chez l'enfant par les expériences vécues et l'éducation risquent toutefois de brider le potentiel de motivation, s'il va à l'encontre du tempérament (personnalité dite primaire). Une éducation qui n'intègre pas le tempérament de l'enfant peut aboutir à le refouler, le brider, en le dévalorisant ou en le rejetant, ou bien en le soumettant à une exigence excessive de performances à atteindre au détriment du plaisir. L'énergie inépuisable des tempéraments peut donc être mise à mal par l'éducation.

Le Modèle des personnalités élaboré par l'IME propose des grilles de lecture et des inventaires de personnalités comme outils pour identifier ces leviers de motivation et de démotivation. Cette vision interdisciplinaire de la personnalité humaine offre une grille de lecture concrète permettant de comprendre les différentes manières de faire, d'être et de penser, afin de favoriser la cohabitation constructive des différentes personnalités, à l'école notamment.

Partant du fait qu'il y a autant de motivations que d'individus, le modèle de personnalités de l'IME apporte des outils pour identifier concrètement les tempéraments et comprendre leur dynamique spontanée. Il intègre cette diversité par une définition de la personnalité comme une combinaison de 8 tempéraments et de 8 caractères.

Le module Personnalités et (dé-)motivations propose une initiation au « modèle ANC des personnalités». Il apprend aux participants à prendre conscience des différences « structurelles » des personnalités des élèves qu'ils accompagnent, au service de leur réussite et de leur épanouissement.

La société de manière générale et l'école en particulier, est confrontée à un problème général de motivation. Choisir dans un monde instable est souvent perçu comme hasardeux, voire périlleux. A l'école, cela se concrétise dans le choix des études, dans l'implication générale au sein de la classe et de l'école, et, de manière particulière dans l'ensemble des « petits » choix du quotidien. Participer en classe, organiser des groupes de travail, proposer des sujets à débattre... sont autant d'occasions de passer d'un discours général sur la motivation à un travail spécifique sur les personnalités.

Dans un premier temps, l'enseignant a tout à gagner à mieux comprendre que les ressorts qui l'animent ne sont pas universels, mieux, qu'ils répondent à une logique.

Sur base de cette logique, il devient possible pour l'enseignant d'adapter son discours et ses demandes à la diversité des personnalités qu'il a en face de lui.

Enfin, il est tout à fait imaginable et même souhaitable que les enseignants partagent avec leurs élèves leurs connaissances et leurs expériences sur les personnalités, de manière à susciter chez eux un questionnement, des prises de conscience et des choix.

L'expérience montre que les jeunes qui comprennent et maîtrisent les ressorts de leurs personnalités sont à la fois plus assertifs en classe, plus participatifs et construisent mieux leur projet de vie.

3) **Fondements neuroscientifiques du module « Gérer l'agressivité et la violence »**

Comprendre les mécanismes de l'agressivité et de la violence chez l'être humain est un sujet tellement complexe qu'il ne saurait être question de l'épuiser par une quelconque approche et, dans le cas présent, de le réduire à ses seuls supports neurobiologiques. Cependant, en sens inverse, les avancées des neurosciences sont telles depuis quelques décennies, qu'il nous paraît incontournable d'introduire cette dimension fondamentale dans la réflexion sur l'origine et sur les moyens de gérer l'agressivité et la violence.

L'agressivité trouve ses racines premières dans la partie la plus primitive du cerveau humain et plus particulièrement dans l'hypothalamus. Là prennent naissance les circuits de la fuite et de la lutte (Laborit), qui sous tendent l'action de ces deux instincts de survie en cas de menace ou d'agression réelle ou perçue comme telle (Cfr. supra Gestion du stress). Ces états ne sont pas le fait de notre volonté consciente ou de l'intelligence spécifiquement humaine mais le résultat d'une impulsion d'origine instinctive et inconsciente et donc largement biologique, dont il convient d'abord d'admettre la réalité et d'identifier les processus.

Une fois cette étape franchie, il est possible d'agir directement sur cette agressivité (que nous qualifions de défensive) avec une série d'attitudes, de comportements, un vocabulaire et une phraséologie adaptée. Lorsque la personne agressive a retrouvé son calme, il devient possible d'aborder le fond de la question : l'agressivité est-elle un comportement adéquat, le contexte qui a généré l'agressivité justifie-t-il un tel type de comportement, comment éviter que cela ne se produise à nouveau etc.

Cette démarche a été validée d'une part à travers la pratique clinique de l'IME et plus de 15 ans d'expériences dans ce sens, et, d'autre part, à travers les résultats des formations à la gestion de l'agressivité et de la violence, de publics confrontés quotidiennement à ces situations dans le secteur hospitalier général et psychiatrique.

A côté de l'agressivité « défensive », dont les ressorts sont aujourd'hui bien connus, il existe également l'agressivité dite « offensive » d'une toute autre nature. Alors que la première est essentiellement réactionnelle et défensive, la seconde est d'ordre pulsionnel et offensive. L'agressivité défensive est une réaction à une perception subjective de l'hostilité de l'environnement. L'agressivité offensive est une action posée en vue d'obtenir quelque chose, à un niveau plus ou moins conscient dans le cadre d'un rapport de force. Contrairement aux comportements défensifs clairement situés au niveau de l'hypothalamus, les comportements offensifs se situent au niveau de l'amygdale limbique.

Damasio et Ledoux ont particulièrement travaillé sur cette question, en traitant des personnes qui avaient des lésions ou des calcifications au niveau des amygdales limbiques. A l'aide de techniques d'imagerie cérébrale, ils ont diagnostiqué que la peur et la violence sociale étaient activées au niveau de ces territoires. J. Fradin, à ce propos, parle de « positionnement grégaire » (PG). Le PG signifie donc la position hiérarchique « animale » que tout un chacun occupe instinctivement et de manière non consciente dans le groupe, autrement dit les phénomènes de soumission et de dominance identifiés par les éthologues et les anthropologues. En effet, dans un contexte non éduqué ou en voie d'éducation (société animale, primitive ou d'enfants en bas âge) le groupe s'organise « naturellement » avec quelques dominants qui ont des droits et des soumis qui satisfont à leurs désirs en échange d'une protection. Le moyen le plus sûr pour le dominant d'exprimer ce droit étant la violence sous ses différentes formes : séduction manipulatrice (don juanisme), manipulation, ridiculisation, menace, sadisme, cruauté. Ces différents comportements sont particulièrement difficiles à gérer dans la mesure où ils sont imprévisibles, difficiles à réprimer et inconstants. En effet, ils répondent à des pulsions de dominance.

Le PG est un processus qui apparaît dès la naissance, et probablement même *in utero* pour les jumeaux, mais qui ne se fige qu'à l'adolescence. Dans le contexte éducatif, il est donc possible d'agir de manière à limiter l'excès de dominance des uns ou l'excès de soumission des autres, en favorisant des attitudes assertives : ni soumises ni dominantes.

Comme pour l'agressivité défensive, la compréhension du phénomène, l'action ciblée sur les comportements et la résolution de la problématique, sont essentielles, pour permettre à des jeunes de grandir de manière équilibrée. Les structures évoluées du cerveau s'éduquent par la culture et la connaissance, tandis que les comportements grégaires issus de l'amygdale limbique, en particulier l'excès de dominance ou de soumission, préjudiciable pour l'intégration sociale d'un enfant, peuvent être corrigés par des attitudes adéquates.

Cette procédure est proche de celle utilisée en thérapie avec des adultes. Mais l'action avec des enfants et des jeunes est nettement plus efficace et rapide qu'avec des adultes, dans la mesure où le positionnement grégaire n'est pas encore stabilisé de manière définitive ou puissante.

La plupart des enseignants sont confrontés de manière plus ou moins régulière à l'agressivité. Chacun sait à quel point il est nécessaire de gérer celle-ci rapidement, faute de quoi, elle s'emballe et se propage à une bonne partie de la classe.

L'agressivité défensive se manifeste souvent par la révolte des adolescents. Elle est certes parfois envahissante mais il est possible de la canaliser extrêmement rapidement. Paradoxalement quelques phrases suffisent.

Par la suite, il est indispensable de discuter avec les jeunes des causes de leurs comportements et des éventuelles sanctions auxquelles ils s'exposent. Au contraire d'une punition « à chaud » qui engendre trop souvent un surcroît de colère et d'incompréhension, une discussion à froid tempère les velléités adolescentes.

Mais il existe une autre agressivité. On entend souvent dire que les « hormones travaillent les adolescents ». En fait rien n'est plus exact ! Pendant l'adolescence la recrudescence de testostérone active l'amygdale limbique et les comportements grégaires associés : dominance, manipulation, moquerie... ou au contraire, soumission au chef de bande, servilité, fusion dans le groupe...

La gestion de ces comportements en classe relève donc d'une double nécessité.

D'une part l'enseignant doit maîtriser ces effets de groupes sous peine de ne pouvoir donner son cours.

D'autre part, laisser des jeunes en crise de dominance régenter la classe est donner une image réductrice de la société. Car après l'adolescence, leur positionnement grégaire et une partie de leur image du monde se figent. C'est donc l'ultime occasion de rééquilibrer chez eux le rapport dominance/soumission.

Un décodage précis des comportements associés au PG, offre à l'enseignant la possibilité d'adopter à son tour des comportements qui lui permettront de:

- ne pas entrer dans cette dynamique,
- ne pas être affecté par des élèves dominants
- obtenir ce qu'il estime nécessaire à la bonne marche de son cours,
- rétablir une vision des relations plus équitable,
- établir en classe une ambiance humaine, chaleureuse et respectueuse et mettre les moyens en œuvre pour que les potentialités individuelles puissent s'épanouir par l'assimilation sereine des savoirs qui constituent la mission de fond de l'enseignement

Table des matières

<u>1. Le projet « Savoir-être à l'école »</u>	P.2
1.1. Contexte et origine du projet	P.2
1.2. Les objectifs de la formation	P.4
1.3. Mise en œuvre du projet	P.5
1.3.1. Le dispositif de formation	P.5
1.3.2. Les écoles-pilotes	P.5
<u>2. L'évaluation de la formation</u>	P.10
2.1. Méthodologie	P.10
2.2. A propos de la formation	P.12
2.2.1. Motivation des enseignants pour cette formation	P.12
2.2.2. Ce qu'ils disent avoir appris	P.15
2.2.3. Ce qu'ils disent avoir apprécié	P.18
2.2.4. Ce qu'ils disent avoir moins apprécié	P.20
2.3. A propos des applications sur le terrain	P.21
2.3.1. Ce qu'ils ont envie de mettre en œuvre	P.22
2.3.2. Ce qu'ils ont déjà essayé	P.24
2.3.3. Contextes d'utilisation des outils	P.27
2.3.4. Ce qui risque d'être difficile pour la mise en œuvre	P.28
2.3.5. Ce qui pourrait faciliter la mise en œuvre	P.30
2.4. Les impacts possibles... ou réels	P.32
2.4.1. Sur les participants	P.32
2.4.2. Sur les élèves	P.33
2.4.3. Sur l'institution	P.34
2.5. Points de force	P.36
2.6. Points de vigilance	P.38

3. Pour optimiser les impacts -----P.41

3.1. Caractéristiques des apprenants ----- P.42

3.2. Dispositif de formation et approche pédagogique du formateur ----- P.44

3.3. Environnement de travail et soutien institutionnel----- P.45

4. Et pour surtout ne pas conclure : perspectives et pistes d'action-----P.46

5. Bibliographie -----P.50

Annexe : Les fondements scientifiques et les apports concrets innovants de la formation « Savoir-être à l'école » -----P.52

Document de la Fondation M