



Département Éducation et Technologie
Université de Namur

« Savoir-être à l'école »

Septembre 2008 - Juin 2011

Rapport et évaluation du projet

Catherine Canivet
Chercheur

Sous la direction d'Evelyne Charlier
Responsable du Pôle de formation continuée

Département Education et Technologie
Université de Namur

En collaboration avec
Sophie Brasseur (Université de Namur) et Alexis Van Espen (INC)
pour la partie consacrée à l'évaluation

Introduction

« Votre temps est limité, ne le gâchez pas en menant une existence qui n'est pas la vôtre (...) Ne soyez pas prisonniers des dogmes qui obligent à vivre en obéissant à la pensée d'autrui. Ne laissez pas le brouhaha extérieur étouffer votre voix intérieure et, plus important, ayez le courage de suivre votre cœur et votre intuition. L'un et l'autre savent ce que vous voulez réellement devenir, tout le reste est secondaire. »

Steve Jobs¹

Ces mots de Steve Jobs évoquent bien la teneur du projet Savoir-être à l'école, qui souhaite offrir aux jeunes des moyens concrets pour découvrir cette voix intérieure et développer cette liberté d'être soi. Car les enjeux de ce projet sont là : mieux se connaître, développer des capacités d'introspection souvent trop négligées, s'adapter aux incertitudes, s'autonomiser, se construire en interaction avec le monde qui les entoure et les adultes qui les guident, découvrir les autres, s'engager en toute conscience... Il peut également contribuer à soutenir leur curiosité et leur motivation à apprendre, à développer leurs capacités de réflexion, d'analyse et de concentration, en d'autres mots, à les rendre disponibles pour l'apprentissage. Vaste programme, semble-t-il, mais peu à peu émergent déjà des constats encourageants, et surtout l'envie de poursuivre...

La première année du projet a essentiellement été consacrée à la découverte de l'accueil réservé à l'Approche Neurocognitive et Comportementale dans le monde de l'école, en partenariat avec cinq écoles-pilotes de l'enseignement secondaire. Dès la deuxième année, et tout au long de la troisième, de nouvelles écoles ont rejoint le projet pour se former en équipes. L'enseignement fondamental s'y est également engagé. Dans les écoles-pilotes, des actions spécifiques ont déjà émergé, selon les besoins des enseignants déjà formés : une formation en remédiation et coaching scolaire, des ateliers pour les jeunes, des projets d'école en lien avec la connaissance de soi... Et cela tout en poursuivant des séances de suivi pour mieux s'approprier la démarche, sous forme de rappels, traitements de cas, échanges de pratiques, supervisions...

Depuis plus de trois ans maintenant, les écoles sont demandeuses pour poursuivre le processus, et le défi consiste désormais à ne pas lâcher les premières équipes tout en assurant la formation des nouvelles. Un accompagnement dans la durée se met ainsi en place, pour soutenir l'intégration des nouvelles compétences acquises en formation.

Au terme de ce premier cycle de trois années, la Fondation M a souhaité disposer d'une étude plus complète sur les impacts et les enjeux d'une telle démarche. Elle en a chargé le Département d'Education et de Technologie de l'Université de Namur, qui accompagne le projet depuis son lancement. C'est là l'objet de ce rapport.

¹ Extrait de l'intervention de Steve Jobs (fondateur d'Apple) devant les jeunes diplômés de Stanford (2005)

Au vu des réactions, réflexions et actions des enseignants engagés depuis le début, ce projet semble répondre à de réels besoins du monde scolaire, mais aussi au sens plus large, de toute personne qui a mission d'éducation.

Sur base de notre expérience dans la recherche et l'accompagnement de projets d'innovation, nous constatons que le Savoir-être à l'école touche à des points essentiels qui permettront peut-être d'ouvrir la réflexion, de confronter et de travailler sur ce qui freine ou au contraire porte le changement : les représentations, les systèmes de valeurs, les croyances, les inquiétudes, les motivations profondes de chacun, tout ce qui peut entraver ou stimuler une communication fluide entre tous, jeunes et adultes confondus, et une conscience élargie de ce qui guide chacun dans ses actes professionnels ou ses actes d'apprentissage.

Ce rapport s'est voulu le plus complet possible, destiné aux professionnels de l'éducation et autres personnes soucieuses du bien-être des jeunes. La première partie décrit le projet Savoir-être à l'école, son origine, ses objectifs et ses enjeux, et son sens dans le contexte actuel de l'éducation, en lien avec les recherches en sciences humaines. On y trouvera ensuite une description des contenus de formation et une présentation des différentes activités menées depuis trois ans. La deuxième partie est consacrée à l'évaluation du projet, sur base d'une enquête réalisée auprès des participants. Les informations issues de cette enquête, complétées par des interviews, des témoignages et des observations sur le terrain, débouchent enfin sur des perspectives et recommandations pour la suite du projet.

1. La Fondation M²

1.1. Historique

Le projet Savoir-être à l'école a été initié en septembre 2008 par la Fondation M. Cette fondation d'utilité publique poursuit l'ambition de participer à la construction d'une **société plus sereine, plus épanouie et plus responsable**, en apportant davantage de conscience de soi et des autres, mais aussi d'autres regards sur la réalité, plus ouverts et plus nuancés.

La Fondation M a été créée en 2007 par Pierre Moorkens. Profondément humaniste, ce chef d'entreprise soutient depuis près de 20 ans les recherches en neurosciences et sciences du comportement menées par l'Institut de médecine environnementale³ (IME) à Paris, sous la direction du Docteur Jacques Fradin. Sur base de ces recherches s'est élaborée **l'Approche Neurocognitive et Comportementale**⁴ (ANC), qui constitue un modèle de compréhension des comportements humains reposant sur la structure et les modes de fonctionnement du cerveau et de ses différents territoires.

En collaboration étroite avec l'Institut de Neurocognitivisme de Bruxelles (INC), qui héberge le siège social de la Fondation M, ce modèle a été retravaillé et adapté pour le rendre **accessible à tous, enrichi d'outils pratiques et applicables dans différents contextes et milieux humains** (entreprises, hôpitaux, ressources humaines, coaches, thérapeutes...).

² Extraits du site www.fondation-m.org

³ www.ime.fr

⁴ Les contenus de formation sont précisés au chapitre 3.2.

Il est très vite apparu que si cette démarche était utile dans ces différents secteurs, elle avait particulièrement son sens dans le monde de l'éducation. Il semblait en effet essentiel de la transmettre à ceux qui feront le monde de demain : **les jeunes**. Pour atteindre cet objectif, dans le cadre de ce projet, la Fondation M s'est donné pour mission de **passer par les acteurs de l'éducation**, en l'occurrence les enseignants, les directeurs, les éducateurs et autres professionnels de l'école : le projet Savoir-être à l'école était né...

Historiquement, des ateliers pour **les parents** - acteurs essentiels de l'éducation - avaient d'abord été organisés, aussitôt accueillis avec beaucoup d'intérêt. Sous une forme adaptée, ils ont ensuite été proposés à des enseignants et autres acteurs directs de l'école (directeurs, responsables de formation...). Les premiers participants ont très vite manifesté leur enthousiasme, évoquant *la qualité des contenus et de la formation, le professionnalisme des formateurs, les prises de conscience qui en découlent rapidement, tant au niveau personnel que professionnel*. Bon nombre d'entre eux ont émis le souhait de poursuivre la démarche et de donner à cette formation un statut de projet à part entière, à envisager dans la durée.

Grâce au soutien du Cecafo⁵, ce projet s'est développé depuis trois ans dans une vingtaine d'établissements secondaires du réseau libre. Dès 2009, des écoles de la Communauté française ont rejoint le projet, qui se veut résolument **ouvert à tous, tous réseaux confondus**. Depuis deux ans, **l'enseignement fondamental** s'y est également engagé. Deux formations ont également eu lieu dans **l'enseignement supérieur**.

Le projet rejoint actuellement son objectif de départ, qui était de transmettre cette compréhension et ce regard directement aux jeunes, sous la forme **d'ateliers de gestion du stress et de connaissance de soi**. Ces ateliers se développent dans des établissements de plus en plus nombreux, tous réseaux confondus. Ils sont également au cœur de **projets d'école** qui émergent dans les établissements pilotes, autour de questions essentielles telle la **connaissance de soi, le projet de vie, l'orientation et le développement des compétences émotionnelles et sociales comme soutien à l'apprentissage**.

1.2. Ses missions

C'est donc portée par une vision humaniste que la Fondation M a mis en œuvre le projet Savoir-être à l'école. Comme nous le verrons plus loin, elle rejoint pleinement les **enjeux actuels de l'éducation tels qu'exprimés par l'UNESCO et le Décret Mission** en Communauté française de Belgique. Elle définit ainsi sa mission : *"Face aux multiples enjeux qui pèsent sur le devenir de l'humanité et du vivant, nous sommes nombreux à souhaiter que les enfants et les adolescents bénéficient d'une éducation qui intègre la connaissance de soi et le savoir-vivre ensemble, au même titre que les savoirs et les savoir-faire. Ces enjeux de société constituent par ailleurs les fondements des politiques d'éducation tels que repris par l'Unesco et le décret Mission⁶*.

En effet, l'environnement dans lequel nous vivons aujourd'hui devient de plus en plus complexe. Les recherches en neurosciences menées par l'IME ces dernières années montrent que tout être humain a le potentiel de sortir de ses cloisonnements pour appréhender sereinement toutes situations nouvelles et prendre des décisions de façon personnelle, responsable et assumée.

⁵ Centre Catholique pour la Formation en cours de carrière des membres du personnel de l'enseignement secondaire
www.segec.be/cecafo

⁶ Voir chapitre 2.1.

La Fondation M a été créée pour que les acteurs de l'Education puissent **bénéficier de cette nouvelle compréhension de l'humain**. Souhaitant favoriser la rencontre entre le monde de l'éducation et celui des neurosciences, elle a mis sur pied le projet Savoir-être à l'école. En **impliquant prioritairement les acteurs de la société dont l'action a un impact individuel et collectif significatif** (enseignants, directions d'établissements, responsables de formation ainsi que les parents), c'est l'Education au sens large qui constitue l'essence même de ce projet. Actuellement, les jeunes sont également directement touchés.

Soucieuse d'évaluer en permanence la justesse de son apport en fonction des réels besoins du terrain, et ce depuis sa création, la Fondation M soumet ses projets à **l'évaluation régulière d'experts extérieurs** qui ont pour mission de valider la qualité et la pertinence de ses projets."

A la demande de la Fondation M, le projet Savoir-être à l'école bénéficie ainsi de **l'accompagnement du Département d'Education et de Technologie (DET) de l'Université de Namur**. Assurant un rôle d'interface entre les écoles et la Fondation M, à la fois distancié et présent sur le terrain, le Département d'Education sert également de référent externe, d'« ami critique » dans tous les sens du terme, autant pour les porteurs du projet (la Fondation M) que pour les écoles-partenaires. Ce type d'accompagnement permet de prendre une part proactive dans le **processus de régulation** des actions, en fonction des réels besoins des équipes. Le Département d'Education et de Technologie est également chargé de **l'évaluation** du projet.

2. Contexte et enjeux du projet Savoir-être à l'école

2.1. Un projet en cohérence avec les textes fondateurs de l'école...

Le projet Savoir-être à l'école vise donc à l'épanouissement des élèves en formant - dans un premier temps - les enseignants à la compréhension des comportements humains. Il propose aux professionnels de l'éducation des pistes concrètes pour agir face aux difficultés rencontrées dans les écoles⁷, telles qu'anxiété, agressivité, manque de sens, échec scolaire, difficultés d'orientation, décrochage et démotivation des élèves... Mais également stress et démotivation des professeurs, surtout des jeunes enseignants en phase d'insertion professionnelle.

En Communauté française de Belgique, ce projet s'inscrit pleinement dans le cadre des missions éducatives de l'école, telles que définies dans le **Décret Missions**⁸ 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.*

⁷ De ce fait, il est soutenu par le Cecafo. Depuis 2 ans, des écoles de la Communauté française ont rejoint le projet sur fonds propres.

⁸ 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)

- 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.

Ce Décret, qui constitue le fondement de notre enseignement en Communauté française, sert de balise à tous ceux qui dans les écoles agissent et cherchent à innover pour le développement et le mieux-être de leurs élèves. Dans le cadre du projet Savoir-être à l'école que nous accompagnons depuis trois ans, nous côtoyons de telles équipes, soucieuses de la personne de l'élève, de son développement global, intellectuel, affectif et humain, encourageant ces qualités indispensables pour la vie que sont la curiosité, l'ouverture, la nuance, la relativité, la réflexion, l'opinion personnelle et l'esprit critique. En d'autres mots, l'autonomie et la responsabilité, qualités retenues par l'UNESCO comme objectifs fondamentaux de l'éducation pour le 21^{ème} siècle.

Ainsi, paru en 1997, le Décret Mission rejoint pleinement la **politique éducative européenne** telle que définie par **L'UNESCO** en 1996⁹. La Commission internationale présidée par Jacques Delors a pensé, avant tout, aux enfants et aux adolescents, à ceux qui, demain, prendront le relais des générations adultes, lesquelles ont trop tendance à se focaliser sur leurs propres problèmes.

«La Commission considère les politiques de l'éducation comme un processus permanent d'enrichissement des connaissances, des savoir-faire, mais aussi, et peut-être surtout, comme une construction privilégiée de la personne et des relations entre les individus, entre les groupes, entre les nations.

Pour l'Unesco, l'éducation tout au long de la vie est fondée sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être. " **Alliant dimension individuelle et collective**, tout comme d'autres projets de cette teneur¹⁰, qui visent à développer des compétences émotionnelles et relationnelles chez les jeunes, les enjeux du projet Savoir-être à l'école se situent principalement au niveau des troisième et quatrième piliers :

- Apprendre à vivre ensemble, en **développant la compréhension de l'autre** et la perception des interdépendances - réaliser des projets communs et **se préparer à gérer les conflits**.
- Apprendre à être, pour mieux **épanouir sa personnalité** et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée **d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle**.

"Alors que les systèmes éducatifs formels tendent à privilégier l'accès à la connaissance, au détriment des autres formes d'apprentissage, **il importe de concevoir l'éducation comme un tout**. Cette vision doit, à l'avenir, inspirer et orienter les réformes éducatives, que ce soit dans l'élaboration des programmes ou la définition de nouvelles politiques pédagogiques."

⁹ L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le 21^{ème} siècle, présidée par Jacques Delors. Ed. Odile Jacob, 1996. Morin, E., *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, 2000.

¹⁰ Projet Graines de médiateurs (collaboration Université de Paix et Fondation Bernheim) : www.universitedepaix.org/le-projet-graines-de-mediateurs
Projet Casel (Collaborative for academic, social and emotional learning) : www.casel.org

2.2. Un projet en cohérence avec les réalités de terrain

Cependant, entre les fondements philosophiques et les réalités quotidiennes, le fossé est souvent profond... Dans les classes effectivement, l'échec scolaire, le décrochage, la démotivation demeurent le lot de bon nombre d'élèves des pays européens.

Comme l'a montré le **programme PISA**¹¹, l'enseignement en Belgique francophone semble bien **démuni face à la question de l'échec**. Ce programme a pour objectif d'évaluer la qualité de l'enseignement à 15 ans (fin de l'enseignement obligatoire dans la plupart des pays concernés) afin de promouvoir les politiques éducatives les plus à même d'améliorer le bien-être économique et social dans le monde. Selon les résultats de cette enquête, en Belgique francophone, plus de 23 % des élèves sont en grande difficulté. Le taux de redoublement avant 15 ans est de 46% ... Les jeunes Belges francophones sont ceux qui passent le plus de temps à l'école, avec pourtant des résultats parmi les plus bas en termes de performance...

Le stress et la violence à l'école sont également des réalités de plus en plus difficiles à gérer par les équipes éducatives. Pour beaucoup d'élèves, l'école reste très anxiogène, comme le montre l'enquête longitudinale « Grandir en l'an 2000 » menée par l'Observatoire de la jeunesse. Selon une autre enquête menée par l'AFEV¹² dans des écoles primaires, 73 % des enfants interrogés n'aiment qu'un peu, pas trop ou pas du tout aller à l'école, 43 % souffrent de maux de ventre dus au stress à l'école, 35 % ont des difficultés à s'endormir à cause de l'école, 71% se mettent souvent en colère à l'école, 77% sont victimes de violence, de rackets et d'insultes... Comment espérer leur donner le goût d'apprendre dans un tel contexte ?...

2.3. Un projet en cohérence avec les points d'appui issus de la recherche

Pour l'OCDE, les solutions sont à rechercher du côté de **l'autonomie et de la responsabilisation des acteurs** et des établissements¹³. Elle cite également comme facteurs d'efficacité l'importance du **bon moral des professeurs, une plus grande individualisation et une différenciation des apprentissages, de bonnes relations adultes-jeunes, un climat d'apprentissage serein**.

Les analyses du système finlandais, qui a obtenu d'excellents scores en matière d'efficacité pédagogique, montrent que la qualité d'un enseignement est fortement liée à **la confiance qui règne à tous les niveaux entre les différents acteurs de l'éducation** : confiance des enseignants dans leurs élèves (pari de l'éducabilité), confiance des élèves dans leurs professeurs (relation pédagogique forte), confiance de parents envers l'école et de l'école envers les parents, confiance des directions envers leurs enseignants et confiance du ministère envers les professionnels.

Selon les chercheurs finlandais (Siljander, Välijärvi, Malaty¹⁴, 2005), c'est entre autres la qualité de la formation initiale et continuée des enseignants qui fait la qualité de leur enseignement. Mais également les politiques socio-éducatives de l'état qui manifestent concrètement leur intérêt réel pour l'enfant, son développement et son bien-être à l'école, d'où un **environnement de qualité, exempt de stress**: calme, propreté, temps pour apprendre, respect des rythmes de chacun,

¹¹ Program for international student assesment : <http://www.pisa.oecd.org>

¹² Delattre, F. Association Fédération Etudiante Ville de Lille

¹³ Vayettes,S., Division des indicateurs et analyses à la Direction de l'Education- tests PISA 2009-CF Belgique

¹⁴ What are the reasons behind the success of Finland in Pisa? George Malaty, University of Joensuu, Finland,

pas de surcharge des programmes... Enfin, ils signalent que **la profession enseignante bénéficie de considération et de respect** dans la société finlandaise, sans pour autant être valorisée financièrement. Ainsi, selon les conclusions de l'OCDE, s'ils sont parmi les plus performants, les élèves de Finlande sont aussi les moins stressés...

Dans le même ordre d'idées, une étude menée en 2007 par le cabinet Mc Kinsey sur les facteurs de succès des systèmes éducatifs les plus performants¹⁵ montre que les enseignants les plus efficaces pour soutenir l'apprentissage des élèves disposent, en plus de leurs compétences dans les matières à enseigner, d'une **réelle motivation** à exercer leur métier et de **compétences communicationnelles, relationnelles et émotionnelles**. Il apparaît ainsi plus que nécessaire de revaloriser et soutenir la fonction enseignante, de considérer l'importance du **bien-être de chacun et de tous, adultes et jeunes**, d'envisager des moyens pour améliorer la qualité du climat de travail et d'**outiller les enseignants pour leur propre mieux-être**.

D'autre part, depuis de nombreuses années, **la recherche en psychologie**, et de manière plus large, **en sciences humaines** se penche également sur le lien entre la régulation des émotions et la performance scolaire et/ou professionnelle (Postle (1993), Shelton (2000), Mikolajczak (2010)). Ces recherches insistent sur l'influence des émotions sur l'apprentissage. On observe par exemple que l'apprentissage peut être inhibé par un manque de compétence émotionnelle, considérant que la capacité d'un individu à apprendre dépend de son état émotionnel (Postle). En d'autres mots, *le cognitif n'est accessible que si l'affectif le permet (Antoine)*¹⁶. Ces recherches montrent bien la pertinence d'une bonne gestion des émotions dans le processus d'apprentissage, l'intelligence émotionnelle¹⁷ (Goleman (1998)) étant un préalable à l'apprentissage, et considérée comme terreau ou substrat favorable au développement des fonctions cognitives.

Les recherches en neurosciences confirment elles aussi ce lien entre émotion et cognition. Les travaux de Damasio¹⁸ (Damasio, 1994) ont permis de clarifier les bases neuronales des émotions et d'en montrer les impacts sur certains processus cognitifs comme la perception, la mémorisation, l'attention et la prise de décision. Bon nombre de recherches vont dans le même sens (Ferro, 1995), (Worthman, 1999), (Palombo, 2000), (Clore et Gasper, 2000).

Pour Mikolajczak (2010)¹⁹ par exemple, le développement des compétences émotionnelles a des impacts significatifs sur le bien-être psychologique, la santé physique, la performance au travail ou à l'école et les relations. Selon les mêmes auteurs, il est essentiel d'être capable d'identifier ses émotions et de les comprendre, mais aussi de les réguler, en jouant sur leur intensité, et enfin de les utiliser comme moteur d'action. Ainsi, comprendre l'origine de l'anxiété, de l'agressivité et de la démotivation, gérer le stress qui se manifeste sous ces différentes formes et mettre à profit les émotions positives qui nous stimulent peuvent être d'une grande efficacité à l'école. A condition de prendre le temps nécessaire pour ce retour sur soi, en tant que professeur ou en tant qu'élève.

¹⁵ http://www.mckinsey.com/clientervice/Social_Sector/home.aspx

¹⁶ Antoine, J., *Les neurosciences au secours des sciences de l'éducation*. Article Iserp-Luxembourg, 2006.

¹⁷ Goleman, D., *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Laffont. Paris, 1998.

¹⁸ 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.

¹⁹ Mikolajczak, m., Quoidbach, J., Kotsou, I., Nelis, D., *Les compétences émotionnelles*. Psycho Sup, Dunod, 2009.

Tarpinian²⁰ (2010) confirme lui aussi cette **nécessité grandissante d'une éducation psychique à l'école** : « Bien qu'essentiels à la réussite humaine, les savoirs et les apprentissages tels la connaissance de soi, la capacité d'écoute, d'empathie, le sens du dialogue, la capacité de coopérer, l'esprit critique et autocritique, ou encore la capacité de mettre des mots sur ses émotions et sa motivation, de se lier à autrui sans soumission ni domination, de ne pas laisser les ressentiments et les conflits se dégrader en violences, ne figurent pas au programme de l'école... Or, cette éducation psychique (émotionnelle, relationnelle, introspective...) s'apprend et c'est une voie royale indispensable au plein accomplissement des deux missions inséparablement liées de l'école : instruire et éduquer, ou si l'on préfère, transmettre et former. »

On peut en conclure que les **facteurs émotionnels**, le sentiment d'autonomie et de bien-être à l'école, la reconnaissance et la confiance réciproque des acteurs de l'école, **concernent autant les adultes que les jeunes** et sont déterminants pour favoriser l'apprentissage et lutter contre l'échec scolaire. Des projets basés sur ce postulat existent déjà à l'étranger, et ce depuis de nombreuses années, mais restent peu connus dans le monde de l'école. Nous citerons par exemple le projet Casel²¹, initié aux Etats-Unis par Daniel Goleman en 1994, qui crée des synergies entre le monde de l'école et celui de la recherche neuroscientifique.

On peut par contre se demander pourquoi si peu de place reste réservée - jusqu'à présent - au développement de cette dimension psychosociale dans nos écoles... Une première hypothèse pourrait être le manque de formation des enseignants dans le domaine des compétences émotionnelles. En leur offrant des clefs de compréhension des comportements humains et des émotions qui les sous-tendent, l'ANC pourrait ainsi constituer un soutien précieux pour ces professionnels, les outillant pour instaurer chez leurs élèves ce substrat plus solide sur lequel se construiraient les apprentissages.

2.4. Un projet en cohérence avec des expériences de terrain innovantes

Si la recherche apporte des pistes d'action, les expériences de terrain en proposent également : dans le contexte de travail de plus en plus complexe qui est actuellement le leur, bon nombre d'enseignants tentent au jour le jour de soutenir au mieux leurs élèves avec des **dispositifs innovants**, et cela malgré les contraintes qui leur sont imposées, souvent à l'encontre des recommandations des études précitées. Car si les intentions du Décret mission sont louables, le système scolaire en soi reste peu ouvert à autre chose que le programme, et les charges administratives pèsent de plus en plus lourd sur les enseignants. Pourtant, des actions porteuses existent pour lutter contre l'échec, même si elles demeurent trop peu connues ou reconnues.

Nous citerons en exemple les **pratiques actives et interactives**, telles que pédagogie du projet, du chef d'œuvre²², apprentissage collaboratif, école participative, pédagogie institutionnelle... Ou encore les projets touchant aux rythmes scolaires²³, menés ces dernières années dans différents

²⁰ Tarpinian, A., Hervé, G., Baranski, L., Mattei, B., *Ecole, changer de cap. Contribution à une éducation humanisante.*

Chronique sociale. Lyon, 2007.

²¹ Projet Casel (Collaborative for academic, social and emotional learning) : www.casel.org (initié dans le cadre du Life and Mind Institute créé en 1983 par F. Varela et A. Engle, en collaboration avec des scientifiques tels que Goleman, Damasio, Greenberg et le Dalai Lama : www.mindandlife.org)

²² Groupe belge d'éducation nouvelle : www.gben.be

²³ Desart, L., Dorbolo, F., Piedboeuf, *Nouveaux Rythmes Scolaires.* Recherche subsidiée par la Communauté française. Rapport final 2009-2011.

établissements, qui offrent aux élèves des **espaces de dialogue, d'expression et d'apprentissage en petits groupes (tutorat et ateliers)**, davantage orientés vers leurs besoins réels et explorant leurs motivations profondes : connaissance de soi, curiosité et ouverture, réflexion, expression et créativité, gestion de conflits, projets personnels, le tout dans une relation de proximité avec des adultes *bienveillants et structurants*²⁴.

2.5. Un projet en cohérence avec les besoins des jeunes

Une récente recherche-action sur le décrochage²⁵ menée en collaboration avec des écoles partenaires vient également confirmer que travailler sur le stress et l'anxiété des jeunes est un préalable essentiel pour leur permettre d'accéder à l'apprentissage : le **besoin fondamental de sécurité** doit en effet être satisfait avant tout pour que l'élève puisse s'engager dans l'apprentissage et donc, plus globalement, dans sa vie scolaire. S'y ajoute le **besoin d'une relation de confiance avec les professeurs**. Il s'agit ici du besoin de reconnaissance de l'élève en tant que personne, dans sa singularité et sa globalité, et ce par des adultes qui posent le cadre et les limites tout en accompagnant l'élève. Le **besoin d'une bonne estime de soi** a également été relevé comme point d'ancrage important de l'accrochage. Dans le cadre de ces recherches, des ateliers (expression, créativité, connaissance de soi...) se sont développés pour répondre à ces besoins, mais restent actuellement des projets expérimentaux, qui risquent de s'essouffler si les enseignants ne sont pas soutenus. Le premier soutien étant de **les outiller pour ce nouveau rôle** de tuteur, quelque peu différent de ce pour quoi ils sont formés, et qui ne fait pas partie de leur formation initiale, du moins jusqu'à présent.

Le projet Savoir-être à l'école s'inscrit pleinement dans cette recherche d'actions concrètes. Les équipes que nous accompagnons depuis le début ont désormais fait le choix de **dépasser le simple programme de formation pour déboucher sur des projets d'école**, ciblant non seulement un meilleur soutien de l'apprentissage, mais aussi la prise en compte de l'épanouissement humain des jeunes, incluant la connaissance de soi, le développement de l'autonomie et de la responsabilité, la gestion des émotions, la relation à autrui, la motivation et l'engagement, ou encore une orientation plus consciente et plus réfléchie. L'enjeu étant de montrer qu'en modifiant leur regard sur leurs élèves et sur la réalité - à défaut de pouvoir modifier la réalité elle-même - et en tenant compte de la dimension émotionnelle des élèves (et de la leur), il est possible pour les enseignants et éducateurs d'agir sur le développement humain tout autant que sur l'apprentissage.

2.6. Un projet en cohérence avec les besoins des enseignants

Enfin, en abordant tout autant la question de la motivation à enseigner que celle de la gestion du stress ou de l'agressivité, le projet Savoir-être à l'école peut également contribuer au **mieux-être des enseignants** et, de ce fait, à **l'insertion professionnelle des jeunes professeurs**. Ce dernier enjeu n'est pas le moindre dans l'actuel paysage pédagogique : selon le Conseil de l'Education et de la Formation de la Communauté française²⁶, près de 40% des jeunes enseignants abandonnent en effet la profession endéans les cinq premières années de leur carrière. Il semble qu'ils ne soient pas suffisamment préparés à la complexité grandissante du métier, liée à l'hétérogénéité des classes, aux

²⁴ Longhi, G., *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. La Martinière, Lonrai, 2003.

²⁵ Canivet C., Cuhe C., Lombart A.F., *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au début de l'enseignement secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire?...* Recherche-action Communauté française, Rapport du projet 2005-2007.

²⁶ Circulaire du 30 septembre 2011.

rapides changements de société, aux pressions institutionnelles, à l'augmentation des incivilités et de la violence, à la détérioration du lien social et /ou familial... Il va de soi que cette entrée dans la profession s'accompagne fréquemment de stress et de démotivation. Tout comme les futurs enseignants ou les enseignants débutants, les enseignants expérimentés sont tout aussi touchés par ces réalités²⁷. Dans ce contexte, préparer concrètement les jeunes enseignants et soutenir les autres pour faire face aux défis de leur métier prend tout son sens.

Après trois ans se dégage donc ce constat qu'en outillant les enseignants afin qu'ils comprennent ce qui peut freiner ou bloquer l'apprentissage, mais aussi ce qui le stimule, l'encourage et le porte, le projet Savoir-être à l'école peut déboucher sur certaines ouvertures et **des regards nouveaux**. Non seulement sur la problématique complexe de l'apprentissage, mais aussi sur la **question de la motivation, du bien-être de chacun à l'école, jeunes et adultes confondus**, ou encore sur la question de l'engagement, **des choix et de l'orientation**. C'est en tous cas ce qui ressort de l'évaluation des trois premières années de ce projet, comme nous le verrons plus loin.

3. Le projet Savoir-être à l'école

3.1. Les objectifs du projet

Le projet Savoir-être à l'école repose sur le postulat que la connaissance de soi est un préalable à l'acquisition d'autres savoirs. Cette condition préalable à l'apprentissage rejoint les théories de Damasio selon **lesquelles c'est avant tout 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 naturelle²⁸. »*

Selon l'Approche Neurocognitive et Comportementale, **chacun dispose de ressources internes pour comprendre et réguler ces émotions**, pour s'adapter à des situations difficiles ou stressantes, pour prendre le recul nécessaire à toute décision sereine et davantage lucide.

Comme le disait Carl Rogers²⁹, l'un des fondateurs de la psychologie humaniste, *« quand on constate l'énorme potentiel qui se trouve chez l'étudiant ordinaire, il faut essayer de le libérer. Nous travaillons dur pour libérer l'extraordinaire énergie qui se trouve cachée dans l'atome et son noyau. Si nous ne consacrons pas une énergie égale – oui, et autant d'argent – à libérer le potentiel de chaque individu, (...) que deviendra le monde ? »*

Le projet Savoir-être à l'école propose aux écoles un **modèle de compréhension du fonctionnement humain accessible à tous**. Au-delà de ses enjeux pédagogiques, il poursuit un objectif plus large : le mieux-être et l'épanouissement de chacun dans le respect de tous, jeunes et adultes, et de ce fait une société plus sereine.

²⁷ Yassine, F., *Le stress des enseignants*. Revue Sciences Humaines N°202, Mars 2009

²⁸ Damasio, A., *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Odile Jacob, Paris, 1995.

²⁹ Carl Rogers. A daughter's tribute. CD-Rom by Nathalie Rogers. 2002.

Il souhaite **apporter aux enseignants de nouveaux regards**: sur eux-mêmes d'une part, en tant que personnes et en tant que professionnels, sur leur fonction et leurs missions, et sur les élèves d'autre part : leurs comportements, leurs motivations, leurs difficultés... Ou encore sur leurs réalités quotidiennes, telles que discipline, autorité, évaluation, échec, souvent connotées émotionnellement et sources de stress.

Plus concrètement, les objectifs du projet sont les suivants :

- **Comprendre et gérer le stress** : le programme de formation propose aux enseignants un modèle de compréhension du stress, de ses origines et des émotions qui en découlent (anxiété, agressivité, découragement...). Au-delà de cette compréhension, il leur propose une initiation à la gestion du stress : apprendre à identifier les trois états de stress, que ce soit leur propre stress ou celui de leurs élèves, pour adopter des manières de faire, de penser et d'être qui permettent de (re)trouver le calme, le dialogue et la sérénité indispensables à l'apprentissage.
- **Développer la maturité** : le programme propose des outils concrets pour amener les élèves à explorer d'autres modes de fonctionnement personnels en basculant d'un état d'esprit ou mode mental émotionnel et automatique à un état d'esprit ou mode mental adaptatif (dit « préfrontal »), source de maturité, d'adaptation, d'assertivité et donc de sérénité propice à l'apprentissage.
- **Motiver et se motiver** : le programme propose une grille innovante qui aide à la compréhension des structures de personnalité des élèves, comme base de la motivation. Il s'agit d'outils concrets pour identifier et épanouir la part de leur personnalité qui est source de motivation profonde et de plaisir (leurs moteurs), et pour identifier et réduire l'impact de la part de la personnalité des élèves qui est source de démotivation et de croyances négatives (leurs freins).
- **Comprendre et gérer l'agressivité et la violence** : le programme de formation propose un modèle de compréhension des différentes formes d'agressivité et des rapports de force rencontrés dans un groupe tel que la classe, en lien avec les centres décisionnels du cerveau. Il propose des outils concrets pour communiquer de manière adéquate en situation problématique et désamorcer les situations tendues en classe. Ce programme aide également à prévenir les conflits engendrés par des élèves qui manifestent des comportements de dominance.

3.2. Les contenus de la formation

3.2.1. L'Approche Neurocognitive et Comportementale

Le programme de la formation Savoir-Etre à l'École est fondé sur **l'Approche Neurocognitive et Comportementale** qui modélise nos mécanismes cérébraux et leurs impacts sur nos émotions, nos comportements et notre capacité à prendre des décisions. A cette grille de compréhension s'ajoutent des outils pratiques et concrets pour mieux gérer nos émotions et nos comportements, et aider les élèves à mieux gérer les leurs.

L'une des **spécificités de l'Approche Neurocognitive et Comportementale est la primauté du contenant** (c'est-à-dire la structure cérébrale mobilisée, à bon escient ou pas) **sur le contenu** (la situation, les faits). La démarche proposée dans les formations permet d'identifier le mécanisme cérébral qui est à l'origine d'un dysfonctionnement interne et d'utiliser les exercices adéquats pour "changer de contenant", soit traiter ce dysfonctionnement indépendamment du contexte, que ce soit pour gérer le stress, renforcer les motivations durables, ou encore développer des relations sans dominance ni soumission³⁰.

Le présent chapitre présente les contenus des **différents modules de la formation** Savoir-être à l'école ainsi que leurs **fondements scientifiques**. Sur base d'un article de Catherine Schwennicke³¹ (formatrice), rédigé en collaboration avec Jacques Fradin (Institut de Médecine Environnementale, Paris), il permet de resituer l'Approche Neurocognitive et Comportementale dans le cadre général des savoirs scientifiques et neuroscientifiques actuels. En parallèle, il présente certaines implications de ces recherches dans le contexte spécifique qu'est celui d'une classe.

Les apports généraux des neurosciences³²

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).

³⁰ Extrait du site www.fondation-m.org

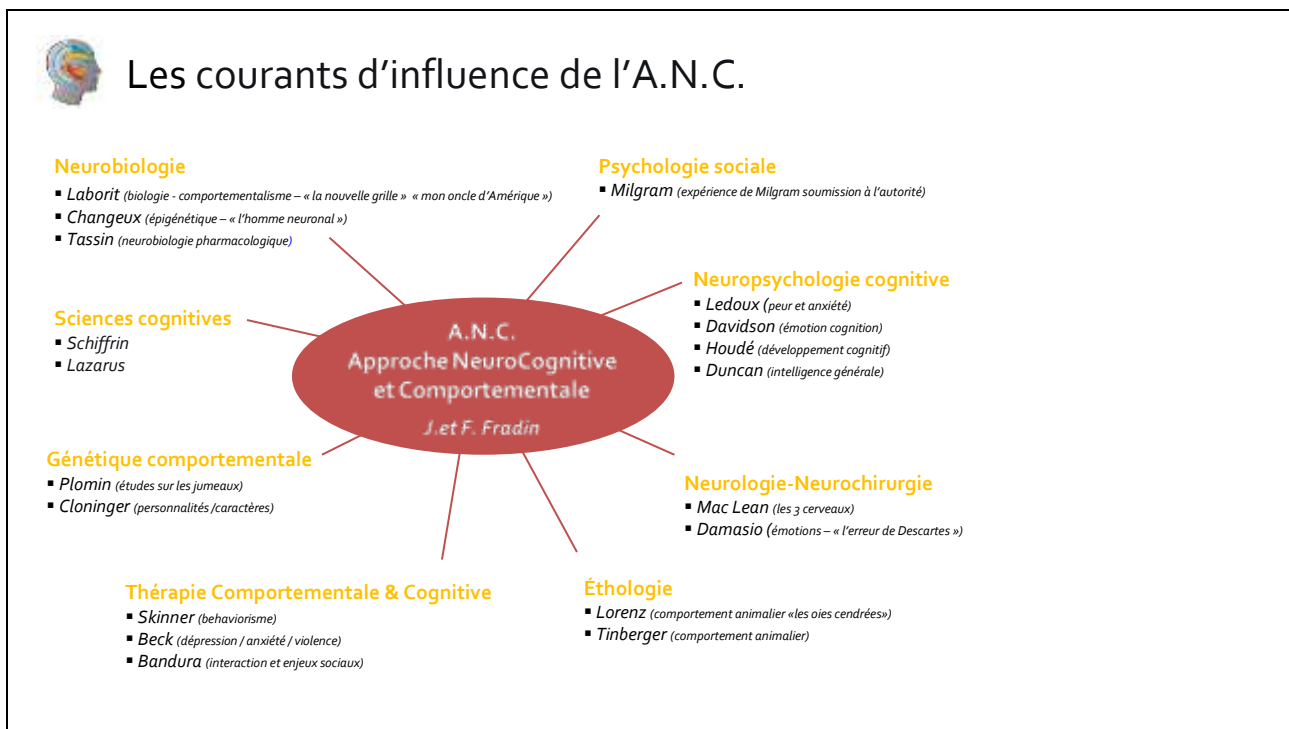
³¹ Catherine Schwennicke est psychologue et formatrice ANC. Avec Valérie Terlingen-Cayphas, coordinatrice, elle fait partie de l'équipe porteuse du projet Savoir-être à l'école depuis sa création.

³² Schwennicke, C., *Les fondements scientifiques et les apports concrets innovants de la formation « Savoir-être à l'école »* Article rédigé en collaboration avec Jacques Fradin. IME, Paris, 2009.

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 et Comportementale (ANC) dans le contexte des savoirs scientifiques actuels³³

Les recherches menées à 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 et Comportementale propose une synthèse originale 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 applications nouvelles utilisables dans toutes les activités humaines. La Fondation M s'est donné pour mission de les mettre au service de l'Education.

³³ Schwennicke, C., *Les fondements scientifiques et les apports concrets innovants de la formation « Savoir-être à l'école »* Article rédigé en collaboration avec Jacques Fradin. IME, Paris, 2009.

3.2.2. Le programme de formation

Module 1 : Gestion du stress et des modes mentaux

Le premier module de la formation, intitulé Stress et gestion des modes mentaux, aborde sous une forme nouvelle la question du stress, de sa nature et de son origine. En lien avec le territoire le plus ancien de notre cerveau (reptilien) et nos stratégies de survie encore très présentes dans notre vie d'êtres « civilisés », ce module permet de comprendre certains états qui freinent ou empêchent l'apprentissage, et donne des clefs pour les lever. Il apporte également un éclairage sur les zones ressources de notre cerveau (territoire préfrontal) qui permettent de poser un autre regard sur la réalité, en basculant d'un état d'esprit limité à ce qui est simple et connu, amenant des réactions automatiques, à un autre état d'esprit, adaptatif et ouvert à la nouveauté et/ou à la complexité.

Comme le dit Michel Bernard³⁴ (2010), « nous avons tous le même cerveau et plus ou moins de mal à exploiter ses différents territoires. Cela n'est pas sans incidence sur les apprentissages... Le cerveau humain accumule tout au long de la vie une expérience considérable, presque illimitée. Soumis au stress, il va d'abord chercher une réponse toute prête, stockée dans ce réservoir. Ce mode de fonctionnement (mode mental automatique) sollicite certains territoires du cerveau, notamment émotionnels (limbiques) et sensorimoteurs. Mais pour gérer intelligemment une situation difficile, il serait préférable de poser les problèmes avant de rechercher les réponses, ce qui sollicite les territoires préfrontaux, comme le montre l'imagerie cérébrale (mode mental adaptatif ou préfrontal).

En pratique, on peut aggraver sans le savoir cette erreur de stratégie « cognitive », en demandant par exemple à un enfant une réponse rapide dans un contexte de compétition, alors même qu'il s'agit d'une tâche de réflexion qui nécessite la mise en jeu des territoires intelligents, aptes à gérer une situation complexe et inconnue, à savoir le préfrontal... Le néocortex préfrontal, partie la plus récente et développée du cerveau humain, est le chef d'orchestre qui ne sert qu'à penser, anticiper et coordonner. Pour cela, il convient de mettre en œuvre tour à tour curiosité, souplesse, nuance, relativité, rationalité et opinion personnelle. Ce mode mental permet une prise de décision personnelle, responsable, assumée. Car comme Damasio l'a très bien exprimé, le cœur et la raison se rencontrent dans le préfrontal... »

Fondements neuroscientifiques du module « Gérer son stress et celui des élèves »³⁵

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.

Selon Fradin (2010), certaines 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.

³⁴ Extrait de l'article Bernard, M., Et si tous les élèves pouvaient apprendre... En collaboration avec J. Fradin - Revue de l'enseignement catholique n°336, avril-mai 2010

³⁵ Schwennicke, C., *Les fondements scientifiques et les apports concrets innovants de la formation « Savoir-être à l'école »* Article rédigé en collaboration avec Jacques Fradin. IME, Paris, 2009.

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, plus logique, plus pondérée, plus efficace, et 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 récents³⁶ 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 mental adaptatif dit « 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 mental 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.

³⁶ Lefrançois, C., Moghaizel, C., Fornette, M.-F., Amalberti, R., Fradin, J., & El Massioui, F. (2010, June). Cognitive training program and performance in non-controlled situations : A study with student-pilots of the French Air Force. Open paper presented at the 6th World Congress of Behavioral and Cognitive Therapies (WCBCT) meeting, Boston, United States.

Lefrançois, C. (2009, mars). Vers un nouveau modèle du stress et de l'adaptation : étude sur les élèves-pilotes de l'Armée de l'Air. Thèse de Doctorat de Psychologie Cognitive, Bourse CIFRE, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Saint-Denis.

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 richesses 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 préfrontal³⁷. L'activation des territoires préfrontaux influe notamment sur le transfert de compétences en favorisant une vision globale des problèmes au contraire du mode mental automatique qui est focalisé sur les résultats immédiats. Le projet « Savoir-être à l'école » est au service de cet objectif.

Module 2 : Personnalités et (dé)motivation

Le second module de formation, lié aux personnalités et à la question de la motivation, aborde la question de la motivation intrinsèque, naturelle, durable, liée à des expériences précoces émotionnellement porteuses, en opposition avec la motivation extrinsèque, liée à des stimuli extérieurs et dès lors peu résistante à l'échec.

Car « l'Approche Neurocognitive et Comportementale permet également de discerner le caractère du tempérament, deux sous-composants de la personnalité. Le caractère, acquis tout au long de la vie, est dépendant du résultat, sensible au succès et aux échecs, donc fragile. Le tempérament, à l'inverse, issu de nos gènes et de l'expérience très précoce, est irréversible. On pourrait croire qu'il nous enferme, mais il nous met surtout à l'abri de la démotivation. Il sous-tend nos passions et autres hobbies. S'il fait parfois de nous des persévérants naïfs, il permet à qui sait parier sur lui, le placer au cœur de sa vie, de gagner une étonnante capacité à survivre aux échecs et aux rejets : c'est une véritable arme anti-dépression... »³⁸.

De cette compréhension des tempéraments - dits « personnalités primaires » – et des caractères – dits « personnalités secondaires » – découlent des pratiques concrètes de gestion de la motivation (forces) ou de la démotivation (freins), que ce soit celle des élèves ou celle des professeurs.

Ce module de formation amène donc une meilleure connaissance de soi, une conscience élargie de ses motivations profondes, pour être capable de les recruter dans n'importe quel contexte. Ce module, en lien avec le territoire néo-limbique, siège de nos valeurs et antivaleurs, de nos émotions et de nos personnalités, peut aider à mieux comprendre et reconnaître les jeunes dans leurs différences et leurs potentiels.

³⁷ Curiosité, adaptation, nuance, relativité, réflexion, opinion personnelle.

³⁸ Bernard, M., *Et si tous les élèves pouvaient apprendre...* Revue de l'enseignement catholique n°336, avril-mai 2010

Il permet d'amener les jeunes à prendre conscience de leurs moteurs pour les utiliser au mieux. Il peut aider les professeurs à agir sur la motivation de leurs élèves en stimulant ces moteurs, à les accompagner ainsi dans la bienveillance, ou à affronter les facteurs de démotivation qui les freinent. De ce fait, ce module participe au renforcement de la confiance en soi et des capacités d'adaptation des jeunes (et des enseignants eux-mêmes...). Des actions concrètes peuvent s'en dégager, notamment au niveau pédagogique, comme soutenir leur engagement dans l'apprentissage par des messages motivants, adaptés à leur personnalité. Ou encore d'amener en classe une pratique régulière de l'introspection et une démarche de questionnement sur soi, essentielles en ce qui concerne l'aide aux choix et l'orientation, mais trop peu travaillées à l'école, souvent faute d'outils.

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

La plupart des modèles de personnalités proposés jusqu'à présent au grand public sont basés sur l'observation mathématico-statistique des comportements humains. Le modèle dit « des personnalités primaires et secondaires » proposé par l'IME part quant à lui 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 les premiers mois après la naissance de l'individu, par un processus neurobiologique d'« empreinte », appelé également le « Darwinisme neuronal » (Edelman, 1972 et Changeux, 1983). Ce processus entraîne le renforcement et l'élimination définitive de connexions neurologiques, notamment dans les territoires néo-limbiques (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, c'est-à-dire 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 3 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 », c'est-à-dire 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 rencontre 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 personnalité 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 des 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 important 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 (et non des certitudes), 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.

Module 3 : Gestion de l'agressivité et de la violence

Le troisième module de la formation aborde la question de la gestion de l'agressivité, des rapports de force et de la violence. Ce module fait la distinction entre l'agressivité défensive - ou état de lutte liée à une situation de stress - et l'agressivité offensive, liée à un autre territoire cérébral, très ancien et instinctif, donc non rationnel et non conscient : le territoire paléolimbique, qui régit les rapports de force et la place de chacun dans le groupe social. Ce module permet donc de comprendre et de travailler les rapports de force, la gestion de classe, mais aussi certaines formes de découragement ou de démotivation profonde, en lien direct avec le degré de confiance en soi intrinsèque de chacun. De cette compréhension des relations et des rapports de force se dégagent des actes concrets à poser pour désamorcer la violence, qu'elle soit défensive, sous l'emprise du stress, ou offensive, liée à une forme inadaptée d'affirmation de soi et de sa place dans le groupe.

Si ces outils de gestion de l'agressivité sont utiles pour tous les enseignants, confrontés quotidiennement à la question de l'autorité face aux groupes-classes, ils semblent répondre tout particulièrement aux besoins des institutrices et instituteurs de l'enseignement fondamental, qui ont à éduquer de jeunes enfants encore sous l'emprise de ces comportements instinctifs. De plus, on observe actuellement une recrudescence de ces comportements de dominance ou de soumission : des phénomènes de violence très actuels, tels que l'enfant-roi ou le bouc émissaire, le jeu du foulard, le harcèlement ou le racketting, dans un contexte de familles souvent fragilisées, sont de plus en plus difficiles à gérer dans les écoles.

Fondements neuroscientifiques du module « Gérer l'agressivité et la violence³⁹ »

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) en adoptant une série d'attitudes, de comportements, un vocabulaire et une phraséologie adaptés. 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 ? ...

Cette démarche a été validée d'une part à travers la pratique clinique de l'IME et plus de 15 ans d'expérience, 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 offensif. 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 qui trouvent leur origine au niveau de l'hypothalamus, les comportements offensifs trouvent la leur au niveau de l'amygdale limbique.

³⁹ Schwennicke, C. et Fradin, J., Les fondements scientifiques et les apports concrets innovants de la formation Savoir-être à l'école. (2009)

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 dans ces territoires. Fradin parle à ce propos 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, impliquant les comportements 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 Positionnement Grégaire (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 vellétés 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 groupe sous peine de ne pouvoir donner son cours. D'autre part, laisser des jeunes en crise de dominance régenter la classe donne 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 positionnement grégaire 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,*
- 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.*

3.3. La méthodologie de formation⁴⁰

La formation proposée est dispensée sous la forme d'une approche pragmatique et active, accessible à un large public à travers différents modules de formation. Les trois modules de base de deux jours chacun peuvent se suivre séparément et indépendamment les uns des autres : gestion du stress et des modes mentaux, gestion de l'agressivité, gestion de la (dé)motivation en lien avec les personnalités. Ils peuvent se suivre sur une année scolaire ou s'étaler sur plusieurs années.

3.3.1. Une pédagogie active

La méthodologie de formation se veut essentiellement active et participative. Il s'agit de découvrir et d'élaborer ce nouveau savoir en l'expérimentant pratiquement et concrètement, par soi-même et avec l'aide du groupe. Les temps de réflexion individuelle alternent avec des temps d'interaction entre les participants (exercices en sous-groupes) et sont toujours suivis de moments d'analyse et de formalisation de ce qui a été vécu. Les exercices pratiques alternent avec les moments d'échange et de questionnement, et les exposés théoriques permettent de relier le vécu des participants aux fondements scientifiques de l'Approche Neurocognitive et Comportementale.

Chaque participant reçoit un support écrit reprenant pour chaque module une synthèse des contenus théoriques, des schémas et les énoncés des exercices pratiques. Dans le cadre du suivi ou du module de formation en Remédiation et Coaching Scolaire, la méthodologie rejoint les dispositifs d'apprentissage par problème ou de « case studies⁴¹ » qui permettent de construire et d'amener progressivement les contenus de formation à partir de cas concrets, directement vécus dans la réalité des écoles par les professeurs. S'adressant à des professionnels tous secteurs confondus, cette approche pédagogique se distancie clairement du modèle classique de transmission de savoirs et permet de le questionner, pour s'ouvrir à d'autres possibles, aller vers davantage de créativité, rejoignant par là ses objectifs de prise de recul par rapport au connu.

⁴⁰ www.fondation-m.org

⁴¹ Silber, D. et *Alternative Modes of Teaching and Learning, Case Studies*, the University of Western Australia, Perth, Australia. http://www.csd.uwa.edu.au/altmodes/to_delivery/casestudy.html

3.3.2. La neuropédagogie ⁴²

Dans le même ordre d'idées, en cohérence avec ce qu'elle enseigne, l'Approche Neurocognitive et Comportementale se découvre en favorisant un état d'esprit propice à l'ouverture et à la curiosité. Il s'agit en effet d'une matière qui, parfois, peut bousculer certaines idées reçues, et demande l'implication active des participants. La réflexion sur soi, les échanges de points de vue, l'évocation de situations vécues, les jeux de rôle et des exercices comportementaux bien choisis et ludiques se vivront avec davantage de plaisir et d'efficacité si la liberté de chacun d'y participer est respectée. Dès lors, il est préférable que la dimension des groupes reste limitée à une quinzaine de personnes, dans l'idéal inscrites de leur plein gré... ou pas : l'expérience montre en effet que certains, venus avec beaucoup de résistance, sont repartis avec une grande envie de poursuivre.

En effet, la *neuropédagogie*, telle que conçue par l'équipe de formation du projet Savoir-être, voyage en permanence des cas pratiques aux concepts abstraits. Les participants découvrent rapidement que cette approche ne s'apprend pas de manière linéaire, théorique et formelle, mais s'expérimente et se vit pour être intégrée peu à peu, revenant régulièrement sur les mêmes contenus, de manière évolutive et dynamique.

Cette approche pédagogique, en impliquant activement les participants et en faisant appel à leur expérience personnelle, sans pour autant forcer personne, tente également de générer chez chacun une vision globale du modèle, tout en s'adaptant à chaque personnalité. Ainsi, les participants sont invités à accepter la complexité de la réalité, celle de leurs classes et celles de l'être humain, pour s'ouvrir en toute curiosité à un modèle inconnu jusqu'alors. Durant la formation, ces moments de prise de recul et de réflexion sont essentiels, d'où l'importance de disposer de suffisamment de temps et de limiter scrupuleusement le nombre de participants.

3.3.3. Une dynamique de collaboration

Vu les contenus de formation qui nous concernent et nous touchent tous en tant qu'êtres humains, vu également la méthodologie de travail, participative et active, cette formation a également, selon les retours de certaines directions, des effets fédérateurs sur les équipes engagées. Elle peut favoriser ou créer des dynamiques de collaboration entre les participants, en cours de formation et par la suite. Il s'agit en effet, selon bon nombre de témoignages, d'une expérience émotionnellement, humainement et socialement riche, qui peut créer des liens durables dans les équipes.

3.3.4. Une dimension réflexive

En proposant de travailler à partir de situations vécues, soit directes soit rapportées, la formation demande enfin aux participants de se mettre dans une attitude réflexive, autrement dit de poser un regard réflexif sur leurs propres pratiques ou situations vécues, et de s'enrichir de celles des autres. Pour Charlier et Donnay⁴³ (2006), cette démarche réflexive participe pleinement au développement professionnel et au processus de construction identitaire du praticien. Par ailleurs, en poursuivant la formation dans le cadre des séances de suivi en école, ou encore lors de la formation en remédiation

⁴² www.neurocognitivism.be

⁴³ Charlier, E., Donnay, J., *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur, 2006.

et coaching scolaire qui demande d'expérimenter les outils sur le terrain, et accompagnés dans ce processus par les formateurs, les participants peuvent alterner séances de réflexivité et apprentissage par les pratiques. Ainsi, théorie et pratique sont constamment reliées.

3.3.5. Un soutien dans la durée

Chaque module bénéficie de séances de suivi, sous forme d'ateliers pratiques accompagnés par les formateurs, pour favoriser l'appropriation des outils, revenir sur les contenus, approfondir certains concepts, traiter de situations vécues, échanger expériences et impressions, analyser les pratiques, etc. Selon les témoignages des participants, il apparaît que ces séances de suivi sont importantes pour ancrer les contenus de formation et permettre aux participants de s'approprier la démarche plus en profondeur, ce qui nécessite du temps. En effet, les contenus théoriques sont assez denses et nécessitent un certain temps d'intégration. Par contre, les exercices pratiques vécus durant les séances de formation sous un mode participatif sont dans l'ensemble aisément transférables et les outils relativement simples à utiliser, du moins selon les retours des personnes interrogées. Néanmoins, ils sont à utiliser en lien avec la démarche globale de compréhension des fonctionnements humains.

4. Rapport d'activités

D'un programme de formation à des projets d'école

Le projet Savoir-être à l'école a donc débuté en septembre 2008 dans cinq écoles-pilotes. Jusqu'à présent, vingt établissements se sont engagés dans la formation de base, en école et en équipe. Certaines équipes, plus assidues, continuent à se former depuis trois ans sous la forme de projets d'école. A cela s'ajoutent les formations en forum qui rassemblent des enseignants ou directeurs venus de différents établissements de la Communauté française. Lors de l'année scolaire 2011-2012, onze établissements supplémentaires commenceront également la formation de base.

La **première étape** du projet ciblait prioritairement **les enseignants** : il s'agissait de les conscientiser à la démarche du Savoir-être à travers la connaissance de leur propre fonctionnement, de notre fonctionnement cérébral à tous, en expérimentant les outils par eux-mêmes et pour eux-mêmes, en prenant le temps nécessaire pour se les approprier, les intégrer, les tester sur soi avant de les utiliser dans les classes.

Dès la **seconde et surtout la troisième année** du projet, le dispositif de formation s'est également tourné vers **les jeunes**, en envisageant d'insérer dans le temps scolaire des moments consacrés à leur développement personnel, à une meilleure connaissance de soi, à la gestion de leur stress en particulier et de leurs émotions en général.

Nous présentons ici le déroulement et l'évolution de cette expérience menée dans les établissements scolaires, écoles-pilotes et autres, et les différentes formes que peut prendre ce projet selon les objectifs et les choix des équipes. Il s'agit de décrire **l'état actuel du projet au bout de trois années de mise en œuvre**. Nous détaillons donc ci-après **l'ensemble des activités menées** sur les trois années.

4.1. Le programme de formation de base

Lors des trois premières années, vingt établissements de l'enseignement secondaire ont pris part à la formation. S'y sont ajoutés cette année (2011-2012) dix autres établissements. Ces écoles se répartissent entre Bruxelles, le Brabant Wallon, Namur et sa province, la région de Charleroi et Tournai.

Sur ces vingt écoles, huit ont suivi la formation complète (les six jours de formation et les séances de suivi), avec un à deux groupes de 15 à 20 professeurs, soit entre 15 et 40 professeurs par école. D'autres équipes ont opté pour un étalement de la formation sur plusieurs années, soit deux journées par année scolaire. D'autres encore ont suivi des ateliers par module (gestion du stress, gestion de la motivation ou gestion de l'agressivité), laissés au choix des enseignants, tout l'établissement étant ainsi engagé dans la formation.

Soixante directrices et directeurs d'établissement ont également suivi la formation. Selon leurs disponibilités, la plupart des directions participent à la formation avec leur équipe. D'autres la découvrent dans des séminaires annuels réservés aux directions d'établissements (Adibra⁴⁴, Adilux⁴⁵, Cecafof).

Une formation complète reprenant les trois modules de base a également eu lieu dans **l'enseignement supérieur**, pour une équipe de professeurs issus de différentes Hautes Ecoles, amenés à accompagner et soutenir les étudiants de premier Bac en difficulté (services d'aide à la réussite).

Des formations hors écoles, dans le cadre de forums de formation continuée rassemblant des personnes provenant de différents établissements ont également eu lieu chaque année, en été ou en cours d'année scolaire. C'est dans le cadre de tels forums que la formation est également proposée à des enseignants et directions de l'enseignement fondamental⁴⁶.

Une formation spécifique⁴⁷ a également eu lieu pour des équipes amenées à travailler avec des enfants et adolescents à hauts potentiels, dans le cadre de la recherche interuniversitaire menée sur le sujet⁴⁸.

Actuellement, cette formation de base se poursuit donc dans les écoles. Une dizaine de nouvelles équipes ont entamé le processus de formation, et les plus assidues sont toujours aussi enthousiastes de recevoir des compléments de formation, tout en mettant en pratique ce qu'elles ont appris depuis plus de trois ans.

⁴⁴ Association des directeurs du Brabant.

⁴⁵ Association des directeurs du Luxembourg

⁴⁶ Formation organisée par la Focef (Formation continuée des enseignants du fondamental) : www.segec.be/focef

⁴⁷ Formation soutenue par l'IFC pour les enseignants partenaires de la recherche.

⁴⁸ *Les enfants et adolescents à hauts potentiels*. Recherche-action interuniversitaire, commanditée par la Communauté française de Belgique. FUNDP, UCL, ULB, ULG, UMon.

4.2. Le module de perfectionnement en remédiation et coaching scolaire

Parmi les écoles qui ont suivi la formation complète, trois ont pris l'option d'outiller davantage certains enseignants pour une remédiation plus individualisée, dans le cadre d'un accompagnement de proximité (tutorat, service d'accrochage interne, remédiation, ateliers méthode...). Ces établissements souhaitent par là renforcer l'aide aux élèves en difficulté, voire à plus long terme créer une cellule d'accrochage portée par des membres de l'équipe. Car le **module de spécialisation en remédiation et coaching scolaire** s'adresse aux praticiens qui souhaitent pratiquer cet accompagnement de proximité. Il leur propose d'approfondir la matière et d'en découvrir les applications pratiques dans le traitement de situations complexes, analysées au cas par cas, concernant des élèves en difficulté et nécessitant un diagnostic plus affiné et des actions ciblées de soutien à l'apprentissage.

En effet, si la connaissance de soi constitue un objectif essentiel pour ces équipes, elles n'en oublient pas pour autant ce qui demeure au cœur de leur profession : **l'apprentissage**. Plus de 60% des participants évoquent en effet les liens existant entre cette formation et leurs projets d'établissement, qui concernent tout autant **l'accrochage scolaire, la lutte contre l'échec et l'aide aux élèves en difficultés** (50%) que la connaissance de soi (50%). Répondant à des besoins précis exprimés par les participants, un autre "sous-projet" concernant directement le **soutien de l'apprentissage** a ainsi émergé de la formation de base.

Le module de formation en remédiation et coaching scolaire vise donc à **outiller davantage les enseignants pour faire face aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves**. Jusqu'à présent, trois équipes se sont impliquées dans ce module destiné aux enseignants qui souhaitent utiliser concrètement l'Approche Neurocognitive et Comportementale pour aider des élèves en difficulté, dans des situations d'accompagnement plus individualisé. Ce module s'adresse spécifiquement aux professionnels amenés à travailler en individuel ou en très petits groupes (sas internes, cellules de remédiation, cours de méthode ...)

Cette formation complémentaire de 6 jours poursuit les objectifs suivants⁴⁹ :

- *Disposer d'outils de diagnostic pour proposer des pistes de solution concrètes aux élèves.*
- *Etablir les liens entre l'Approche Neurocognitive et Comportementale et l'accompagnement des jeunes en difficulté.*
- *Approfondir la compréhension et la pratique des outils abordés dans les formations de base.*
- *Identifier les contenants mentaux à travers les comportements du jeune.*
- *Appliquer la grille d'analyse issue de l'Approche Neurocognitive et Comportementale afin de poser un diagnostic à partir des signes observables chez le jeune.*
- *Construire et mettre en place des activités de remédiation avec les jeunes.*

Suite aux remarques et suggestions des enseignants impliqués dans ce module de remédiation et coaching scolaire, il nous apparaît important de :

- Préciser clairement les objectifs de ce module de spécialisation et les conditions d'accès (notamment avoir des occasions de travailler en individuel avec les élèves).

⁴⁹ Document Fondation M.

- Prévoir un suivi immédiat afin que les enseignants qui la mettent en pratique puissent bénéficier d'une supervision.
- Mettre à la disposition des enseignants formés des supports de travail, des guides d'entretien, des fiches-outils pratiques à utiliser avec leurs élèves.
- Aider chacun à construire ses propres supports (guide d'entretien).
- Travailler en partenariat avec les directions pour que des temps et des lieux de soutien plus individualisés puissent s'inscrire institutionnellement au sein de l'école (tutorat).
- Créer des groupes de supervision pour les enseignants au sein de l'école, soutenus par la Fondation M.
- Concevoir un syllabus, un support théorique de la formation.

L'avis des participants sur ce module

Dans le cadre de l'enquête réalisée pour l'évaluation du projet, vingt professionnels ont dit avoir suivi cette formation. La plupart provenaient du secondaire supérieur. Sur ces 20 personnes, 12 se disent *assez bien à très bien* outillées pour pratiquer et *6 moyennement*. Les $\frac{2}{3}$ veulent *assez bien à beaucoup* aller plus loin. Pour cela, ils souhaitent avant tout un module de niveau supérieur, des séances de suivi sur des cas pratiques et un approfondissement. Les outils qu'ils mettent en pratique sont avant tout le pack aventure (outil permettant de travailler la prise de recul, la nuance et la relativisation), les messages motivants selon les personnalités (outil de différenciation pédagogique) et les boutons rouges et verts (outil de gestion relationnelle du stress).

Pour 80% d'entre eux, cette formation améliore *assez bien à beaucoup* les relations avec leurs élèves, et les aide *beaucoup* à mieux comprendre le stress, les émotions de leurs élèves et leurs comportements. **Le principal impact de la formation se situe au niveau du regard sur leurs élèves qui a changé pour 80% d'entre eux.**

Selon les évaluations plus qualitatives recueillies en cours d'année dans les rencontres avec les enseignants, certains éléments de réflexion se dégagent pour améliorer ce module. Ainsi, cette formation demande **motivation, temps et énergie** pour tester, mettre en pratique, revenir avec des cas concrets, mais aussi **une capacité introspective**, une ouverture au **travail sur soi**, une **conscience de ses propres contenants mentaux**, avant d'être à même de les travailler avec les jeunes. Des **capacités d'écoute** sont également indispensables pour rencontrer les élèves dans l'expression de leurs difficultés.

Ces capacités relèvent d'une attitude particulière, peu coutumière à l'école, se rapprochant du « coaching », qui demande aux enseignants non seulement de changer de rôle, mais aussi de s'engager personnellement dans la formation. Une réflexion sur les différences et les similitudes entre ces deux postures est abordée au sein de la formation, mais devrait être approfondie et formalisée clairement. Selon les retours des enseignants qui ont suivi ce module, il semble cependant que ces différences d'identité professionnelle peuvent être un **frein au transfert de compétences**.

Cette formation en Remédiation et Coaching Scolaire s'adresserait dès lors en priorité aux enseignants qui occupent une **fonction spécifique** dans leur établissement, les amenant à **travailler en individuel ou en petits groupes**. Il reviendrait aux directions de déterminer ceux qui seraient à même de la suivre, selon leur fonction et leurs prédispositions, et leur souhait bien sûr.

Une autre demande importante des enseignants réside dans le fait de pouvoir travailler de cette manière avec des **petits groupes d'élèves (tutorat)**, voire même des groupes classes.

4.3. Les ateliers pour les jeunes

Dès la deuxième année du projet, plusieurs écoles-pilotes ont souhaité transmettre cette approche à leurs élèves et mettre en place des ateliers destinés aux jeunes. Ces différents ateliers visent avant tout à les outiller, notamment pour faire face au stress lié à l'école, l'apprentissage, mais aussi face à toute autre situation de vie difficile ou complexe qui fait appel à leurs capacités d'adaptation. Ils participent également au développement d'une meilleure connaissance de soi, de leurs motivations intrinsèques, dans le cadre d'une démarche introspective. Ces ateliers ont pris différentes formes, s'étalant plus ou moins dans le temps.

Les objectifs des ateliers pour les jeunes

La démarche proposée aux jeunes par l'équipe de la Fondation M, construite en concertation avec les équipes des écoles-pilotes, se veut résolument active et ludique, tout en ne négligeant pas les contenus théoriques, qui constituent une étape essentielle pour développer une compréhension de ce qui entre en jeu dans nos réactions émotionnelles, nos comportements et ceux des autres.

Ces ateliers pour les jeunes ne proposent pas uniquement de "vivre" et d'expérimenter par soi-même cette expérience de l'Approche Neurocognitive et Comportementale, mais surtout de la comprendre et de la mettre en mots, pour être à même d'agir avec plus de conscience par la suite. L'approche proposée reste d'ordre cognitif. Une limite claire est donc posée : **l'Approche Neurocognitive et Comportementale n'est pas à proprement parler un travail sur les émotions, mais constitue avant tout un modèle de compréhension, une grille de lecture de situations et de vécus, qui débouche sur des champs d'action.** Elle peut se découvrir à travers bon nombre d'exercices pratiques et/ou ludiques, les uns venant d'autres approches (Programmation Neurolinguistique, sophrologie, méditation "Plaine Conscience"...), d'autres lui étant spécifiques.

L'Approche Neurocognitive et Comportementale permet de lire ce qui se joue dans ces exercices, de les relier aux contenants mentaux pour en être plus libre et plus lucide, plus calme aussi. Pour les jeunes, elle contribue à développer une plus grande conscience de soi et des autres, mais aussi plus de maturité, en amenant d'autres regards sur la réalité et les autres, sur les situations auxquelles ils sont confrontés, sur les questions qu'ils se posent. Elle offre ainsi un autre éclairage sur les vécus de chacun, en permettant de découvrir les différents états d'esprit possibles face à des situations données. De ce fait, elle aide à mieux les gérer. Dans ce sens, la démarche proposée demeure plus cognitive qu'émotionnelle, et les ateliers pour les jeunes sont à inscrire et à développer dans ce cadre.

Concernant les contenus, ces ateliers se basent sur les modules de gestion du stress et des modes mentaux, et sur la gestion de la motivation en lien avec les personnalités. Ce dernier est à relier à la question de l'orientation et de l'aide aux choix, qui constitue depuis septembre 2011 un projet à part entière. Un atelier de développement de la maturité a également été créé pour des délégués de classe, suite à la demande d'une école de la Communauté française.

Les ateliers de gestion du stress et des modes mentaux

Les premiers ateliers de gestion du stress et des modes mentaux ont été organisés dans le cadre de retraites ou de journées de réflexion organisées chaque année par les écoles partenaires. Ces ateliers, conçus en collaboration entre les enseignants et les formateurs de la Fondation M, proposent aux jeunes « une approche basée sur les neurosciences, permettant à chacun de réaliser une introspection lucide, une découverte des autres nuancée et réfléchie et, à cette occasion, de déboucher sur un questionnement plus transcendantal⁵⁰ ».

D'autres enseignants profitent de leurs cours de méthodologie ou de tutorat pour partager avec les élèves l'approche qu'ils ont découverte en formation et leur transmettre ainsi des clefs de compréhension de leurs comportements et de leurs vécus.

« Dans cette démarche, témoigne une enseignante⁵¹, on donne la grille aux élèves, ce qui crée des rapports d'égal à égal, où l'adulte ne sait pas tout, mais partage tout simplement son savoir... Pour eux, découvrir que l'adulte est toujours en chemin est valorisant, et c'est un apprentissage fondamental. Un autre rapport au savoir se dessine, qui est tout bénéfique pour la relation avec nos élèves : au delà de l'outil, on apprend ensemble, on décode via la confiance qui s'installe... »

Elle évoque également l'utilité de tels outils pour les cours de méthode qui figurent au programme mais laissent souvent les enseignants démunis. *" Dans les cours de méthode, on est souvent dans un certain flou. Ici, on dispose d'une base solide, d'un outil de travail structuré et construit sur quelque chose d'explicable. C'est intéressant de ramener à chaque fois ce que l'on dit à l'image du cerveau, cette carte de nos territoires intérieurs à tous. C'est le fil rouge pour guider les élèves, pour s'y retrouver soi... "*

" Une telle activité nous permet de sortir des jugements, on les découvre tels qu'ils sont, et au départ de ces réalités, on quitte nos interprétations subjectives... On est aussi très loin d'un modèle « psy » puisqu'on ne touche pas aux contenus (la situation, les faits), une fois qu'on a bien intégré la notion de contenant (la structure cérébrale mobilisée)."

Dans le cadre de projets d'école, des journées complètes d'atelier ont également été organisées, dans des cadres verdoyants, à l'extérieur de l'école.

Les jeunes se sont dits particulièrement intéressés par cette démarche introspective et ont émis le souhait d'aller plus loin. La richesse des échanges au cours de ces journées, les témoignages a posteriori et les évaluations permettent déjà de déduire que de tels espaces de parole sont essentiels pour le mieux-être des jeunes à l'école.

Les professeurs formés étaient présents lors de ces journées, poursuivant un double objectif : mieux s'appropriier les contenus d'une part, et d'autre part, observer le dispositif d'animation dans l'optique d'animer eux-mêmes de tels ateliers. Ce que certains ont fait par la suite.

⁵⁰ Document interne d'une école-partenaire.

⁵¹ Interview réalisée dans le cadre de l'évaluation du projet.

L'avis des élèves sur les ateliers de gestion du stress et des modes mentaux

A la fin de cet atelier, un questionnaire d'évaluation « à chaud » leur a été remis. Tous n'ont pas eu le temps de le remplir mais une trentaine de retours ont été recueillis.

Il semblerait que l'**information** la plus percutante que les élèves aient retirée de cet atelier sur la gestion du stress soit la découverte des différentes zones cérébrales. Ils ont également pris conscience que le stress est gérable, et qu'il y a des moyens pratiques pour le gérer. Par contre, des notions fondamentales de l'Approche Neurocognitive et Comportementale, telles que la zone préfrontale, les deux modes mentaux, la bascule et le changement de regard sur la réalité ne sont évoquées par aucun d'eux.

Ils ont particulièrement **apprécié** l'ambiance de la journée, et le fait de consacrer une journée à cette réflexion et à un retour sur soi. Ils ont aimé la qualité d'écoute de chacun, la joie de vivre et le dynamisme de certains formateurs. Plusieurs mentionnent l'importance des débats et partage d'opinions personnelles, et le fait de pouvoir parler librement. Ils ont également apprécié certaines techniques ou exercices très pratiques pour déstresser (multi sensorialité dans la nature, relaxation, pensée alternative...)

Beaucoup ont par contre **regretté** la longueur de la partie théorique, trop dense en début d'après-midi. D'où leur difficulté à rester assis, à rester concentrés jusqu'à la fin de la journée.

Il apparaît clairement que cet atelier peut leur être **utile** pour gérer leur stress. Certains évoquent aussi son utilité pour se connaître soi et pour accepter les autres tels qu'ils sont, mais aussi pour développer plus de confiance en soi. Pour l'un d'eux, cet atelier est également utile pour aider les gens à aimer la vie telle qu'elle est !

Si la moitié d'entre eux n'a pas **envie d'aller plus loin** ni d'approfondir cette réflexion, tous **recommanderaient** cet atelier à des copains et copines. Mais ils **souhaiteraient** davantage d'*activités debout, bouger plus, moins rester assis, mais également approfondir les débats.*

Suite à cet atelier, leurs envies vont dans le même sens : utiliser et mettre en pratique ce qu'ils ont découvert. Les uns en voient le bénéfice pour eux-mêmes et souhaitent « *aller de l'avant dans la vie; gérer au mieux mon stress et appliquer ce que j'ai appris ; voir si face à une situation de stress je peux mieux réagir face à elle ; réfléchir à ce qui a été dit et si nécessaire me remettre en question ; combattre mon stress ; moins stresser ; positiver... ou encore me renseigner plus sur les différentes parties du cerveau et leur fonctionnement* ». D'autres semblent davantage dans une prise de conscience des autres : *j'ai envie de ne plus émettre de jugement ; j'aimerais m'ouvrir davantage aux autres*. Certains enfin veulent « *recommencer... ayant adoré cette journée, vivement l'an prochain !* »

Les ateliers de connaissance de soi

Dans plusieurs écoles de l'enseignement secondaire, des ateliers de connaissance de soi ont été proposés à plus de 150 élèves de 6^{ème}. Ces ateliers reprenaient le modèle des personnalités primaires et secondaires. L'objectif était d'amener les jeunes à prendre conscience de leur plaisir de faire, de leurs moteurs durables, et de bien distinguer ce qu'ils font par plaisir (motivations primaires, intrinsèques) de ce qu'ils font par devoir ou pression sociale (motivations secondaires, extrinsèques).

Ces ateliers ont été menés dans trois écoles-pilotes et dans d'autres établissements, dans le cadre du projet Dream⁵², en co-animation avec la responsable des dispositifs pédagogiques de l'Ichec-PME, qui porte ce projet.

Près de 150 jeunes ont ainsi découvert le modèle des personnalités tel que proposé par l'Approche Neurocognitive et Comportementale et les fondements qui le sous-tendent. Dans des établissements scolaires pourtant très différents (enseignement général, technique et professionnel), ces ateliers de connaissance de soi semblent avoir rencontré en bonne partie les préoccupations des jeunes de cet âge, malgré des limites évidentes de temps et le manque de relais, les enseignants de certaines classes n'étant pas formés.

L'avis des élèves sur les ateliers de connaissance de soi

Pour l'ensemble des ateliers de connaissance de soi, une cinquantaine de retours ont été recueillis.

Les jeunes disent avoir essentiellement **appris** à mieux se connaître, dans leur personnalité, leurs goûts, mais tout autant à mieux connaître les autres et leurs projets personnels différents. Plusieurs évoquent la découverte de leurs potentiels moteurs et la confirmation de leurs choix d'études. Certains voient comme nouveau le lien qu'il peut y avoir entre leur plaisir et leur futur métier. L'un évoque le fait que l'on peut avoir des moteurs tout à fait différents et pourtant trouver un équilibre.

Ils ont particulièrement **apprécié** de s'exprimer et d'écouter les autres, car on leur offre là un lieu de parole. Une fois de plus, ils évoquent tout autant leur intérêt à se découvrir eux-mêmes qu'à découvrir les autres. Certains évoquent aussi le côté détendu des séances, la diversité des activités et le temps accordé à chacun pour réfléchir sur soi, ce questionnement sur ce qu'ils aiment, ainsi que l'exploration de ce qu'ils veulent faire plus tard. ...

Ils ont par contre **moins apprécié** que certains moments tirent un peu en longueur, comme la partie théorique sur le cerveau, trop peu de pauses... D'autres évoquent le manque de temps, et l'organisation en demi-journées qui n'a pas permis d'aller au bout de la réflexion, jusqu'au lien avec leurs études futures. Un élève a trouvé *l'organisation un peu particulière car on parlait de chaque personne individuellement, mais en groupe*. Un autre a évoqué le risque d'être « classé en catégories ».

Pour les jeunes, **l'utilité de cet atelier** se situe essentiellement au niveau de la découverte de soi : il s'agit de mieux se connaître en connaissant ses moteurs et de se poser la question de qui on est vraiment, pour soi-même et pas aux yeux des autres... Un autre enjeu de cet atelier a pour objet l'orientation : il s'agit pour eux de faire des choix de métier et d'études appropriés.

La moitié des jeunes interrogés ont **envie d'aller plus loin**. Les autres ont déjà reçu suffisamment d'informations, assez claires selon eux. Plusieurs disent avoir maintenant suffisamment de moyens pour avancer par eux-mêmes dans cette réflexion. 80 % d'entre eux **recommanderaient** en tous cas cet atelier à leurs amis.

⁵² Le projet Dream propose aux jeunes du 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire de rencontrer des professionnels enthousiastes (lors du Dream Day) et de prendre du temps à l'école pour réfléchir à leurs choix d'orientation.
www.ichec-pme.be/content/ichec_pme_dream.html

Pour **améliorer cet atelier**, certains suggèrent de passer *plus rapidement sur certaines activités, lors des réflexions et des explications, et d'envisager davantage d'activités interactives et ludiques*. Plusieurs par contre souhaitent *plus de moments d'échange, de parole, d'interactions, en se concentrant sur chacun et en allant plus en profondeur* : « On devrait avoir un maximum de temps pour aller à la rencontre des différentes individualités ». Ils semblent également soucieux que chacun trouve là un espace de parole : *peut-être encourager davantage certaines personnes timides à parler de leur futur et de leurs personnalités ? En tous cas, ils souhaitent plus de temps et des groupes plus restreints pour favoriser l'expression de chacun d'eux*. Enfin, il semble que les liens directs avec les métiers restent l'une des préoccupations prioritaires de l'un ou l'autre, mais finalement de très peu d'entre eux.

Suite à cet atelier, plusieurs semblent clairement se trouver dans une dynamique de projet. Bon nombre d'entre eux veulent poursuivre et approfondir la réflexion, *aller plus loin, mieux se découvrir, voir quels sont les métiers en lien avec leurs activités préférées, exploiter au mieux leurs capacités et trouver des études en rapport avec ce qu'ils aiment vraiment...* D'autres ont des envies d'action : *découvrir le monde du travail, développer plus de confiance en soi, en méditant, en jouant des pièces de théâtre, mettre sur pied un projet et le réaliser, prouver qu'ils peuvent réussir dans ce qu'ils veulent vraiment entreprendre comme études, faire ce qu'ils aiment plus tard...*

Leurs suggestions sont particulièrement intéressantes pour la suite du projet : ils proposent en effet *d'organiser cet atelier plus tôt dans l'année et par petits groupes car on ne sait pas s'occuper de tout le monde en si peu de temps, alors que c'est essentiel pour leur avenir*. Ils suggèrent de traiter plus précisément des choix d'études et de métiers, des orientations possibles : *peut-être faudrait-il parler un peu plus des métiers qui nous plaisent et avoir une liste de métiers qui épanouissent les différentes personnalités*.

Sur base de ces expériences et des retours des jeunes, certaines pistes se dégagent pour les organisateurs et animateurs de tels ateliers :

- Circonscrire la transmission des contenus à l'essentiel.
- Préciser et rappeler régulièrement l'objectif final et les objectifs des activités.
- Appliquer les règles de confidentialité et de respect de la vie privée.
- Envisager le passage de l'individuel au collectif dans le respect de chacun.
- Laisser à chacun la liberté de participer.
- Construire une pédagogie adaptée aux différents publics jeunes (ludique, active, interactive).
- Disposer de supports simples et diversifiés (fiches, schémas...).
- Garder des traces (affiche, carnet de bord à ramener chez soi et en classe).
- Varier les exercices, en alternant des exercices cognitifs et comportementaux.
- Effectuer un débriefing (très bref) après chaque activité.
- Illustrer par de nombreux exemples de leur vie quotidienne.
- Evoquer des anecdotes et illustrer les contenus (les rats, les pilotes...)
- Utiliser des images, des métaphores.
- Susciter les échanges et la réflexion par des questions ouvertes.
- Encourager l'introspection, le questionnement et la réflexion individuelle.
- Parler en termes d'hypothèses.
- Mettre en place des dispositifs interactifs, échanges, discussions libres.
- Développer un langage commun.
- Expliquer les mots plus techniques.
- Prévoir des relais en école (agents Psycho-Médico-Sociaux, professeurs,...).

Pour l'année scolaire 2011 - 2012 : des ateliers dans le cadre de partenariats

Le projet Boost !

Dans le cadre du projet Boost !, la Fondation Roi Baudouin a souhaité collaborer avec la Fondation M. Ce projet consiste à soutenir le développement du projet personnel de 48 élèves de 15 ans, issus de l'immigration et de milieux populaires, et ce sur une durée de trois ans. Ses objectifs étant de soutenir ces jeunes pendant 3 ans, de renforcer leurs capacités et de les aider à décrocher un diplôme. Les jeunes sélectionnés recevront un soutien individuel et collectif. L'accompagnement, assuré par des acteurs du secteur associatif et du monde des entreprises, vise à leur donner un bagage en termes de réseaux sociaux, de compétences et de codes sociaux. Ces jeunes seront destinés à devenir ensuite des modèles d'identification positifs, dans leur milieu de vie, pour les autres jeunes.

Dans ce contexte de collaboration, la Fondation M a proposé *d'offrir aux jeunes une grille de lecture et de compréhension des comportements humains qui leur permettra de mieux se connaître. Deux ateliers leur ont été proposés⁵³ :*

L'orientation « Mieux se connaître pour mieux choisir sa voie »

Dans son processus d'orientation scolaire ou professionnelle, il est nécessaire que le jeune commence sa réflexion par un retour sur lui-même, sur ses motivations profondes et ses ambitions. Cet atelier de connaissance de soi propose aux jeunes de rentrer dans cette démarche introspective. Cette meilleure connaissance d'eux-mêmes les aidera à faire un choix d'orientation plus respectueux de leurs personnalités profondes.

La gestion du stress « Pas besoin de stress pour réussir »

Le second atelier propose aux jeunes une grille de compréhension du stress. Il met en évidence notre capacité à le gérer en changeant notre état d'esprit. Des outils concrets leur permettront d'aborder leur vie scolaire et extrascolaire de manière plus efficace, plus libre et plus sereine. Cet atelier est particulièrement approprié pour travailler sur le stress des examens.

Les évaluations des jeunes sont dans l'ensemble très encourageantes et vont dans le même sens que celles recueillies en 2010-2011 : les jeunes évoquent pour la plupart beaucoup d'intérêt pour ce temps consacré à un retour sur soi. L'équipe qui porte ce projet a également perçu les bénéfices de cette approche pour mieux accompagner les jeunes dans leur orientation. Une poursuite de la collaboration est d'ores et déjà envisagée.

Un atelier de formation pour les délégués de classe

A la demande d'une école, un atelier de développement de la maturité a été proposé à tous les délégués de classes, tous âges confondus. Autour de l'attitude préfrontale et de la gestion des modes mentaux, il visait à développer les capacités d'adaptation inhérentes à cette fonction.

4. 4. Les projets d'école

Suite aux trois années de formation, des équipes-pilotes souhaitent intégrer ce qu'elles ont acquis tout au long de ce parcours dans des projets plus institutionnalisés, connus de tous dans

⁵³ Document Fondation M.

l'établissement, et qui donneraient cohérence et consistance à leurs actions, si diversifiées soient-elles, sorte de fil rouge dans les cours et hors des cours. Conçus et construits en collaboration étroite entre la direction, les enseignants porteurs, le chercheur du Département d'Education et de Technologie et l'équipe de la Fondation M, ces projets sont assez similaires dans leurs objectifs et dans leurs moyens. Ils concernent directement les élèves, dans l'optique d'une **démarche d'accompagnement des jeunes autour de la connaissance de soi, du bien-être et du bien-vivre de chacun, et de leur projet personnel en lien avec les différentes étapes de l'orientation.**

Ces projets prendront, entre autres, la forme d'un **cursus d'activités pour les élèves**, ponctuelles ou régulières, de la 3^{ème} à la 6^{ème}, voire dès la 1^{ère}, **construites et animées par les enseignants eux-mêmes.** Des ateliers proposeront ainsi différents contenus de la formation au Savoir-être. Des liens avec différents cours sont également envisagés, selon les souhaits de certains professeurs. Une information ou conférence pour les parents pourrait également être proposée pour davantage de cohérence dans la réflexion éducative. Pour la mise en œuvre de ces projets, **les équipes souhaitent vivement pouvoir compter sur le soutien et l'expertise de la Fondation M et sur l'accompagnement du Département d'Education et de Technologie.**

Pour illustrer cette dynamique qui émerge dans les écoles-pilotes, nous présentons ici un extrait du projet formalisé dans un document interne par l'une des équipes porteuses, à titre d'exemple bien sûr, chaque projet étant spécifique selon la culture de l'établissement qui le porte :

"Il s'agit de mener un projet autour du thème fondamental « Savoir-être à l'école » à développer sur les quatre dernières années d'humanités. L'idée de processus est au centre de la démarche qui se veut réflexive, progressive, à la fois individuelle et collective.

Ce parcours poursuit les objectifs généraux suivants :

L'élève doit devenir progressivement un acteur conscient de la construction de son « être », le professeur restant un guide privilégié qui en accompagne le développement en apportant ses savoirs, son expérience.

Il s'agit d'inviter les élèves à prendre du temps pour s'interroger sur soi, pour regarder la réalité sous un autre point de vue.

Cette façon de faire ne peut qu'être lente puisqu'elle suit le développement de l'individu qui construit pas à pas sa démarche. C'est pourquoi les activités seraient planifiées sur quatre ans.

La démarche comprend des activités collectives réalisées dans l'école et en dehors, ainsi que des périodes de pauses réflexives réparties tout au long du parcours. Ces moments de retour sur soi accordent à l'élève du temps pour interioriser ce qu'il a appris sur lui-même (auto-évaluation), pour examiner les éléments qui sont intervenus au cours de son histoire personnelle, pour se remémorer des situations qui l'ont marqué, pour envisager des démarches à concrétiser.

En reliant à cette démarche certaines activités habituellement organisées par l'école, celles-ci prennent une autre dimension : l'élève peut mieux ressentir l'intérêt et les objectifs de ce qui lui est proposé. De plus, la relation pédagogique prend une nouvelle dimension."

A ce stade-ci du projet, il apparaît qu'au départ **d'une simple logique de formation peut se développer une dynamique de projet d'innovation**, tout en laissant à chaque école-partenaire le libre choix de s'y engager et de construire son projet en fonction de ses besoins, de ses réalités et de sa culture d'établissement. Le transfert des compétences professionnelles développées en formation et une telle dynamique de projet dépendent cependant de différents facteurs et conditions qui peuvent porter ou au contraire freiner le changement, comme nous le verrons plus loin⁵⁴.

Pour clore ce chapitre consacré au rapport d'activités, nous reprendrons quelques chiffres significatifs de l'état d'avancement du projet.

Ainsi, sur trois années:

- 906 personnes ont suivi la formation (de 2 à 23 jours)
- 20 écoles se sont engagées en équipe dans la formation
- 60 directrices et directeurs se sont formés
- 12 formations en forum inter écoles ont eu lieu dans l'enseignement secondaire
- 2 formations en forum inter écoles ont eu lieu dans l'enseignement primaire
- 1 formation complète de 6 jours a eu lieu dans l'enseignement supérieur
- 237 élèves ont suivi des ateliers de gestion du stress et/ou de connaissance de soi

⁵⁴ Voir chapitre 6 p.61 : Pour optimiser les impacts : la question du transfert.

5. Evaluation du projet

5.1. Méthodologie d'évaluation

Depuis le début du projet, le Département d'Education et Technologie de l'Université de Namur a été chargé par la Fondation M d'**accompagner le dispositif** et d'**en évaluer la pertinence et les impacts** dans les classes. Le Département d'Education et Technologie a ainsi suivi de près la mise en œuvre des projets-pilotes dans les cinq établissements "pionniers", présent à toutes les formations et lors des séances de suivi. Il a également rencontré régulièrement les équipes de direction pour assurer une régulation constante des actions, en collaboration étroite avec la coordinatrice du projet de la Fondation M.

Au terme de la première année, un questionnaire d'évaluation a été soumis à tous les participants (100 personnes) qui avaient suivi l'ensemble des modules de formation. Des interviews ont été effectuées avec les directions et bon nombre d'enseignants. Sur base de ces informations et des observations sur le terrain, une **première analyse qualitative** a été produite en **juin 2009**⁵⁵. Ce premier rapport d'évaluation du projet Savoir-être à l'école peut être consulté sur le site de la Fondation M⁵⁶.

A ce stade-ci du projet, et toujours avec ce souci de répondre au mieux aux besoins du terrain, la Fondation M a souhaité une nouvelle **évaluation portant sur les trois années écoulées**. Il est en effet intéressant de voir ce qui s'est développé dans le temps : comment les équipes "pionnières" s'approprient-elles la démarche sur le long terme? Quels peuvent en être les effets sur les personnes, les pratiques, les élèves, l'apprentissage? Quels nouveaux publics, quelles autres perspectives? Quels sont les projets d'école qui en émergent? En quoi l'Approche Neurocognitive et Comportementale permet-elle de soutenir l'apprentissage et de lutter contre l'échec scolaire? Quels peuvent en être les bénéfiques - directs, en lien avec les objectifs de départ, ou indirects, tels qu'évoqués par les participants - d'une telle approche pour le monde de l'éducation? Quels sont dès lors les axes de développement les plus pertinents pour l'avenir du projet ?

Une **enquête quantitative** a ainsi été proposée en **juin 2011** à tous les professionnels qui avaient suivi au minimum 1 à 2 journées de formation. Cette enquête portait essentiellement sur l'utilité et les impacts d'une telle formation, sa pertinence pour le monde de l'école, les besoins concrets des enseignants et les perspectives d'avenir pour le projet.

La première partie de ce chapitre est consacrée à l'**analyse des données** extraites de l'enquête. Ces données ont été complétées avec les informations issues du **questionnaire d'évaluation "à chaud"** remis systématiquement en fin de formation. Elles ont également été croisées avec celles, plus qualitatives, recueillies sur base **d'observations sur le terrain** depuis le début du projet et de rencontres individuelles avec différents acteurs du projet (**interviews** d'enseignants assidus et chevronnés, mais aussi de directeurs, responsables de formation, coordinateurs, agents CPMS, médiateurs...), et ce tout au long des trois années.

Nous présenterons ensuite **les pistes et perspectives** qui s'en dégagent pour la suite du projet Savoir-être à l'école.

⁵⁵ Canivet, C., *Rapport d'évaluation de la formation « Savoir-être à l'école »*. Septembre 2008-juin2009. FUNDP-DET.

⁵⁶ www.fondation-m.org

5.2. Les résultats de l'enquête

En juin 2011, une enquête en ligne a donc été proposée à tous les professionnels concernés par la formation depuis trois ans. A cette date, plus de 900 personnes avaient suivi au moins 1 ou 2 jours de formation. Environ 500 d'entre elles ont pu être contactées, dont 60 directrices et directeurs d'établissement, ayant suivi au minimum 1 à 2 jours de formation et 23 jours au maximum.

Nous avons recueilli et traité 119 réponses, ce qui correspond à 20% du public concerné et qui, dans ce genre d'enquête, constitue un pourcentage plus que satisfaisant (la moyenne étant de 15%) et dès lors tout à fait pertinent à analyser.

En traitant ces données, il nous est très vite apparu qu'il existait des écarts significatifs de perception entre ceux qui avaient suivi peu de jours de formation et ceux qui, au contraire, étaient très engagés, non seulement en nombre de jours, mais également dans la durée. Nous avons donc traité les données en les classant en quatre groupes :

- les "découvreurs": de 1 à 2 jours de formation⁵⁷, soit environ 17 % des répondants.
- les "intéressés": de 3 à 6 jours (de 1 à 3 modules de base), soit environ 50% des répondants.
- les "assidus": de 7 à 12 jours (au-delà des modules de base : suivi et/ou module de Remédiation et Coaching Scolaire), soit environ 25% des répondants.
- les "chevronnés" : 13 jours et + (sur 2 ou 3 ans : suivi, module de Remédiation et Coaching Scolaire et/ou les Fondamentaux⁵⁸ de l'ANC) soit environ 12 % des répondants.

Il nous semble important de préciser au préalable que ces données sont à prendre avec certaines précautions, étant donné que l'on compare des échantillons de différentes tailles.

5.2.1. Le public de la formation

Selon les résultats de l'enquête, la population touchée par le Savoir-être provient à **80% de l'enseignement secondaire**, ce qui est logique étant donné que c'est essentiellement à ce niveau d'enseignement que le projet a été proposé. Une majorité d'enseignants qui ont répondu à l'enquête (plus de 50%) proviennent du **secondaire supérieur**. Comme le montre le rapport d'activités, depuis février 2011, **l'enseignement fondamental** est également concerné, avec plus de 50 instituteurs et directions d'écoles.

Parmi les répondants, on trouve **60% d'enseignants et 17% de directeurs**. Les autres personnes sont des coordinateurs, éducateurs, conseillers pédagogiques, agents PMS et médiateurs (environ 2% pour chaque catégorie).

Le public de la formation est **essentiellement féminin**. Une constatation peu étonnante étant donné la féminisation du métier d'enseignant, mais qui nous interroge malgré tout en regard avec les travaux de Mikolajczak⁵⁹ qui constate que, malgré l'évolution de la société, le domaine des compétences émotionnelles reste très lié à la composante féminine. Selon nos observations sur le

⁵⁷ Seules 2 personnes n'ont suivi qu'un seul jour de formation, et ont néanmoins pris le temps de répondre à l'enquête. Cette journée leur a réellement apporté quelque chose et elles souhaitent toutes deux *beaucoup* aller plus loin.

⁵⁸ Les Fondamentaux de l'ANC correspondent à un programme de 12 jours proposé par l'Institut de Neurocognitisme. Convaincues par l'approche et son utilité dans l'enseignement, 4 personnes l'ont suivi après la formation de base.

⁵⁹ Mikolajczak, M., L'intelligence émotionnelle, facteur de réussite ? Conférence du 27 octobre 2011. DET-FUNDP.

terrain et leur retour en interviews, les hommes qui l'ont suivie semblent cependant se sentir tout autant concernés par cette formation que les femmes, les uns touchés par la dimension scientifique, dans une démarche de compréhension, les autres par ses objectifs d'action qui les confortent dans leur gestion de la classe.

Une autre caractéristique du public est son expérience professionnelle : la majorité des enseignants qui ont participé à l'enquête compte **plus de 30 ans de carrière**, et seuls 10% sont de jeunes enseignants. Il semble que, a priori, l'approche attire davantage des personnes avec une certaine maturité professionnelle. Néanmoins, comme nous le verrons plus loin, ces personnes en voient incontestablement l'intérêt pour de jeunes enseignants : 60% en effet la considèrent comme très importante à indispensable pour la formation initiale des professeurs.

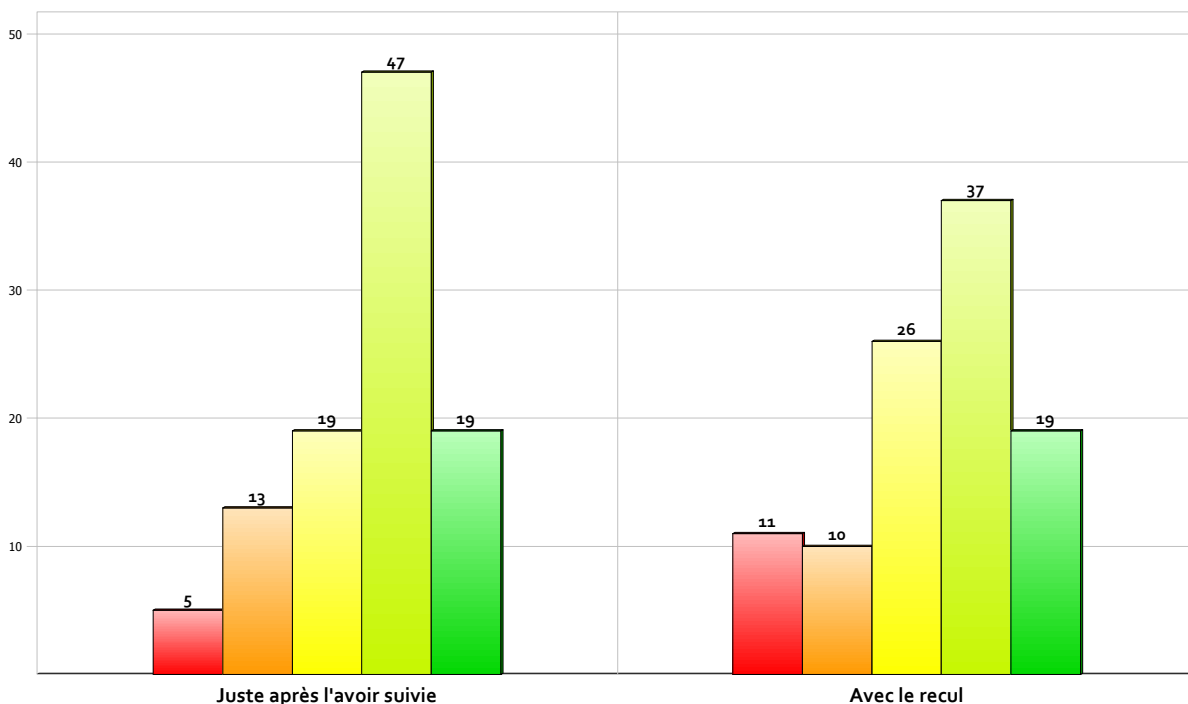
5.2.2. La pertinence de la formation

Utilité et impact global de la formation

Le premier type d'informations recueilli auprès des participants concernait leur perception de la pertinence et du sens de cette formation. Comme le montrent les résultats de l'enquête, la formation au Savoir-être est **globalement considérée comme utile (66 % la disent "assez bien à très" utile)**, un peu plus au niveau personnel qu'au niveau professionnel. Dans les interviews, plusieurs n'hésitent pas à évoquer l'apport essentiel de cette formation face à des difficultés personnelles : *"Je suis convaincue que la formation m'a permis de relativiser beaucoup de choses qui se sont passées dans ma vie et m'a permis de prendre conscience de mes capacités..."*.

■ Pas du tout ■ Un peu ■ Moyennement ■ Assez bien ■ Beaucoup

Cette formation vous a-t-elle permis de changer d'état d'esprit ?
(Base 119 individus)



(119 répondants sur 119)

Ceci rejoint l'évaluation de 2009 qui montrait que les participants utilisaient prioritairement la formation pour gérer leur vie personnelle et familiale, sans pour autant se sentir prêts à l'utiliser en classe. Par contre, beaucoup évoquent le calme qui s'installe, une certaine sérénité en classe là où ils s'énermaient souvent autrefois : *"Avant, je parlais en vrille... Maintenant, je ne cède pas pour autant, mais je reste calme, imperturbable, et ça marche! "*. *"Pour moi, cette formation a vraiment été le déclencheur!"*

De plus, une fois les contenus intégrés, ils ne font plus de différence entre le domaine professionnel et le domaine personnel, étant conscients que c'est leur personne qui porte leur fonction : *"Ayant suivi un bon nombre de formations depuis 30 ans, je peux dire que celle-ci a eu un impact indéniable sur ma vie personnelle, raison pour laquelle elle a autant d'impact sur l'enseignante que je suis."*

Si l'on considère les retours des différentes catégories de participants, classés en fonction du nombre de jours de formation suivis (voir page suivante), on constate que **plus les enseignants progressent dans la formation, plus ils la considèrent comme utile**. Ainsi, parmi les assidus et les chevronnés, aucun ne la considère comme peu ou pas utile et presque tous la considèrent comme assez bien à très utile, alors que ceux qui n'ont suivi que 1 ou 2 jours sont en voie de moins directement l'utilité...

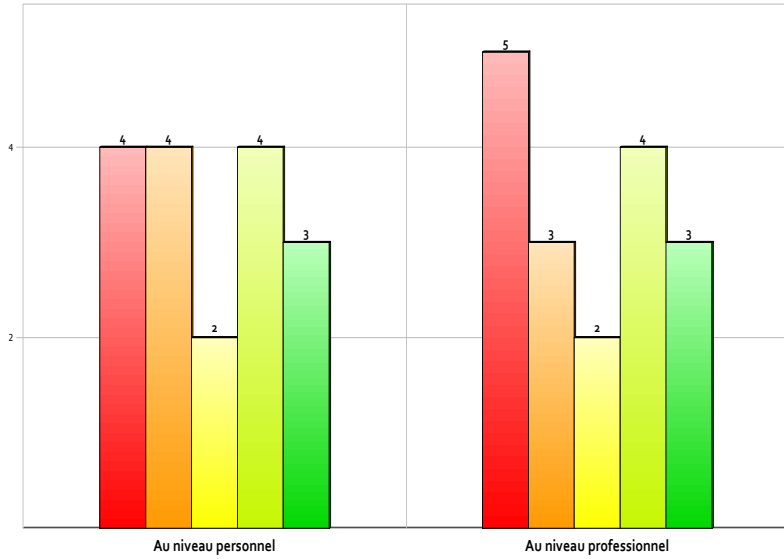
On retrouve clairement la **même tendance en ce qui concerne le changement d'état d'esprit**, c'est-à-dire l'impact de la formation en termes d'objectif global. Si les découvreurs disent avoir *un peu à assez bien* changé d'état d'esprit juste après la formation, ce qui est déjà intéressant en soi après deux jours de formation, ces effets sont moins évidents avec le recul. Quant aux assidus et chevronnés, ils ont *assez bien à beaucoup* changé d'état d'esprit juste après la formation, mais il semble qu'avec le recul, malgré le nombre de jours suivis, les *"vieilles habitudes reprennent vite le dessus, d'où l'importance de piqûres de rappel régulières!"*

On peut d'ores et déjà en déduire que si l'on souhaite obtenir un maximum d'implication - en lien avec la perception de l'utilité et le sens de la formation - et d'impacts sur l'état d'esprit, et donc sur l'attitude des enseignants, il est préférable de **favoriser des formations longues** de 6 jours minimum (le changement semble se marquer de manière notable dès que l'on dépasse 6 jours), et d'en assurer le **suivi dans la durée**.

Globalement, on constate en effet que **le niveau de satisfaction augmente avec le nombre de jours suivis**. Comme cela a déjà été mentionné plus haut, pour être efficace, cette formation a donc intérêt à **s'étaler dans le temps**.

■ Pas du tout ■ Un peu ■ Moyennement ■ Assez bien ■ Beaucoup

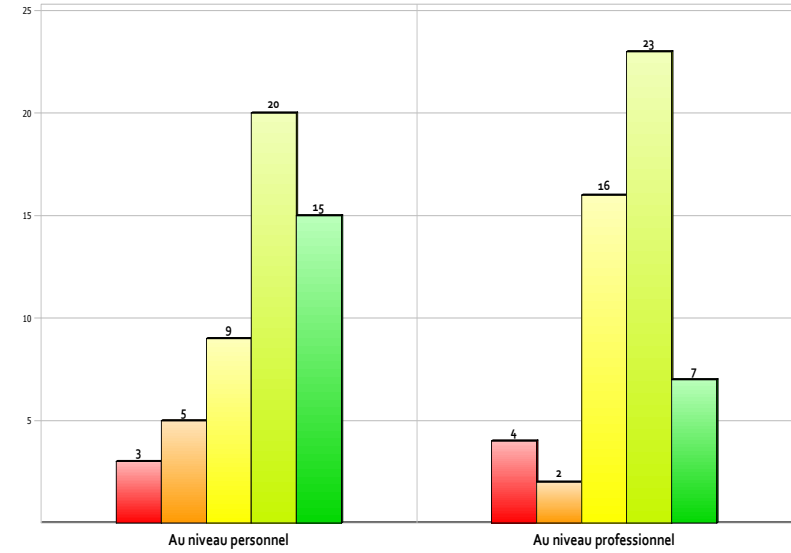
Globalement, cette formation vous a-t-elle été utile ?
(Base 22 individus)



Découvreurs (1-2) (22 répondants sur 119)

■ Pas du tout ■ Un peu ■ Moyennement ■ Assez bien ■ Beaucoup

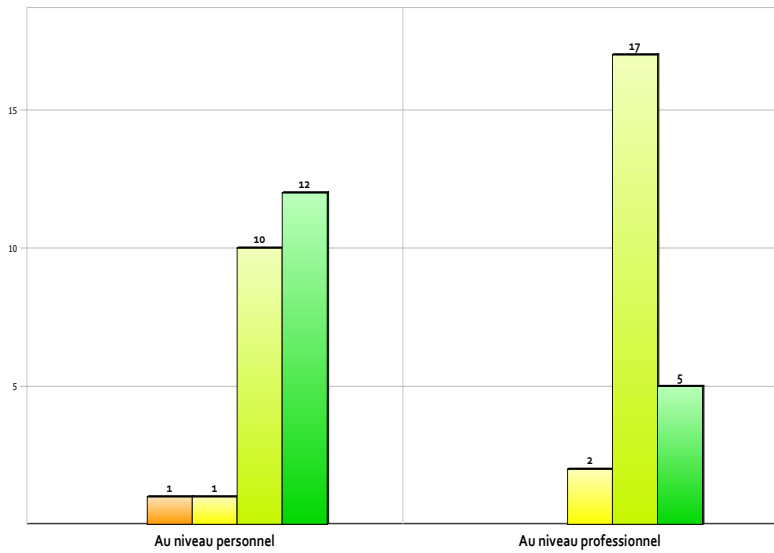
Globalement, cette formation vous a-t-elle été utile ?
(Base 59 individus)



Intéressés (3-6) (59 répondants sur 119)

■ Pas du tout ■ Un peu ■ Moyennement ■ Assez bien ■ Beaucoup

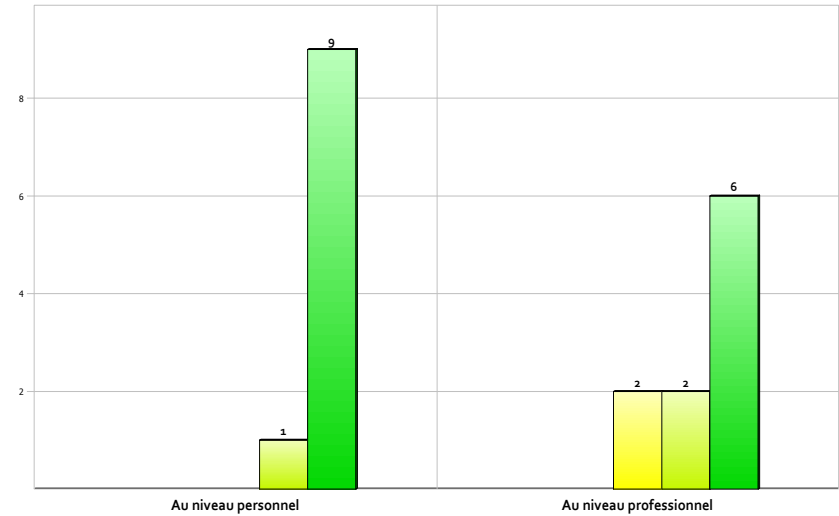
Globalement, cette formation vous a-t-elle été utile ?
(Base 28 individus)



Assidus (7-12) (28 répondants sur 119)

■ Pas du tout ■ Un peu ■ Moyennement ■ Assez bien ■ Beaucoup

Globalement, cette formation vous a-t-elle été utile ?
(Base 10 individus)



Chevronnés (13+) (10 répondants sur 119)

Impacts professionnels

Impacts sur les pratiques

Si l'on considère de plus près **les différents impacts professionnels** évoqués par les participants, on remarque également de nettes différences selon le nombre de jours suivis. Par contre, pour plus de 60% des participants, cette formation modifie **le regard sur les élèves qui est pointé comme changement essentiel dans leurs pratiques professionnelles**, quel que soit le nombre de jours suivis. Ce changement de regard sur les élèves avait déjà été pointé au début du projet comme principal bénéfice de l'Approche Neurocognitive et Comportementale⁶⁰.



Savoir-être à l'école

Changer de contenant face aux élèves



À quels niveaux ces thèmes et outils ont-ils des impacts dans vos pratiques professionnelles ? Merci d'en citer trois par ordre d'importance.
(Base 119 individus)

	Position 1	Position 2	Position 3	Total	
Regard sur mes élèves	38	14	9	61	
Gestion de classe	10	19	8	37	
Soutien et remédiation	8	13	11	32	
Rapport à l'erreur	8	9	8	25	
Manière de donner cours	7	4	11	22	
Conseils de classe	4	8	7	19	
Méthodes pédagogiques	3	4	12	19	
Travail en équipe	5	5	6	16	
Relations avec les	3	4	6	13	
Évaluation	1	5	3	9	
Autre (à préciser)	6			6	
Contenus / matières		1	1	2	
Total	119	119	119	119	

Version du 11/4/2011 - Page 12 sur 17

(119 répondants sur 119)

Ce changement de regard sur les élèves a également été évoqué de nombreuses fois lors dans nos entretiens avec les enseignants qui disent **sortir des jugements de valeurs, comprendre plutôt que juger...** Avec un enjeu de taille, puisque selon certains enseignants, **ce regard différent sur leurs élèves modifie toutes les pratiques, qu'elles soient personnelles, relationnelles ou pédagogiques, et ce avec tous les acteurs de l'école, élèves, parents, professeurs, direction...**

⁶⁰ Voir rapport d'évaluation du projet Savoir-être à l'école Juin 2009 : www.fondation-m.org

Un tiers des participants évoque également des impacts significatifs au niveau de **la gestion de classe**. Cette dimension de leur métier a également été évoquée de vive voix par les participants, qui parlent de *climat de classe plus serein, de calme qui appelle le calme, d'efficacité accrue*.

En ce qui concerne précisément les pratiques, il apparaît une fois de plus que des changements n'apparaissent qu'après plus de 6 jours de formation. Les assidus et les chevronnés mentionnent en effet l'importance des impacts de la formation sur **leurs méthodes pédagogiques** (2^{ème} et 3^{ème} positions), alors que pour les autres, ces impacts sont relégués en 8^{ème} et 11^{ème} positions.

On constate donc ici encore que l'intégration des compétences acquises en formation **nécessite du temps d'appropriation**, mais aussi, selon les enseignants, que ce temps donné à la formation modifie leur professionnalité. Leur parole à ce propos est éloquente : *"Il s'agit de la première formation qui modifie réellement mon rapport aux élèves, à mes pratiques, mais aussi mon rapport au monde ! C'est un apport personnel énorme, qui va bien au delà de l'apport professionnel..."*



Savoir-être à l'école

Changer de contenant face aux élèves



À quels niveaux ces thèmes et outils ont-ils des impacts dans vos pratiques professionnelles ? Merci d'en citer trois par ordre d'importance.
(Base 22 individus)

	Position 1	Position 2	Position 3	Total
Rapport à l'erreur	2	4	2	8
Regard sur mes élèves	6	1	1	8
Conseils de classe		2	1	3
Évaluation		1	2	3
Autre (à préciser)	2			2
Travail en équipe	2			2
Relations avec les		1	1	2
Manière de donner cours		1	1	2
Gestion de classe		1	1	2
Soutien et remédiation	1		1	2
Méthodes pédagogiques	1		1	2
Contenus / matières				
Total	22	22	22	22

Changer de contenant face aux élèves


À quels niveaux ces thèmes et outils ont-ils des impacts dans vos pratiques professionnelles ? Merci d'en citer trois par ordre d'importance.
 (Base 59 individus)

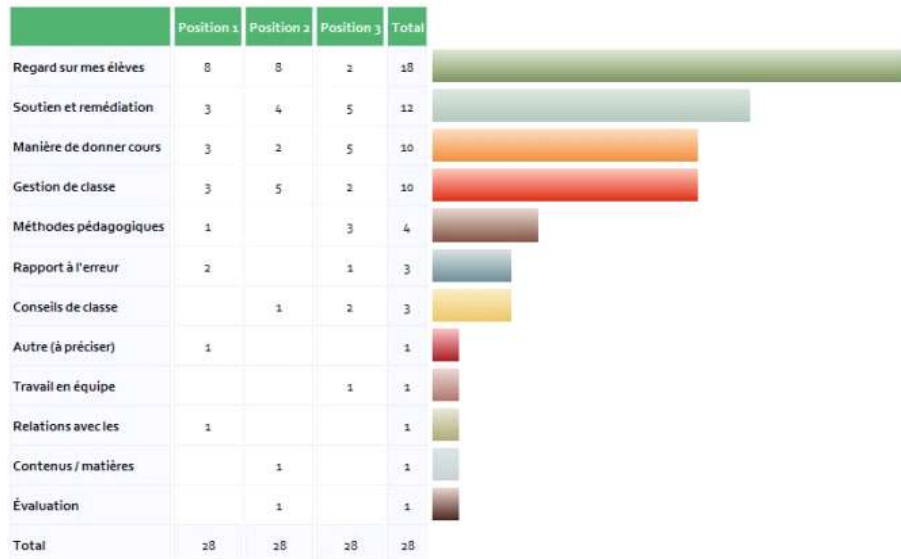


Version du 12/4/2011 - Page 12 sur 17

Intéressés (3-6) (59 répondants sur 119)

Changer de contenant face aux élèves


À quels niveaux ces thèmes et outils ont-ils des impacts dans vos pratiques professionnelles ? Merci d'en citer trois par ordre d'importance.
 (Base 28 individus)



Version du 12/4/2011 - Page 12 sur 17

Assidus (7-12) (28 répondants sur 119)

À quels niveaux ces thèmes et outils ont-ils des impacts dans vos pratiques professionnelles ? Merci d'en citer trois par ordre d'importance.
 (Base 10 individus)



Pour 1/3 des enseignants, un autre impact concret de la formation mentionné comme prioritaire concerne **le soutien et la remédiation**. Cet enjeu **d'aide à l'élève en difficulté** confirme le sens du projet Savoir-être à l'école, tel que présenté dans la première partie, dans sa dimension **d'aide à l'apprentissage** et de **lutte contre l'échec scolaire**. Par contre, pour ceux qui n'ont suivi qu'un à deux jours de formation, les impacts se manifestent plutôt au niveau des conseils de classe et de l'évaluation, qui restent, selon les représentations les plus courantes du métier, des lieux fortement liés à l'identité professionnelle des enseignants.

Ces impacts positifs **sur les conseils de classe** ont par ailleurs été évoqués par certaines directions des écoles-pilotes: *"Jamais les conseils de classe n'ont été aussi sereins... Les décisions étaient claires, rien de tortueux... "*. *"Il y a eu très peu de tensions. On a pris des risques dans certaines décisions mais on constate aujourd'hui que c'était porteur".* *"On dépasse le simple constat pour aller vers un diagnostic plus fin des difficultés rencontrées et des propositions de remédiation plus ciblées...."*

Plusieurs professeurs (25 sur 119) évoquent également des impacts sur le **rapport à l'erreur**, ce qui renforce l'idée que *"comprendre ce qui se passe permet de dépasser les jugements sur la personne, d'étiqueter les élèves"* mais aussi de sortir de la dualité "échec et réussite, bien et mal". Cette tendance au jugement tranché est par ailleurs travaillée dans le "pack aventure", mentionné comme l'un des outils les plus percutants et les plus utilisés, qui permet d'apporter nuance, relativité et réflexion, autour de la notion d'échec et d'erreur par exemple.

En aidant les enseignants à modifier leurs représentations, un changement de regard peut s'opérer et ils se sentent davantage *"coudé à coudé" avec l'élève face à l'apprentissage, comme le dit un participant*. Une telle démarche peut donc aussi amener les élèves à davantage de réflexion en utilisant *l'erreur comme levier d'apprentissage*.

Une dernière observation se dégage des retours concernant les impacts de la formation sur les pratiques : on ne retrouve **aucune mention d'un impact sur les contenus-matière, et très peu sur l'évaluation**. La formation semble donc **ne pas remettre en question l'expertise spécifique des enseignants, qui restent les spécialistes de leur métier et de leur discipline**. Cela pourrait expliquer en partie l'accueil largement positif réservé aux formateurs, qui ne se substituent en rien aux enseignants et les outillent pour un domaine tout autre que leur domaine de compétence habituel.

Impacts sur les relations professionnelles

Comme le montrent les résultats de l'enquête, cette formation permet également de **mieux gérer les relations professionnelles, essentiellement avec les élèves (74/119)**. Les relations **avec les parents (59/119)** semblent moins concernées, sauf pour les plus assidus, mais les enseignants disent éprouver moins de difficultés dans ce domaine : soit ils n'ont *pas de problème*, soit ils n'ont *pas beaucoup de contacts avec les parents*.

Les témoignages de certains confirment en quoi ces contenus peuvent jouer à ce niveau : "Depuis deux ans, je suis concernée par un conflit avec des parents. La formation m'a permis d'analyser les personnalités et les rapports de force qui étaient en jeu, et de ce fait de mieux gérer les émotions et le stress". "Les réunions de parents sont beaucoup plus sereines. Je comprends mieux ce qui entre en jeu et je me positionne plus clairement."



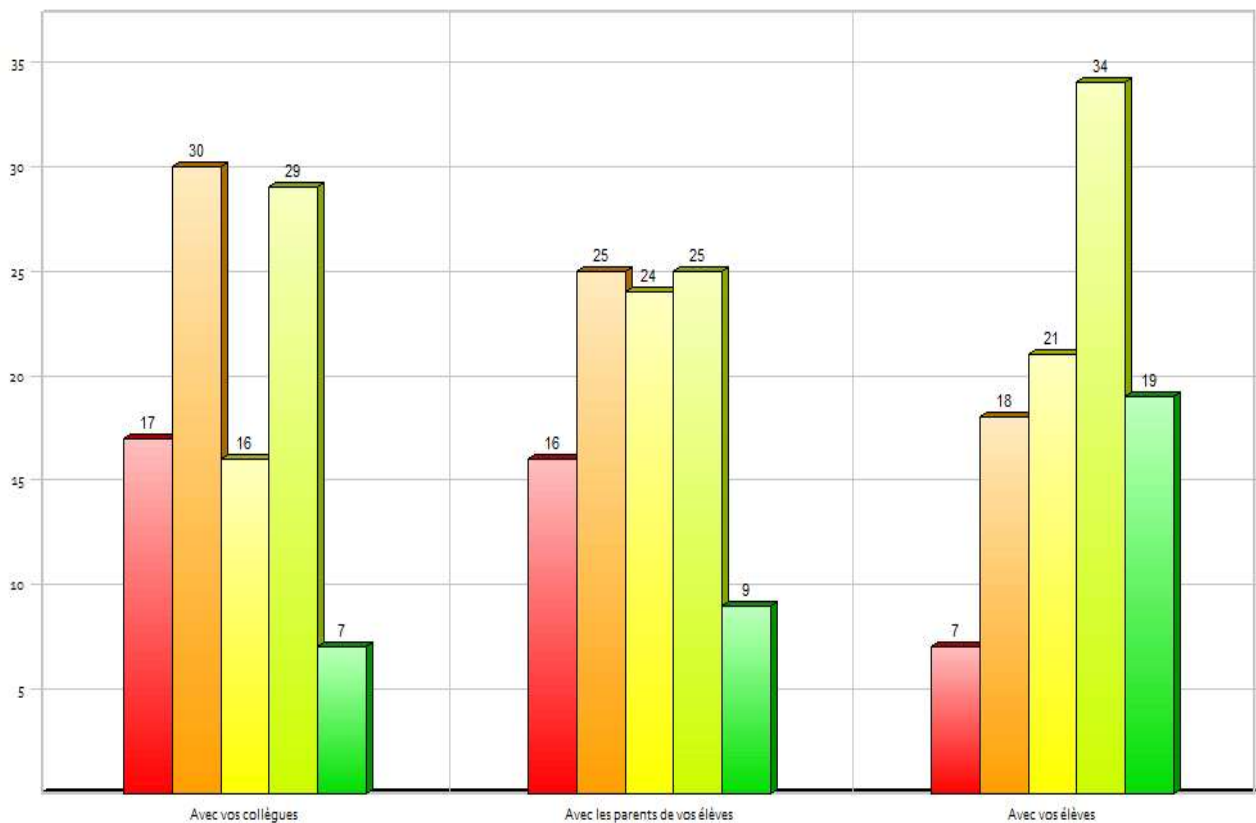
Savoir-être à l'école

Gérer son stress en situation



■ Pas du tout ■ Un peu ■ Moyennement ■ Assez bien ■ Beaucoup

Cette formation vous a-t-elle permis de mieux gérer la relation...
(Base 119 individus)



Par contre, si l'on compare les différents groupes de répondants, on constate que les assidus et les chevronnés en tirent un bénéfice certain au niveau des relations **avec leurs collègues**, ce qui n'est pas le cas de ceux qui ont suivi moins de jours de formation. Cela peut s'expliquer, d'une part, par les contenus de certains modules spécialement orientés vers la relation (gestion de l'agressivité, motivation et personnalités) que les découvreurs n'ont pas suivis. D'autre part, cela rejoint l'hypothèse que plus ils avancent dans la formation, plus les participants intègrent les contenus et l'état d'esprit qui en découle, et plus ils transfèrent leurs nouvelles compétences dans la vie quotidienne.

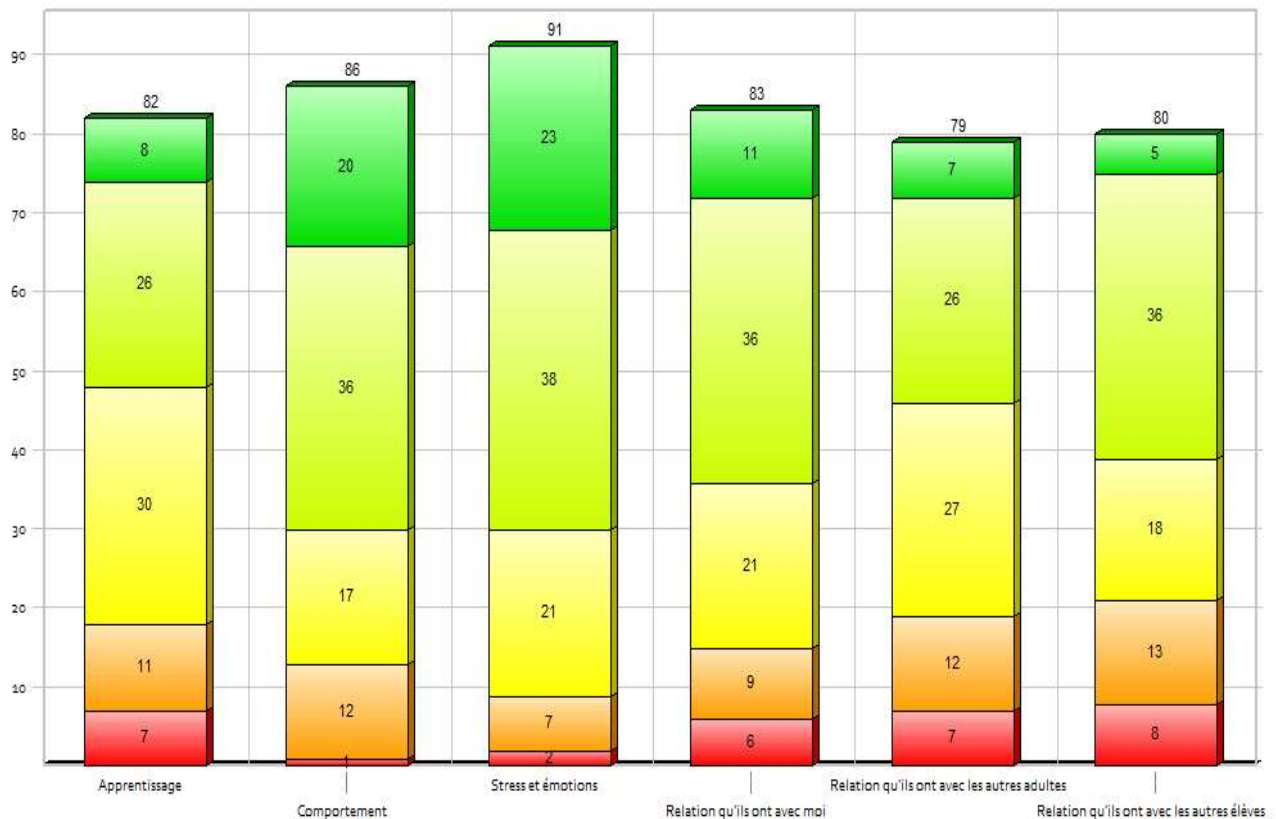
Impacts sur la compréhension du fonctionnement et des difficultés des élèves

L'ANC est avant tout un modèle de compréhension des comportements humains et la formation vise à outiller les professionnels de l'éducation pour qu'ils soient à même de comprendre ce qui se passe dans leurs classes. Dans ce sens, la formation semble pleinement atteindre ses objectifs, car comme le montre le graphique suivant, 2/3 des enseignants disent que la formation leur a permis de **mieux comprendre les comportements et les émotions** de leurs élèves (assez bien à beaucoup). La formation semble également leur apporter des clefs de compréhension intéressantes pour ce qui concerne les **relations**, que ce soit entre les élèves (50%) ou avec l'enseignant lui-même, un peu moins concernant les relations des élèves avec les autres adultes.



■ Pas du tout ■ Un peu ■ Moyennement ■ Assez bien ■ Beaucoup

À quels niveaux cette formation vous a-t-elle permis de mieux comprendre le fonctionnement et les difficultés de vos élèves ?
(Base 119 individus)



Version du 11/4/2011 - Page 9 sur 17

(119 répondants sur 119)

Les impacts de la formation sur la **compréhension des difficultés d'apprentissage** sont un peu moins évidents, du moins globalement : 1/3 des enseignants considèrent que la formation les aide moyennement à ce niveau, et 1/3 qu'elle les aide assez bien à beaucoup pour cela.

Cependant, on retrouve ici encore une différence significative en fonction du nombre de jours suivis. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, une majorité de chevronnés mettent la formation à profit pour le soutien des élèves et dans les ateliers de méthode.

Ils témoignent de l'utilité de la formation à ce niveau: "On peut expliquer aux élèves et leur permettre de s'observer, et ainsi de les rendre acteurs. Cela me paraît utile pour intégrer le processus". "Pour les cours de méthode et de remédiation, on est souvent dans le flou... Par contre, on a ici un support concret, tangible, sur lequel on peut appuyer nos actions."

Mais une fois de plus, comme le disent les enseignants, l'intégration des outils et de la démarche **nécessite du temps**, de la pratique accompagnée, et davantage de travail sur des cas concrets. La difficulté des professeurs à intégrer ces contenus dans leurs pratiques de classe vient aussi du fait qu'ils l'expérimentent d'abord pour eux-mêmes et ne peuvent pas *tout faire en même temps* : *"J'ai fait tout un travail sur moi, je n'ai pas pu, en plus, faire un travail sur le comportement de mes élèves. J'espère pouvoir le faire avec des groupes l'an prochain."*

5.2.3. La pertinence des contenus

La pertinence des thèmes

De l'avis de la majorité des enseignants, les **thèmes les plus marquants** sont les **trois états de stress** et **l'attitude préfrontale**, qui constituent en quelque sorte la base incontournable de l'ANC.

Par contre, lorsque les enseignants ont une vision globale de l'ensemble de l'approche et de sa complexité, avec plus de recul et d'intégration dans le temps (assidus et chevronnés), c'est le **modèle des personnalités** primaires et secondaires qui les marque davantage, ainsi que **les deux modes mentaux** avec les six dimensions⁶¹. A ce niveau de la formation, les trois états de stress semblent moins marquants.

On constate également que les contenus liés à la gestion de l'agressivité, de la dominance et de la mauvaise foi semble les avoir moins marqués, du moins par rapport aux autres contenus, alors que, selon certains responsables institutionnels, c'est précisément le thème le plus intéressant, car spécifique à l'ANC et qu'on ne retrouve pas ou peu dans les approches de psychologie humaniste.

⁶¹ Curiosité, adaptation, nuance, relativité, réflexion, opinion personnelle.



Quels sont, par ordre d'importance, les trois thèmes qui vous ont le plus marqué(e) ?
 (Base 59 individus)



Quels sont, par ordre d'importance, les trois thèmes qui vous ont le plus marqué(e) ?
 (Base 10 individus)



En termes d'**utilité en classe**, les **trois états de stress** reviennent en tête du classement des enseignants, ainsi que **l'origine du stress**. **L'attitude préfrontale** est également un outil considéré comme très utile par la majorité. Ensuite viennent les valeurs et anti-valeurs et le modèle des personnalités. Les contenus liés au positionnement grégaire et à la dominance sont aussi considérés comme utiles en classe, mais dans une moindre mesure.



Savoir-être à l'école

Une formation applicable immédiatement



Quels sont, par ordre d'importance, les trois thèmes les plus utiles en classe ou à l'école ?
(Base 119 individus)

	Position 1	Position 2	Position 3	Total	
Les trois états de stress (fuite, lutte, inhibition)	27	14	11	52	
L'attitude préfrontale	17	6	14	37	
Les origines du stress	5	15	10	30	
Les valeurs et anti-valeurs	4	8	14	26	
Les modèles des personnalités primaires et secondaires	8	9	8	25	
L'agressivité défensive (lutte) et l'agressivité offensive (dominance)	6	9	6	21	
Le diagnostic et la gestion de la dominance	9	4	5	18	
La gestion de la mauvaise foi	4	7	6	17	
Les différents territoires cérébraux	3	4	6	13	
Les deux modes mentaux (six dimensions)	3	8	1	12	
Le positionnement grégaire	4	3	2	9	
Autre (à préciser)	3		1	4	
Total	119	119	119	119	

Version du 11/4/2011 - Page 10 sur 17

(119 répondants sur 119)

La pertinence des outils

En ce qui concerne les outils concrets, **le pack aventure**⁶² est indéniablement le plus **marquant** (50% des enseignants), sauf pour ceux qui ont suivi très peu de jours de formation, qui lui préfèrent la pensée alternative. **Les messages motivants selon les personnalités**⁶³ sont également repris par une grande majorité comme un outil marquant, qui permet de stimuler les élèves en les reliant à leurs motivations intrinsèques et en utilisant leurs "vents naturels" au service de l'apprentissage. Pour les chevronnés, la pyramide moyens-exigences est également en tête de liste. Les autres groupes lui préfèrent **les boutons rouges et verts**, outil de gestion relationnelle du stress, qui permet de sortir rapidement quelqu'un d'un état de fuite, de lutte ou d'inhibition. Par contre, les exercices

⁶² Outil pratique qui permet de travailler les dimensions de nuance, de relativité et de réflexion en englobant toute la réalité.

⁶³ Outil de différenciation pédagogique

comportementaux semblent moins marquants, comme la médiation de l'algue et la multisensorialité. Ce type d'exercice est en effet très différent des exercices cognitifs et se distancie donc des pratiques habituelles des enseignants. De ce fait, certains se disent moins à l'aise pour les pratiquer.

Les outils les plus marquants sont aussi ceux que les enseignants **mettent en pratique** : on retrouve en tête le **pack aventure** et les **messages motivants selon les personnalités**, ainsi que le **multiplication des points de vue**⁶⁴, qui sans être un outil des plus marquants, est assez bien utilisé en classe, vu sans doute sa facilité d'emploi. Par contre, les découvreurs disent utiliser les boutons rouges et verts et la pensée alternative, alors que les chevronnés utilisent volontiers la pyramide moyens-exigences, contrairement aux autres groupes. Pour ce groupe de professionnels, cela pourrait confirmer l'usage de l'ANC dans le cadre du soutien et de la remédiation, car cet outil est plus précisément destiné à l'accompagnement plus individualisé des élèves en difficulté.

5.2.4. Les besoins des professionnels

Les avis des participants sont assez mitigés en ce qui concerne leur **sentiment de compétence** après la formation : si l'on regarde la totalité des répondants, 1/3 des enseignants se sentent suffisamment outillés pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris, 1/3 d'entre eux se sentent moyennement outillés et 1/3 se sentent juste un peu ou pas du tout outillés. Par contre, **la majorité veut aller plus loin** (60% assez bien à beaucoup, 15% un peu à moyennement, et seulement 10% pas du tout).

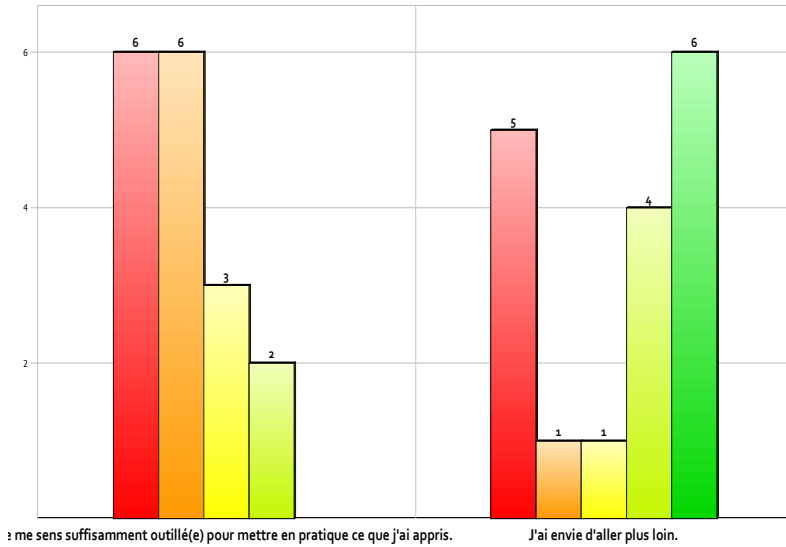
Une fois de plus, les avis divergent ici encore selon le nombre de jours suivis. Si l'on regarde de près les retours des différents groupes (voir les graphiques page suivante), parmi ceux qui ont suivi plus de 6 jours de formation (assidus et chevronnés), 50% se disent assez outillés et seulement 30% un peu à moyennement. Par contre, tous sans exception veulent aller plus loin, dont 25% assez bien à beaucoup.

Dans le groupe des intéressés (3 à 6 jours), 20% se disent assez bien outillés, 50% moyennement et 10% pas du tout. Plus de 50% veulent vraiment aller plus loin, 20% moyennement et 10% pas du tout. Quant à ceux qui n'ont suivi qu'un à deux jours de formation, on remarque une nette différence avec les autres groupes : les 3/4 ne se sentent pas suffisamment outillés pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris, ce qui est plutôt logique, une telle approche demandant un certain temps d'appropriation. 1/4 d'entre eux se sentent pourtant déjà moyennement à assez bien à l'aise, et si 25% ne veulent pas poursuivre, plus de 50% veulent aller plus loin.

⁶⁴ Outil qui met en avant la possibilité de s'ouvrir à d'autres points de vue et dès lors de relativiser une situation donnée.

■ Pas du tout ■ Un peu ■ Moyennement ■ Assez bien ■ Beaucoup

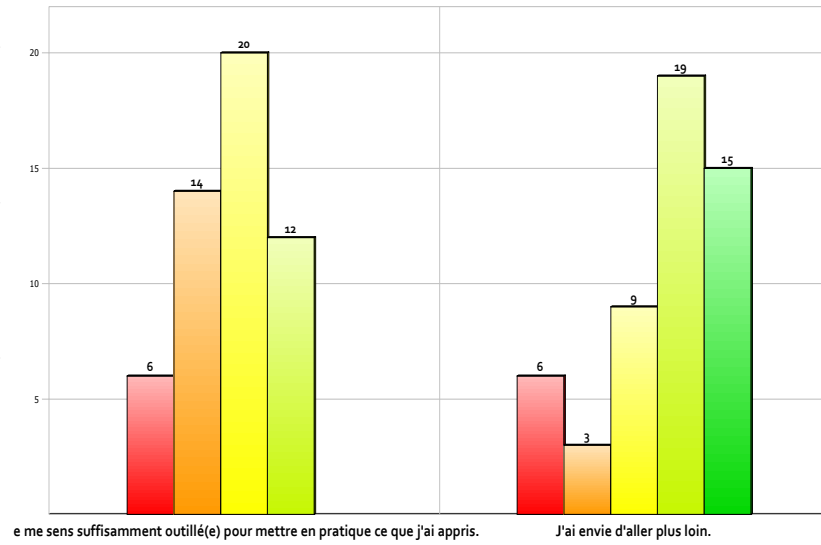
À la suite de cette formation...
(Base 22 individus)



Découvreurs (1-2) (22 répondants sur 119)

■ Pas du tout ■ Un peu ■ Moyennement ■ Assez bien ■ Beaucoup

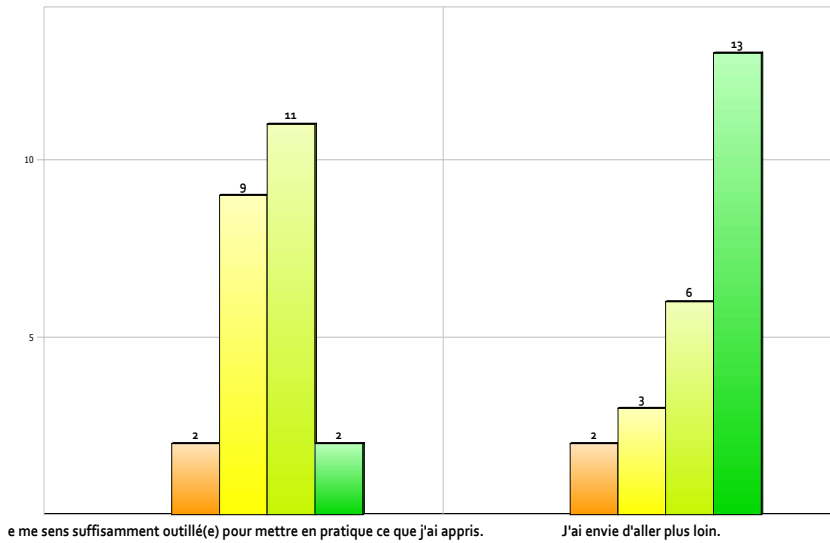
À la suite de cette formation...
(Base 59 individus)



Intéressés (3-6) (59 répondants sur 119)

■ Pas du tout ■ Un peu ■ Moyennement ■ Assez bien ■ Beaucoup

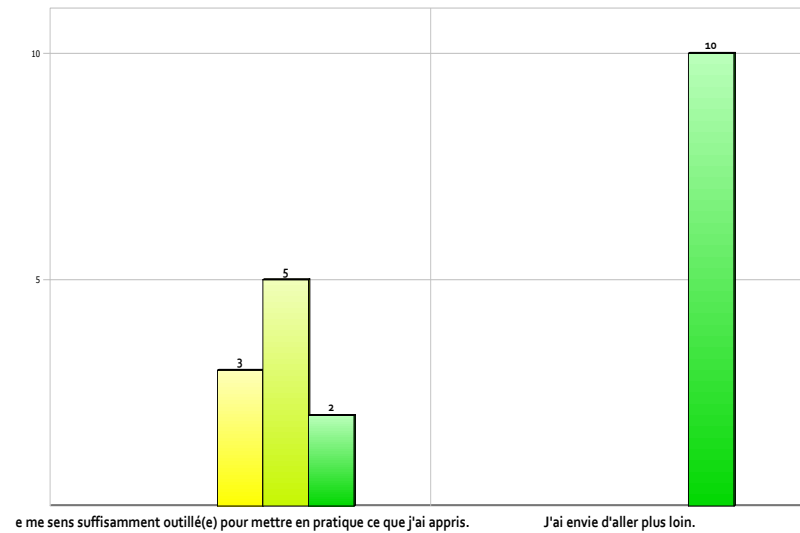
À la suite de cette formation...
(Base 28 individus)



Assidus (7-12) (28 répondants sur 119)

■ Pas du tout ■ Un peu ■ Moyennement ■ Assez bien ■ Beaucoup

À la suite de cette formation...
(Base 10 individus)



Chevronnés (13+) (10 répondants sur 119)

Globalement, cette formation semble donc **donner l'envie de poursuivre**, d'approfondir le sujet, et cela, **peu importe le nombre de jours suivis...** Bien au contraire : **plus les enseignants se forment, plus ils ont envie d'approfondir**. Curiosité, réflexion, ouverture, sans certitude ni sentiment de tout savoir: on est bien ici dans l'esprit du projet Savoir-être... Pour l'un des responsables institutionnels qui soutiennent la formation, ce sentiment de *"ne jamais posséder la matière est un gage de sérieux: il s'agit d'une matière complexe, et non pas de "trucs et ficelles à appliquer". Les contenus sont valides et accessibles. Il s'agit de comprendre et pas d'appliquer tel quel. C'est une formation qui pose clairement le cadre et les limites, avec beaucoup de respect."*

Accepter ces limites n'est pas toujours rassurant pour les professeurs, et ce sentiment de ne jamais "être arrivé" peut parfois engendrer certaines frustrations, surtout quand le temps manque pour approfondir : *"Sans maîtriser la matière, il est peu concevable de pratiquer efficacement. Le problème, c'est que dans notre vie de prof, il nous manque du temps pour être à fond dans le projet, et c'est très frustrant..."* Un autre type de frustration peut aussi se manifester quand il n'y a pas de suite proposée à la formation suivie: *"Je regrette de ne pas avoir approfondi ou suivi de formation complémentaire cette année. J'ai l'impression que ce que j'ai appris a un goût d'inachevé."*

Ces remarques expriment bien la motivation des professeurs qui se sont engagés dans la formation, sur le long terme surtout. Le suivi est clairement indispensable à leurs yeux. **Le défi pour la Fondation M sera de continuer à les soutenir dans la durée**, les accompagner dans leurs projets et leur offrir du neuf, tout en formant d'autres équipes demandeuses dans de nouvelles écoles.

5.2.5. Comment poursuivre?

Les pistes ne manquent pas pour poursuivre la dynamique de formation: une majorité de participants souhaite **poursuivre la formation à un niveau plus approfondi**, par le biais d'autres modules.

Beaucoup ont également envie d'avoir des séances de **suivi pratique** sur des cas concrets, et ce, peu importe le nombre de jours suivis, dans une démarche réflexive d'analyse de pratiques. Cela rejoint leur demande de pratique accompagnée. Les séances de suivi font en fait partie intégrante du dispositif de formation, et cela depuis le début du projet. Par contre, pour des raisons d'organisation et de temps disponible au sein des écoles, elles ne sont pas toujours maintenues. L'expérience de ces trois années et les retours des enseignants témoignent clairement de leur nécessité et de leur importance dans le processus d'appropriation des contenus de formation.



Quels sont, par ordre d'importance, les trois démarches qui vous permettraient d'aller plus loin ?
 (Base 119 individus)

	Position 1	Position 2	Position 3	Total	
Poursuivre la formation à un niveau supérieur (autres modules)	23	16	15	54	
Avoir des séances de suivi pratique (travail sur des cas concrets)	22	20	8	50	
Approfondir la matière vue	18	8	13	39	
Se former à l'animation d'ateliers pour les jeunes ou à la transmission de la matière aux jeunes	9	13	15	37	
Pratiquer accompagné	6	10	8	24	
Avoir des séances de suivi théorique (rappels théoriques)	4	12	4	20	
Lire sur le sujet	4	2	11	17	
Rencontrer des collègues d'autres écoles impliquées dans le projet pour échanger des idées, pratiques, réflexions	4	4	7	15	
Pratiquer seul	2	2	3	7	
Autre (à préciser)		1	1	2	
Total	119	119	119	119	

Se former à l'animation d'ateliers pour les jeunes est également dans leurs objectifs, prioritairement pour ceux qui sont plus avancés dans la formation, et à plus long terme chez les autres. Quel que soit le nombre de jours suivis, beaucoup sont intéressés par cette possibilité de transférer, comme le montrent les différents retours du terrain. Cela fait écho à l'objectif de départ de la Fondation M qui souhaitait transmettre les contenus aux jeunes, en passant par la formation des enseignants. Par contre, une réflexion est à mener autour de ce nouveau rôle d'animation, très différent du rôle d'enseignant, dans le cadre d'ateliers en lien avec la connaissance de soi et la gestion du stress. De plus, comme en témoignent ceux qui l'ont fait, comprendre et intégrer la démarche pour soi est une chose, l'expliquer aux élèves en est une autre. D'où leur demande de formation spécifique.

Comme le montrent les résultats de l'enquête, les rappels théoriques intéressent moins les participants, et très peu souhaitent pratiquer seuls. L'idée de réseau d'échange avec des collègues d'autres écoles n'est pas non plus dans leurs priorités, si ce n'est **supervisés par la Fondation M autour de cas pratiques**.

En effet, si l'on interroge les enseignants les plus **chevronnés**, ils ont surtout envie de **découvrir du neuf** et de continuer à apprendre, avec les formateurs ou en lisant sur le sujet (bon nombre d'entre eux se sont procuré le livre de Jacques Fradin "L'intelligence du stress").

Ils souhaitent également aller jusqu'à **pratiquer, de préférence accompagné**. Car, *comme pour tout, c'est en pratiquant que cela rentre, il faut relire ses notes, tester, oser se lancer.*

Cette autonomisation des équipes prend du temps, mais se révèle une occasion unique de travailler ensemble, d'échanger, de se poser les bonnes questions, dans un réel processus de co-développement professionnel. Tout ce travail d'**appropriation nécessite un accompagnement**, et les enseignants disent clairement apprécier le **soutien de la Fondation M** qui reste disponible, même au-delà de trois ans.

Pour ces équipes pionnières, la poursuite du travail engagé depuis trois ans s'oriente donc davantage vers la **mise en place de projets spécifiques** (connaissance de soi et projet du jeune, orientation, remédiation, bien-être à l'école...), **tout en gardant le lien avec la Fondation M**. Au bout de trois ans, la demande de ces équipes va dans le sens d'un soutien et d'un accompagnement en fonction des besoins de ces projets, voire de groupes de travail en école pour préparer les animations et les interventions que les enseignants porteront eux-mêmes. Les compléments de formation renforceront alors cette dynamique de transfert.

Et ceux qui n'ont pas envie d'aller plus loin?

Seules 11 personnes sur 119 n'ont par contre **pas envie de poursuivre**, pour diverses raisons. L'un considère qu'il n'en a pas besoin, ayant développé une solide expérience professionnelle qui lui permet de bien gérer ses classes: *"J'ai 35 ans d'expérience, et je suis à même de gérer et de motiver différents profils d'élèves. Je suis capable aussi de revoir mon comportement après erreur... D'autres n'en voient pas l'utilité dans leur pratique disciplinaire.*

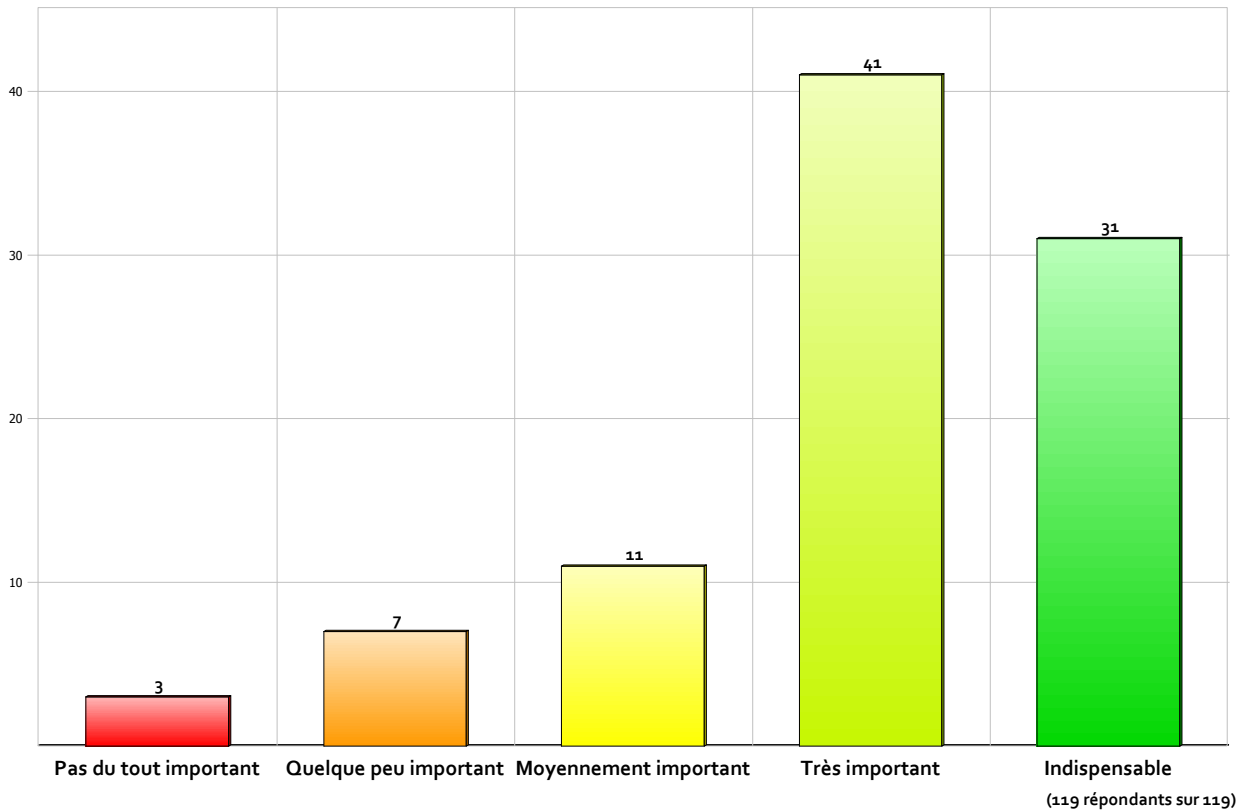
L'un ou l'autre avaient des attentes qui n'ont pas été rencontrées, liées sans doute à un manque de précision dans l'intitulé de la formation qui mentionnait les neurosciences: *"Je cherche une information plus théorique sur le fonctionnement du cerveau et les différents troubles d'apprentissage des élèves". "Je n'ai rien appris de nouveau depuis le temps où je m'intéresse aux neurosciences... J'ai trouvé très peu de références scientifiques autres que celles internes à la Fondation M."* L'un ou l'autre encore évoquent une impression de "déjà vu": *"Rien de nouveau... Que des vieilles techniques, plus ou moins revisitées..." ... "Ces notions et outils sont importants mais la Fondation M ne les a pas inventés et n'est pas la seule à les maîtriser...."*

Plusieurs enfin ont perçu la formation comme "très théorique et peu concrète": *"Cette formation est pour moi trop théorique, pas en lien avec ma pratique." "Les formateurs ne connaissent pas suffisamment le monde de l'école." "Les outils sont idéalisés, peu applicables." "Tout cela est trop technique, trop compliqué! L'être humain est finalement assez simple à comprendre..."*

5.2.6. La diffusion de la formation

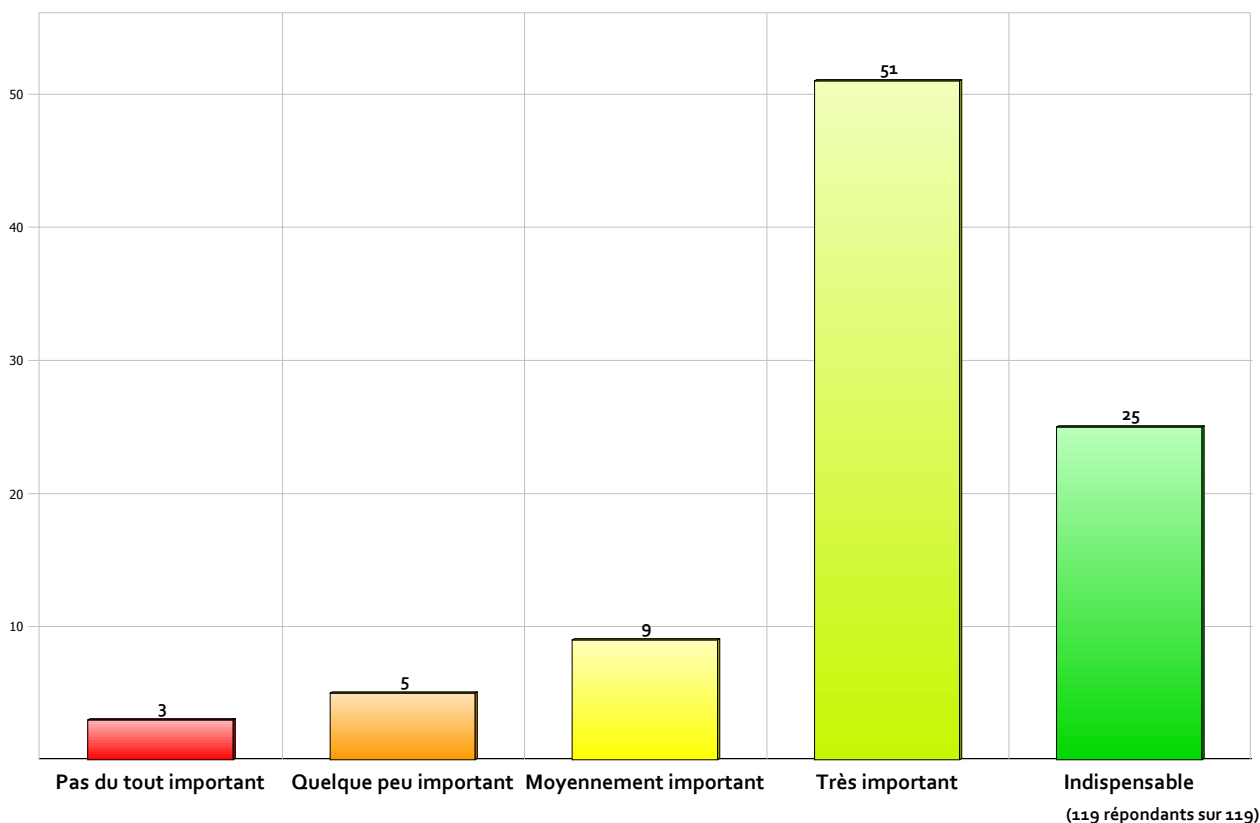
Un bagage utile dès l'école normale

Selon vous, serait-il important d'insérer ces contenus dans la formation initiale des enseignants ?
(Base 119 individus)



Quand on interroge les enseignants sur la pertinence de l'ANC dans le cadre de la formation initiale, à l'école normale ou dans les cours d'agrégation, **80% des assidus et des chevronnés la considèrent comme très importante à indispensable**. On retrouve les mêmes chiffres concernant la formation continuée. Même ceux qui n'ont suivi que 1 ou 2 jours se prononcent favorablement en faveur de l'ANC dans la formation initiale et dans la formation continuée. Seules 3 personnes sur les 119 n'en voient pas l'utilité, mais il s'agit de personnes qui n'ont encore suivi qu'un à deux jours de formation, et qui n'en perçoivent donc pas la globalité et les impacts possibles. Ainsi, que ce soit pour outiller les jeunes enseignants dès le départ ou pour diffuser cette démarche dans la formation en cours de carrière, ceux qui l'ont suivie sont majoritairement d'avis qu'elle peut aider les professionnels de l'éducation. Les retours du terrain "à chaud" vont dans le même sens : une grande majorité des participants ont évoqué l'importance d'une telle approche dans la formation des enseignants, et ce **dès l'école normale**.

Selon vous, est-il important d'insérer ces contenus dans la formation continue des enseignants ?
(Base 119 individus)



D'autres professionnels également

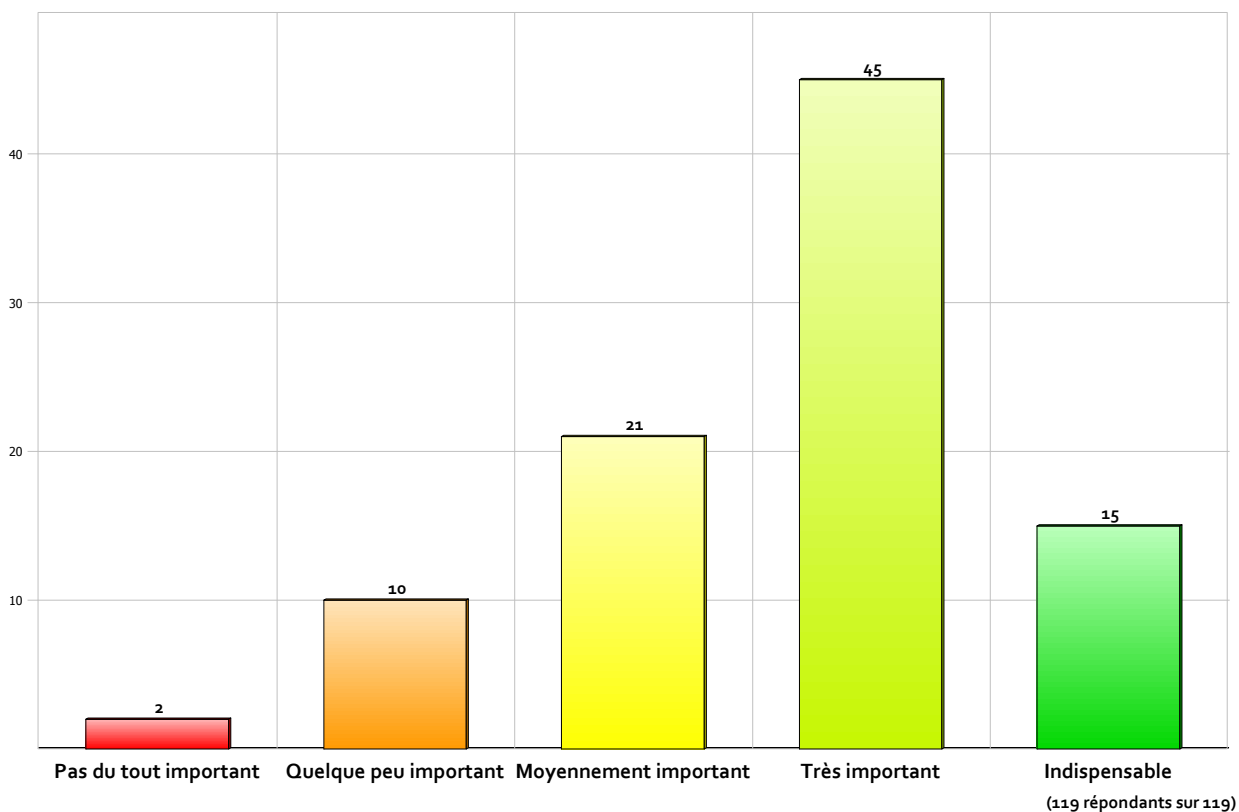
Pour cela, ils recommandent d'étendre cette formation à d'autres publics également : **les éducateurs** semblent particulièrement concernés, mais également **les directeurs** d'établissement, surtout pour les enseignants chevronnés qui les considèrent comme public prioritaire. Pour 50% des participants, les **agents des CPMS** et les **conseillers pédagogiques** seraient également un public cible important. Selon l'avis de psychologues de CPMS, "cette formation recouvre clairement nos huit missions" et "Il s'agit d'une formation très riche qui devrait parvenir au CFPL (centre de formation pour les CPMS) avec certaines adaptations."

Au stade actuel du projet, une formation est programmée pour les conseillers pédagogiques et les médiateurs scolaires. Des contacts ont également été pris avec des intervenants sociaux. Une formation a également lieu avec des éducateurs spécialisés dans le cadre d'un projet de quartier à forte population multiculturelle. En fait, comme le disent plusieurs participants, « comme il s'agit d'un travail sur la connaissance de soi et de l'autre, chaque personne est concernée, principalement tous ceux qui sont amenés à travailler au niveau relationnel ». « La relation humaine fait partie de notre vie à tous, donc dans l'absolu, on devrait inscrire ce programme dans la formation de base, dès le plus jeune âge! » « Les relations humaines seraient bien améliorées si nous baignions tous dans cette connaissance ! »

Les élèves aussi sont concernés

Pour 50% des professionnels interrogés, il est très important, voire indispensable de transmettre ces contenus aux élèves, sous une forme adaptée. Dès le départ, ceci constitue un des enjeux majeurs du projet. Les ateliers pour les jeunes que l'on voit émerger depuis deux ans dans les écoles-pilotes montrent bien le souhait des enseignants de transmettre l'ANC à leurs élèves. Comme nous l'avons développé plus haut, et comme le disent ceux que nous avons interrogés à ce propos, les enjeux pour les jeunes sont essentiels: " *Tout cela est fondamental ! Amener plus de calme, de sérénité, de qualité de relation dans nos classes... Mais aussi les armer pour la vie : leur apprendre à prendre du recul, à relativiser, à oser être eux-mêmes...*". La question de l'orientation est également fondamentale. On connaît le nombre d'échecs dans les premières années du supérieur, le décrochage aussi de ces jeunes qui changent de voie à plusieurs reprises... " *Si l'on peut très modestement les aider à se connecter à eux-mêmes, à aborder sans stress une réflexion sur leurs véritables moteurs, c'est déjà cela de pris... Tout en les aidant bien sûr à accepter certaines réalités...*".

Ces contenus vous semblent-ils importants à transmettre à des élèves, sous une forme adaptée ?
(Base 119 individus)



Vu ces enjeux d'orientation, il n'est pas étonnant de constater que les enseignants envisagent prioritairement cette formation pour le degré supérieur de l'enseignement secondaire. Mais ils en voient l'utilité également pour les plus jeunes, car la connaissance de soi est un processus à mettre en œuvre très tôt, et le secondaire est de toute évidence le public le plus concerné.

Selon les personnes interrogées, l'enseignement supérieur constitue également un public cible important. Les élèves de primaire semblent dans l'ensemble moins concernés, sauf pour les participants les plus avancés qui ne font aucune distinction entre primaire et secondaire : pour eux, il est important de transmettre ces contenus à tous les âges. Les élèves de maternelle semblent dans l'ensemble les moins concernés. Certains pensent en effet que "*la pratique est plus aisée si les élèves verbalisent plus facilement*". De plus, le public issu essentiellement de l'enseignement secondaire ne connaît pas bien les réalités de l'enseignement maternel et ne voit donc pas les possibilités d'adaptation de cette approche pour les tout-petits. Par contre, les institutrices présentes en formation témoignent de son importance à ce niveau d'enseignement, et 1/4 des enseignants qui ont répondu à l'enquête également. Car il *s'agit d'une approche humaine et humaniste: tout le monde est concerné, et ce dès le plus jeune âge!*" "*Le plus tôt est le mieux!*".

De tous ces chiffres et graphiques se dégagent différents constats. On peut en conclure que **plus les enseignants avancent** dans la formation, plus ils en ont une vision globale, **plus ils en perçoivent la complexité**, et plus ils semblent **se distancier de la simple application d'outils**. Ils voient alors ce qu'ils peuvent en faire pour leurs élèves, non seulement pour améliorer les relations, mais aussi pour les accompagner dans leur apprentissage.

Il apparaît également que **plus ils avancent** dans la formation, **plus ils ont envie d'aller plus loin**: leur curiosité va grandissante. Tout en étant demandeurs pour du neuf, ils souhaitent travailler sur des cas pratiques pour intégrer davantage les contenus de formation. De ce fait, ils veulent **garder le lien avec la Fondation M.**

Dépassant la simple compréhension de ce qui se passe, ils voient également **ce que les élèves eux-mêmes pourraient en tirer comme bénéfiques** et considèrent dès lors important de **transmettre cette approche aux jeunes**, que ce soit la gestion du stress ou l'attitude préfrontale.

Les ateliers de connaissance de soi en lien avec les motivations intrinsèques semblent particulièrement adaptés au niveau du secondaire supérieur, en vue de **l'orientation** qui constitue une question fondamentale, mais très peu travaillée à l'école, faute d'outils et de ressources. Bon nombre d'enseignants souhaitent donc **se former à l'animation d'ateliers pour les jeunes**. Cette approche peut également aider les enseignants à **travailler sur la démotivation** de leurs élèves, souvent évoquée dans leurs propos comme un frein important à l'apprentissage.

En toute cohérence, plus ils avancent, plus tout cela fait sens à leurs yeux, et ils voient cette démarche comme **essentielle, voire indispensable à transmettre aux futurs professeurs dans le cadre de la formation initiale**, et tout autant dans la formation continuée comme c'est déjà le cas. Et de l'étendre également à d'autres publics.

Car comme le disent certains, "*la force de ce projet, c'est qu'on n'est jamais arrivé...*" ... "*On se sent soutenu dans le temps et on a toujours le sentiment d'apprendre du neuf : c'est passionnant!*"

6. Pour optimiser les impacts : la question du transfert

L'évolution du projet, telle que l'avons décrite dans la première partie, et le retour des participants sur l'utilité de la formation nous amènent à nous questionner sur la question du transfert des compétences professionnelles développées en formation. Dans le monde de l'éducation, et plus spécifiquement de la formation, cette question est centrale, que ce soit au niveau des enseignants qui se forment ou au niveau des élèves qui apprennent. Ce transfert constitue 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 nous baserons sur les travaux de Roussel⁶⁵ (2011), que nous croiserons avec les retours du terrain, recueillis essentiellement lors de nos séances d'accompagnement avec les équipes-pilotes. Selon Roussel et les différents auteurs qu'il a 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, 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 différent, surtout avec le temps, et les transferts et impacts sur le terrain varient sensiblement. Nous tenterons ici de cerner ce qui peut avoir freiné ou au contraire encouragé le transfert des apprentissages effectués par les différentes équipes.

6.1. Caractéristiques des apprenants

En fait, comme le dit la directrice d'un établissement, *ce sont ceux qui sont en cheminement par eux-mêmes qui sont les plus réceptifs*. Parfois, ce sont les difficultés du métier ou de la vie qui les ont poussés, parfois c'est l'enthousiasme ou la curiosité. Mais il est clair que *plus on s'implique, plus on sort enrichi de cette formation... Il ne faut pas hésiter à aller au front, à poser des questions, à essayer par soi-même, et à profiter de l'expérience des formateurs*. **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 le pouvoir sur leur développement professionnel.

Dans le même ordre d'idées, bon nombre d'enseignants ont suivi auparavant des **formations continuées très diversifiées** et touchant à des **domaines similaires en lien avec la connaissance de l'humain**: ennéagramme, Programmation Neurolinguistique (PNL), gestion mentale, communication non violente, analyse transactionnelle... De plus, il s'agit d'un public à l'aise avec la transmission de

⁶⁵ Roussel, J.F., *Gérer la formation, viser le transfert*. Guérin universitaire, Québec, 2011.

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.

....

savoir et l'apprentissage, et donc a priori ouvert à la découverte, mais qui, paradoxalement, évolue dans un système scolaire plutôt conservateur, régi par certaines contraintes de différentes natures, ce qui peut générer de l'ennui et un besoin de renouveau.

Le **plaisir d'apprendre, l'ouverture et la curiosité** semblent en tous cas des moteurs suffisants pour se lancer et oser autre chose, surtout dans un domaine qu'ils disent tout à fait différent de ce qu'ils connaissent. De plus, comme certains l'ont évoqué à plusieurs reprises, ces professionnels ne craignent pas de **se remettre en question**. Pour eux, travailler leurs représentations n'est qu'une occasion de plus pour avancer.

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 éprouvent souvent un **sentiment d'efficacité personnelle**⁶⁶, c'est-à-dire *une certaine conviction sur base d'éléments objectifs et subjectifs quant à leur capacité de faire face aux exigences d'une situation précise* (Jeanrie, 1997). Ce sentiment d'efficacité personnelle apparaît de manière récurrente dans les propos des enseignants qui n'hésitent pas à utiliser les outils : *« Je reprends pouvoir sur les choses... On dépasse enfin les simples constats, on peut agir... J'ai plus de confiance en moi ... Cela 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 bénéfices. Tout d'abord, cette formation vient en complément de ce qui leur est déjà connu, c'est pour eux **une autre clef, un bagage de plus pour comprendre l'humain**. Davantage de confiance lui est accordée 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 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. D'autre part, comme le montrent les propos de beaucoup d'enseignants, **les impacts rapidement constatés au niveau de la gestion de classe et de l'autorité** par exemple, les encouragent à oser plus, appliquer davantage.

Cette utilité perçue de la formation se retrouve surtout au niveau de la **gestion de leur propre stress** par les enseignants. Il n'est donc pas étonnant que ce soient avant tout les outils de gestion du stress qui soient utilisés en priorité. Comme le dit un participant, **la motivation des profs et leur bien-être à l'école deviennent des urgences, mais restent un combat dans des contextes de plus en plus difficiles**.

6.2. Dispositif de formation et approche pédagogique du formateur

Comme le montrent les propos des enseignants interrogés, que ce soit via les questionnaires d'évaluation remis en fin de formation ou dans les interviews, **la qualité de la formation et les compétences professionnelles et humaines** des formateurs ont été très appréciées par la majorité

⁶⁶ Bandura, 1982.

des participants. Or, selon Roussel, le transfert des apprentissages effectués en formation dépend beaucoup des stratégies pédagogiques mises en place par le formateur en cours de formation.

Ces stratégies pédagogiques qui visent le transfert se situent essentiellement au niveau de la **métacognition**, c'est à dire de la conscience et du contrôle que les participants ont sur leurs propres stratégies cognitives. Roussel parle d'une première pratique de formation, **le modelage**, où le formateur non seulement donne des exemples, mais se donne également en exemple en réalisant lui-même l'activité d'apprentissage, en montrant concrètement comment procéder, et, en quelque sorte, se donne en modèle. Il parle ensuite de **pratique guidée**, où le formateur aide les participants à se fixer des objectifs personnels sur le terrain (mise en projet) et après coup, à expliciter leurs façons de faire et leur discours intérieur, ce qui les a amenés à poser ces choix. Lors des formations en remédiation et coaching scolaire et des séances de suivi, pour peu qu'elles ne soient pas trop éloignées dans le temps, c'est une stratégie largement utilisée: les participants sont ainsi amenés à pratiquer et à ramener leurs expériences au formateur pour les analyser ensemble. Dans ce que Roussel appelle la **pratique coopérative**, ce sont les autres participants qui donnent leur feedback sur ce qui a été fait sur le terrain. Cette pratique favorise le partage d'expériences mais aussi de difficultés rencontrées pour les analyser ensemble, et ainsi les dépasser ou les prévenir. Enfin, il évoque la **pratique autonome**, où le formateur aide les participants à identifier les lieux où ils vont pouvoir utiliser leurs nouvelles compétences dans leur cadre de travail, à envisager comment ils peuvent les utiliser et à clarifier leurs objectifs.

La **pédagogie interactive et la neuropédagogie telles que décrites au chapitre 3** vont dans le même sens. Le dispositif de formation ici proposé semble répondre aux critères avancés par Roussel, et sans nécessairement suivre le même ordre, passer par les différentes étapes décrites plus haut, surtout dans les séances de suivi. Les formateurs invitent en effet les participants à expérimenter par eux-mêmes et à pratiquer les outils sur eux-mêmes. Les nombreuses mises en situation qui amènent les participants à vivre par eux-mêmes ce qui se transmet, les jeux de rôle, les traitements de cas concrets issus de situations de la vie ou de la classe sont systématiquement suivis d'un débriefing.

Durant les séances de suivi ou les formations en remédiation et coaching scolaire, les formateurs montrent concrètement comment mener un entretien, les questions à poser, dans quel ordre, et amènent les participants à s'exercer sur des situations fictives. Les temps de parole laissés à chacun, les moments de prise de recul et d'analyse sont essentiels, d'où l'importance de limiter le nombre de participants à une quinzaine de personnes maximum par formation.

De plus, le fait de **développer un langage commun** peut également favoriser les transferts. Le formateur leur donne en effet des mots pour parler de leurs pratiques et pour les analyser. Ce langage commun permet aussi d'échanger entre professionnels en dehors de la formation, autour d'éventuels mises en pratique.

6.3. 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 prend de l'ampleur sont celles où il devient peu à peu un **projet d'école**, reconnu et soutenu par la direction. 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. Par contre, cette dynamique nécessite un accompagnement dans le temps, car très vite, les impératifs et urgences du métier reprennent leur place et le projet risque de s'essouffler.

Le simple fait de se former **en équipe au sein de son école** apparaît déjà comme 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.*

Les aspects organisationnels ont ici un rôle important à jouer, pour libérer des temps et des lieux de formation et de suivi, pour soutenir et valoriser le travail des équipes. Ces aspects organisationnels restent très lourds pourtant pour les directions, mais les efforts consentis montrent bien leur motivation à implanter et soutenir ce projet. Dans un contexte institutionnel qui valorise de telles dynamiques, les enseignants sont ouverts à la réflexion, parlent avec leurs collègues, échantent de manière informelle, ou n'hésitent pas à se mettre dans une **posture réflexive**. Ils 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 et 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.

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 où que ce soit, il peut contribuer à soutenir les échanges entre pairs, formels ou informels, et à partir d'un petit noyau porteur, soutenir ou installer une culture de dialogue. On observe en tous cas qu'il peut aider à renforcer les choix pédagogiques de certains et **resserrer le lien** entre enseignants, direction, éducateurs et CPMS pour déboucher sur une culture d'équipe commune, plus confiante. Cette confiance influence également 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 réflexivité. En encourageant les échanges, 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.

Dans plusieurs écoles, la présence des directions en formation, leur implication personnelle, le temps donné sur leur temps de travail souvent très chargé, leur intérêt pour cette démarche semblent déterminants pour la mise en œuvre des actions dans les classes. On observe en effet que dans les écoles dont les directions sont pleinement impliquées, les enseignants utilisent volontiers les outils dans leurs pratiques (en classe, en conseils de classe,...).

Peu à peu, différentes initiatives peuvent également prendre forme : groupes de travail, projets d'équipe, des supports qui circulent, créés par l'équipe... Une dynamique s'installe au départ de la formation, d'autant plus porteuse que le climat d'école et la culture d'établissement sont ouverts à l'innovation et donnent droit à l'erreur : « *On prend peut-être des risques, mais on avance!* ». Cette culture ouverte peut se manifester de différentes façons, selon les directions, par des retours formels et informels sur la formation, par un souci d'une bonne circulation de l'information, par la simple manifestation de leur intérêt et de leur soutien, par un usage personnel dans l'exercice de leur

fonction (conseils de classe, rencontre avec des parents, suivis individuels d'élèves, gestion d'équipe...), par l'octroi de lieux et de temps de partage, par la création de structures de soutien,...

De plus, si l'on reprend les caractéristiques des établissements qui infléchissent la probabilité du changement, mises en évidence par Gather Thurler⁶⁷ (2000), il apparaît que l'état d'esprit développé dans le cadre de ce projet favorise en soi l'implantation de l'innovation. On pourrait dire qu'un environnement de travail porteur pour assurer les transferts serait idéalement un environnement « ouvert et adaptatif » c'est-à-dire :

- Une organisation flexible et négociable, recomposée en fonction des besoins, des initiatives, des problèmes,...
- Des relations professionnelles basées sur la collégialité et la coopération, les échanges sur les problèmes professionnels ou les entreprises communes.
- Une culture et une identité collective où les enseignants se représentent leur métier comme orienté vers la résolution de problèmes et la pratique réfléchie, sortant des routines.
- Une capacité à se projeter dans l'avenir avec un degré d'adhésion élargi, où le projet est le résultat d'un processus de négociation au bout duquel la majorité de l'équipe adhère aux objectifs, aux contenus, à la mise en œuvre, et ce avec une vision à plus ou moins long terme, en tous cas des images d'avenir.
- Un leadership coopératif et la pratique d'une autorité négociée.
- Un établissement perçu comme organisation apprenante, un lieu de développement de compétences professionnelles où chacun se reconnaît dans un certain modèle professionnel qui allie éducation et instruction, s'attaque aux problèmes et au développement de la qualité, avec partage avec les pairs.

⁶⁷ Gather Thurler, M., *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Editions sociales françaises. Paris, 2000.

7. Perspectives

De ce retour du terrain se dégagent différentes **pistes d'action** pour l'avenir du projet.

7.1. Premier axe de travail: poursuite de la formation de base

Le premier axe de travail concerne la formation de base, qui se poursuivra cette année encore dans des écoles déjà engagées dans le processus. Elle s'étendra également dans une dizaine de nouvelles écoles secondaires, tous réseaux confondus. Des écoles primaires se formeront également en équipe.

7.2. Deuxième axe de travail: développement du projet

Un second axe de travail concerne le développement du projet et son extension à d'autres publics et à d'autres niveaux d'enseignement.

Etendre à d'autres publics

Les directions d'établissement constituent indéniablement un public essentiel. Il s'agit en effet d'un métier particulièrement complexe, avec une dimension humaine et relationnelle importante, que ce soit avec l'équipe, avec les élèves ou avec les parents. La gestion organisationnelle est également source de stress. De plus, selon la recherche en éducation, **le rôle des directions dans la gestion du changement et l'implantation de l'innovation est déterminant**⁶⁸. De ce fait, les formations pour les directions sont vraiment porteuses et à poursuivre. Comme l'ont montré les projets-pilotes, le changement s'installe plus volontiers et dans la durée dans les équipes qui se sentent soutenues et reconnues par leur direction.

D'autre part, selon la recherche, le type de leadership de la direction est un facteur essentiel pour favoriser une dynamique d'innovation. Des formations spécifiques pour les directions ciblant la gestion organisationnelle, la gestion du changement ou encore la gestion d'équipe pourraient donc être développées et proposées dans le cadre de la formation des directeurs.

L'Approche Neurocognitive et Comportementale peut aussi apporter des clefs de compréhension dans des situations contextualisées particulièrement délicates à gérer, assez courantes dans ce type de métier (gestion d'équipe, relations avec les parents, suivi de situations particulières et d'élèves fragilisés, pressions et contraintes institutionnelles et administratives, prises de décision...). En tant qu'experts de l'Approche Neurocognitive et Comportementale, certains membres de la Fondation M pourraient ainsi **accompagner individuellement les directions** en cas de situation problématique.

Les éducateurs constituent également un public cible important, vu l'aspect relationnel de leur métier d'une part, et d'autre part, leur rôle de garant de la loi et de l'autorité, mais aussi vu leur connaissance des jeunes et les contacts privilégiés qu'ils entretiennent au quotidien avec eux.

⁶⁸ Voir chapitre précédent sur les conditions de transfert et d'implantation de l'innovation.

Ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, d'autres professionnels sont également concernés, tels que **les médiateurs scolaires, les conseillers pédagogiques, les agents des CPMS, les intervenants sociaux** (Aide à la Jeunesse, AMO, Services d'accrochage scolaire (SAS), éducateurs de rue...).

Soutenir l'insertion professionnelle des jeunes professeurs et développer leur professionnalité

Cette formation pourrait également outiller les jeunes enseignants pour les aider à gérer le stress généré par leurs premiers contacts avec le terrain, pour explorer leurs propres motivations à enseigner, et ainsi prévenir la démotivation que l'on observe trop souvent. Cela pourrait également les aider pour la gestion de leurs classes (autorité) et pour soutenir l'apprentissage de leurs élèves.

Envisager la formation initiale des enseignants

Selon le retour du terrain, la grande majorité des enseignants du fondamental et du secondaire considèrent que cette formation doit être proposée aux futurs enseignants. La question reste de savoir par quel moyen l'y amener, que ce soit dans les écoles normales ou dans les cours d'agrégation.

7.3. Troisième axe de travail : aspects organisationnels et didactiques de la formation

Un troisième axe de travail concerne l'organisation et la didactique des formations. Selon les informations recueillies et le suivi du processus sur trois années, certaines tendances se dégagent pour favoriser des impacts en profondeur, un développement durable du projet et l'appropriation des contenus par les participants.

Privilégier les formations longues, avec des personnes volontaires et des groupes restreints

L'enquête menée en juin 2011 a montré que plus on avance dans la formation, plus on en perçoit la complexité et plus on a tendance à transférer. Si l'on poursuit un objectif de transfert, les **formations de 6 jours au moins sont à privilégier**. Il semble plus productif de soutenir les **dynamiques de projet d'école, avec des personnes volontaires et motivées**. Par contre, il apparaît également qu'après deux jours de formation déjà, beaucoup de participants ont davantage de conscience de ce qui pilote les comportements humains, et en tirent des clefs de compréhension pour eux-mêmes et pour leurs élèves.

Les formations imposées créent des résistances, mais ont le bénéfice de toucher les personnes qui en ont le plus besoin, et peuvent provoquer un changement et une ouverture chez ceux qui n'en voulaient pas au départ. Il appartient aux formateurs de garder cette vigilance et de gérer les résistances.

Il est également important de maintenir des groupes limités à une quinzaine de personnes pour des raisons d'efficacité. La neuropédagogie telle que conçue par l'IME demande en effet aux participants de s'impliquer et de travailler sur eux-mêmes afin d'intégrer l'approche proposée, ce qui ne peut se faire qu'en groupes restreints, favorisant la participation et l'implication de chacun.

Proposer un suivi systématique

Au terme de plusieurs jours de formation, les enseignants ne se disent pas encore prêts à transférer dans leurs classes. **Le suivi est donc essentiel** car l'Approche Neurocognitive et Comportementale est une démarche complexe qui demande du temps d'intégration. Selon les enseignants, *il faut du temps pour expérimenter sur soi, faire tout ce travail sur soi, laisser décanter...* Cela nécessite de nombreux jours de formation mais aussi **des espaces et des temps d'appropriation** entre les séances de formation. Les séances de suivi permettent de revoir certaines notions, de les approfondir avec d'autres exercices, d'aborder des études de cas, mais aussi de nourrir ceux qui sont en demande. Ce suivi sécurise également les participants: *"On ne se sent jamais seuls... On sait qu'on peut appeler quelqu'un de la Fondation si besoin"*.

Pour assurer ce contact dans la durée sans être dépassé par le nombre d'écoles à suivre, **il faudra trouver des moyens pratiques** et gérables. **Une news letter**, par exemple, pourrait être envoyée régulièrement à tous, par mail, reprenant certaines notions de l'Approche Neurocognitive et Comportementale, certains articles, des références, des expériences en cours, des témoignages, de nouveaux exercices... **Des séances collectives inter-établissements** pourraient être organisées, où l'on traiterait de cas concrets sous la guidance d'un formateur qui aurait l'expérience des élèves en difficulté.

Illustrer par des exemples du monde scolaire

Pour éviter que cette formation ne soit perçue comme trop théorique, les contenus pourraient être illustrés ou étayés par une série de **cas concrets issus du monde scolaire et traités en direct**.

Etablir des liens avec d'autres approches

Certains enseignants sont formés à d'autres approches: Programmation Neurolinguistique, gestion mentale, analyse transactionnelle, communication non violente, ennéagramme... Dans certains groupes, il existe donc tout un substrat auquel l'Approche Neurocognitive et Comportementale se rajoute. Il pourrait être intéressant que les formateurs soient informés des spécificités et des liens qui relient ces différents modèles pour les articuler avec l'Approche Neurocognitive et Comportementale, et de les évoquer en formation, montrant par là une certaine curiosité et ouverture.

Rester vigilant sur l'état d'esprit véhiculé autour du projet

Plusieurs personnes ont été dérangées par le côté « marketing » du projet. La Fondation M a désormais pleinement conscience des différences de logiques et de représentations qui existent entre le monde de l'école et le monde du privé. Depuis le début du projet, elle veille à s'adapter aux réalités des écoles, mais cette vigilance et cette prise en compte de la sensibilité du terrain est à rappeler régulièrement, surtout aux nouveaux formateurs. Le projet est en effet **porté par une fondation d'utilité publique, qui poursuit des objectifs humanistes**.

7.4. Quatrième axe de travail : développer et approfondir les sous-projets

Un quatrième axe de travail consiste à développer et approfondir les sous-projets qui ont émergé des actions posées ces trois premières années, en l'occurrence la formation en remédiation et coaching scolaire et les ateliers pour les jeunes.

Proposer une autre approche de la remédiation

Les impacts possibles de cette compréhension de soi sur l'apprentissage, ses enjeux en tant qu'outil de soutien à l'apprentissage n'ont pas encore été exploités suffisamment jusqu'à présent. Or, la question de la remédiation est au centre des préoccupations des enseignants, des écoles et de la Communauté française, mais les enseignants se disent peu outillés pour remédier aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves.

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce rapport, la recherche montre qu'une bonne gestion des compétences émotionnelles influe fortement sur l'apprentissage. Dans ce projet, certains enseignants n'hésitent pas à parler de **remédiation affective** et se construisent **une autre vision de la remédiation**, en tant qu'action **préventive**, préalable à l'apprentissage : en levant certains blocages, en travaillant certains leviers avec les jeunes, la démarche ici proposée vise à les rendre plus disponibles et prêts à apprendre. Dans ce sens, ce projet rejoint les préoccupations de Madame Simonet, Ministre de l'enseignement obligatoire qui propose clairement de changer de paradigme en matière de remédiation: *"Notre système éducatif met en place des dispositifs qui agissent surtout en aval de l'échec. Or, il faut agir plus tôt, en amont, prévenir l'échec, ou l'encadrer dès que les premiers signes apparaissent..."*

Au delà de ces aspects de *remédiation préventive*, l'approche diagnostique suivie d'actions bien ciblées, telle que proposée en formation, offre des outils pour lever certaines difficultés installées et/ou récurrentes: mise au travail, concentration, mémorisation, organisation, transfert...

La formation en Remédiation et Coaching scolaire pourrait donc être repensée dans ce sens et se décliner en deux dimensions: l'une collective, pour travailler en classe, avec un groupe d'élèves, ce qui demande une adaptation des outils; l'autre individuelle, pour ceux qui ont réellement dans leurs fonctions des temps de suivi individuel avec certains élèves (cours de méthode, tuteurs, sas internes, cellules d'accrochage...). Cette formation **destinée à un public spécifique** pourrait se donner hors école et rassembler différents professionnels qui travaillent essentiellement en individuel ou en petits groupes.

Développer les ateliers pour les jeunes

Selon les retours recueillis suite aux différentes activités menées avec les jeunes jusqu'à présent, les ateliers de **gestion du stress** peuvent être adaptés à tous les âges. La gestion de la **démotivation** des jeunes à l'école est également centrale pour les équipes pédagogiques et peut être travaillée en ateliers avec les élèves. La **connaissance de soi** également, en lien avec la question de **l'orientation et du projet du jeune**, tout au long du parcours scolaire (choix d'options) et plus spécifiquement au 3^{ème} degré. En 6^{ème}, de tels ateliers peuvent constituer une aide à la réflexion sur le choix de formation et d'études. Il s'agit d'une problématique face à laquelle les jeunes restent assez démunis, tout autant que leurs parents et leurs professeurs. Dans le cadre des journées octroyées par la Communauté

française pour travailler cette question de l'orientation avec les jeunes du 3^{ème} degré, ces ateliers auraient donc pleinement leur sens. Ils pourraient être développés en collaboration avec les CPMS.

7.5. Cinquième axe de travail: approfondir la formation des enseignants demandeurs

Un cinquième axe de travail consiste à approfondir la formation des enseignants demandeurs.

Proposer de nouveaux modules

Une majorité de participants veut aller plus loin. Même ceux qui ont suivi les trois modules de base et/ou le module de remédiation sont encore en demande... Un **module de niveau 2** pourrait être proposé, rassemblant des professeurs de différents établissements, pour approfondir et affiner les contenus de formation (par exemple sur base des modules de l'INC : personnalités de niveau 2 et agressivité de niveau 2). Un module de **formation à l'animation d'ateliers pour les jeunes** également, comme évoqué plus haut.

Continuer à nourrir la réflexion des enseignants formés

Selon l'expression de plusieurs participants, les enseignants formés depuis le début du projet sont toujours en demande de « nourriture supplémentaire » : des **articles, conférences, colloques, livres,...** pourraient être collectés et transmis à ceux qui le souhaitent. Une **bibliographie élargie** pourrait être réalisée et diffusée aux équipes des écoles-pilotes.

Dans le même ordre d'idée, un **lexique**⁶⁹ reprenant tous les termes de l'Approche Neurocognitive et Comportementale pourrait être transmis aux participants. Il semble en effet important de développer un langage commun, non seulement dans le cadre de la collaboration entre la Fondation M et les écoles, mais également pour échanger en équipe. Toutes ces informations pourraient également se retrouver sur le site de la Fondation M, ainsi que des liens avec des démarches similaires.

7.6. Sixième axe de travail : autonomiser les équipes pédagogiques.

Un sixième axe de travail consiste à envisager l'autonomisation des équipes. Il s'agit de les soutenir dans leur appropriation des outils et de la démarche, dans la mise en pratique de l'Approche Neurocognitive et Comportementale dans leurs classes et dans la construction d'outils adaptés à leurs réalités quotidiennes et leurs besoins. Cela peut aller de simples séances de suivi à des temps de travail en équipe autour de projets d'écoles spécifiques.

Former les enseignants à l'animation

Ainsi que le montre l'expérience, les équipes impliquées depuis le début du projet sont en réflexion autour d'actions fédératrices, concernant essentiellement le transfert de certains contenus de formation aux élèves et dans les pratiques. Les ateliers pour les jeunes se développent actuellement, animés par les formateurs de la Fondation M, mais certaines équipes de professeurs prennent peu à peu le relais.

⁶⁹ Ce lexique servira par ailleurs pour accompagner le questionnaire d'évaluation en ligne.

Vu la complexité de la démarche, il semble nécessaire de continuer à **les accompagner** dans cette appropriation des contenus et de les outiller davantage, en distinguant clairement la mise en pratique par les professeurs en classe (utiliser certains outils à des fins pédagogiques) et la transmission des contenus aux élèves (ateliers de gestion du stress, de la motivation). Cela correspond à leur demande, mais selon les retours de ceux qui l'ont fait, *c'est une chose de pratiquer sur soi, c'en est une autre d'expliquer aux élèves!*

Une **formation à l'animation d'ateliers pour les jeunes** pourrait donc également être proposée, soit en équipe, soit en forum rassemblant des professionnels de différentes écoles. Une réflexion devrait également être menée par la Fondation M pour envisager certains préalables ou les conditions d'accès à ces formations.

Tenir compte de la motivation des enseignants et de leur degré d'intégration de la démarche

Pour pratiquer l'Approche Neurocognitive et Comportementale avec les élèves, que ce soit en remédiation, dans l'animation d'ateliers de connaissance de soi ou de gestion du stress, ou même dans certains cours, il nous semble important que cela reste un choix librement posé par les enseignants, sans pression de l'équipe ou de la direction. Comme le dit une participante, *il faut **que ceux qui se lancent soient motivés et persuadés du bien fondé de cette démarche.***

Selon les enseignants qui l'ont expérimenté, pour animer des ateliers avec les élèves, il est important d'être au clair avec ses propres contenants: son état d'esprit, ses motivations et ses propres freins. Ces prérequis pour animer sont à réfléchir: comment former les enseignants à transmettre l'Approche Neurocognitive et Comportementale dans leurs classes?

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 est 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 ont été émises à ce sujet, mais le débat pourrait être ouvert car, avec le temps, des questionnements émergent çà 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... Car comme le dit Chneiweiss (2006)⁷⁰, *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.*

Outiller davantage les enseignants formés

Les enseignants rencontrés dans les différentes équipes-pilotes sont toujours en demande de supports, fiches pratiques et outils supplémentaires. Ceux qui ont suivi le module de remédiation souhaitent obtenir le syllabus annoncé en formation. Un **groupe de travail** autour de cette question des supports pratiques pourrait se mettre en place, en collaboration avec l'Institut de NeuroCognitivism. Des outils et démarches complémentaires pourraient s'y ajouter et enrichir les échanges, apportés par des enseignants et professionnels qui deviendraient ainsi pleinement partenaires du projet.

On pourrait ainsi construire "une **boîte à outils pour la classe**". Ces outils pourraient être diffusés dans les écoles partenaires. D'autres approches pourraient également compléter ce recueil d'outils, concernant les compétences émotionnelles, la gestion de l'apprentissage, la connaissance de soi ou la question de l'orientation et du projet de vie. L'Approche Neurocognitive et Comportementale étant envisagée comme **grille de lecture de ces différentes démarches** et servant de fil rouge.

Accompagner l'autonomisation des équipes

Se pose également la question de l'**autonomie progressive des équipes**. Dans ce sens, lorsque les enseignants **se sentent prêts** pour animer et/ou mettre en pratique l'Approche Neurocognitive et Comportementale en classe, un **accompagnement** pourrait leur être proposé en école. Il s'agirait de les aider à formaliser leurs objectifs, les moyens et compétences nécessaires, les attitudes et l'état d'esprit préalables, les difficultés à anticiper, les besoins de formation complémentaire, les différentes phases de mise en œuvre, etc. Dans deux écoles-pilotes, cette dynamique est lancée et certains enseignants souhaitent maintenant transmettre les **bases de l'approche aux jeunes**. Cette question du transfert de compétences reste cependant à réfléchir avec l'équipe de la Fondation M, comme mentionné plus haut, pour envisager certaines conditions préalables.

Le même questionnement se retrouve en ce qui concerne les transferts au niveau de **l'apprentissage et de la remédiation**, qui nécessitent du temps vu la complexité du diagnostic. Plusieurs participants ont suggéré de créer une **cellule de remédiation en école**, portée par une équipe d'enseignants formés, et de traiter régulièrement certains cas problématiques **avec l'aide de la Fondation M**.

⁷⁰ Chneiweiss, H., *Neurosciences et neuroéthique. Des cerveaux libres et heureux*. Alvik éditions. Paris, 2006.

Soutenir l'intégration de l'Approche Neurocognitive et Comportementale dans les cours

Des liens pourraient aussi être établis avec des approches pédagogiques innovantes telles que la gestion de projet ou *la pédagogie du chef d'œuvre*⁷¹ et les travaux de fin d'études (TFE), les pratiques de coopération, une certaine approche de la différenciation pédagogique où chacun s'investit dans l'exploration d'un sujet en fonction de ses moteurs, de ses intérêts et de sa sensibilité, et ce dans le cadre des cours. Plusieurs enseignants témoignent de telles pratiques et évoquent des expériences porteuses utilisant régulièrement certains outils dans leurs cours, induisant davantage de questionnements. Ils sont vigilants à ne poser que des questions ouvertes, renvoyant l'élève à lui-même pour stimuler la réflexion, favorisant les débats, les échanges de points de vue, l'analyse, la nuance, et ce pendant leurs cours. **Les projets d'école** qui se mettent en place cette année vont dans ce sens.

Organiser des réseaux d'échanges supervisés par la Fondation M

Ces pratiques pourraient être partagées dans le cadre de **réseaux d'échanges de pratiques et formalisées**. Selon Madame Simonet, Ministre de l'enseignement obligatoire, pour lutter contre l'échec et la démotivation, « *il est important de susciter des pratiques originales et différentes qui peuvent surprendre... Quand on laisse la liberté aux enseignants, on a toutes les chances d'obtenir un meilleur résultat* ». Les projets d'école qui se mettent en place dans le cadre du projet vont dans ce sens.

Développer des partenariats

Deux expériences de collaboration ont également été menées ces derniers mois, l'une avec l'Ichec dans le cadre du projet Dream et l'autre avec la Fondation Roi Baudouin dans le cadre du projet Boost. Il apparaît que travailler en partenariat peut être une richesse supplémentaire pour tous les partenaires de tels projets, à commencer par les jeunes qui en bénéficient. D'autres partenariats pourraient ainsi se mettre en place, avec les CPMS⁷², le Forem, le Siep⁷³, mais également les services sociaux et autres structures qui tentent d'apporter un soutien aux jeunes en recherche.

⁷¹ <http://www.meirieu.com>

Pourtois, J.P., Desmet, H., *L'éducation postmoderne*. PUF. Paris, 1997.

Groupe Belge d'Education Nouvelle : www.gben.be

⁷² Centres psycho-médico-sociaux

⁷³ Service d'information sur les études et les professions

8. En guise de conclusion : pour une éducation humanisante ⁷⁴

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 les recherches qui portent sur le projet du jeune⁷⁵ ou le décrochage scolaire⁷⁶, **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, **la pertinence des contenus** de formation pour les enseignants semble maintenant évidente: au-delà de la curiosité de départ, beaucoup d'entre eux demandent maintenant à aller plus loin et à approfondir la matière.

Il s'agit en effet, selon ces enseignants, d'un **outil d'analyse de pratiques et d'action pédagogique, et donc de développement professionnel**, à diffuser largement 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, ou encore l'orientation.

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**, restent à prendre en considération pour assurer l'implantation du projet à long terme, car les réalités du monde scolaire sont celles des classes, avec un nombre élevé d'élèves, une hétérogénéité de besoins grandissante, un temps morcelé et limité, des pressions diverses. Mais ceux qui mettent dorénavant en pratique au quotidien ce qu'ils ont appris le disent et le prouvent : cela est possible!

La **complexité de la matière** aux yeux de certains participants est également à prendre en compte, ce qui nécessite de continuer à travailler en équipe. Ainsi, pour que le projet s'implante dans la durée, le **suivi** déjà mis en place dans les écoles-pilotes peut prendre la forme d'un **accompagnement**: partant des besoins et des problèmes rencontrés par les praticiens, dans une démarche d'analyse de

⁷⁴ Expression empruntée à Tarpinian, A., Hervé, G., Baranski, L., Mattéi, B., *Ecole : changer de cap. Contribution à une éducation humanisante*. Chronique sociale. Lyon, 2007.

⁷⁵ 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).

⁷⁶ Canivet, C., Cuhe, 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).

pratiques, avec un cadre et des moyens négociés, des contenus appropriés pour chaque établissement. Cet accompagnement s'inscrirait dans un processus de développement professionnel utilisant le groupe comme ressource, avec des temps d'analyse, de mise en projet, de création et d'expérimentation. De là peuvent également se dégager des besoins de formation complémentaire, plus ciblée.

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 disent se parler davantage, la communication semble plus fluide et beaucoup insistent sur la nécessité de poursuivre ce **travail d'équipe** pour assurer une **cohérence de tous les adultes autour des jeunes**. Certains ont ainsi fait le choix de développer des pratiques innovantes ou des projets d'école, partant du Savoir-être pour déboucher sur d'autres domaines à explorer pour une éducation élargie.

Car cette formation apporte des clefs de compréhension et des moyens d'action supplémentaires pour soutenir les élèves en difficulté et les jeunes en questionnement. De plus, bien au-delà des outils, elle semble susciter des échanges porteurs : les enseignants s'interrogent sur leurs rôles fondamentaux, sur leurs missions d'éducation et de formation, sur la nature de la réussite et de l'échec, sur l'accompagnement d'adolescents en devenir, dans un monde de plus en plus incertain et mouvant...

Ils s'interrogent également sur leurs limites, leurs difficultés à **gérer la complexité du métier**, sur **le respect et le bien-être de chacun et de tous à l'école**, jeunes et adultes, et sur **leur propre motivation à enseigner**, leurs appréhensions et leurs élans... Et leurs représentations du métier s'enrichissent, s'élargissent ou tout simplement en reviennent aux fondements de leur profession.

Dans ce sens, la dynamique du projet Savoir-être à l'école pourrait participer au changement de paradigme proposé par la Ministre de l'enseignement obligatoire, qui insiste sur la nécessité d'une *nouvelle approche de l'échec reposant sur une redéfinition de l'identité professionnelle des enseignants, en tant qu'experts de l'apprentissage*⁷⁷. Et l'on pourrait y ajouter "**experts de l'humain**"...

Car tant de choses sont possibles pour aller plus loin dans les écoles - et ailleurs - pour faire « œuvre d'éducation ». Nous clôturerons ce rapport sur les mots d'Edgar Morin, évoquant sa vision de sociologue et de philosophe sur les savoirs fondamentaux⁷⁸ que l'éducation du futur devrait traiter dans toute société comme dans toute culture. Nous en retiendrons trois, en lien direct, semble-t-il, avec les contenus de cette formation au Savoir-être : les célicités de la connaissance, la condition humaine et la compréhension mutuelle.

Il est remarquable, dit-il, que l'éducation, qui vise à communiquer les connaissances, soit aveugle sur ce qu'est la connaissance humaine, ses dispositifs, ses infirmités, ses difficultés. Il s'agit donc d'armer chaque esprit dans le combat vital pour la lucidité, et d'introduire et de développer dans l'enseignement l'étude des caractères cérébraux, mentaux, culturels des connaissances humaines, de ses processus, des dispositions tant psychiques que culturelles qui lui font risquer l'erreur ou l'illusion.

⁷⁷ Article de presse (Vers l'Avenir - 22 novembre 2011) "Affronter l'échec sous un autre angle".

⁷⁸ Morin, E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil. Paris, 2000.

De plus, l'être humain est à la fois physique, psychique, culturel, social, historique, mais cette unité complexe de la nature humaine s'est complètement désintégrée dans l'enseignement à travers les disciplines et il est devenu impossible d'apprendre **ce que signifie être humain**. Il faut donc la restaurer de façon à ce que chacun, où qu'il soit, prenne connaissance et **conscience à la fois de son identité complexe et de son identité commune avec tous les autres humains**.

Et si la compréhension est à la fois moyen et fin de la communication humaine, elle est absente de nos enseignements, alors que cette **compréhension mutuelle entre humains**, aussi bien proches qu'étrangers, est désormais vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare d'incompréhension. D'où la nécessité d'étudier tout ce qui constitue nos incompréhensions, causes de racisme, mépris, xénophobies, et de poser ainsi des bases d'une éducation pour la paix.

Ainsi, en permettant aux équipes éducatives de découvrir les processus cérébraux qui nous pilotent, le projet Savoir-être à l'école amène dans les établissements scolaires **de nouvelles compréhensions** de nos fonctionnements à tous. Il propose des moyens supplémentaires non seulement pour **améliorer les rapports humains**, au niveau des équipes, de la gestion de classe, des relations individuelles avec les jeunes, mais aussi pour **améliorer le rapport au savoir et à l'apprentissage**, qui demeure la mission fondamentale de l'école. En travaillant sur bon nombre de représentations limitantes, ce projet pourrait ouvrir la voie à davantage de qualité dans la **communication** et à une plus grande **sérénité personnelle et collective**, essentielle pour un développement harmonieux des jeunes qui feront le monde de demain.

C'est donc dans cette démarche humaniste, ou plutôt d'éducation humanisante, globale et complexe, de prise en compte du développement humain et de ses enjeux pour la société future que le projet Savoir-être à l'école a l'espoir de se poursuivre bien au-delà de ces trois premières années de mise en œuvre.

Bibliographie

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

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).

Caouette, C., *Eduquer ? Pour la vie ! Ecosociété*. Montréal, 1997.

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

Crutzen, D., Debatty, J., *Entre-prendre la violence à l'école. Apprendre à réfléchir en situation de crise*. Edipro. Liège, 2010.

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.

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

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

Longhi, G., *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. La Martinière. Lonrai, 2003.

Mikolajczak, M., Quidbach, J., Kotsou, I., Nélis, D., *Les compétences émotionnelles*. Psychosup. Dunod. 2009.

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

Pourtois, J.P., Desmet, H., *L'éducation postmoderne*. PUF. Paris, 1997.

Rogers, C., *Le développement de la personne*. Dunod, 2005 (rééd).

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.

Roussel, J.F., *Gérer la formation, viser le transfert*. Guérin universitaire. Québec, 2011.

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.fondation-m.org

www.neurocognitivism.be

www.ime.fr

www.mindandlife.org

www.casel.org

<http://cecafoc.segec.be>

www.universitedepaix.org/le-projet-graines-de-mediateurs

www.gben.be

Table des matières

Introduction	2
1. La Fondation M	3
1.1. Historique	3
1.2. Missions	4
2. Contexte et enjeux du projet Savoir-être à l'école	5
2.1. Cohérence avec les textes fondateurs de l'école	5
2.2. Cohérence avec les réalités du terrain	7
2.3. Cohérence avec les points d'appui issus de la recherche	7
2.4. Cohérence avec les expériences de terrain innovantes	9
2.5. Cohérence avec les besoins des jeunes	10
2.6. Cohérence avec les besoins des enseignants	10
3. Le projet Savoir-être à l'école	11
3.1. Objectifs du projet	11
3.2. Contenus de la formation	13
3.3. Méthodologie de la formation	22

4. Rapport d'activités	24
4.1. Programme de formation de base	25
4.2. Module de remédiation et coaching scolaire	26
4.3. Ateliers pour les jeunes	28
4.4. Projets d'école	33
5. Evaluation du projet	36
5.1. Méthodologie d'évaluation	36
5.2. Résultats de l'enquête	37
6. Pour optimiser les impacts : la question du transfert	61
6.1. Caractéristiques des apprenants	61
6.2. Dispositif de formation et approche pédagogique des formateurs	62
6.3. Environnement de travail et soutien institutionnel	63
7. Perspectives	66
8. Conclusion : pour une éducation humanisante	74
Bibliographie	77