UNIVERSITÉ DE NAMUR

Département Éducation et technologie

Projet « Savoir-être à l'école »

Recherche-accompagnement 2013-2015

Commanditée par Learn to be - ASBL

Analyse des effets du projet « Savoir-être à l'école » sur les enseignants, sur leurs pratiques et sur leurs élèves

Chercheur-accompagnateur : Catherine Canivet

En collaboration avec Sophie Brasseur pour la recherche avec les jeunes

Directrice : Evelyne Charlier

Nous tenons à dire ici notre bonheur à travailler avec des enseignants enthousiastes, créatifs et engagés dans leur métier : un tout grand merci à Bénédicte, Catherine, Cécile, Danièle, Isabelle, Lucie, Véronique et Patrick.

Pour leur générosité, le plaisir des rencontres, la richesse des échanges, la pertinence de leurs analyses, et pour le temps donné en plus de leurs nombreux engagements auprès de leurs élèves…

Merci également à Sophie pour son aide précieuse.

Merci aussi à tous ceux qui n'ont pas pu prendre part à la recherche et qui, néanmoins, font avancer la réflexion sur le Savoir-être à l'école, en le vivant dans leurs classes et en le partageant avec les jeunes, les amenant chaque jour à une meilleure connaissance d'eux-mêmes et des autres.

« Ne doutez jamais qu'un petit nombre d'individus conscients et engagés puisse changer le monde. Car c'est toujours comme cela que ça s'est passé. » (Margaret Mead, anthropologue et humaniste).

Table des matières

Introduction **5**

1 Objet de la recherche **8**

1.1 Objectifs **8**

1.2 Hypothèses de départ et questions de recherche **9**

1.2.1 A propos des enseignants 9

1.2.2 A propos des pratiques 9

1.2.3 A propos des élèves 9

2 Cadre conceptuel **10**

2.1 La question de l'éducation psychosociale à l'école **10**

2.1.1 L'éducation psychosociale à l'école : expériences et enjeux 11

2.1.2 Au cœur de ces approches : la notion de compétences émotionnelles 12

2.1.3 Le projet Savoir-être à l'école : une approche spécifique 17

2.2 La question du transfert **19**

2.2.1 Le transfert en tant que processus systémique 19

2.2.2 Différents types de transfert 20

2.2.3 Des conditions qui soutiennent ou freinent le transfert 20

2.2.4 La motivation des enseignants à transférer 20

2.2.5 L'importance du formateur-accompagnateur et de la mise en projet 21

2.2.6 L'importance de l'environnement de travail et du soutien institutionnel 22

3 Orientations méthodologiques **23**

3.1 Une recherche qualitative à visée compréhensive **23**

3.2 Un positionnement épistémologique impliqué **24**

3.3 Une recherche-accompagnement **25**

3.3.1 La posture d'accompagnateur-chercheur 25

3.3.2 La posture de chercheur-accompagnateur 26

3.4 Une approche ethnographique **27**

3.5 Un public ciblé et impliqué **28**

3.6 Différentes sources et différents outils de recueil d'informations **29**

3.6.1 Des outils de réflexivité et de recueil de données écrites 29

3.6.2 Des temps de rencontre et de recueil de données orales 30

3.7 Un traitement qualitatif des données **32**

3.7.1 Une analyse qualitative 32

3.7.2 Des indicateurs de développement 33

3.7.3 Des indicateurs spécifiques selon les champs explorés et les référents théoriques 35
4 Effets sur les enseignants 39
4.1 L'identité professionnelle des enseignants et la perception de leurs missions 39
4.1.1 Une mission de transmission..... 40
4.1.2 Une mission d'accompagnement de l'apprentissage..... 43
4.1.3 Une mission d'encadrement 47
4.1.4 Une mission de motivation qui inclut leur propre dynamique motivationnelle..... 50
4.1.5 Une mission de développement global de l'élève 52
4.1.6 Une mission d'éducation, sociale, voire politique 55
4.1.7 Analyse 56
4.2 La relation pédagogique et le regard sur l'élève..... 63
4.2.1 La facette du cadre éducatif..... 63
4.2.2 La facette du lien ontologique..... 64
4.2.3 Une relation pédagogique imprégnée des contenus de formation..... 65
4.2.4 Un autre regard sur l'élève..... 65
4.3 Leurs perceptions de l'ANC: des représentations diversifiées..... 66
4.3.1 La nature de l'ANC..... 66
4.3.2 L'utilité de l'Approche Neurocognitive et Comportementale..... 68
4.3.3 Des questions, tensions et difficultés qui demeurent…..... 71
4.3.4 Analyse 72
5 Effets sur les pratiques.....73
5.1 Description des pratiques 74
5.1.1 Que signifie pour les enseignants « pratiquer l'ANC » ?..... 74
5.1.2 Quels sont les objectifs de ces pratiques ? 75
5.1.3 Quels types de pratiques ?..... 76
5.2 Analyse 80
5.2.1 Ce qui freine les enseignants dans le processus de transfert 80
5.2.2 Ce qui soutient les enseignants dans le processus de transfert 85
5.2.3 Quels peuvent être les bénéfices de ces pratiques?..... 86
5.2.4 Quels sont les besoins des enseignants pour intégrer le savoir-être en classe ? 94
5.3 Conclusion..... 97
6 Effets sur les élèves.....97
6.1 Objectifs de la recherche 98
6.2 Orientations méthodologiques 98
6.2.1 Type de recherche..... 98
6.2.2 Public..... 98

6.2.3 Procédure de recueil d'informations 99
6.2.4 Outil de recueil d'informations et choix des variables 99
6.2.5 Traitement des données 104
6.3 Résultats 105
6.3.1 La qualité de la relation avec l'enseignant 105
6.3.2 Le bien-être en classe 106
6.3.3 L'ambiance de classe 106
6.3.4 La motivation 107
6.3.5 L'estime de soi 108
6.3.6 La compréhension des émotions 108
6.3.7 La régulation des émotions 109
6.3.8 Le sentiment d'efficacité personnelle 110
6.3.9 La régulation des apprentissages 110
6.3.10 Le nombre d'échecs 110
6.3.11 Analyse en fonction des 3 types de pratiques 111
6.4 Points d'attention 112
6.5 Analyse 113
7 En guise de conclusion : bilan, enjeux et perspectives 115
7.1 Bilan et enjeux 115
7.1.1 Une recherche-accompagnement qualitative 115
7.1.2 Un public particulier 116
7.1.3 Un dispositif de développement professionnel contextualisé et dans la durée 117
7.1.4 Des conditions qui favorisent ou freinent le transfert 117
7.1.5 Des facteurs émotionnels porteurs 118
7.1.6 Une identité professionnelle élargie 118
7.1.7 Un changement de regard sur l'élève 119
7.1.8 Des pratiques plus conscientes et plus outillées 120
7.1.9 Un changement de regard sur l'apprentissage, de nouveaux gestes professionnels 121
7.1.10 Des interprétations singulières du Savoir-être et différents types de pratiques 121
7.1.11 Un autre rapport au savoir et une vision prospective 122
7.1.12 Le développement de la pensée et de l'intelligence adaptative 123
7.2 Perspectives 124
7.2.1 Propositions 124
7.2.2 Questions de recherche 126
8 Bibliographie 127
Dossier des annexes 131

Introduction

Apprendre à vivre, c'est d'abord apprendre la compréhension humaine. Cette compréhension nécessite un travail très profond d'éducation auquel les éducateurs ne sont pas formés. Nous en sommes à la préhistoire de l'esprit humain et nous avons besoin de beaucoup évoluer. Nous ne pouvons pas éliminer en nous toutes les pulsions de peur irrationnelle, d'agressivité, mais nous pouvons apprendre à en comprendre les causes et les effets, travailler à les élucider, les maîtriser. Nous humaniser. Nous disposons pour ce faire des sagesses anciennes mais aussi d'éclairages et d'outils nouveaux.

Edgar Morin, 2014.

Apprendre la compréhension humaine : quelle meilleure définition pourrait-on donner au projet Savoir-être à l'école ? Depuis 2008 en effet, ce projet se développe dans les écoles de la Communauté française de Belgique, s'étant donné pour mission d'apporter aux enseignantes et enseignants des clefs de compréhension des comportements humains[1] pour être à même de mieux gérer leurs élèves, mais aussi et avant tout de mieux se connaître eux-mêmes, en tant que personnes et en tant que professionnels. Nous ne pouvons reprendre ici l'historique, les objectifs, les enjeux et les contenus de ce projet, et renvoyons donc le lecteur désireux d'en savoir plus à notre précédent rapport[2] (2011) ou aux annexes jointes à celui-ci.

Néanmoins, nous tenons à préciser que depuis 2011, les formations se sont étendues à d'autres écoles primaires et secondaires[3], en Communauté française de Belgique, mais aussi en Flandre[4] et plusieurs projets d'établissement[5] se sont dessinés en lien avec les contenus de formation, à savoir l'Approche Neurocognitive et Comportementale (« ANC ») appliquée au monde de l'éducation, ou plus globalement, en lien avec la dimension du « savoir-être », peu abordée jusqu'à présent dans les écoles, du moins de manière explicite.

Depuis le lancement du projet en 2008, il semble pourtant que peu à peu, l'école s'ouvre à cette dimension : on entend de plus en plus évoquer la notion de compétences émotionnelles ou inter et intra-personnelles, d'éducation psychosociale ou encore d''éducation à la citoyenneté... Mais qu'en est-il concrètement dans les classes ?

Bousculés par les événements dramatiques de janvier 2015 à Paris et par le contexte socio-politique actuel particulièrement interpelant, les responsables de l'éducation s'interrogent sur les véritables priorités de l'enseignement et l'importance d'une éducation élargie à la connaissance de l'humain et au « vivre ensemble ». L'urgence d'outiller les enseignants pour faire face à de telles réalités éclate de

[1] Le projet Savoir-être à l'école a été construit sur les bases théoriques de l'Approche neurocognitive et comportementale développée par l'équipe du Dr Jacques Fradin de l'Institut de Médecine Environnementale à Paris : www.ime.fr . Un document synthétique présente les fondements de cette approche en annexe 1.

[2] Canivet, C., Savoir-être à l'école. Rapport et évaluation du projet. Juin 2011.

[3] Voir annexe 2 : Learn to be - Rapport d'activités 2015 (extrait)

[4] Projet Learntobe@school, soutenu par la Fondation Evens et faisant l'objet d'un rapport d'évaluation par l'Université d'Anvers (2013) : www.learntobe.be

[5] Projet *Bien-vivre avec soi, bien-vivre ensemble* ; *Projet du jeune* ; Projet d'*Ecole accompagnante*.

tous côtés… On se questionne sur la complexité de leur métier dans ce monde incertain et changeant, et peut-être reconnaît-on chaque jour davantage l'ampleur de la responsabilité qu'ils portent…

Pourtant, ce souci du développement humain existe bien dans les textes fondateurs de notre enseignement, et ce depuis de nombreuses années. Dans le Décret Missions[6] (1992), dans les recommandations de l'Unesco pour l'éducation du futur[7] (1998), dans les dernières recommandations de la FESEC[8] (2013) ou plus récemment dans le Pacte pour un enseignement d'excellence[9] (2015) : tous ces écrits officiels redisent la nécessité d'accompagner les jeunes, de leur apprendre à être, à vivre, à vivre ensemble, à comprendre l'autre, et font clairement de cet apprentissage de l'humain une mission de l'école…

Se joignent également à ceux-ci des écrits récents, intelligents et lucides, tels que le dernier livre d'Edgar Morin (2014) « *Enseigner à vivre* », ou la dernière publication du collectif « Ecole, changer de cap », qui traite de l'éducation psychosociale à l'école (2014), dont un extrait de la préface ouvre ce rapport.

Portés par des praticiens, des formateurs et des chercheurs, différents collectifs citoyens voient aussi le jour (Collectif Ecole changer de cap[10], Mouvement citoyen du Printemps de l'éducation [11] en France, et tout récemment en Belgique francophone, le collectif Tout autre chose[12]…). Ces initiatives appellent à la réflexion collective, ou rassemblent et soutiennent des projets éducatifs audacieux et créatifs, porteurs d'une vision de société différente, visant à développer davantage de conscience altruiste, de connaissance de soi et des autres, de créativité, de solidarité et de qualité de vie chez les enfants et les adolescents. On ne peut que faire le lien avec le mouvement pédagogique d'Education Nouvelle - qui est loin d'être nouveau puisqu'il date du début du siècle passé - mais qui reste étonnamment peu connu du grand public alors que ses pratiques allient explicitement apprentissage et citoyenneté[13]. Ainsi, tout semble actuellement converger pour réaffirmer l'urgence d'amener dans les écoles la notion de « *bien-vivre avec soi, bien vivre ensemble* »[14], avec un préalable indispensable : la connaissance de soi.

---

[6] 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)

[7] *L'éducation : un trésor est caché dedans.* Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le 21ème siècle, présidée par Jacques Delors. *Ed. Odile Jacob, 1996.*

[8] Plan d'actions prioritaires de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique. Perspectives 2013-2016. In www.segec.be

[9] Pacte pour un enseignement d'excellence. Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXIème siècle. Rapport du groupe de travail 2. Juin 2015. In www.enseignement.be

[10] Ecole : changer de cap. Contribution à une éducation humanisante. (2007). Sous la direction de Tarpinian, A., Baranski, L., Hervé, G., Mattéi, B., Lyon : Ed. Chronique sociale. Voir www.ecolechangerdecap.net

[11] www.printempsdeleducation.org

[12] www.toutautrechose.be

[13] www/gben.be et les publications de Guillaume, L. et Manil, J.F. (2011). *Penser la société à travers l'école. Pour une école plus humaine*. Lyon : Ed. Chronique sociale. Guillaume, L. et Manil, J.F. (2011). *Agir dans l'école pour une autre société. Des activités émancipatrices pour une école plus humaine.* Lyon : Ed. Chronique sociale.

[14] Nom donné au projet d'une des écoles partenaires, intégré au projet d'établissement et formalisé par deux des enseignantes engagées dans cette recherche (descriptif disponible sur demande).

Mais au-delà des écrits, recommandations et philosophies, comment concrétiser cet apport nécessaire à l'éducation ? Le projet Savoir-être à l'école n'est certes pas la réponse à tout, mais peut être une porte d'entrée - une parmi d'autres - pour aborder concrètement ces questions dans les classes.

Il a le bénéfice d'exister depuis sept ans maintenant, et selon les propos de ceux qui s'y sont engagés, il semble répondre à certains besoins du terrain ; il semble également ouvrir d'autres portes : rejoindre, amener ou réactiver d'autres approches similaires, proposant désormais des collaborations et des complémentarités possibles, mais surtout, et ce sous certaines conditions définies plus loin, il induit dans les écoles une réflexion d'équipe et des actions élargies à la mission éducative et sociale d'une école réellement émancipatrice. Car si tout existe dans les textes, comment faire pour que ces intentions s'incarnent peu à peu dans le quotidien des classes ?

Ce rapport n'a certes pas l'ambition d'être exhaustif, mais témoigne d'une expérience menée depuis plusieurs années avec quelques enseignants passionnés et une petite équipe motivée, l'ASBL Learn to be[15], qui porte le projet grâce au soutien de plusieurs Fondations[16].

Par contre, pour bien en mesurer les forces et les limites, un nouveau bilan s'imposait. Ainsi, à la demande de Learn to be, nous avons mené ces deux dernières années une recherche sur les impacts de ce projet dans les écoles. Faisant suite au rapport que nous avons rédigé en 2011, cette recherche portant sur les effets du projet dans le temps, avec des professionnels engagés de longue date, complète les différentes études existantes[17] et les informations dont disposait l'équipe porteuse.

Nous tenons à préciser d'emblée qu'il ne s'agit pas ici d'une recherche classique, mais plutôt d'une analyse des effets et des retombées possibles mais non généralisées du projet Savoir-être dans les classes, et dès lors de ses enjeux, et ce grâce à quelques acteurs de première ligne, volontaires et impliqués, et basée sur les observations et les informations recueillies sur le terrain dans le cadre de notre accompagnement, qui remonte au tout début de l'expérience. C'est pourquoi nous parlerons ici de recherche-accompagnement, telle que définie plus loin.

[15] www.learntobe.be

[16] La Bank Degroof Foundation, le Fonds Henri Collinet, la Libeert Stichting, la Fondation M, ainsi que divers donateurs privés.

[17] A savoir :

Une évaluation qualitative de la formation Savoir-être à l'école portant sur la première année du projet avec cinq écoles-pilotes et une centaine d'enseignants du secondaire : Canivet, C., *Savoir-être à l'école. Rapport d'évaluation*. Année scolaire 2008-2009. DET-Université de Namur.

Une analyse et une évaluation quantitative du projet sur base d'une enquête en ligne adressée à tous les enseignants formés lors des trois premières années du projet: Canivet, C., *Rapport et évaluation du projet Savoir-être à l'école*. Juin 2011

Une recherche sur les impacts de la formation avec 36 instituteurs de 5 écoles primaires en Flandre: Sneyers, E., *Rapport final du projet "Learn2be@school": Evaluation d'une formation à l'Approche neurocognitive et comportementale pour des professionnels flamands de l'enseignement primaire*. Promoteur: Prof.Dr.Elke Struyf. Universiteit Antwerpen. Collaboration Evens Foundation-Learn to be ASBL. Décembre 2013.

1 Objet de la recherche

1.1 Objectifs

A la demande de Learn to be, l'ASBL qui porte le projet Savoir-être à l'école, le Département d'éducation et de technologie de l'Université de Namur s'est engagé pour deux années consécutives dans cette recherche-accompagnement qui porte sur les effets du projet Savoir-être à l'école, et dès lors de la formation en tant que dispositif inscrit dans la durée.

Trois champs d'exploration ont été retenus:

1. Les enseignants : qui sont ces enseignants qui pratiquent et placent le savoir-être dans leurs priorités professionnelles ? Quelles sont leurs caractéristiques et les liens possibles entre ces caractéristiques et les contenus de la formation ? En d'autres termes : comment l'approche neurocognitive et comportementale colore-t-elle leur identité professionnelle et la vision qu'ils ont de leur mission, mais aussi le regard qu'ils ont de leurs élèves et leur relation pédagogique ? Quels pourraient être les effets de la formation sur leur état d'esprit, leur motivation et leurs compétences émotionnelles ?
2. Les pratiques professionnelles des enseignants : comment les enseignants s'approprient-ils et utilisent-ils les contenus de la formation, autrement dit comment le savoir-être colore-t-il leurs pratiques et leurs attitudes ? Nous proposons ici de décrire comment ces enseignants traduisent le savoir-être dans leurs pratiques mais aussi d'identifier ce qui les soutient et ce qui les freine.
3. Les élèves : il s'agit ici d'observer si les pratiques mises en œuvre par les enseignants impliqués dans la recherche ont des effets sur les élèves et ce selon différentes variables en lien avec les contenus de formation (compétences émotionnelles, estime de soi scolaire et émotionnelle, sentiment d'efficacité personnelle et académique, régulation des apprentissages et motivation).

Notre objectif dans cette recherche est de déployer une vue synthétique et transmissible des apports du projet sans viser à une représentativité des choses, mais plutôt à offrir un maximum d'éléments illustrant ce que les enseignants font concrètement avec le Savoir-être. Nous souhaitons donc décrire et montrer la variété des façons de s'approprier ce projet, cette « matière » nouvelle que constitue l'ANC pour les enseignants. Nous sommes bien conscients que le nombre restreint d'enseignants impliqués dans le projet n'est pas représentatif de la totalité, mais nous offre par contre un éventail de possibles.

Cette recherche vise donc d'une part à explorer le processus de transfert, c'est-à-dire la manière dont les enseignants s'approprient les contenus de formation et les traduisent en actes ou en attitudes dans leurs classes, et d'autre part à analyser les impacts de cette formation sur le terrain, que nous décrirons en termes de résultats, directement liés aux objectifs de la formation et aux indicateurs préexistants, et en termes d'effets, c'est-à-dire de changements non attendus au départ, mais observés et identifiés comme significatifs.

1.2 Hypothèses de départ et questions de recherche

Pour chacun de ces trois champs d'exploration, nous avons au préalable émis différentes hypothèses que nous avons traduites en questions de recherche.

1.2.1 A propos des enseignants

Notre première hypothèse serait qu'il y ait un lien entre l'identité professionnelle des enseignants et leur intérêt pour le savoir-être : en quoi la perception qu'ils ont de leurs missions et le regard qu'ils portent sur eux-mêmes en tant que professionnels soutiennent-ils leur engagement à intégrer le savoir-être dans leurs pratiques ? Et réciproquement : quels effets le projet savoir-être pourrait-il avoir sur leur identité professionnelle ?

Une seconde hypothèse serait que cette formation ait des impacts sur la relation pédagogique et le regard qu'ils portent sur l'élève, et dès lors sur leurs attitudes et sur le climat de classe : en quoi l'Approche Neurocognitive et Comportementale colore-t-elle la relation qu'ils ont avec leurs élèves? Quel type de relation pédagogique mettent-ils en place, et quel regard ont-ils sur leurs élèves ?

Une troisième hypothèse, directement liée aux objectifs de la formation, serait que cette formation apporte aux enseignants une meilleure connaissance de soi et des clefs de compréhension pour une meilleure gestion d'eux-mêmes et de leurs émotions. Et dès lors, quels pourraient être les effets du projet Savoir-être sur la dimension émotionnelle des enseignants : leur motivation, le sentiment d'efficacité, la gestion de leur propre stress, autrement dit leur état d'esprit et leur mieux-être en général?

1.2.2 A propos des pratiques

Avant d'explorer les différentes pratiques évoquées par les enseignants, nous avons souhaité éclaircir les représentations qu'ils peuvent avoir du savoir-être et de la nature de l'Approche Neurocognitive et Comportementale : que représente cette approche à leurs yeux ? Quelle est leur perception de son utilité ? Quelles sont leurs questions et difficultés pour l'utiliser, la mettre en pratique ?

Ce qui nous amène à la question de recherche suivante concernant cette mise en pratique : comment les enseignants s'approprient-ils les contenus de formation pour les utiliser en classe ? Et dès lors, quelles sont leurs pratiques nouvelles liées à cette formation ? En quoi leur conception de l'approche influencerait-elle la manière dont ils se l'approprient et la traduisent en actes pédagogiques?

1.2.3 A propos des élèves

A la fois induisant et résultant des hypothèses émises à propos des effets de la formation sur les enseignants et sur leurs pratiques, notre dernière hypothèse serait que les actions de mise en pratique effectuées par les enseignants dans le cadre de cette recherche aient des impacts sur les élèves, et ce selon différentes variables susceptibles d'être influencées par la mise en pratique du savoir-être, à savoir les compétences émotionnelles, l'estime de soi scolaire et émotionnelle, le sentiment d'efficacité personnelle académique, la régulation des apprentissages et la motivation. La question étant de savoir si ces pratiques mises en place dans le cadre de la recherche induisent des changements chez les élèves.

2 Cadre conceptuel

Après avoir défini ces champs d'exploration, nous avons traduit la demande de Learn to be en objets porteurs de sens pour le monde de l'éducation : d'une part ce qui constitue l'objet même de la formation et du projet, à savoir la question de plus en plus répandue de l'éducation psychosociale[18] et de la connaissance de soi à l'école, et dès lors de ses enjeux et de la place à lui réserver dans le champ scolaire.

D'autre part, étant donné que cette recherche vise à identifier et décrire les effets de la formation dans le temps, nous aborderons la notion de transfert, qui reste centrale dans les préoccupations des opérateurs de formation, la question étant de savoir comment et à quelles conditions les professionnels s'approprient les contenus de formation et comment ils peuvent les utiliser et les traduire dans leurs classes et dans leurs pratiques.

Nous développons donc dans ce chapitre les différents fondements théoriques liés à ces deux concepts essentiels pour le projet Savoir-être et pour notre recherche.

2.1 La question de l'éducation psychosociale à l'école

Que l'on parle d'éducation psychosociale, de compétences émotionnelles et relationnelles, de connaissance de soi, ou encore, selon la théorie des Intelligences multiples[19] de plus en plus diffusée parmi les enseignants, d'intelligence intra ou interpersonnelle (Gardner, 1983), un même mouvement semble émerger peu à peu dans le monde de l'éducation sous des formes diverses. Différentes approches existent pourtant depuis de nombreuses années[20] dans certains établissements, mais restent la plupart du temps « hors cadre », portées par des enseignants isolés, bien souvent suite à une formation d'ordre professionnel ou une démarche de développement personnel, encouragées cependant par des directions qui en perçoivent les enjeux.

Ce mouvement qui prend en considération la personne globale qu'est l'élève, et ce pas seulement dans les intentions ou les écrits, mais bien dans des actions concrètes, reste encore peu reconnu institutionnellement, et même si le Décret Missions (1997) [21] mentionne clairement *la promotion de la confiance en soi, le développement de la personne de chacun des élèves, citoyens responsables, solidaires et ouverts aux autres cultures,* l'éducation psychosociale proprement dite, dans ses dimensions intra et interpersonnelles, ne fait actuellement pas partie des recommandations officielles, alors qu'elle aurait pleinement sa place dans la réflexion et la redéfinition en cours sur les missions de l'école dans ce monde en changement.

[18] Graner, M., Tarpinian, A., L'éducation psychosociale à l'école. Enjeux et pratiques. Chronique sociale. Lyon, 2014.

[19] Gardner, H., Frames of mind. The theory of multiple intelligences. 1983.

[20] En Belgique, la pratique du Cercle Prodas dans les écoles remonte au début des années 80 et le programme « Clefs pour l'adolescence » à la fin des années 80. Ces deux approches sont brièvement évoquées au point suivant.

Nous proposons dans ce chapitre un très bref aperçu - certes non-exhaustif - de différents supports théoriques et expériences touchant à l'éducation psychosociale à l'école et qui ont nourri notre recherche. Nous présentons ensuite une synthèse de ce qui sous-tend ces différentes approches, en l'occurrence la notion de compétences émotionnelles (Mikolajczak, 2009). Nous dégagerons enfin brièvement, à partir des fondements théoriques de l'Approche neurocognitive et comportementale[22] qui est à l'origine des contenus de formation, ce qui fait la spécificité du projet Savoir-être à l'école.

2.1.1 L'éducation psychosociale à l'école : expériences et enjeux

Même si l'école reste encore peu touchée par ce mouvement, bon nombre de chercheurs, praticiens, concepteurs et auteurs[23] ont compris le rôle essentiel que jouent les compétences émotionnelles dans l'apprentissage, et conscients de leurs enjeux, proposent autant de supports théoriques que de dispositifs de formation sur le sujet.

Dans notre premier rapport d'évaluation du projet Savoir-être à l'école (2009), nous mentionnions déjà le projet CASEL[24] (Collaborative for academic, social and emotional skills) aux Etats-Unis. Initié par Daniel Goleman[25] (1999) et différents scientifiques de l'Université de l'Illinois à Chicago, il s'agit d'un collectif de scientifiques, chercheurs et praticiens qui rassemble et soutient les initiatives et les programmes visant à développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves et ce, dès l'enseignement préscolaire et jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. La mission de ce collectif est d'intégrer cette éducation sociale et émotionnelle dans les programmes scolaires officiels, avec les objectifs suivants : développer des connaissances, attitudes et compétences pour comprendre et gérer ses émotions, se définir et atteindre des objectifs porteurs, ressentir et montrer de l'empathie pour autrui, développer et maintenir des relations positives et prendre des décision responsables.

Les résultats de nombreuses études scientifiques (Duriak, Weissberg, Dymnicki, Taylor and Schellinger (2011)) menées sur ces programmes montrent qu'ils améliorent effectivement la réussite académique des élèves, ont des effets positifs sur leurs comportements, en réduisant les conduites à risque et la détresse émotionnelle.

Cette attention à la personne qu'est chaque élève n'est pas récente : l'œuvre de Rogers (1902-1987) traitait de la notion d'empathie et d'écoute compréhensive, sans pour autant se limiter à cela. En effet, ce qu'on appelle *l'attitude rogérienne*[26] favorise tout autant l'apprentissage que le développement personnel des élèves : elle amène les élèves à *engager toutes leurs ressources personnelles sans négliger la maîtrise de soi et les attitudes morales* (Rohart, 2008).

Ces notions d'écoute compréhensive, de gestion de soi et d'attention à l'autre se retrouvent également dans des approches plus connues du monde de l'éducation, telles que l'écoute

[21] Décret de la Communauté française de Belgique 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)

[22] Voir annexe 1 : Schwennicke, C., *Fondements scientifiques et apports concrets de la formation « Savoir-être à l'école ».* En coll. avec Fradin J., Doc. Fondation M, 2009.

[23] Bouuaert (2008), Goleman (1999), Graner et Tarpinian (2014), Mikolajczak (2009), Rohart (2013), Rosenberg (2006), Toscani (2012)…

[24] www.casel.org

[25] Goleman, D., *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence.* Laffont, 1999.

[26] Rohart, J.D. (2008). *Carl Rogers et l'action éducative.* Lyon : Ed. Chronique sociale.

active[27](Gordon, 1979), la communication non-violente[28](Rosenberg, 2004), et dans différents programmes et dispositifs existant dans certaines écoles et qui s'en inspirent, tels que Clefs pour l'adolescence[29], le cercle de parole Prodas[30], le projet Graine de médiateur[31]… De nombreux outils[32] sont également disponibles sur la toile, ou via les organismes officiels de formation continue des enseignants. De telles pratiques existent donc dans les écoles, visant à développer chez les jeunes des capacités psychosociales, mais elles restent encore trop en marge, car peu reconnues par l'institution, alors que depuis plusieurs années déjà, la recherche met en évidence le rôle fondamental des émotions dans l'apprentissage, comme nous le développons dans le point suivant.

2.1.2 Au cœur de ces approches : la notion de compétences émotionnelles

La notion de « compétences émotionnelles » est au cœur de ces différentes approches, que ce soit implicitement ou explicitement. Elle nous a semblé intéressante à présenter brièvement ici, dans le cadre du « Savoir-être », car si chacun de ces deux concepts dépasse les frontières de l'autre, ils ne sont pas très éloignés l'un de l'autre : ainsi, le savoir-être tel que dispensé dans les formations et mis en pratique dans les classes induit sans les nommer le développement de bon nombre de compétences émotionnelles et le développement des compétences émotionnelles tel que proposé dans différents dispositifs de formation inclut implicitement certains fondements du savoir-être.

Comme ce n'est ni le lieu ni le propos ici de comparer ces différentes approches, nous partirons du principe qu'elles sont complémentaires, et que l'école - et l'éducation au sens large - a tout intérêt à s'ouvrir à cette dimension psycho-sociale sous quelle forme que ce soit, car comme nous le verrons dans ce chapitre, les compétences émotionnelles jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage et dans la vie en général.

On ne peut aborder la notion de compétence émotionnelle sans repasser rapidement par le concept d'émotion. De nombreux travaux existent sur le sujet, mais pour des raisons pratiques, et avec son autorisation, nous citerons largement ici la présentation théorique effectuée par Brasseur[33] (2013) dans le cadre de sa thèse de doctorat, elle-même se référant aux travaux de Mikolajczak (2009, 2011).

---

[27] Mise au point aux Etats-Unis par le Dr Thomas Gordon, pionnier de la psychologie humaniste dans les années 1950, cette approche se retrouve dans la démarche de la *Communication non-violente* (C.N.V.). Gordon, T. E., Enseignants efficaces. Editions de l'Homme. Paris, 1979 (réédition en 2005).

[28] Rosenberg, M. (2006). *Enseigner avec bienveillance*. Paris : Jouvence.

[29] Clefs pour l'Adolescence est un programme de prévention des comportements à risques et de développement des compétences socio-affectives des adolescents de 12 à 14 ans, développé par l'ASBL Clefs pour la jeunesse: www.universitedepaix.org

[30] Le Programme de Développement Affectif et Social (Bessell, H., Palomares, U., Ball, G., 1987) est un programme québécois de prévention qui vise à favoriser le bien-être et prévenir les violences en développant les compétences psychosociales en travaillant sur 3 axes : conscience de soi, estime de soi, interaction sociale.

[31] www.universitedepaix.org

[32] Par ex. : Kit pédagogique pour l'éducation à la paix de l'Unesco : www.unesco.org/fr/education; Claeys-Bouuaert, M., L'éducation émotionnelle des plus jeunes. Guide pratique pour éducateurs et enseignants : www.education-emotionnelle.com

[33] Brasseur, S., *Etude du fonctionnement des compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel intellectuel.* Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en Sciences Psychologiques et de l'Education. Promoteur Jacques Grégoire. Université catholique de Louvain. Juin 2013.

De l'intelligence émotionnelle aux compétences émotionnelles

La considération des émotions et des compétences sociales comme étant adaptatives et nécessaires à l'individu n'est pas neuve en psychologie. Thorndike (1920), par exemple, les mettait déjà à l'avant-plan au travers du concept d'intelligence sociale. Historiquement, il a toutefois fallu attendre la fin du 20ème siècle pour voir apparaître le concept d'intelligence émotionnelle. Jusqu'alors en effet, tout en reconnaissant l'importance explicative de ces compétences dans le fonctionnement de l'individu, les différents auteurs de théories de l'intelligence, à l'exception de Gardner (1993), ne les ont jamais intégrées dans leurs modèles.

C'est à Mayer et Salovey (1990) que l'on doit la première définition du concept d'intelligence émotionnelle. Ceux-ci la décrivent comme « la capacité à identifier les émotions, à générer les émotions adéquates pour faciliter la pensée, à comprendre les émotions et à gérer ses émotions de manière à promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle » (Mayer, Salovey et Caruso, 2004 traduit par Mikolajczak 2009). Ces processus concernent non seulement les émotions (ou sentiments) propres au sujet, mais aussi celles des autres individus.

Néanmoins, ce champ de recherche ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui s'il n'avait été propulsé par l'engouement populaire qu'il a suscité grâce à la vulgarisation de ce concept par Daniel Goleman (1995). Depuis, de nombreuses recherches ont permis de mettre à jour l'influence de facteurs non intellectuels sur la réussite d'un individu dans différents domaines. De sorte que les auteurs (Van Rooy et Viwesvaran, 2004) concluent aujourd'hui que l'intelligence émotionnelle est un facteur d'adaptation et de réussite aussi importante que le QI.

Certains chercheurs (Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009) préfèrent le terme de « compétence » à celui « d'intelligence ». En effet, ce terme plus neutre, permet de sortir des débats de la nature historiquement opposée de l'intelligence et des émotions. De plus, il rend mieux compte du caractère évolutif des compétences émotionnelles et de la possibilité de les accroître suite à un entrainement (Kotsou, Nellis & Mikolajczak, 2011).

Définition et description des compétences émotionnelles

La définition consensuelle des compétences émotionnelles est la suivante : « Les compétences émotionnelles réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui» (Mikolajczak, 2009). Mikolajczak[34] (2009) en a identifié neuf :

- *L'identification de ses propres émotions*

L'identification des émotions ne pourra se réaliser qu'à la condition préalable que l'individu y soit ouvert, autrement dit qu'il accepte de ressentir des émotions.

Pour identifier l'émotion, l'individu devra également posséder suffisamment de vocabulaire émotionnel. En effet, afin de repérer non seulement le type d'émotion mais également son intensité et pouvoir se représenter avec nuance ce qu'elle est en train de vivre, il est nécessaire qu'une personne puisse posséder un maximum de termes à son actif.

- *L'identification des émotions d'autrui*

[34] Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., Nélis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.

L'identification des émotions d'autrui reposera sur la capacité d'une personne à décoder les manifestations expressives, verbales et non verbales, associées à l'émotion. Il s'agira donc de décoder les expressions faciales, la posture, les gestes ou la tonalité de la voix qui accompagne l'émotion chez l'autre.

- *L'expression de ses propres émotions*

L'expression de ses émotions comporte également comme prérequis la possession d'un vocabulaire émotionnel. Plus celui-ci sera étendu, plus un individu pourra le décrire avec facilité.

La majorité des études effectuées sur le sujet[35] montrent qu'il est favorable d'exprimer ses émotions tant au niveau intrapersonnel (au niveau de la santé notamment, Gross, 2002) qu'au niveau interpersonnel et social, en favorisant la construction des liens affectifs (Collins et Miller, 1994) ou en renforçant la cohésion sociale (Rimé, 2009)).

- *L'écoute de l'expression des émotions d'autrui*

L'écoute de l'expression des émotions d'autrui repose sur la capacité d'accueil et d'écoute véritable des émotions d'autrui. Différents auteurs (Rimé, 1999, Herbette, 2002) montrent que cette compétence n'est pas aisée, spécialement lorsqu'on s'intéresse aux émotions négatives. Ceci s'expliquerait par le fait que les émotions négatives des autres renvoient une personne à sa propre vulnérabilité.

- *La compréhension des émotions*

La compréhension des émotions implique deux composantes: l'accueil des émotions et l'identification des besoins qui leur sont sous-jacents.

- *La régulation de ses propres émotions*

La régulation des émotions est un processus complexe qui fait l'objet, à lui seul, de nombreuses publications[36]. Les éléments ci-dessous ne donneront donc que les points de repères essentiels à la compréhension de cette compétence.

La régulation des émotions intervient lorsqu'un sujet est confronté à une émotion dysfonctionnelle, ce qui signifie qu'elle est en désaccord avec les objectifs de l'individu et/ou qu'elle est inappropriée au contexte (Mikolajczak & Deseilles, 2012). L'émotion sera considérée comme en désaccord avec les objectifs de l'individu si elle nuit à son bien-être, amoindrit ses performances ou encore si elle a un effet délétère sur autrui.

La régulation recouvre l'ensemble des processus par lesquels une personne va modifier son émotion. Selon Gross et Thompson (2007), elle pourra donc servir à modifier le type d'émotion (passer d'une émotion positive à une émotion négative par exemple), l'intensité de l'émotion (en l'amenuisant ou en l'amplifiant), la durée de celle-ci ou encore viser à modifier une ou plusieurs de ses composantes (par

[35] Revue de la littérature scientifique sur le sujet: voir Kotsou, 2009

[36] Reprises dans Mikolajczak, M. & Desseilles, M. (2012). *Traité de régulation des émotions.* Bruxelles : DeBoeck ; Desseilles, M. & Mikolajczak, M. (2013). *Mieux vivre avec ses émotions.* Paris : Odile Jacob.

exemple en modifiant uniquement sa composante expressive afin qu'elle soit moins visible de l'extérieur).

- *La régulation des émotions d'autrui*

La régulation des émotions d'autrui a comme préalable de pouvoir accueillir et comprendre les émotions de l'autre. Elle reposera également sur la compétence d'amener autrui à pouvoir prendre conscience et/ou mettre en place différentes stratégies de régulations adéquates dans la situation rencontrée.

- *L'utilisation de ses propres émotions*

L'utilisation de ses émotions : la compétence d'utilisation des émotions, visera à optimiser l'effet que peuvent produire les émotions en choisissant les tâches adaptées à notre humeur. Ceci permettra dès lors d'optimiser nos performances ou notre congruence à la situation.

- *L'utilisation des émotions d'autrui*

L'utilisation des émotions d'autrui repose sur le même principe, à savoir maximiser les chances de faire réaliser une tâche ou d'avoir une communication positive avec quelqu'un en se basant sur ses émotions ou sur son humeur. Notons que si l'utilisation des émotions d'autrui peut dans certains cas être utilisée pour le bien de l'individu (comme c'est le cas lorsqu'un professeur utilise les émotions de ses élèves pour les motiver ou créer un conflit sociocognitif porteur pour l'apprentissage par exemple), c'est également sur ce principe que reposent les bases de la manipulation.

Émotions, compétences émotionnelles et apprentissage

Bon nombre de recherches ont montré le lien qui existe entre émotions et apprentissage. Selon Damasio[37] (1995) par exemple, ce sont nos émotions qui ouvrent ou ferment la porte aux opérations intellectuelles nécessitées par l'apprentissage. Ses travaux 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), le développement des compétences émotionnelles a donc des impacts significatifs sur le bien-être psychologique, la santé physique, la performance au travail ou à l'école, et les relations. Selon ces auteurs, il est donc 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.

Pour Brasseur (2013), *les situations d'apprentissage sont assez logiquement à l'origine d'émotions. (…) Les résultats de différentes recherches (Leroy, 2012 ; Govaert, 2006) soulignent l'effet médiateur des émotions en cours d'apprentissage et l'importance de l'influence des émotions sur la réussite de la tâche. En effet, les émotions ressenties par les élèves expliquent 22% de leurs performances alors que leur sentiment d'efficacité à accomplir la tâche n'en explique que 16%, et la valeur qu'ils lui accordent 7%. De plus, le type d'émotions que ressentent les élèves semble très important : les émotions*

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

négatives diminuent leurs performances, alors que les émotions positives assurent l'engagement cognitif, soutiennent la performance et, in fine, agissent sur la réussite.

On verra plus loin dans cette recherche l'importance accordée par les enseignants aux émotions positives et à ce qu'ils appellent, dans le cadre de ce projet, l'état d'esprit « adaptatif » : ouvert, accueillant, non-jugeant, nuancé …, et de ses impacts sur les élèves et l'apprentissage.

Compétences émotionnelles et réussite académique

Sur base des études de plus en plus nombreuses réalisées sur le sujet des compétences émotionnelles ces dernières années, Guiver (2012) a effectué une méta-analyse évaluant les liens entre la réussite scolaire et le niveau de compétences émotionnelles auprès d'une population d'adolescents (entre 11 et 18 ans). Toutes ces études ont mis en évidence un lien entre le niveau de CE et la performance académique. De plus, certaines d'entre elles (Parker et al., 2004; Di Fabio & Palazzeschi, 2009) ont permis de pointer le rôle particulier des compétences intrapersonnelles (adaptabilité et gestion du stress) dans ce processus.

L'étude de Jordan et al. (2010) pointe elle-aussi le rôle de l'adaptabilité et de la gestion du stress. Dans leur étude, Petrides, Frederickson et Furnham (2004), confirment eux aussi ces résultats. Néanmoins, les auteurs les nuancent en tenant compte des habilités cognitives des jeunes interrogés. Selon eux, c'est uniquement lorsque les jeunes possèdent de moindres habiletés cognitives que les compétences émotionnelles jouent un rôle de modérateur. Ils expliquent ce fait par le nombre important de situations « stressantes » auxquelles ces jeunes doivent spécifiquement faire face. En confrontant ces résultats avec d'autres études, Petrides (2011) défend l'idée que les compétences émotionnelles peuvent être mises en lien avec les performances uniquement lorsque l'on parle de populations à profil « vulnérable».

Différentes études, réalisées auprès d'une population d'étudiants fréquentant l'enseignement supérieur ou avec de jeunes adultes (Rode et al. (2007) Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005 ; Newsome, Day & Catano, 2000 ; Shipley, Jackson & Segrest, 2010) n'ont cependant pas permis de mettre ce lien en évidence (…). Il semblerait dès lors que les liens entre la réussite scolaire et les Compétences Emotionnelles soient surtout présents chez les plus jeunes.

Deux études montrent également le rôle important joué par les compétences émotionnelles lors des périodes de transition scolaire. C'est le cas de l'étude de Guiver (2012) qui a mis en évidence leur influence positive, tant au niveau du bien-être que des résultats scolaires, lors de la transition entre l'enseignement primaire et secondaire. Parker (2004) a, quant à lui, réalisé les mêmes constats au niveau de la transition entre l'école secondaire et l'université.

Sans pour autant se limiter à ce type de public, ces constats semblent particulièrement intéressants pour les porteurs du projet Savoir-être à l'école, qui accordent une attention toute particulière à l'accompagnement des élèves en difficultés …

Conclusion

Les émotions sont précieuses, elles informent l'individu, le préparent à agir en cas de besoin, l'aident à faire des choix … Elles sont aussi un support précieux pour l'ensemble des interactions sociales. Pour ces différentes raisons et aussi parce qu'elles coordonnent différents sous-systèmes (cognitifs et physiologiques) entre eux, elles sont un outil indispensable à l'adaptation (Cosmides et Tooby, 2000). Néanmoins, les émotions peuvent également amener un individu à commettre des actes délétères pour lui comme pour autrui. Il est donc fondamental de comprendre que ce n'est pas l'émotion en elle-même qui est adaptative mais bien ce que l'individu fera de son message et la manière dont il pourra l'utiliser.

De bonnes compétences émotionnelles sont dès lors un atout dans la vie. Leur impact a été mis en évidence dans plusieurs sphères majeures pour l'individu, tels que le bien-être, la santé, le travail ou encore les relations sociales. Ces compétences sont évolutives et se cultivent dès l'enfance. Suivant le développement cérébral et se nourrissant des expériences de vie, elles ne seront totalement développées qu'au début de l'âge adulte. Néanmoins, plusieurs recherches ont mis en évidence que les compétences émotionnelles ont déjà un impact dès l'enfance et que, par ailleurs, il est possible de les développer tout au long de la vie si l'on s'y entraine et que l'on pratique les stratégies nouvellement acquises.

Le processus émotionnel mobilise l'individu dans son entièreté, il n'est donc pas étonnant qu'il ait de multiples répercussions. Les émotions influencent notamment les facultés cognitives comme la mémoire, la concentration, l'attention ou encore la créativité. Elles ont également un impact sur le traitement de l'information et la perception de la réalité. Par ce biais, elles sont en lien avec l'apprentissage et l'influencent de multiples manières. Jouant un rôle de modérateur, les CE seront donc utiles à l'apprentissage. Elles permettront à l'individu de déjouer les « biais » créés par les émotions ou de mieux gérer les situations stressantes de l'évaluation ou des moments de transition. *Elles permettront également aux élèves de gérer l'environnement scolaire, ses contraintes et ses situations relationnelles, lui permettant dès lors d'octroyer un maximum de ses ressources à l'apprentissage.*

2.1.3 Le projet Savoir-être à l'école : une approche spécifique

Le projet Savoir-être à l'école s'inclut dans cette mouvance et dans la tradition d'une pensée pédagogique imprégnée d'empathie et de bienveillance, mais aussi d'une vision élargie de l'apprentissage et du métier d'enseignant, qui demande qualités relationnelles, communicationnelles, réflexives et émotionnelles, autrement dit : une meilleure connaissance de soi et d'autrui.

Il s'est développé dans le monde de l'éducation sur base de *l'Approche Neurocognitive et Comportementale (ANC), issue de plus de 25 années de recherches pluridisciplinaires (psychologie cognitive, neurosciences cognitives, psychologie clinique, éthologie) et d'expériences cliniques menées par l'Institut de Médecine Environnementale*[38] *(IME) à Paris. Cette approche modélise certains de nos comportements et leurs impacts sur nos émotions et notre capacité à agir et décider, favorisant le développement de notre intelligence adaptative, c'est-à-dire aussi bien l'intelligence réflexive que l'intelligence émotionnelle et relationnelle*[39].

L'Approche Neurocognitive et Comportementale (ANC) développée par l'IME est une démarche à la fois scientifique et pragmatique qui permet de mieux saisir le comportement humain en interaction avec l'environnement dans lequel il évolue (social, professionnel, écologique...). Elle s'inscrit dans le courant des Thérapies Cognitives et Comportementales (TCC) et s'enrichit de l'apport des sciences du cerveau et du comportement en mettant l'accent sur les liens entre les changements d'attitude et les structures cérébrales impliquées.

Grâce aux travaux que mène ou auxquels participe le Laboratoire Psychologie & Neuroscience (LPN) de l'IME, cette approche transdisciplinaire contribue à faire progresser la recherche et intègre également

[38] Fondé en 1987, l'IME est un institut privé de recherche scientifique, de conseil et de formation intervenant aussi bien dans des entreprises privées que dans des établissements publics, pour développer le mieux-être, mieux vivre, mieux travailler : www.ime.fr

[39] Document Learn to be : www.learntobe.be

en continu les avancées réalisées à travers le monde par d'autres équipes scientifiques spécialisées en thérapies cognitives et comportementales, en psychologie, en neurosciences, ou encore en sciences du management. Historiquement, l'équipe Recherche de l'IME a travaillé autour de six axes de recherche clinique et de développement expérimental d'outils diagnostiques et thérapeutiques. Ces six axes recouvrent les 3 dimensions individuelle, relationnelle et organisationnelle, qui s'interpénètrent et ne peuvent se gérer correctement sans être remises toutes trois en perspective.

Avec les cinq premiers axes, l'ANC permet de mieux comprendre nos modes de fonctionnement et savoir les gérer, tant pour soi-même que dans ses relations aux autres:

- *L'adaptabilité, capacité à recruter les ressources cérébrales (en particulier le cortex préfrontal) de l'Intelligence adaptative pour innover, s'adapter en situation complexe ou non maîtrisée (changement), et gérer ses émotions ;*
- *Les motivations, en distinguant les motivations inconditionnelles, profondes et durables, des motivations conditionnelles, sensibles à l'échec et au manque de reconnaissance ;*
- *Les comportements d'évitement social et de compensation (tendances addictives telles que l'hyperinvestissement émotionnel au travail, lit du burn out) ;*
- *L'assertivité et la tendance à avoir spontanément plus ou moins confiance en soi et en l'autre, à s'affirmer ou non lors de rapports de force ;*
- *Le stress sous toutes ses formes (stress de Fuite, de Lutte ou d'Inhibition selon que l'on est anxieux, tendu ou abattu).*

Le sixième axe concerne l'interface entre les individus et l'organisation, c'est-à-dire la compatibilité de l'organisation avec le fonctionnement humain (l'organisation du travail, de la famille…). » [40]

Sur base de cette approche, le projet savoir-être à l'école propose aux équipes éducatives des formations, des ateliers et de l'accompagnement, visant à développer une meilleure compréhension des comportements des élèves, des relations et de certaines situations problématiques, afin de prendre du recul et de changer de regard sur des réalités. Les participants s'y familiarisent avec des moyens concrets pour développer un climat de classe favorable aux apprentissages : gestion du stress, définition d'objectifs ciblés et adaptés, propositions de pistes pour nourrir la motivation, l'intérêt, la curiosité, la persévérance... De plus, les professionnels s'entraînent à développer leur propre posture stable et assertive, ainsi que leurs capacités créatives et réflexives.

Ce qui fait la spécificité de cette approche, c'est la manière dont les professionnels font face à leurs besoins (gestion de soi, de leurs élèves, conseils de classes, réaménagement d'horaires, nouveau type d'évaluation, remédiation et accompagnement, ou autres…), avec souplesse et flexibilité. Pour les porteurs du projet, il s'agit d'accompagner les personnes à mieux se comprendre et comprendre l'autre, pour qu'elles trouvent elles-mêmes leurs propres solutions, chacune à son niveau d'intervention : directeur, professeur, élève… Il s'agit donc bien d'une démarche pédagogique et d'un changement de regard qui sont co-construits avec les participants.

Cette approche ne vise pas tant à apporter des solutions, des moyens, des outils tout faits à « appliquer », mais propose de travailler ensemble à un état d'esprit qui permet à chacun, là où il est, d'être plus créatif et plus ouvert pour se doter lui-même de moyens adaptés à sa situation, son contexte[41]*.*

[40] www.ime.fr

[41] Document Learn to be ASBL

Lors de son initiation en 2008, le projet Savoir-être à l'école proposait trois modules de base, toujours en cours actuellement, bien que revus et réajustés régulièrement, et dont les fondements scientifiques avaient été décrits à l'époque dans le document en annexe (Schwennicke, 2009)[42]. Vu que l'Approche Neurocognitive et Comportementale est une matière toujours en évolution, ce document est à replacer dans le contexte de l'initiation du projet en 2008, mais pour les lecteurs qui ne connaissent pas le projet, il peut apporter une idée plus précise des contenus de la formation de base[43].

Depuis lors, le projet se développe chaque année davantage[44] dans les écoles de la Communauté française de Belgique, que ce soit dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement fondamental. Il a été initié également en Flandre, en France et au Luxembourg. Mais la question de l'efficacité de ce processus de formation et de ses contenus se pose de manière récurrente aux porteurs, en l'occurrence l'ASBL Learn to be. On retrouve donc ici l'objet de notre recherche, nous amenant à nous questionner sur la question - très présente en éducation - qui est celle du transfert des apprentissages, quelle que soit la formation.

2.2 La question du transfert

De manière générale, on peut dire que la question du transfert est au centre des préoccupations des opérateurs de formation, soucieux de l'efficacité de leurs actions et des retombées concrètes sur le terrain de ce qu'ils proposent. Le projet Savoir-être à l'école n'y échappe pas… Si dans l'optique de ses promoteurs, ce projet ne peut être réduit à une simple formation « one shot », l'un de leurs objectifs étant la durabilité et le changement en profondeur, et dès lors la mise en œuvre de pratiques nouvelles, il nous a donc semblé important de clarifier la question du transfert dans cette recherche sur les impacts de la formation dans le temps.

2.2.1 Le transfert en tant que processus systémique

Pour analyser cette question du transfert, nous nous sommes inspirée essentiellement du travail de Roussel (Roussel, 2011). Selon cet auteur, le transfert des apprentissages est *l'utilisation réalisée par un individu des connaissances, savoirs et habiletés appris en formation dans le cadre de situations de travail comportant un certain degré de nouveauté, afin d'améliorer sa performance en lien avec les exigences sa profession.* Or, les organismes de formation le savent : l'appropriation et le transfert des contenus de formation sont loin d'être une évidence, dans le contexte scolaire tout autant qu'ailleurs. Et si ces difficultés sont liées à plusieurs motifs, trois méritent d'être mises en évidence (Roussel, 2011):

- *Le transfert est géré dans une perspective principalement environnementale, alors qu'il est systémique ;*
- *Il est perçu de façon unique alors qu'il est multiple ;*
- *Il est perçu dans une perspective de généralisation, alors qu'il est adaptatif.*

[42] Voir annexe 1 : Schwennicke, C., *Fondements scientifiques et apports concrets de la formation « Savoir-être à l'école ».* En collaboration avec Fradin, J. Document Fondation M, 2009.

[43] Les lecteurs désireux d'en savoir plus sur l'Approche Neurocognitive et Comportementale et sur l'état actuel des recherches de l'IME se référeront au site de l'IME : www.ime.fr

[44] Voir en annexe 2 : extrait du rapport d'activités de Learn to be ASBL (2015)

2.2.2 Différents types de transfert

D'autre part, Roussel (2011) définit différents types de transferts : *un transfert proche de ce qui a été donné en formation (applications ou actes techniques, dans des contextes relativement semblables) et un transfert plus éloigné, par exemple lié à de la résolution de problèmes ou à des compétences émotionnelles ou relationnelles… Ce deuxième type de pratiques nécessitant une réflexion délibérée et guidée qui permet, à partir d'un processus ou d'un principe, de déterminer une façon de faire utilisable dans un contexte spécifique.*

Comme nous le verrons plus loin dans le chapitre réservé aux pratiques, nous observons que les pratiques décrites par les enseignants engagés dans la recherche correspondent à cette typologie et peuvent donc être classées selon ces différents types de transferts, liés aux différences de contextes et de contenus, allant du transfert rapproché au transfert éloigné, et même au transfert créatif où les enseignants cherchent et inventent de nouvelles pratiques non évoquées en formation.

2.2.3 Des conditions qui soutiennent ou freinent le transfert

Comme nous l'avons mentionné dans notre rapport de 2011, le transfert dépend de trois groupes de facteurs et c'est l'aspect systémique de ces trois groupes qui doit être pris en compte pour comprendre et optimiser les impacts d'une formation (Roussel, 2011). Ainsi, les impacts d'une formation sur le terrain dépendent des caractéristiques des apprenants, du dispositif de formation - y compris l'approche pédagogique du formateur - et enfin, de l'environnement de travail et du soutien institutionnel et organisationnel.

Or, les actions pour favoriser ce transfert se limitent souvent à un suivi post-formation qui tourne toujours autour des mêmes questions et d'une forme de généralisation, alors que *le transfert est un processus de particularisation* (Tardif (1999).

Ainsi, pour décrire ce processus de transfert, il est donc essentiel de prendre en compte la diversité des actions mises en place par les acteurs suite à une formation, ce qui constitue l'un des objectifs de cette recherche.

C'est donc bien dans cette optique que nous avons opté pour une description de la diversité des pratiques et d'appropriations des contenus de formation par un petit nombre d'enseignants que nous connaissons bien pour les avoir accompagnés plusieurs années durant, et dont nous pouvons donc mieux appréhender les caractéristiques, et en espérer des retours plus complets, nuancés et sincères, même si cette posture du chercheur impliqué peut toujours être questionnée…

Car *le transfert ne constitue ni une application directe, ni une transposition des apprentissages : il nécessite une adaptation à de nouveaux contextes, une recontextualisation généralement liée à la résolution de problèmes* (Roussel, 2011). Il était - et reste - dès lors nécessaire d'envisager du temps et de l'accompagnement pour travailler avec les équipes à cette adaptation des apprentissages réalisés pour les transférer dans de nouveaux contextes.

2.2.4 La motivation des enseignants à transférer

Toujours selon Roussel, *la motivation constitue un élément important du transfert. Dans un contexte d'apprentissage, elle se traduit par la valeur perçue de cet apprentissage (Eccles et Windfield, 2002), c'est-à-dire l'intérêt subjectif ressenti par l'apprenant, l'utilité perçue de la formation et les liens que le participant établit entre les apprentissages réalisés et ses propres objectifs, l'importance qu'il accorde*

aux contenus, selon la cohérence qu'il établit entre les apprentissages et ses valeurs, et enfin le coût, c'est-à-dire les aspects négatifs ou les efforts nécessaires pour se lancer, donc les freins.

Il nous a dès lors semblé intéressant de creuser ces différents points concernant les enseignants:

- Leur intérêt subjectif pour la formation ;
- L'utilité perçue de la formation, en lien avec la définition de leur mission ;
- L'intérêt et l'importance accordée aux contenus selon leurs propres valeurs (aspect scientifique, aspect relationnel du métier, intérêt pour le développement humain…) ;
- La place accordée au savoir-être dans le temps scolaire
- Le coût ou les freins.

En effet, ccomme nous l'avons évoqué dans notre premier rapport d'accompagnement[45], s'il y avait chez eux *une sensibilité de départ, une curiosité ou une réceptivité à tout ce qui touche à l'humain,* leur motivation à se former au savoir-être, tout comme leur motivation à le mettre en pratique, peut s'appuyer sur différents facteurs : les difficultés du métier qui les appellent à *essayer d'autres choses*, les réalités de la vie et de leur public qui semblent se complexifier, leur enthousiasme et leur curiosité pour du neuf, leur désir de changement....

De plus, déjà en 2009, on constatait que le plaisir d'apprendre, l'ouverture et la curiosité semblaient des moteurs communs à tous : ils sont également à interroger dans le cadre de cette recherche, tout comme l'utilité perçue de la formation par les enseignants, autre critère avancé par Roussel.

Par ailleurs, depuis toutes ces années et parallèlement à leur engagement dans le projet Savoir-être, plusieurs de ces enseignants se sont engagés dans des formations qui dépassent le cadre pédagogique, mais qui enrichissent considérablement leur professionnalité : philosophie, théologie, Pleine conscience, pratiques créatives, intelligences multiples, ennéagramme, … D'autres renouent avec des formations antérieures, en leur donnant une coloration nouvelle, moins technique selon eux, car ils la mettent au service de leur projet humain… Car comme le dit une enseignante, *on est maintenant davantage conscient et cohérent dans tout ce qui touche à notre action pédagogique.*

Par contre, nous tenons à rappeler que dans le cadre de cette recherche, nous avons travaillé avec des professionnels volontaires et passionnés par le sujet - en l'occurrence la connaissance de soi et de l'humain en général - ce qui n'est pas le cas de tous les enseignants, et nous soulignerons ici ce qui reste l'une des difficultés de base pour les porteurs du projet, à savoir la question de la motivation des enseignants à s'engager dans un tel projet...

2.2.5 L'importance du formateur-accompagnateur et de la mise en projet

On voit ici que les observations de Roussel correspondent à ce qui se passe dans le cadre de cette formation et que *cette personnalisation de l'apprentissage et du transfert est aux antipodes de la solution toute faite et du « clef sur porte »… Elle met en lumière l'individualité de l'apprenant et le rôle crucial du formateur qui n'est pas juste un « livreur de savoir ou de formation ».*

De ce fait, il nous semble important que les formateurs de Learn to be restent conscients de cette dimension personnelle du transfert en tant que processus d'appropriation des contenus de formation, et qu'ils peuvent dès lors jouer un rôle important à ce niveau. S'ils exploitent déjà systématiquement

[45] Canivet C., Rapport d'évaluation du projet Savoir-être à l'école, juin 2009.

certaines propositions de Roussel dans leur dispositif de formation, elles sont toujours à rappeler et à encourager, par exemple :

- *préciser des attentes ou des objectifs de transfert*
- *inclure des exemples de situations de transfert et favoriser l'alternance formation-terrain*
- *favoriser les apprentissages informels en analysant des problèmes réels*
- *inscrire la démarche d'appropriation dans un projet professionnel plus large et dans le plan de carrière – voire une forme de certification…*

Par ailleurs, Roussel dégage quatre étapes dans l'autonomisation des apprenants, dans ce cas-ci les enseignants, et dès lors quatre rôles pour le formateur qui peu à peu, au fur et à mesure qu'ils avancent dans la formation, devient accompagnateur. Ces quatre étapes sont les suivantes : *modelage, pratique guidée, pratique coopérative et pratique autonome.*

Selon cette classification, comme nous le verrons plus loin, il semble que les pratiques telles qu'évoquées dans le cadre de la recherche - après plusieurs années d'implication - se situent au niveau des pratiques coopératives et des pratiques autonomes : en effet, les réunions d'accompagnement favorisent *la rétroaction des pairs sur les façons de faire, le partage des apprentissages ayant fait l'objet d'un transfert en milieu de travail et le partage des impacts. Elles favorisent également le partage des difficultés éprouvées et des moyens pour les contrer… Chacun propose et aide à identifier des pistes de développement dans le cadre de son travail, aide aussi à trouver du sens, c'est à dire à relier avec ses buts personnels* ou ses objectifs professionnels et humains.

2.2.6 L'importance de l'environnement de travail et du soutien institutionnel

Un autre champ qui, selon Roussel, contribue à favoriser les transferts est celui de l'environnement de travail et du soutien institutionnel. Déjà dans notre rapport de 2011, nous évoquions que les écoles où le projet Savoir-être prenait de l'ampleur étaient celles où il devenait peu à peu un projet d'école, reconnu et soutenu par la direction.

Il nous semble intéressant de signaler ici que les enseignants impliqués dans la recherche proviennent de deux écoles qui ont inscrit le Savoir-être dans leur projet d'établissement, ce qui constitue une forme de reconnaissance institutionnelle. De plus, nous observons que les constats effectués en 2011 sont plus que jamais actuels. Nous les reprendrons donc ici, en insistant sur la nécessité de maintenir cette dynamique dans le temps, ce qui n'est pas toujours aisé, vu le turn-over des équipes pédagogiques, directions et enseignants confondus…

Le simple fait de se former en équipe au sein de son école apparaît 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 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. Dans un contexte institutionnel qui valorise de telles dynamiques, les enseignants se montrent ouverts à la réflexion, échangent avec leurs collègues, n'hésitent pas à se mettre dans une posture réflexive. Les séances de suivi et d'accompagnement contribuent à développer cette réflexivité et peuvent donc avoir un impact positif sur les retombées au niveau des pratiques.

Institutionnellement, le temps octroyé au projet, malgré les difficultés organisationnelles que cela implique, 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 ainsi à l'implantation de l'innovation.

La présence des directions, 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 que dans les écoles dont les directions sont pleinement impliquées, les enseignants utilisent plus 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…

Tous ces constats peuvent paraître de l'ordre de l'idéal, mais il nous semble intéressant de rappeler qu'il s'agit de possibles, à condition toutefois que la dynamique de changement soit maintenue dans le temps. Une porte a été ouverte, mais il est nécessaire de continuer à nourrir le projet et de l'enrichir. Ce qui se fait déjà dans certaines écoles engagées dans le projet, par un renouvellement de l'équipe porteuse et /ou par d'autres formations complémentaires…

3 Orientations méthodologiques

3.1 Une recherche qualitative à visée compréhensive

Nous avons opté pour une recherche qualitative au sens où elle se base sur des données et une méthodologie de traitement qualitatives (Mucchielli 2011) qui nous permettent de déplier la complexité du réel à travers le vécu et les perceptions des enseignants. Cette recherche vise à décrire le travail de terrain des enseignants et à l'analyser en confrontant les observations qui en ressortent avec différents modèles théoriques, y compris - et essentiellement - le modèle théorique transmis par la formation - l'Approche Neurocognitive et Comportementale - qui constitue le cœur de la demande du commanditaire. La question étant de savoir ce que peut être l'ANC en école et quels en sont les effets.

De ce fait, il s'agit ici d'une recherche évaluative, à visée compréhensive, qui consiste à aider les porteurs du projet - l'équipe de Learn to be - à identifier et comprendre les mécanismes de transfert, c'est-à-dire la manière dont les enseignants s'approprient les contenus de la formation Savoir-être à l'école et les traduisent dans leurs pratiques : ce qu'ils en font dans leurs classes et comment l'ANC colore leurs pratiques professionnelles.

Vu la proximité que nous confère notre posture d'accompagnement, cette recherche est également une démarche collaborative et interactive, car les enseignants se sont engagés volontairement dans le processus pour expérimenter des actions nouvelles et participent activement aux analyses et à la réflexion sur le sens et les limites de l'approche, tout autant qu'à la construction des pistes

d'amélioration. En effet, lors des temps d'analyse de pratiques et de réflexivité, les enseignants explicitent leurs façons et leurs raisons d'agir, leurs choix pédagogiques, leur posture intellectuelle et critique : ils donnent leur opinion, analysent, mettent à distance… Ainsi, l'articulation entre formation, accompagnement et recherche permet de mettre au jour certains savoirs tacites des enseignants, grâce à l'analyse réflexive et la mise en discours. Ainsi, la mise en mots effectuée par le chercheur permet de décrire la confrontation de l'approche étudiée avec le réel : comment cela se passe-t-il pour eux, dans leurs classes ? Que veulent-ils en dire ? Que peuvent-ils en dire ?

Cependant, cette attitude réflexive demande une capacité à se (re)mettre en question, et donc tout un travail sur soi, d'où la nécessité de confiance réciproque entre les enseignants et le chercheur. De ce fait, il ne s'agit pas d'une recherche classique et notre positionnement épistémologique doit être précisé.

3.2 Un positionnement épistémologique impliqué

Avant de préciser notre posture d'accompagnateur, il nous semble important de rappeler que du fait de notre rôle dans le projet et de son historicité, notre regard de chercheur n'est pas neutre. Il est donc essentiel de le clarifier au départ et de nous départir de nos propres projections, valeurs et enjeux face à cette question de l'éducation psychosociale à l'école.

Dans le cadre de cet accompagnement, nous sommes en effet impliquée dans ce projet depuis son initiation et nous avons ainsi accumulé tout un savoir d'expérience très spécifique : nous avons en effet observé, noté, glané une grande quantité d'informations au cours de 7 années d'accompagnement, déjà en partie formalisées dans les deux précédents rapports d'accompagnement du projet (2009, 2011).

Par contre, cette recherche-ci, ciblant *les impacts possibles* de la formation et menée avec un nombre restreint de professionnels impliqués, nous permet d'approfondir nos analyses antérieures tout en les élargissant à d'autres questionnements, et ce avec une exigence de rigueur méthodologique assurant l'adéquation entre ce que nous disons et ce qui nous permet de le dire.

De ce fait, notre positionnement est constamment en tension entre proximité et distance : notre degré d'implication est toujours à réajuster pour garantir notre liberté intellectuelle et notre regard critique.

De plus, ce projet et cette recherche s'inscrivent dans un cadre particulier, à la croisée de deux cultures très différentes : le secteur public et le secteur privé. L'objet de recherche a donc dû être défini en tenant compte de ces deux cultures :

- La recherche en éducation s'intéresse à la professionnalisation des enseignants, et dès lors au transfert en tant que processus visant un développement durable des compétences des enseignants et des élèves;
- Le commanditaire s'intéresse à l'intégration de son « outil » dans cette professionnalisation des enseignants, et poursuit donc également un objectif de durabilité, mais se situe aussi dans une logique d'efficacité, avec des attentes de résultats quantitatifs (nombre d'écoles, d'enseignants formés, d'élèves impliqués…).

Notre positionnement de chercheur n'échappe donc pas à cette tension entre durabilité (logique de qualité et de processus) et efficacité (logique de quantité et de résultats mesurables).

D'autre part, la demande de Learn to be étant de savoir comment l'approche proposée dans les formations peut « s'incarner » en écoles, nous avons en toute logique choisi ses fondements comme grille d'analyse transversale et comme modèle interprétatif des témoignages recueillis, tout en l'enrichissant par d'autres modèles d'analyse plus spécifiques au monde de l'éducation.

3.3 Une recherche-accompagnement

Dans ce type de recherche, que nous qualifions de recherche-accompagnement, la posture du chercheur est à préciser. Selon Baudson, Dorbolo et Piedboeuf (2013), *la personne qui mène ce type d'étude occupe une double posture d'accompagnateur-chercheur et de chercheur-accompagnateur. Ces deux postures sont mobilisées différemment selon les moments et les objets de travail. Elles interagissent et se combinent. Dans cette optique, l'accompagnement suppose d'éliminer toute position hiérarchique entre accompagné et accompagnateur et vise un enrichissement mutuel, bien que différencié*[46].

De plus, cet accompagnement universitaire implique et intègre également une troisième dimension, plus engagée : celle de l'acteur social qu'est aussi le chercheur (Charlier, 2012). Ces trois dimensions interagissent en permanence, ce qui demande au chercheur de constamment se repositionner. Ainsi, en tant qu'accompagnateur, il s'agit de mettre en place des pratiques d'accompagnement et de développer du savoir dans ce domaine, tout en restant pertinent par rapport au terrain; en tant que chercheur, il s'agit de produire du savoir de recherche où se pose constamment la question de la validité ; en tant qu'acteur social, il s'agit de produire du savoir engagé, en cohérence avec une certaine éthique.

Enfin, cette triple posture est à replacer dans les environnements changeants que sont les écoles, vu la mouvance des équipes, mais aussi dans les contextes particuliers que sont les établissements avec leurs cultures propres, ce qui ajoute un niveau de complexité et de nuances supplémentaire à l'interprétation des résultats.

3.3.1 La posture d'accompagnateur-chercheur

Depuis l'initiation du projet Savoir-être en 2008, le Département d'Education et Technologie de l'Université de Namur accompagne ainsi les porteurs, à savoir l'équipe de Learn to be, dans sa réflexion et ses actions pour leur permettre d'affiner leurs décisions et leurs actions, sans perdre de vue leurs objectifs et leur vision de départ, mais aussi pour garder la lucidité nécessaire pour faire évoluer le projet en tenant compte du réel : l'accompagnement inclut ainsi un rôle de conseil et d'évaluation en vue d'une régulation du projet.

Depuis le début également, nous accompagnons certaines équipes en projet qui transfèrent dans leurs pratiques les contenus de la formation. Ainsi, dans les deux écoles concernées par la recherche, nous avons non seulement accompagné les enseignants dans le suivi de formation et la mise en œuvre d'actions spécifiques liées au Savoir-être, mais également participé à la formalisation de projets d'établissements en lien avec les contenus de la formation de départ.

[46] Baudson, C., Dorbolo, F., Piedboeuf, R. (2013). Sous la direction de Charlier, E.. *Recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au 1er degré commun de l'enseignement secondaire.* Rapport final 2013. Recherche commanditée par la FWB.

L'accompagnement est une posture particulière qui doit gérer différentes tensions : à la fois « dedans », en empathie avec les acteurs, centré sur ce qu'ils disent vivre dans leurs classes et leur école, et « dehors », centré sur ce qui se vit ailleurs, dans d'autres écoles, d'autres projets, d'autres pays..., et suffisamment distant pour faire des liens et susciter des synergies avec l'existant. Accompagner, c'est également naviguer entre adhésion aux valeurs du projet et regard critique et lucide - ne rien « porter » à la place des équipes tout en partageant leur enthousiasme ou leurs difficultés - dans une posture que Donnay (2006) qualifie *d'ami critique*.

Mais une tension existe également entre le soutien et la présence à assurer aux équipes, et l'intention de les autonomiser. Une autre tension encore se retrouve entre nourrir et apporter du neuf, tout en suscitant la créativité et la co-construction: laisser créer, émerger leurs propres dispositifs, leurs démarches et leurs outils, selon leur propre contexte, leurs besoins et leurs objectifs.

De plus, grâce à ce travail de proximité avec les équipes, nous avons pu accéder à des informations qu'on n'aurait pu obtenir par des méthodologies de recherche plus classiques. Nous avons ainsi bénéficié notamment d'une vision d'ensemble du projet Savoir-être à l'école et d'un vécu historique commun avec les enseignants engagés dans la recherche (de 2008 à 2015).

Depuis 2008-2009 en effet, selon les demandes et les besoins des équipes, nous sommes allées quelquefois dans les classes pour observer les interactions, nous avons assisté à certains ateliers qu'ils animaient avec leurs élèves, nous avons nous-mêmes discuté et interagi avec les jeunes, nous avons pris le temps de connaître mieux ces enseignants, de les écouter dans leurs questionnements et leurs difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentaient à eux, soit en groupe, soit en individuel selon les demandes. Nous avons ensemble analysé leurs pratiques, recherché des solutions dans une dynamique d'intervision et de co-développement professionnel[47] où chacun proposait sa vision des choses et ses pistes d'action.

Vu cet historique, nous avons privilégié ce type de recherche-accompagnement qui intègre, tout en en bénéficiant, cette dimension de proximité avec les enseignants.

3.3.2 La posture de chercheur-accompagnateur

Ces deux dernières années (2013-2015), une dimension de recherche s'est ajoutée à notre posture d'accompagnement, complexifiant notre rôle d'acteur « distancié mais impliqué ». Une telle posture impliquée nous semble cependant enrichissante et cohérente avec notre choix de privilégier une approche ethnographique, visant à analyser le processus de transfert plutôt que des résultats. De plus, pour Donnay (2006), *la subjectivité de tout acteur, y compris celle du chercheur, ne peut en aucun cas être éradiquée, quand bien même il le souhaiterait... elle est à la fois sa singularité et sa source de création.*

Par ailleurs, cette recherche-accompagnement repose sur ce que Donnay (2006) appelle une n*écessité réciproque* : nous avons besoin des enseignants pour avancer dans notre compréhension de ce que peut être l'ANC en école, et ils ont besoin du groupe d'intervision et de notre accompagnement pour se lancer, analyser leurs expériences, affiner leur compréhension de la matière et surtout, comme ils le disent eux-mêmes, pour être stimulés à pratiquer, en s'autorisant à prendre du temps pour cela, se

[47] Le co-développement professionnel est une approche de développement des personnes dans leur pratique professionnelle basée sur des situations vécues, un travail de groupe et une méthode structurée. Il s'inspire du courant Nord-Américain des pédagogies de l'action, de l'expérimentation et de la dynamique des groupes. : Payette, A., Champagne, C., *Le groupe de Co-développement professionnel.* PUQ 1997.

distanciant parfois du programme et des prescrits, souvent très présents pour la majorité des enseignants.

Notre recherche-accompagnement nécessite enfin ce que Defrenne (1991) appelle une *adhésion partenariale* entre les acteurs de terrain et les chercheurs, mais également avec les porteurs de projet. La première année de recherche en effet, ce partenariat incluait la responsable pédagogique de Learn to be, afin de bénéficier de son expertise en cas de questions ou de situations complexes à analyser à la lumière de l'ANC, qui reste l'objet central de la recherche.

Par contre, pour permettre l'analyse des données (dernière phase de la recherche), nous avons clôturé les rencontres en mars 2015. Cela réduit le champ des expériences mais permet la distance nécessaire à un traitement le plus rigoureux possible des informations. Notre démarche de recherche combine dès lors différentes sources d'informations : observations sur le terrain, données orales collectives (réunions de débriefing) ou individuelles (entretiens libres et/ou semi-structurés), données écrites (récits, réponses à des questions ciblées, fiches d'activités, journal de bord).

Ainsi, la recherche-accompagnement est une posture qui nous a permis de rester au plus près de ce qui se vit, de mieux saisir la complexité du réel, pour tenter de traduire l'expérience particulière de chacun. Par contre, elle exige beaucoup de rigueur et nécessite de ce fait certaines conditions de bon fonctionnement : clarifier au départ les rôles de chacun (chercheur-accompagnateur/équipe Learn to be/enseignants), envisager la recherche comme un processus qui se construit dans l'interaction avec les accompagnés, ne pas avoir d'enjeux personnels, ni d'attentes de résultats, ni de jugement sur les actes, le degré d'appropriation, les attitudes, et maintenir en permanence un regard bienveillant sur le réel : simplement observer, récolter, écouter, sans rien induire, et enfin prendre la distance nécessaire pour analyser et formaliser l'information de manière à la rendre diffusable.

3.4 Une approche ethnographique

Cette posture d'accompagnement, ancrée dans le réel et en contact direct avec le terrain, exigeant du temps de présence, d'écoute et d'observation, est très proche d'une approche anthropologique ou ethnographique. Dès lors, nous avons opté pour cette approche méthodologique qui permet de s'imprégner du vécu des personnes accompagnées, d'appréhender leur réalité, de mieux la comprendre, d'en déplier la complexité, d'analyser et d'expliciter des phénomènes non mesurables (des représentations, des ressentis, des expériences …).

On peut aussi ici parler d'approche ethno-méthodologique ou, en se référant à Bertaux (1996), d'approche ethnosociologique[48], qui désigne un type de recherche empirique fondée sur l'enquête de terrain et sur des études de cas, s'inspirant de la tradition ethnographique pour ses techniques d'observation, d'écoute orientée, de recueil et de croisement des données en vue de leur traitement.

Ainsi, même si cette recherche proprement dite ne porte que sur ces deux dernières années, notre analyse ne peut que s'enrichir de l'expérience des années antérieures, vu que depuis le début du projet, nous avons suivi ces enseignants, et bien d'autres encore, dans le cadre de notre mission d'accompagnement. Si bien qu'aux données récoltées s'ajoutent de nombreuses informations glanées « hors recherche » lors des temps d'échanges et d'observation sur le terrain (présence aux formations,

[48] Bertaux, D., de Singly, F. (1996). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique.* Paris : Armand Colin.

séances de suivi, rencontres individuelles, préparation d'ateliers avec les enseignants, ateliers avec les élèves…). Par conséquent, une telle présence dans les écoles nous a permis de « baigner » dans la culture enseignante et d'envisager les effets du projet et le transfert de compétences davantage comme un processus toujours en construction, et non comme un résultat.

3.5 Un public ciblé et impliqué

Pour mener cette recherche, nous avons travaillé avec huit enseignants (trois dans une école, cinq dans l'autre), issus de deux écoles « pionnières ». Par « pionnières », nous entendons des écoles qui se sont engagées dans le projet il y a plusieurs années (en 2008), et qui gardent dans la durée une équipe active en matière de savoir-être, poursuivant la formation avec l'ASBL Learn to be (niveau d'approfondissement et séances de suivi pratique).

L'une est une école d'enseignement général qui accueille un public de profil socio-économique très mélangé et présentant une grande diversité culturelle, et qui a par ailleurs intégré dans son projet d'établissement une politique explicite d'accueil et d'inclusion de tous. C'est une école de dimension raisonnable (630 élèves et une soixantaine de professeurs en 2014-2015) qui présente depuis de nombreuses années une culture de projets à visée inclusive. Les trois professeurs issus de cette équipe enseignent essentiellement au 3ème degré, l'un a également des cours en 1ère et 2ème.

L'autre école est un établissement qui compte un très grand nombre d'élèves et d'enseignants (2900 élèves et environ 300 enseignants) et qui rassemble sur un même campus trois entités indépendantes: un premier Degré d'Orientation Autonome (DOA), une filière d'enseignement général, réputée pour ses exigences en termes de niveau d'études, et un institut technique de transition et de qualification. Quatre professeurs participant à la recherche enseignent au degré supérieur (de la 4ème à la 6ème), deux dans la filière générale et deux dans la filière technique. Le cinquième professeur donne des cours de méthode et a donc en charge l'accompagnement des élèves de 1ère et 2ème du 1er degré d'orientation autonome (DOA).

Par ailleurs, les enseignants concernés par la recherche appartiennent aux deux équipes impliquées dans la formalisation ou la réactualisation de leurs projets d'établissement respectifs, en lien avec le savoir-être[49] et qui ont émergé de la réflexion initiée suite à la formation de 2008-2009.

Il s'agit en outre d'enseignants « chevronnés[50] », c'est-à-dire des enseignants expérimentés tout autant dans leur discipline - ils ont entre 15 et 39 ans d'ancienneté - que dans le savoir-être : tous ont suivi la formation complète en 2008-2009 et la poursuivent depuis lors sous forme d'échanges de pratiques ou de formation de niveau 2. Il s'agit donc d'enseignants *particuliers*, et de ce fait, les résultats de la recherche doivent être pris avec nuances, sachant que notre objectif ici est d'explorer *jusqu'où peut aller ce projet* en termes d'impacts, en tenant compte des contextes spécifiques des différents établissements, d'une formation approfondie et d'un accompagnement dans le temps, rejoignant ainsi le souci de *durabilité* cher aux porteurs du projet.

Outre ces constats, il y a également une part d'aléatoire dans la constitution de notre échantillon, car ces enseignants se sont engagés volontairement dans la recherche suite à l'invitation que nous avons lancée à tous les membres des deux équipes « pionnières », soit une quinzaine d'enseignants dans chacune des deux écoles.

[49] Description des projets d'écoles disponible sur demande.

[50] Le rapport du projet de 2011 distinguait 4 niveaux de formation et d'implication des enseignants dans la découverte du Savoir-être : « découvreurs », « intéressés », « assidus » et « chevronnés ».

Nous sommes bien consciente des limites et du nombre restreint que présente cet échantillon, mais présageant un investissement important et parfois lourd pour les enseignants, nous n'avons mis aucune pression pour élargir le groupe de recherche, et leur avons laissé une totale liberté de décision. De fait, nous avons pu vérifier par la suite, à maintes reprises, la difficulté des enseignants à trouver du temps pour les réunions, les préparations, l'écriture liées la recherche … D'autant plus que ces enseignants, vu leur engagement dans leur métier, sont également impliqués dans bon nombre d'autres projets et activités dans leurs écoles respectives.

De plus, leur motivation pour le sujet n'est sans doute pas représentative de celle de la plupart des enseignants, et ramène une fois de plus la question de savoir *comment donner davantage l'envie* de s'investir et de développer du savoir-être dans les classes, connaissant les impacts positifs de telles compétences - émotionnelles et relationnelles - sur l'apprentissage, comme l'ont montré diverses recherches citées plus haut.

Par ailleurs, selon Ruquoy (1995, in Albarello, 2007), dans des études qualitatives de ce type, il n'est pas nécessaire d'interroger un grand nombre de sujets car la question de la représentativité - au sens statistique du terme - ne se pose pas. C'est davantage son adéquation avec les objectifs de recherche qui détermine la validité de l'échantillon, en veillant à une diversité suffisante.

Les enseignants ici ont donc été choisis en raison de leur caractère « exemplaire » - De Munck (1999) parle « *d'exemplarité centrale* » - selon les critères suivants : leur expérience du projet Savoir-être à l'école, leur niveau de formation au Savoir-être, leur volonté à transférer et leur disponibilité pour la recherche.

Nous constatons cependant que le hasard faisant bien les choses, nous avons en présence des professeurs des trois degrés et des deux filières, technique et générale. Ils ont tous, sauf un, une longue expérience professionnelle. Ils enseignent le français et la littérature, les arts d'expression, la religion, les langues, l'éducation physique et la méthode de travail. Par contre, il n'y a dans cet échantillon aucun professeur de cours scientifiques tels que mathématiques ou sciences. Question à creuser peut-être, mais qui ne fait pas l'objet de cette recherche…

3.6 Différentes sources et différents outils de recueil d'informations

En cohérence avec l'approche ethno-méthodologique citée plus haut, nous avons utilisé tout au long de cette recherche différents outils de recueil d'information.

3.6.1 Des outils de réflexivité et de recueil de données écrites

- Un carnet de bord[51]

Dès le début de la recherche, nous avons proposé aux enseignants de tenir un carnet de bord où chacun pouvait consigner ses expériences et ses questions, qui seraient par la suite relayées aux autres participants et aux chercheurs lors des réunions de débriefing. L'objectif de ce carnet était de garder des traces de tout ce qui se vivait en classe, tant au niveau des activités qu'au niveau des ressentis. Ils étaient tout à fait libres de le remplir ou pas, et ce qu'ils y notaient restait personnel, mais pouvait

[51] Annexe 3 : extraits de carnets de bord.

servir de support aux discussions en groupe. Nous ne l'avons dès lors pas utilisé en tant que recueil de données. Certains l'ont tenu avec soin, d'autres ne l'ont pas utilisé, pour des raisons de temps.

- Des questionnaires

Pour obtenir les informations précises liées à leurs perceptions, nous leur avons proposé deux questionnaires écrits, présentant des questions ouvertes.

Un premier questionnaire[52] en deux parties distinctes les a invités à s'exprimer sur les perceptions qu'ils ont de leur métier (rôles, missions, objectifs…) et sur les actes qui caractérisent ces rôles, la question étant de savoir comment leurs perceptions s'incarnent concrètement dans les classes. Nous souhaitions par-là obtenir de l'information sur la conception que ces enseignants ont de leur métier et sur leurs priorités, en lien avec l'évolution du métier et de l'identité professionnelle des enseignants, mais aussi sur leurs caractéristiques en tant que professionnels et sur les liens possibles entre leurs représentations du métier et les contenus de la formation.

La deuxième partie du questionnaire portait sur leurs perceptions des contenus et des objectifs de la formation, de même que sur son utilité pour leurs pratiques. Nous avons ainsi récolté leurs propres définitions de l'Approche Neurocognitive et Comportementale. Nous les avons interrogés sur les contenus de formation les plus utiles pour leur métier. Nous avons enfin dégagé leurs questions actuelles en lien avec la mise en pratique de cette approche en classe, visant à dégager leurs difficultés et leurs besoins.

- Des récits écrits

Un deuxième questionnaire[53] visait à compléter cette analyse de leurs caractéristiques et de leur identité professionnelle en les interrogeant sur la relation pédagogique. Pour cela, nous leur avons proposé de décrire sous forme de récits deux situations de relation pédagogique vécues récemment, particulièrement marquantes pour eux.

Notre objectif étant de voir, en termes de résultats, en quoi cette relation pourrait être influencée par le savoir-être (indicateurs issus des contenus de la formation) et, en termes de caractéristiques, quel type de relation et de regard sur l'élève ces enseignants privilégient.

Dans la deuxième partie de ce même questionnaire, nous leur avons demandé d'évoquer deux situations vécues où l'ANC leur avait été particulièrement utile, ces récits - sous forme d'évocations de vécus - nous permettant de compléter leurs perceptions de l'utilité de l'approche proposée.

3.6.2 Des temps de rencontre et de recueil de données orales

- Des réunions de débriefing et d'échanges de pratiques

Pour le recueil des pratiques, nous nous sommes basés sur des récits oraux des enseignants, que nous avons consignés par écrit. Nous avons ainsi retranscrit intégralement tout le contenu des réunions de débriefing, c'est-à-dire la description qu'ils nous faisaient des situations de classe qu'ils avaient vécues,

[52] Annexe 4 : questionnaire 1

[53] Annexe 5 : questionnaire 2

et leurs réflexion personnelles associées à leur vécu et leurs ressentis.

Lors de la première année de recherche, nous avons ainsi rencontré quatre fois ces enseignants, entre octobre 2013 et juin 2014. Lors de la deuxième année, trois réunions de ce type ont eu lieu de septembre 2014 à mars 2015, et une dernière rencontre, plus axée sur la convivialité, a eu lieu en fin d'année scolaire avec chaque équipe pour clôturer la recherche.

Malgré le souhait des enseignants, nous n'avons pas pu rassembler les deux équipes, vu la difficulté à trouver des temps communs, d'autant plus que ces réunions ont toutes eu lieu en dehors du temps scolaire.

Les rencontres se sont déroulées dans leurs établissements respectifs, par équipe et à raison de deux à trois heures pour chaque rencontre.

Les enseignants étaient invités à préparer ces réunions au moyen d'une fiche synthétique[54] sur laquelle ils pouvaient noter les activités et pratiques mises en œuvre dans leurs classes en s'inspirant de l'Approche Neurocognitive et Comportementale.

Par conséquent, les échanges s'articulaient autour des points repris dans la fiche, à savoir :

- Leurs objectifs précis à propose telle ou telle activité
- Leurs actes pédagogiques
- Les comportements des élèves lors des activités
- Leurs difficultés
- Les objets de satisfaction
- Leurs questions et demandes au groupe, voire à Learn to be

La retranscription des échanges a donné lieu à des rapports de réunion transmis rapidement aux enseignants de chaque équipe concernée. Après relecture et avec leur aval, les rapports des deux écoles ont été transmis à tous, vu leur intérêt pour ce que faisaient les autres et ce qu'ils vivaient comme difficultés et questionnements. A la demande des enseignants, les rapports ont également été envoyés à leurs directions respectives, dans un but de les informer de ce qui se faisait dans les classes en lien avec le savoir-être.

- Des rencontres individuelles

Parallèlement à ces temps collectifs, nous avons mené plusieurs entretiens individuels avec certains enseignants à différents moments du parcours et ce, selon leurs besoins, notamment pour pallier le manque de disponibilité (difficulté à trouver une plage horaire commune) ou de temps d'expression de chacun (notamment sur des problématiques spécifiques à approfondir) lors des réunions de débriefing toujours trop courtes...

En collaboration avec Learn to be, nous avons ainsi accompagné individuellement certains enseignants, notamment sur des questions de gestion de classe difficile ou de décodage de comportements.

- Des échanges de mail

[54] Annexe 6 : fiche de préparation des réunions de débriefing

En fonction de questions qui émergeaient lors du traitement de données, nous avons également recueilli des informations complémentaires et plus ciblées par des échanges de mail.

3.7 Un traitement qualitatif des données

3.7.1 Une analyse qualitative

Pour le traitement des données, nous avons opté pour un traitement qualitatif qui *« utilise différentes techniques de recueils et d'analyses qualitatives dans le but d'expliciter, en compréhension, un phénomène humain»* (Mucchielli, 2005), en l'occurrence ici l'expérimentation dans les classes d'un savoir et d'un savoir-faire professionnels nouveaux et l'intégration dans les pratiques de la dimension du savoir-être, actuellement peu répandue dans le monde scolaire.

Cette analyse qualitative part d'un matériau brut assez diversifié (questions ouvertes, récits écrits, récits oraux, ressentis, descriptions de pratiques…) que nous avons traité en tentant d'accéder au sens des expériences menées par les enseignants, mais aussi de leurs interactions entre eux et avec leurs élèves, en lien avec leurs représentations et leurs ressentis.

Nous avons donc inévitablement dû réduire la complexité de la réalité et de tout ce que les enseignants nous ont livré comme information pour arriver à une synthèse, selon les différents champs explorés, en tentant de ne pas trop trahir la réalité des acteurs.

Pour Paillé[55] (Paillé & Mucchielli, 2003), l'objectif d'une telle démarche de traitement des données est de conceptualiser l'essence des entretiens - et du matériau - pour en extraire le sens et proposer une compréhension du contenu qui soit théorisée. Pour cela, nous avons créé des catégories, le nom de chaque catégorie désignant directement un phénomène et permettant dès lors d'aller directement dans la conceptualisation. Ainsi, toujours selon Paillé, catégoriser demande de créer du sens, de mettre en relation des éléments entre eux, et ce en fonction de l'objet étudié et de la littérature scientifique.

Nous avons donc commencé par retranscrire tous les *verbatim* liés à chaque question ou champ exploré, qu'il s'agisse de données écrites, issues des questionnaires, ou orales, issues des séances de débriefing intégralement consignées dans les rapports de réunion.

Nous avons ensuite lu à plusieurs reprises l'ensemble de ces données pour nous en imprégner et en dégager des catégories en lien avec les objectifs de la formation d'une part, et d'autre part avec les objectifs de la recherche.

Nous parlerons ici de *catégorisation émergente* : les catégories ont été construites progressivement, en reliant le discours des enseignants aux indicateurs de développement posés en début de recherche (voir point suivant). Nous avons ensuite analysé en détail les données d'une seule personne (en choisissant les plus fournies), pour les confronter à nos catégories et en vérifier la pertinence, avant de consigner les données de tous les entretiens dans ces catégories. Ce fut l'occasion de retravailler ces dernières et de les compléter si le besoin se faisait sentir.

[55] Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Nous avons ensuite décrit le matériau ainsi classé, puis repéré les invariants et les spécificités des différents discours, pour enfin procéder à une analyse et une interprétation, en fonction du modèle de référence qu'est l'Approche Neurocognitive et Comportementale et des supports théoriques retenus dans notre cadre conceptuel.

Pour traiter les récits écrits, nous nous sommes inspirée de la méthodologie des récits de vie de Bertaux (2005) qui permettent d'approcher la complexité du métier et des vécus personnels, et de faciliter le recueil des représentations, des ressentis, des valeurs et des projets des professeurs en s'attachant à *« leur faire raconter »* des fragments de vie, en l'occurrence ici des situations de classe évoquées par écrit.

Pour certains champs, tout en restant dans une approche qualitative, nous avons quantifié la fréquence des données similaires pour en apprécier le degré d'importance aux yeux des enseignants, sur une échelle allant de 8 (avis de tous) à 1 (un seul avis). Pour chaque catégorie, ces chiffres sont notés entre parenthèses.

3.7.2 Des indicateurs de développement

Pour effectuer ce travail d'analyse qualitative, nous nous sommes donc référés à des indicateurs. Ils sont de deux types : les indicateurs de développement spécifiques à l'ANC, directement liés aux objectifs et contenus de la formation et définis préalablement par les porteurs du projet, et des indicateurs liés à nos hypothèses de recherche, spécifiques aux différents champs explorés et à nos référents théoriques.

Des indicateurs de développement liés aux objectifs généraux de la formation[56]

Pour définir les indicateurs de développement du projet Savoir-être à l'école, tout un travail préalable a été effectué avec les porteurs du projet sur base des objectifs définis au départ, qui pourraient être positionnés sur un curseur : partant de la simple transmission d'un modèle de compréhension des comportements humains et de leur origine au sein des territoires cérébraux, le projet vise au bout du parcours l'intégration dans les attitudes et les pratiques des enseignants de ce modèle qui se manifesterait par un réel changement de regard et d'état d'esprit.

Et ce, d'une part pour les équipes éducatives, avec des enjeux comme la motivation des enseignants, l'insertion des jeunes professeurs, des pratiques professionnelles plus conscientes, plus efficaces et plus outillées… Et d'autre part pour les jeunes, avec des enjeux liés à l'apprentissage, mais aussi à la connaissance de soi et à l'orientation, ou encore à la gestion des émotions et au mieux-être.

Parler d'un « *nouvel état d'esprit* », comme on l'entend souvent dans le cadre de cette approche, peut sembler très vague, d'où l'intérêt de décliner cet apport souhaité en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, et ce selon les trois thématiques abordées en formation[57], ce que l'équipe de Learn to be a consigné en détails dans le document en annexe 7, et présenté plus loin dans sa version simplifiée.

Nous nous sommes donc référée tout d'abord aux objectifs généraux de la formation tels que définis par Learn to be :

1. Amener plus de conscience et de sérénité dans les écoles, autant pour les adultes que pour les jeunes.

[56] Annexe 7 : Indicateurs de développement – document Learn to be (2013).

[57] A savoir : gestion du stress et des modes mentaux, gestion de l'agressivité, personnalités et (dé)motivation).

2. Transmettre aux équipes éducatives demandeuses une meilleure compréhension des comportements humains sur base de l'Approche Neurocognitive et Comportementale, ainsi qu'une meilleure connaissance de soi et de l'autre.
3. Amener un changement de regard et d'état d'esprit, plus ouverts et nuancés, chez les enseignants et les équipes éducatives.
4. Favoriser l'intégration de cet état d'esprit adaptatif autant dans leur fonctionnement personnel que dans leurs pratiques professionnelles, avec des impacts sur :
    - leur motivation à enseigner
    - les pratiques professionnelles : développement de l'intelligence adaptative et émotionnelle, créativité, pédagogie différenciée, gestion des relations, soutien de l'apprentissage…
    - leur bien-être à l'école
5. Transmettre certains aspects de la connaissance de soi aux jeunes (gestion du stress, motivations…)
6. Favoriser l'intégration de certains aspects du modèle par les jeunes pour soutenir leur apprentissage et leur vie personnelle

Des indicateurs transversaux

Sur base de ces objectifs généraux, nous avons préalablement construit, en collaboration avec les porteurs du projet, une liste d'indicateurs transversaux qui concernent l'ensemble du dispositif. Ils concernent d'une part la gestion de soi des enseignants et d'autre part la gestion de leurs élèves.

En ce qui concerne les enseignants, il s'agissait d'explorer si, suite à la formation, les enseignants se sentent davantage à même de…

- Prendre du recul
- Etre plus calme, plus serein
- Accepter la réalité dans sa complexité
- S'adapter aux situations inattendues
- Etre plus curieux, plus ouvert
- Etre plus nuancé
- Relativiser
- Développer son assertivité
- Mieux se connaître soi, être plus lucide sur son propre état émotionnel
- Mieux comprendre les comportements humains (élèves, collègues, direction…)
- Etre spontanément attentif à son propre état émotionnel
- Gérer préalablement son propre état émotionnel face à une situation déstabilisante

En ce qui concerne la gestion de leurs élèves :

- Diagnostiquer les contenants associés à des comportements observés
- Etre spontanément attentif aux contenants des élèves
- Utiliser la grille de lecture ANC pour identifier les contenants problématiques d'un élève
- Utiliser la grille de lecture ANC pour analyser des situations de classe problématiques
- Mener un entretien pédagogique pour identifier les contenants d'un élève

- Utiliser les outils adaptés pour gérer une situation problématique
- Etre créatif dans la recherche de pistes d'accompagnement, de soutien de l'apprentissage, de pratiques innovantes…

Des indicateurs spécifiques par modules de formation

Pour observer plus concrètement les retombées de la formation, nous avons également repris les objectifs spécifiques liés aux contenus des trois modules de base, qui nous ont servi d'indicateurs pour analyser les propos des enseignants et identifier leur degré d'appropriation des contenus de formation **:**

Module 1 : Gestion du stress et de modes mentaux :

- Comprendre les mécanismes et les causes du stress
- S'exercer aux attitudes et comportements qui désamorcent le stress et favoriser un état d'esprit serein propice aux apprentissages
- Expérimenter des outils qui permettent d'appréhender des situations difficiles et complexes avec sérénité

Module 2 : Gestion des comportements agressifs :

- Identifier et distinguer les différentes formes d'agressivité en lien avec les centres décisionnels du cerveau
- S'exercer au langage verbal et non-verbal approprié à la gestion de l'agressivité
- Prévenir les conflits
- Désamorcer les situations susceptibles de générer de la violence en classe

Module 3: Personnalités et (dé)motivation :

- Explorer le modèle des biotypes (« personnalités »)
- Identifier les moteurs et les freins propres à chaque type de personnalité
- S'approprier des outils pratiques pour assouplir les freins et stimuler les moteurs des élèves selon leur profil de personnalité

Module remédiation et accompagnement des élèves en difficulté :

- Diagnostiquer les composantes cognitives et émotionnelles qui freinent l'élève dans ses apprentissages scolaires : stress, démotivation, manque de confiance en soi…
- Utiliser des outils spécifiques avec lesquels l'élève reprend confiance en ses capacités d'apprentissage
- Etablir avec l'élève un plan d'actions concrètes en s'appuyant sur ses motivations intrinsèques
- Identifier les spécificités de la posture d'accompagnement

3.7.3 Des indicateurs spécifiques selon les champs explorés et les référents théoriques

Concernant l'identité professionnelle des enseignants

Si nous avons choisi la question de l'identité professionnelle comme premier champ d'exploration du changement, et dès lors d'éventuels effets de la formation, c'est que d'une part, il nous a semblé intéressant de mieux comprendre qui sont ces enseignants intéressés par le savoir-être et quelle vision ils sont de leur mission. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur des indicateurs issus de différentes

recherches sur l'identité professionnelle des enseignants (Cattonar (2002), Donnay et Charlier(1990)).

D'autre part, il nous a semblé que cette question de l'identité professionnelle se situe au cœur de toute initiative qui touche à l'innovation pédagogique : qu'est-ce que l'innovation est à même de transformer dans le regard que les professionnels portent sur leur métier ? Et plus précisément, dans le cas de ce projet, qu'est-ce que l'approche proposée en formation, les nouvelles compétences intra et interpersonnelles, la compréhension et la gestion des émotions, autrement dit le savoir-être, peuvent avoir comme impact sur la vision que les enseignants ont de leur mission ?

Nous ne pouvons bien sûr proposer ici qu'une photographie de l'état actuel des choses, et ce pour quelques enseignants volontaires et impliqués, et après plusieurs années de projet, et nous ne savons rien - ou si peu - de ce qui était au début du processus. Néanmoins, nous pouvons tenter d'observer en quoi cette formation au savoir-être - et l'accompagnement qui a suivi - pourrait imprégner la vision que ces enseignants ont de leur métier. Nous avons ainsi exploré les trois composantes suivantes:

La vision qu'ils ont de leurs missions :

- Missions : transmission, éducation, accompagnement de l'apprentissage, développement de la personne globale qu'est l'élève…
- Rôles : enseignant, éducateur, pédagogue, expert d'une matière…
- Centré sur l'individu, le collectif, le savoir, l'apprentissage…

Le regard posé sur l'élève et leurs représentations de l'élève en tant que :

- Apprenant (rapport à la norme, « élève modèle »…)
- Personne globale (émotions, motivations, dimension affective…)

Leur propre dynamique motivationnelle :

- Intensité: forte ou distanciée
- Gestion de soi : compréhension et régulation de ses propres émotions
- Gestion de l'autre : compréhension et régulation des émotions d'autrui
- Rapport au temps : pression/distance
- Motivations primaires, intrinsèques : plaisir, sentiment de bien-être, gestion des attentes, résultats/processus…
- Motivations secondaires, extrinsèques : rapport à la norme, au prescrit, attentes extérieures (programmes, collègues, institution, direction, parents...), résultats…
- Sentiment d'efficacité personnelle
- Rapport à soi : confiance en soi, estime de soi.

Concernant la relation pédagogique

Nous avons ensuite exploré la question de la relation pédagogique, et ce pour répondre à deux objectifs de recherche : le premier étant de voir quel type de relation ces enseignants-là privilégient, ce qui permettrait de dégager et compléter certaines de leurs caractéristiques, le second étant de voir comment l'Approche Neurocognitive et Comportementale pourrait « colorer » la relation qu'ils ont avec leurs élèves. A cette fin, nous leur avons demandé d'évoquer deux situations de relation pédagogique qu'ils considèrent comme « marquantes », positivement ou négativement. Nous avons

ensuite décodé ces récits à l'aide de deux types d'indicateurs : une grille de décodage issue des travaux de Donnay, Charlier et Biémar[58] (2009) d'une part, et d'autre part, les indicateurs propres à l'Approche Neurocognitive et Comportementale, définis par Learn to be et présentés plus haut.

Nous avons ainsi analysé leurs récits sous l'angle de la grille de Biémar, qui propose quatre modes d'entrée en relation, porteurs de représentations spécifiques qui circulent, construites et utilisées par les enseignants et les élèves, et constituant des indicateurs **:**

- La facette du lien ontologique : il s'agit d'interventions centrées sur la relation de personne à personne, d'individualités en interaction qui visent à connaître l'autre dans sa singularité, et se centre sur l'élève en tant que personne.
- La facette du cadre éducatif : il s'agit d'interventions qui impliquent la mise en place de règles et de balises pour agir ensemble dans un contexte défini. Cette facette prend en compte la relation qui se construit entre un éducateur et un éduqué au sein d'un cadre éducatif, où l'on impose des règles, les négocie…
- La facette du contenu-savoir : il s'agit d'interventions qui donnent une place à un contenu-savoir à faire connaître et met l'accent sur la relation qui se construit entre un enseignant considéré comme un expert à l'égard d'un savoir et un élève novice, qui a à construire une relation avec ce savoir.
- La facette de l'apprentissage : il s'agit d'interventions qui présentent un dispositif développé pour soutenir l'apprentissage et qui donnent une certaine place à l'élève en tant apprenant. L'enseignant est ici considéré comme accompagnateur de l'apprentissage, et ses actions sont centrées sur le processus.

Ces quatre facettes sont évidemment sans cesse en interaction et constituent un tout dynamique qui spécifie une relation pédagogique particulière entre un enseignant et un élève, dans un groupe donné et dans le temps (Biémar, 2009), mais cette grille nous permet de mieux pressentir les priorités et les valeurs de chacun, d'en analyser la cohérence avec les visions qu'ils ont de leur métier, et donc de croiser ces données avec la partie de la recherche sur l'identité professionnelle de ces enseignants.

Nous avons ensuite repéré dans leurs propos tous les termes appartenant au champ lexical de l'Approche Neurocognitive et Comportementale, puis analysé leurs récits sur base des indicateurs cités plus haut, définis par les porteurs du projet.

Concernant les représentations de l'ANC

Ensuite, pour mieux comprendre ce que peut être la mise en pratique de l'Approche Neurocognitive et Comportementale en école, il nous a semblé intéressant d'interroger les enseignants sur les représentations qu'ils en avaient après autant d'années d'implication dans le projet Savoir-être. Notre objectif étant de mieux cerner les spécificités de l'approche et de la replacer dans une vision plus globale de l'éducation psychosociale.

[58] Biémar, S., *Etude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle.* Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en sciences de l'éducation. Promoteur : Jean Donnay. Co-promoteur : Jacqueline Beckers. Université de Liège-Université de Namur. Septembre 2009.

Les indicateurs que nous avons retenus pour analyser leurs propos se sont construits au fur et à mesure de nos différentes lectures du matériau, et dès lors sur base de leurs définitions et de leurs récits des situations qu'ils mettent explicitement en lien avec l'approche, dont nous avons extrait des invariants. Nous avons ainsi repéré différents critères de classement :

Concernant la nature de l'ANC :

- Représentations centrées sur l'individu
- Représentations centrées sur le collectif

Concernant l'utilité de l'ANC:

- Bénéfices personnels (connaissance de soi, gestion de ses propres émotions, motivation, calme, sentiment de bien-être…)
- Bénéfices professionnels (gestion des élèves, de l'apprentissage, de la communication…)

Concernant le sens de l'ANC, selon ce qu'ils en font:

En lien avec notre méthodologie de *catégorisation émergente*, nous avons repéré dans leurs propos trois types d'utilisation, et dès lors classé leurs définitions selon la fonction qu'ils attribuent à l'approche, et de ce fait le sens qu'ils lui donnent. Nous avons ainsi dégagé trois types d'utilisation, et de ce fait, de définition de l'Approche Neurocognitive et Comportementale, qui peut être vue comme:

- Une grille de compréhension (A) : l'ANC est ici envisagée comme un outil pour mieux comprendre les comportements humains, les situations, le monde qui nous entoure. Cet outil permettant d'agir sur notre propre rapport au monde, et dès lors tout « « l'outillage » qui ne s'exprime pas encore en actes.
- Des actes et des dispositifs (B) : l'ANC ici se traduit en actes, en comportements, en attitudes, en savoir-faire, soit vis-à-vis des autres, soit vis-à-vis de soi et de son propre comportement professionnel et émotionnel.
- Un autre rapport à soi, incluant des éléments émotionnels et motivationnels (C) : l'ANC peut aussi se traduire en termes de ressentis, liés à la gestion de soi, l'image de soi, la confiance en soi, la motivation, les élans, intentions, tendances à l'action, en d'autres mots tout ce qui pousse à l'action, « motive » l'utilisation des grilles (A) et les actes (B).

Concernant les pratiques en classe

Pour compléter ce discours plus théorique sur leurs perceptions de l'approche, nous avons croisé ces informations avec les évocations de leurs « mises en pratique » recueillies lors des réunions de débriefing. A travers la variété de ces pratiques, nous avons tenté de dégager des invariants - implicites et explicites - permettant de décrire comment chacun traduit et intègre le savoir-être dans son propre contexte professionnel.

Pour cela, nous avons recueilli et consigné toutes les pratiques que les enseignants évoquaient en lien avec l'approche. Suite à une lecture attentive de ces récits, nous avons repéré différentes tendances que nous avons croisées avec une classification effectuée par d'autres chercheurs dans le cadre du

projet CASEL[59] qui organise les pratiques de développement de compétences sociales et émotionnelles en trois catégories :

1. Transmettre le Savoir-être de manière explicite (théorie et outils)
2. Intégrer le Savoir-être dans les disciplines scolaires : utiliser les contenus-matières pour transmettre cette compréhension des comportements humains et/ou comme supports de développement des compétences sociales et émotionnelles
3. Utiliser le Savoir-être et les contenus de formation pour mettre en place un environnement d'apprentissage soutenant (climat de classe, gestion des relations, disposition à apprendre, conditions d'apprentissage...)

Au sein de ces trois catégories de pratiques, nous avons repéré les différents objectifs poursuivis par les enseignants pour leurs élèves, qui nous ont également servi d'indicateurs. Ils sont de trois types : mieux-être, mieux vivre ensemble, mieux apprendre.

4 Effets sur les enseignants

Selon Roussel (2011), les caractéristiques des enseignants influencent leur motivation à transférer, et dès lors leur implication dans des pratiques innovantes qui favorisent et portent le changement. Dans ce sens, leur identité professionnelle et les perceptions qu'ils ont de leurs missions, mais aussi le type de relation pédagogique qu'ils mettent en place et le regard qu'ils posent sur les jeunes peuvent nous aider à mieux cerner quels pourraient être les enseignants les plus réceptifs au savoir-être. Dès lors, leur identité professionnelle pourrait être envisagée comme l'une des causes de leur implication dans le projet, ce qui rejoint notre question de recherche : en quoi la perception qu'ils ont de leurs missions et le regard qu'ils portent sur eux-mêmes en tant que professionnels soutiennent-ils leur engagement dans ce projet, jusqu'à intégrer le savoir-être dans leurs pratiques ? Mais la question se pose aussi réciproquement : quels effets ou conséquences cette formation et le projet Savoir-être peuvent-il avoir sur leur identité professionnelle ?

4.1 L'identité professionnelle des enseignants et la perception de leurs missions

Dans cette partie, nous explorons donc ce que les enseignants interrogés disent privilégier dans leur métier : quelles sont leurs missions prioritaires et leurs objectifs ? Que nous disent-ils des valeurs et des priorités qui les pilotent dans leurs actes professionnels ?

Nous décrivons ici leur vision du métier, en reprenant leurs propres mots. Ces descriptions sont systématiquement suivies d'encadrés qui proposent, sur base d'une brève synthèse de ce qui précède, les éléments d'analyse qui ressortent de leurs propos et qui se retrouveront approfondis par la suite.

Les chiffres notés entre parenthèses donnent une idée de la fréquence des réponses des enseignants (de 1 sur 8 à 8 sur 8) et permettent donc de voir s'il s'agit d'un avis majoritaire ou minoritaire.

[59] Collaboration for academic, social and emotional learning, rapport 2013: www.casel.org

4.1.1 Une mission de transmission (6 sur 8)

Rapport au prescrit (3)

La mission de transmission d'une matière et de savoirs inhérente au métier d'enseignant se retrouve dans les propos de la majorité des enseignants interrogés (6 sur 8), mais seuls trois des enseignants interrogés la citent explicitement et en premier lieu.

Si cette mission de transmission de savoirs correspond généralement (et institutionnellement) à ce qui est prioritairement attendu des enseignants, elle ne semble donc pas négligée par ceux qui s'intéressent au savoir-être et au bien-être des élèves à l'école.

Ainsi, leur rapport au prescrit « matière » ou « programme » est bien présent :

« Mon objectif : enseigner une matière. »

« Je suis détenteur d'une matière et j'ai un devoir de pertinence dans cette matière. »

« *Enseigner selon le programme établi en équipe, afin que l'élève ait intégré les acquis nécessaires pour l'année suivante*. »

Par contre, pour la majorité d'entre eux, cette mission de transmission est indissociable des suivantes, en l'occurrence de l'accompagnement de l'apprentissage et du développement intégral de la personne qu'est l'élève.

« Je me vois comme un passeur de connaissances et d'apprentissages. Je suis détenteur d'une matière et j'ai un devoir de pertinence dans cette matière, mais aussi comme un accompagnateur qui travaille épaule contre épaule et guide l'élève dans sa progression. »

« *Place à l'enseignement mais aussi à l'ouverture vers le mieux-être malgré les contraintes scolaires »*

« Donner le goût d'apprendre, vivre mes cours dans la plus grande sérénité et motivation possible »

Le rapport au prescrit « matière » est également très vite nuancé par la nécessité d'y associer la dimension relationnelle de l'apprentissage et ses aspects émotionnels et affectifs, missions clairement énoncées par ceux-là mêmes qui l'évoquent :

« *Je considère que l'enseignement est avant tout une affaire de lien, préalable essentiel pour amener les élèves à atteindre les objectifs imposés ou spécifiques à une matière »*.

Certains hiérarchisent ces missions, privilégiant celle d'accompagnateur au sens large, et pour l'un des sujets même, le savoir est clairement affirmé comme mission secondaire : *« Confiance et motivation sont les clefs de la réussite. Le savoir passe en second lieu. »*

On observera également plus loin, dans les évocations de leurs pratiques, que ce rapport au prescrit passe par une réappropriation des savoirs ou une traduction propre à chacun en actes pédagogiques qui relèvent davantage de l'accompagnement de l'apprentissage et de l'accompagnement de la personne que de la transmission de savoir.

Par contre, comme l'évoque une enseignante, cette traduction des prescrits en actes cohérents suppose *« une réflexion accrue sur les objectifs poursuivis (au sens large) - qui donnent sens aux gestes posés et exigés, un transfert entre les prescrits du programme et les activités produites… Un souci de cohérence entre le discours et l'attitude, entre les objectifs et l'évaluation. »*

De ces propos se dégage une première mise en tension entre les prescrits et la nécessité de sens et de cohérence : sens des activités proposées, sens des attitudes du professeur en fonction de la vision de sa mission, et comme nous le verrons plus loin, sens de son implication. Il semble donc dès le départ que cette question du sens de ce qu'ils font et des enjeux à plus long terme de leurs actes pédagogiques préoccupe les enseignants engagés dans le projet. D'où la nécessité pour eux d'en faire un projet collectif, un projet d'école.

On observe également que ces enseignants soucieux de savoir-être manifestent leurs exigences en termes de transmission de savoir. Il ne semble pas y avoir de clivage entre savoir et savoir-être, mais ils expriment davantage une intégration des différentes dimensions du métier. Par contre, comme on le verra plus loin, ils semblent intégrer cette mission de transmission de savoir dans celle - plus large - d'accompagnement de l'apprentissage.

De plus, on observe que certains enseignants engagés dans ce projet semblent peu à peu développer un nouveau rapport au savoir : les contenus disciplinaires deviennent des supports ou des opportunités de développer, au-delà des compétences transversales demandées par l'école, des compétences non scolaires utiles pour la vie. Il s'agit pour eux « d'apprendre aux jeunes à se positionner face au monde » grâce à ce savoir-être qui se décline en deux types de compétences : des compétences intra-personnelles et réflexives et des compétences interpersonnelles et relationnelles.

Légitimité à enseigner (2)

Un deuxième point soulevé par leur propos est la question de la légitimité. Pour certains en effet, l'enseignant est « *détenteur d'une matière* à *enseigner, passeur de connaissances et d'apprentissages*, et dit avoir un *devoir de pertinence et d'expertise dans cette matière. »*

Cette légitimité à enseigner, liée à un savoir, rejoint chez d'autres la question de la responsabilité sociale que plusieurs évoquent comme un point fort de leur professionnalité : l'un va jusqu'à parler de la « *dimension politique de son métier*, qui consiste à *transmettre des apprentissages de qualité*. »

Pour l'un des sujets, cette légitimité se retrouve également en tant que questionnement dans une attitude de prise de recul et de réflexion sur soi : « *Je me pose souvent la question de savoir si je suis bien dans mon rôle, si je suis bien à ma place… »*

Les enseignants qui témoignent ici endossent pleinement la responsabilité de la transmission d'un savoir ou d'une matière dont ils se disent experts : experts d'une matière mais aussi et surtout de l'apprentissage. Si le savoir demeure au cœur de leurs préoccupations à tous, certains voient cette partie de leur mission comme un devoir, mais surtout un devoir citoyen lié au sens de ce qu'ils enseignent. Comme nous le verrons plus loin, leur mission de transmission est donc au service d'une mission plus large : leur mission sociale qui consiste à former des êtres humains appelés à vivre ensemble, au sein d'un monde face auquel ils auront à se positionner.

Légitimité à « enseigner » le savoir-être (2)

Dans la question du rapport au savoir interviennent aussi les nouveaux contenus amenés par la formation. Certains se questionnent sur leur légitimité à transmettre ces nouvelles connaissances et compétences issues de l'ANC, se posant la question de leur niveau de formation et la nécessité d'aller plus loin :

« *Y a-t-il d'autres lectures et d'autres formations en dehors du cadre scolaire ? Car j'estime que pour mieux appliquer, je devrais en connaître davantage* ».

Cette légitimité à enseigner le savoir-être en tant que matière apparaît ici comme un frein aux yeux de certains, selon les représentations qu'ils ont de l'approche et ce que signifie à leurs yeux « pratiquer l'ANC », perceptions très différentes d'une personne à l'autre comme nous le verrons plus loin.

« Est-ce possible d'appliquer cette approche quand on n'est pas titulaire d'une classe, ou prof de psycho, ou prof de religion ? »

Par contre, pour d'autres, les contenus de formation semblent tout à fait intégrés et ils expriment une certaine aisance liée à leur sentiment d'efficacité : « *Je ne me pose plus de questions, je suis maintenant passée à l'action et je m'y sens bien, de plus en plus à l'aise*. »

On constate que malgré le temps et les formations approfondies, l'un ou l'autre semblent encore questionner leur degré d'expertise par rapport à l'ANC, et donc leur légitimité à l'enseigner, mais pas à la mettre en pratique. Comme dans l'enquête menée en 2011, certains expriment leur besoin d'en savoir toujours plus et de poursuivre le processus de formation continue.

Les uns sont poussés par ce besoin de légitimité à transmettre une approche perçue comme complexe dont ils ne se considèrent pas comme experts, les autres sont poussés par leur curiosité pour la connaissance de l'humain, matière inépuisable à leurs yeux.

Certains par contre se disent à l'aise avec les contenus et s'engagent dans des formations différentes et complémentaires, ou revisitent des formations antérieures en faisant des liens avec le savoir-être, apportant davantage de cohérence à leur parcours de formation professionnelle.

On constate également que ces enseignants restent toujours aussi engagés dans une dynamique de développement professionnel qui ne s'essouffle pas avec le temps. Cet intérêt pour l'humain était déjà l'une de leurs caractéristiques de départ [60] mais peut être également l'un des effets du projet qui interroge un domaine de connaissance particulièrement vaste …

Rapport au temps et tension programmes/savoir-être

Si ce sentiment de légitimité et d'efficacité apparaît clairement chez certains, il est cependant nuancé par la tension exprimée par plusieurs d'entre eux concernant la place du savoir-être dans le temps scolaire et l'espace qui peut lui être réservé, sacrifiant inévitablement du temps de transmission des matières disciplinaires, et dès lors le risque de certaines critiques des collègues. Ce qui pose la question de la place de la connaissance de soi à l'école et de sa reconnaissance institutionnelle :

« Est-ce possible d'appliquer cette approche quand on n'est pas titulaire d'une classe, ou prof de psycho, ou prof de religion ? »

« Comment avancer dans les apprentissages tout en prenant le temps d'intégrer cette approche de l'humain ? Comment garder l'équilibre entre les apprentissages liés aux cours et les apprentissages sur soi, l'approche plus humaine, l'écoute ? »

« Comment faire pour que ce soit « dedans » et pas « à côté » ? »

La principale difficulté rencontrée par les enseignants est celle du temps disponible au sein des horaires scolaires pour envisager d'autres apprentissages que les apprentissages scolaires liés aux disciplines. Pour eux, cette éducation humaine est perçue comme fondamentale mais reste un « plus » ou un « à côté », ce qui questionne leur légitimité à y consacrer du temps.

[60] Canivet, C., Projet savoir-être à l'école. Rapport d'évaluation 2008-2009 p. 42.

D'autant plus qu'ils enseignent une discipline précise qui ne demande pas nécessairement qu'ils abordent ces sujets. Pour eux, certaines disciplines s'y prêtent mieux que d'autres et les autorisent à travailler le savoir-être (littérature, arts d'expression, religion, méthode..). Apparaît donc ici la question essentielle de la reconnaissance institutionnelle et dès lors de la place à consacrer à la connaissance de soi à l'école. C'est donc autour de cette mission de transmission qu'apparaissent les tensions les plus marquées, et dès lors leurs freins à pratiquer : pression du temps, des programmes, des prescrits, de leur rôle d'expert d'une matière et de leur légitimité à « faire autre chose », ou encore des collègues qui « *avancent dans la matière* » ou qui posent sur eux un regard jugeant… De manière générale, on peut donc dire que s'autoriser à intégrer la dimension du savoir-être au sein des cours n'est pas facile : les clivages demeurent entre savoir, savoir-faire et savoir-être.

4.1.2 Une mission d'accompagnement de l'apprentissage (8 sur 8)

Selon les paroles des sujets, la mission de transmission inhérente au métier d'enseignant est donc relativement peu évoquée par rapport à d'autres missions et se retrouve dans leurs propos clairement élargie à celle d' « accompagnateur de l'apprentissage ».

Selon Cattonar (2005), cette mission d'accompagnement est le fruit de l'évolution du métier induite par l'évolution de la société et le contexte éducatif actuel. On observe en effet depuis quelques années un *certain affaiblissement du modèle traditionnel du maître instruit, à la faveur du modèle actuel du pédagogue praticien réflexif* (Cattonar, 2005).

Pour les enseignants ici interrogés, l'apprentissage est un phénomène complexe et multidimensionnel qui touche autant au cognitif qu'à l'affectif et au conatif.

Une vision multidimensionnelle de l'apprentissage (6)

- La dimension affective de l'apprentissage

Pour ces enseignants, l'apprentissage *est avant tout affaire de lien,* ancré dans la relation pédagogique. Il intègre bon nombre de *facteurs affectifs tels que la confiance et la motivation qui sont les clefs de la réussite*. Ainsi, quelle que soit la matière, leur mission est de *donner aux élèves l'envie d'apprendre, d'oser, de prendre des risques,* et de *les accompagner dans une démarche de mieux apprendre, dans une logique « cœur-corps-esprit ».*

Six enseignants sur huit abordent ainsi la question de la dimension affective de l'apprentissage et insistent sur l'importance des émotions positives (*plaisir, humour, bonne humeur, sourire…)* et du renforcement positif : « *Valoriser ce qu'ils font et ce qu'ils sont*.»

Fortement liée à la notion de motivation, que l'on retrouve envisagée comme mission à part entière, comme nous le verrons plus loin, cette attention à la dimension affective se retrouve à différents niveaux : climat de classe sécurisant, relation pédagogique bienveillante, valeurs de respect réciproque…

« Mon rôle est d'instaurer un climat de sécurité et de confiance où chacun peut prendre la parole de manière libre, sans peur du regard de l'autre. On est tous dans le même bateau pour apprendre. »

Le lien et une relation pédagogique de qualité sont pour eux une condition incontournable pour que les élèves apprennent et progressent :

« Je considère que l'enseignement est avant tout une affaire de lien. Le lien est le préalable essentiel pour amener les élèves à atteindre les objectifs spécifiques aux différentes matières que l'on enseigne :

on n'apprend pas de quelqu'un qu'on n'apprécie pas et on apprend mal à quelqu'un qu'on n'estime pas.

« Je me vois comme un accompagnateur qui travaille épaule contre épaule et guide l'élève dans sa progression pour atteindre les objectifs imposés »

La relation pédagogique est donc centrale dans leur vision de l'apprentissage, non pas « le lien pour le lien », mais une relation adulte-jeune dans une optique de développement basée sur une estime réciproque. Car pour eux, ce lien se doit d'être réciproque : le professeur doit apprécier ses élèves et les élèves doivent apprécier leur professeur pour accéder à l'apprentissage. La relation fonctionne donc sur base de réciprocité : *« respect mutuel, respect de mon rôle pour avoir du respect en retour ».*

- La prise en compte des émotions pour l'apprentissage

La gestion de leurs propres émotions avant tout, mais aussi de celles des élèves, fait également partie de cette vision multidimensionnelle de l'apprentissage, envisagée comme un paramètre important pour un travail efficace: *« La neutralité affective est garante de la bonne distance pour travailler sereinement. »*

Mais cette gestion émotionnelle de soi et d'autrui pour l'apprentissage est davantage posée en termes de questionnements que de pratiques : *« Comment gérer cette masse d'élèves qui bouillonnent ? Comment être au top alors qu'on est sollicités de toutes parts ? » « Comment rester calme en toutes circonstances ?* »

- La prise en compte de la personne globale qu'est l'élève

Cette conception multidimensionnelle de l'apprentissage repose en réalité sur une vision globale de la personne qu'est l'élève.

Plusieurs parlent de « *vision globale de l'enseignement - d'autres parlent d'enseignement holistique - où un élève n'est pas seulement un élève mais une personne avec ses émotions, son vécu, son ressenti…* ».

Ainsi, une enseignante « *souhaite aider les enfants/ados à mieux se connaître et à découvrir leur profil d'apprentissage (au sens large), et les accompagner dans une démarche de mieux apprendre dans une logique cœur- corps - esprit. »*

- La connaissance de soi comme préalable à l'apprentissage

Dans le même ordre d'idées, un élément important de leur mission d'accompagnement de l'apprentissage consiste à développer chez les jeunes la connaissance de soi au service de l'apprentissage. La connaissance de soi est ainsi un préalable pour mieux apprendre. Il s'agit d'*apprendre aux élèves à se connaître en tant qu'apprenants, à travailler et à étudier… Car les élèves sont des enfants, ne savent pas comment travailler, ni pourquoi ils sont davantage motivés par telle ou telle matière…* Le souhait de certains est ainsi *d'aider les enfants et les ados à mieux se connaître et à découvrir leur profil d'apprentissage.*

Un processus plutôt que des résultats (5)

Tous les enseignants interrogés évoquent cette dimension de leur mission qui est de « *faire progresser les élèves, qu'ils acquièrent une plus-value par rapport à leur niveau du début de l'année »,* sans se référer à des résultats standardisés, à des normes ou, comme ils disent, à « *un élève modèle, un profil-*

type ». S'ils envisagent l'apprentissage comme un processus de développement, et pris en tant que tel, certains vont jusqu'à dire qu'ils accordent une importance plutôt relative aux résultats.

Par contre, ce processus d'apprentissage repose sur des balises claires : *« Vis-à-vis des élèves, mes attentes sont souvent précisées : à propos des savoirs, savoir-faire et comportements à maîtriser, des outils à utiliser, dans le but de réaliser un parcours scolaire intéressant (travail et responsabilité(s) d'élève) ; fixer les balises franchissables, élaborer des projets. Le cheminement m'importe plus que le résultat.* ».

Des actes pédagogiques induits par la formation et le projet Savoir-être (8)

Cette vison de l'apprentissage s'incarne dans des actes pédagogiques concrets, en lien avec les contenus de formation, et se retrouvent par ailleurs plus loin[61] évoqués comme « pratiques ANC »:

- Une approche réflexive, basée sur l'écoute, la disponibilité et le dialogue (8)

Presque tous insistent sur l'importance du dialogue et de la réflexion avec les élèves, leur objectif étant de *faire réfléchir les élèves, les rendre actifs, plutôt que « d'inculquer ».*

Cette approche réflexive vise à *apprendre aux élèves à se connaître en tant qu'apprenant, à travailler et étudier,* et induit également chez les professeurs eux-mêmes une approche réflexive : *« Je préfère commencer par comprendre moi pourquoi les choses sont comme elles sont puis j'explique ou je fais réfléchir les élèves en difficulté sur la situation ».*

Pour tous, l'apprentissage repose donc sur le dialogue : *« Etre à l'écoute de manière active, servir de miroir dans leurs découvertes, les encourager, positiver »,* ce qui demande une grande disponibilité *:* « *Je suis toujours disponible pour des explications supplémentaires, une remédiation…* » tout en étant conscients que c'est « *perdre du temps pour en gagner ».*

- Une observation plus fine des élèves (8)

Du point de vue individuel:

« Je me fais un devoir d'adopter une attitude d'observation face à la personne qui est devant moi et de pousser le jeune à avoir confiance en lui car la confiance et la motivation sont les clés de la réussite : c'est cela le savoir-être. Le savoir passe en second lieu. »

- Des pratiques variées, différenciées et individualisées (6), actives et créatives (5)

« Mettre chacun dans des situations d'apprentissage progressif, à son rythme… »

« Valoriser qui ils sont et ce qu'ils font. »

« D'un point de vue plus pédagogique, je ne me satisfais pas d'être "technicienne de la pédagogie" : j'ai à faire preuve d'imagination, de créativité pour évoluer, pour affiner mes cours, mes conceptions, pour avancer. »

« Enseigner ! C'est-à-dire montrer, raconter, expliquer… Mais aussi écouter / apprendre à écouter et à s'écouter ; discuter, faire s'interroger, mais encore chercher ensemble, réfléchir, proposer… Puis encore transmettre mon plaisir au travers des matières qui sont les miennes et que j'ai choisies. Mais aussi évaluer/ faire respecter. »

[61] Voir chapitre 5

- Un apprentissage collaboratif (5)

« Créer des projets collectifs en exploitant sa curiosité, ses capacités de création personnelles, tout en découvrant les qualités des autres et en les exploitant au mieux pour construire, ensemble, grâce à des compromis, une forme artistique (ou autre).

« Chercher des solutions ensemble. »

« Développer des solidarités… »

« Apprendre aux élèves à développer esprit critique, regard, observation des productions de autres et de ses propres productions.

- La conscience des exigences et des contraintes (7)

Ce regard posé sur l'apprentissage ne fait aucunement l'impasse sur les nécessités et les exigences du « métier » d'élève. Si pour ces enseignants, le plaisir d'apprendre, la relation bienveillante, l'attention à l'autre sont essentiels, ils n'ignorent pas pour autant les réalités et les contraintes de l'école :

« Garder à l'esprit les exigences liées au cours »

« Mais aussi évaluer/ faire respecter. »

« S'adapter ne veut pas dire laxisme… je peux m'adapter et rester très exigeant et calme, à cheval sur le règlement, le respect des consignes… »

Même si pour certains cela reste une tension clairement exprimée : *« Comment faire pour apprendre l'équilibre nécessaire entre effort et plaisir ? ».*

Mais comme le montre également le point suivant, les exigences et les contraintes liées à l'apprentissage ne sont pas présentées comme des normes à suivre en tant que telles, mais reposent sur une autre mission importante à leurs yeux qui est de mettre en place un cadre et des conditions d'apprentissage, pour sécuriser les élèves et favoriser leur développement.

On constate ici que tous les enseignants impliqués dans la recherche envisagent l'accompagnement de l'apprentissage comme mission prioritaire, directement associée, comme nous le verrons plus loin, à la responsabilité qu'ils se donnent de motiver leurs élèves et de les accompagner en tant que personnes dans leur développement intégral.

Ainsi, ils insistent sur la prise en compte de la dimension affective de l'apprentissage et du plaisir d'apprendre, de l'importance de la gestion de leurs propres émotions, envisagent l'apprentissage comme un processus, sans mettre de pression sur les résultats.

Ils envisagent également cet accompagnement de l'élève comme une démarche qui doit tenir compte des différentes composantes de la personne qu'est l'élève : "*cœur-corps-esprit*". Dans cette optique, la connaissance de soi est mise au service des apprentissages scolaires. Pour certains même, c'est plutôt l'inverse : les apprentissages scolaires sont au service de la connaissance de soi et des autres. De plus, cette vision de leur métier s'incarne dans des actes pédagogiques précis : questionnement réflexif, espaces dialogiques, observation, pratiques actives et créatives, différenciation pédagogique, apprentissage collaboratif, mais aussi exigences, balises et repères. Autrement dit : *structure et bienveillance (Longhi, 2009).* Leur mission d'encadrement est donc elle aussi au service de l'apprentissage.

4.1.3 Une mission d'encadrement (8 sur 8)

Tous les enseignants interrogés ici sont en effet soucieux de garantir un cadre et des conditions optimales d'apprentissage, mais par contre, aucun n'évoque les règles et l'autorité en tant que tels, envisageant plutôt la mise en place d'un climat de classe sécurisant et cadrant comme faisant partie de leurs missions, se traduisant par des dispositions concrètes :

- Instaurer sécurité et confiance (8)

Pour remplir cette mission d'accompagnement de l'apprentissage, les enseignants se donnent la mission de créer des conditions optimales d'apprentissage par un environnement sécurisant *:*

«J''instaure un climat de sécurité et de confiance où chacun peut prendre la parole de manière libre sans avoir peur du regard de l'autre. On est tous dans le même bateau pour apprendre. »

« Créer un lieu de convivialité et d'accueil chaleureux »

« Chacun a sa place de la même façon, sans favoritisme et reçoit l'attention qu'il mérite sans a priori »

- Manifester des émotions positives (6) et valoriser les élèves (2)

Ce climat détendu intègre les émotions positives comme une donnée qui agit sur l'apprentissage : *« La bonne humeur fait partie de mes principes »*. Dans le même ordre d'idées, plusieurs insistent sur l'importance de l'humour et de la bonne humeur en classe : *« L'humour est le bienvenu, mais pas la moquerie. » ; « Sourire est très important » ; « Cultiver la joie d'apprendre » ; « Donner cours avec passion » ; « La bonne humeur aussi fait partie de mes principes ».*

Ce climat sécurisant repose aussi pour les plus jeunes élèves sur du renforcement positif :

« Les encourager, positiver. »

« Valoriser qui ils sont et ce qu'ils font. »

- Envisager des responsabilités partagées (6)

Le rôle de ces émotions positives et de ce cadre détendu pour l'apprentissage se retrouve dans une autre mission perçue comme essentielle par les enseignants, celle de motiver leurs élèves (voir 4.1.4.) dont ils endossent la responsabilité, sans pour autant faire l'impasse sur les exigences de l'apprentissage :

« Développer le climat nécessaire pour que la motivation, la notion d'effort, le travail régulier qui sont des paramètres indispensables à la réussite puissent devenir réalité et ne restent pas de vains souhaits que d'aucuns regrettent à longueur de bulletins ».

« J'estime que je dois remplir ma mission en montrant que je m'implique dans mon cours »

Ainsi, ils se sentent responsables du climat d'apprentissage mais aussi de la dynamique motivationnelle de la classe. Pour eux, l'exemple reste le meilleur moyen de faire passer leurs valeurs :

« *Le respect de mon rôle pour recevoir du respect en retour. J'estime que je dois remplir ma mission en montrant que je m'implique dans mon cours et que je connais ma matière à fond. »*

Ce sens des responsabilités – et leur cohérence - se retrouve aussi dans leur exigence de professionnalité et la mise en place de dispositifs adaptés :

« J'ai à faire preuve de d'imagination, de créativité pour évoluer, affiner mes cours, avancer… »

« Mon devoir : préparer des activités intéressantes, tout autant pour eux que pour moi… »

« Je me fais un devoir d'observer les élèves… »

On retrouvera également pour certains ce sens des responsabilités dans la définition de leur mission sociale (point 1.6.) voire *politique*, qui élargit leur champ d'action et leur souci d'exemple bien au-delà du cadre scolaire :

« Par mon attitude, mon discours, les priorités, les actes que je pose, je fais un choix politique. »

« Je lutte pour l'acquisition d'apprentissages de qualité. J'exerce une responsabilité dans le monde avec des perspectives globales (responsabilités individuelle et collective) »

Ainsi, cette mission d'encadrement pour apprendre et vivre ensemble dépasse largement le cadre de la classe et débouche sur une mission d'éducation citoyenne et sociale.

- Mettre en place des règles et un cadre clair (4),

Pour assurer ce climat sécurisant et « *concilier enseignement et éducation »,* ils établissent des règles de fonctionnement et *« un cadre disciplinaire »* :

« Je leur montre clairement que je suis le chef, je reste claire dans mes instructions »

« *Garder à l'esprit les exigences liées au cours : « s'adapter à la situation » ne signifie pas « laxisme ». Je peux m'adapter et rester très exigeant – et calme, à cheval sur le règlement, le respect des consignes … cela permet de rester juste face à chaque élève. »*

- Faire preuve d'une certaine souplesse (2)

Pour certains, ce cadre se caractérise par une certaine flexibilité : « *tout en restant souple et ouverte à la discussion si une fois, en raison d'un surplus de travail chez les élèves, je dois déplacer une échéance… »*

« J'essaie de garder un cadre de discipline en classe, pas trop strict quand même… »

« L'improvisation : pour pouvoir être efficace, il faut parfois être capable d'abandonner tout canevas de cours et s'adapter à la situation. »

- S'appuyer sur des valeurs clairement énoncées (4)

Ces règles de fonctionnement ne sont pas arbitraires mais correspondent à des valeurs de justice et de respect mutuel :

« *Le respect de mon rôle pour avoir le respect en retour ».*

« Au sein du groupe, la communication est primordiale mais dans le respect de chacun. »

« Comment être le plus juste possible lors d'une évaluation ? »

« Rester juste face à chacun »

- Maintenir un souci de cohérence personnelle (3)

Plusieurs insistent sur l'importance que ce cadre soit posé dans une perspective de cohérence et de congruence personnelle :

« *Je reste claire dans mes instructions, fidèle par rapport à mes lignes de conduite. »*

« Souci de cohérence entre le discours et l'attitude, entre le subjectif et l'évaluation »

- Viser une cohérence d'équipe (3)

Pour remplir cette mission d'encadrement, certains évoquent la nécessité d'une cohérence d'équipe, mais cette cohérence d'équipe semble plutôt un souhait qu'une réalité:

« Construire et vivre ensemble, avec et selon mes valeurs, et si possible en cohérence et en cohésion avec un maximum d'intervenants dans la vie de l'école. »

« Comment améliorer la communication entre les différents intervenants dans un but de cohérence ? »

« Comment faire pour avoir une cohérence d'équipe, que certains ne voient pas cela comme du bla-bla ? »

Le regard des collègues est donc parfois perçu comme un frein à l'innovation, et n'est pas toujours facile à vivre :

« Certains collègues pourraient se demander pourquoi je passe du temps avec mes élèves pour leur parler de stress, de connaissance de soi, d'émotions… Il y a beaucoup de médisances dans le milieu des profs ! »

« Avant, je me laissais influencer par les soi-disant bons profs, très stricts du point de vue discipline et matière…Je me sentais même un peu coupable de ne pas être comme ces profs… »

L'un ou l'autre évoquent par contre des échanges professionnels avec leurs collègues comme des éléments porteurs pour développer leur professionnalité : « *Je ne peux m'isoler, je m'enrichis de rencontres, de discussions ressourçantes* », et si la nécessité de cohérence et de dynamique d'équipe apparaît peu ici (elle a clairement manqué aux enseignants dans l'une des deux écoles impliquées dans cette recherche), nos observations précédentes[62] ont montré que le projet peut induire une dynamique d'équipe et se révéler fédérateur.

- *Installer des espaces de dialogue (8)*

Tous placent le dialogue au cœur de leur mission, et comme nous le verrons plus loin, au cœur de leurs pratiques. Cette mission d'écoute et d'échange, d'éducation à la parole libre et respectueuse exprimée ici en termes d'actes pédagogiques concrets, se retrouve abondamment illustrée dans l'évocation de leurs pratiques (voir chapitre 5):

« Faire réfléchir plutôt qu'inculquer »; « Ecouter, apprendre à écouter et s'écouter, discuter… »; « Ecoute et contact privilégié avec les élèves »; « Echanges à deux, en groupe-classe, en retraite »; « Etre à l'écoute de manière active, servir de miroir dans leurs découvertes, les encourager, positiver… »

Ce dialogue, qu'ils placent au cœur de leurs missions et de leurs pratiques, sert non seulement la connaissance de soi mais également l'apprentissage. Dialogue pédagogique ou dialogue élargi à la réflexion sur l'humain, il s'agit pour eux de *chercher des solutions ensemble*, de *travailler coude à coude avec les élèves,* et de se voir *tous dans le même bateau pour apprendre*…

Par contre, pour certains, le temps qu'ils y consacrent est à l'origine d'une autre tension, et d'un *"équilibre à trouver entre les apprentissages du cours et les apprentissages sur soi, l'approche plus humaine et l'écoute."*

[62] Canivet, C., Rapports du projet – 2008-2009 et juin 2011.

Les enseignants se disent soucieux d'installer un cadre et des règles de fonctionnement, tout autant au service de l'apprentissage qu'au service du développement humain des élèves. Pour eux, le climat de classe est important et s'appuie sur des valeurs telles que le respect et la sécurité, la liberté de parole et le non-jugement. Pour installer et garantir ce cadre et ces valeurs, ils placent le dialogue au cœur de leurs pratiques.

Ils s'incluent également dans ce cadre, par souci de cohérence mais aussi parce que la réciprocité adulte-jeune est importante à leurs yeux : par leurs propres comportements, leur propre motivation, leur propre respect des règles, la gestion de leurs propres émotions, leur propre attitude positive, leur propre joie d'enseigner, ils peuvent influer sur toutes ces facettes chez leurs élèves. Pour eux, l'exemple est donc un moyen privilégié de transmettre aux jeunes ce qui leur semble essentiel.

4.1.4 Une mission de motivation qui inclut leur propre dynamique motivationnelle (8)

Si de manière générale, la motivation des élèves n'est pas considérée comme une mission en soi, étant davantage envisagée comme une composante ou une condition de l'apprentissage, les enseignants interrogés en font ici une mission à part entière…

Tous en effet évoquent clairement et de manière appuyée cette *mission de motivation* qui semble sous-tendre leurs autres missions : dans les définitions qu'ils donnent de leurs missions, tous priorisent la dimension motivationnelle et l'importance de développer le « *goût d'apprendre* » chez leurs élèves.

« Amener l'élève à vivre mes cours dans la plus grande sérénité et motivation possible. »

« Mon 1er objectif est de leur donner envie : d'aller plus loin dans l'apprentissage, au-delà de ce qu'on apprend en classe, de poursuivre leur apprentissage après les études secondaires. »

« Mon objectif, quelle que soit la matière : donner aux élèves l'envie d'apprendre, d'oser, de se risquer à… »

Pour ce faire, ils vont utiliser plusieurs ressources :

- La notion de plaisir (6)

Le plaisir d'apprendre est bien présent, mais aussi plaisir d'enseigner, associant cette mission d'accompagnement de l'apprentissage à la mission de motivation, la leur et celle des élèves. Presque tous l'évoquent d'une manière ou d'une autre, explicitement ou implicitement à travers les émotions positives telles que « *sourire, humour, passion, bonne humeur ou joie ».*

« *Leur donner le goût d'apprendre une langue, de la parler. »*

« Il s'agit de cultiver la joie d'apprendre. »

« Transmettre mon plaisir au travers des matières qui sont les miennes et que j'ai choisies »

Ainsi, l'apprentissage d'une langue doit correspondre à des besoins réels, des réalités de la vie, ce qui rejoint la question du sens des apprentissages, et doit passer par le faire, l'action. Pour certains, la relation à l'apprentissage est même d'ordre sensitif et corporel : « *goût d'apprendre, logique cœur-corps-esprit, bouger, sortir, être actif…. »*

Pour cela, les enseignants proposent des activités directement ancrées dans la vie, y compris des activités extérieures à l'univers scolaire, et qui leur plaisent : *« J'organise des activités extérieures pour*

rassembler les élèves dans un autre cadre et leur donner la chance d'aborder l'anglais d'une façon qui les 'branche' plus (voyage, cinéma, théâtre, chansons….) ».

On retrouve cette notion de plaisir dans les pratiques actives et créatives évoquées au point 1.2.

- L'intérêt et le sens des apprentissages (4)

« Mon devoir : préparer et donner des cours intéressants pour eux via des sujets qui sont susceptibles de m'intéresser aussi, car si je suis motivée par la matière, je peux leur transmettre un savoir de manière plus intéressante. »

Pour eux, transmission de savoir et motivation sont intimement liées : pour qu'un savoir puisse être transmis, il faut qu'il soit intéressant non seulement pour les élèves mais aussi pour le professeur lui-même.

- Leur propre motivation (7)

Ici encore, ils reconnaissent leur part de responsabilité dans la dynamique motivationnelle de leurs classes. L'expression de leurs émotions positives est abondamment citée comme faisant également partie de leurs missions. Pour ces enseignants, la motivation des élèves est fortement dépendante de la leur, et donc de leur propre état émotionnel.

« Sourire est très important »

« Leur donner cours avec passion »

« Transmettre mon plaisir au travers des matières qui sont les miennes et que j'ai choisies. »

« Cultiver la joie d'apprendre »

Ainsi, pour certains d'entre eux, la mission de motiver leurs élèves passe par des modalités et des sujets qui les motivent aussi. Ils mettent donc en interaction leur propre motivation et celle de leurs élèves, la première constituant une ressource pour la seconde.

Par ailleurs, certains nous disent prendre en compte leurs propres besoins tout autant que ceux de leurs élèves. La dynamique motivationnelle dans leur classe semble reposer sur une réciprocité dont ils revendiquent la responsabilité : *« c'est mon devoir », « j'ai à faire preuve d'imagination », transmettre mon plaisir à travers des activités qui me plaisent… »*

Pour ceux-là, le professeur a donc sa part de responsabilité dans la dynamique motivationnelle des jeunes, en montrant l'exemple :

« *En montrant que je m'implique dans mon cours et que je connais ma matière à fond. »*

Cette motivation passe par des actes et attitudes concrets qui traduisent encore cette part de responsabilité *:*

« Je suis toujours disponible. »

« Globalement, je passe de nombreuses heures à l'école: tout mon quotidien en est imprégné. C'est comme une seconde peau » … « Je suis en mouvement perpétuel et dans la curiosité »

« Etant moi-même centrée sur mes sensations, pensées et émotions, je suis capable de gérer mes émotions moi aussi (quand il s'agit par exemple de gérer une classe indisciplinée ou peu intéressée) et d'observer mon ressenti avec bienveillance et sans jugement. »

- Une implication mesurée (4)

Cette dynamique motivationnelle du professeur débouche sur la question de son engagement et de la juste implication dans son métier :

« Tout mon quotidien en est imprégné… C'est comme une seconde peau… »

Plusieurs évoquent ici une certaine tension ou difficulté à trouver un équilibre entre leur passion pour leur métier, leur propre injonction à être motivé et souriant, et certaines attentes déçues ou réalités quotidiennes parfois très lourdes. Cette tension se retrouvera clairement exprimée lors des réunions de débriefing en termes d'attentes non rencontrées.

« Comment faire pour être toujours au top ? »

« Comment faire pour embarquer tous les élèves dans la spirale positive du plaisir d'apprendre ? »

« Comment pousser et ouvrir le jeune sans y laisser trop d'énergie personnelle ? »

On constate que ces enseignants endossent pleinement la responsabilité de la motivation de leurs élèves, qu'ils ont érigée en véritable mission à part entière, et ce non seulement pour leurs cours, mais aussi de manière beaucoup plus large, pour apprendre tout au long de la vie.

Ils s'interrogent sur le sens des contenus et des apprentissages, considérant qu'ils doivent tenir compte des besoins actuels des jeunes, tout en maintenant des apprentissages de qualité.

De plus, pour eux, la motivation des jeunes est très dépendante de leur propre motivation. Celle-ci s'exprime parfois de manière très intense : certains parlent de passion, de seconde peau, de plaisir d'enseigner, de joie d'apprendre, de spirale positive et autres émotions positives (*bonne humeur, sourire...*).

Mais si cet engagement ou cette implication émotionnelle de leur part est très importante à leurs yeux, elle est aussi source de tension, d'où la nécessité de recul et de juste distance évoquée par plusieurs.

4.1.5 Une mission de développement global de l'élève (8)

Une autre mission abondamment évoquée par tous les enseignants est celle du développement de l'élève en tant que personne singulière, qui pose la question de l'intégration des différences, de l'individualisation et de la prise en compte du corps et des émotions, dans une *« vision globale de l'enseignement où un élève n'est pas seulement un élève, mais surtout une personne avec ses émotions son vécu et ses ressentis. ».*

Tous semblent accorder une place importante à cette dimension globale de la personne : *Mon 1er objectif est de leur donner envie… Mon 2ème objectif (tout aussi important) est de leur apprendre à être dans le mode « être » plutôt que dans le mode « faire »: être conscient de leur ressenti (physique et émotionnel) et pouvoir le partager avec le plus grand respect pour eux-mêmes et pour autrui.*

« Je me vois comme une personne ressource dont la mission est d'amener l'élève à s'épanouir à l'école, dans les trois dimensions qui sont le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. »

« Mon rôle : développer épanouissement personnel, bien-être, conscience de soi et de ses ressentis, connaissance de soi, apprentissage cœur-corps-esprit… »

Plus concrètement, cette mission de développement global de l'élève implique un certain positionnement de leur part, une certaine attitude, un certain regard sur leurs élèves :

- Une prise en compte des individualités et des différences

« Comment faire pour gérer de manière efficace cette « masse » d'élèves qui bouillonne ? Ils sont tous là avec leur caractère, leur envie ou pas d'être en classe, leur niveau différent les uns des autres, leur vie privée, parfois difficile, leurs hormones (non négligeable !)… »

On observe que la prise en compte des différences et de la complexité de l'élève questionne leur métier d'enseignant. Face à cette triple mission de transmission, d'encadrement et de motivation se pose la question de la gestion de la globalité de la personne et de sa complexité, qui induit un réel souci de prise en compte des facettes émotionnelle, cognitive mais aussi corporelle.

Complexité de la personne, mais aussi complexité des différences : dans cette vision de leur métier apparait également l'importance qu'ils attribuent à la gestion des différences entre les élèves, leur mission étant d'intégrer ces différences et d'aider les jeunes à le faire également, débouchant ici sur une autre mission encore, qui est celle de l'éducation sociale et du vivre ensemble - une éducation citoyenne au sens large - telle que développée plus loin.

« Ma mission est de leur faire prendre conscience qu'ils vivent au sein d'un monde habité par des individus tous différents, que chacun a son mode de pensée et qu'il n'y en a pas un plus intéressant qu'un autre. »

Si l'ouverture à la globalité et aux différences est évoquée ici comme une mission importante, reprise par ailleurs en termes d'enjeux de l'ANC, comme nous le verrons plus loin, elle est aussi envisagée comme une tension de plus à gérer : comment tenir compte de chacun, dans une approche individualisée, et de tous, dans des réalités de classes collectives et de plus en plus hétérogènes ?

De plus, pour certains, cette nécessaire et délicate intégration de la globalité de la personne – dans ses dimensions émotionnelle, sociale, corporelle… - s'applique aussi aux professeurs et contribue à la complexité du métier. Une fois de plus, elle s'exprime en termes de questionnement, évoquée également comme tension.

« Comment faire pour toujours être au top, alors qu'on est toujours sollicité de tous côtés (famille, boulot, obligations, amis…) et que l'on manque de temps ? ».

Evoquée par tous les enseignants, l'accompagnement de l'élève dans une optique de développement intégral de la personne et d'épanouissement est au cœur de leurs missions. A ce souci de prise en compte individuelle s'ajoute la gestion des différences et de l'hétérogénéité des classes.

Ces deux aspects - individuel et collectif - de leur métier constituent pour eux une tension de plus, vu le manque de temps et de reconnaissance officielle pour cet aspect de leur métier dans une société qui valorise la compétition et les résultats.

- Le souci du bien-être et de l'épanouissement à l'école (5)

Pour eux, le bien-être et l'épanouissement sont essentiels. Mais il ne s'agit pas, comme le craignent certains de leurs collègues, de bien-être gratuit, mais d'installer chez les jeunes un état d'esprit favorable à l'apprentissage, tout comme un climat sécurisant lui aussi au service de l'apprentissage. Cette préoccupation rejoint les théories de Damasio (1999) pour qui le cognitif n'est accessible que si l'affectif le permet.

« J'ai la volonté de créer un lieu de convivialité et d'accueil chaleureux. »

« Ma mission est d'amener l'élève à s'épanouir à l'école, dans les trois dimensions que sont le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. »

« Ma mission est de mettre l'élève à l'aise dans son milieu de vie. »

« Place à l'enseignement mais aussi à l'ouverture vers le mieux-être, malgré les contraintes scolaires ».

« Ma mission prioritaire est d'accompagner le développement de la confiance en soi et de la motivation… »

- Un nouveau domaine d'expertise : la connaissance de l'humain

Cette mission de développement global de l'élève dans ses dimensions affective et émotionnelle tout autant que cognitive ne fait pas partie la formation initiale ni dès lors de l'expertise professionnelle ordinaire des enseignants. Comme le dit une enseignante, de manière générale, les enseignants ne sont pas formés pour cela. Ils ne sont pas outillés et de ce fait ne se sentent pas autorisés à le faire. Il semble que le projet Savoir-être leur ait ici apporté des outils manquants, leur permettant d'ouvrir leur champ d'expertise pédagogique.

Ils incluent désormais dans leurs missions des aspects tels que le développement de la confiance en soi, la confiance en l'autre,

« Apprendre aux élèves à acquérir de la confiance en eux et en l'autre »

« Je me fais un devoir d'adopter une attitude d'observation face à la personne qui est devant moi et de pousser le jeune à avoir confiance en lui car la confiance et la motivation sont les clés de la réussite : c'est cela le savoir-être… Le savoir passe en second lieu. »

Ainsi, ils disent davantage accueillir les jeunes comme ils sont et là où ils sont, et se départir, selon leurs propres mots, de l'image de l'élève-modèle : *« Il n'y a plus d'élève-type, d'élève-modèle… »*

On retrouvera plus loin dans la description des nouvelles pratiques bon nombre d'évocations touchant à cette mission de prise en compte de la personne globale et de développement humain au sens large, pleinement assumée par les enseignants et directement corrélée aux contenus de formation.

Selon les propos des enseignants, cette mission d'accompagnement de la personne dans sa singularité nécessite des compétences professionnelles spécifiques, car elle induit de nouveaux actes pédagogiques. Il s'agit d'un domaine d'expertise particulière, très différente du rôle de transmission traditionnellement lié à leur métier.

Ils se donnent clairement pour mission de développer chez leurs élèves des compétences intra et inter-personnelles telles que connaissance de soi (6), confiance en soi (5), confiance en l'autre (4), ouverture aux différences, gestion des émotions, intelligence adaptative (5), ou encore curiosité, ouverture, créativité, prise de recul, réflexivité, esprit critique… toutes ces compétences faisant partie intégrante des objectifs du projet et des contenus de formation.

Outre le développement de ces compétences, leur mission de développement global des élèves induit un certain positionnement de la part des enseignants, une certaine attitude, un certain regard sur leurs élèves qui implique la prise en compte réelle des différences et de la singularité de chaque élève, là où il est et comme il est - d'où davantage de différenciation pédagogique - et une attention au bien-être de tous et, de ce fait, un tout autre climat de classe.

4.1.6 Une mission d'éducation, sociale, voire politique (4 sur 8)

Plusieurs enseignants se donnent également une mission dépassant le cadre scolaire qui est celle de l'éducation sociale au sens large. Il s'agit pour eux de :

- Eduquer au « vivre ensemble », veiller à la socialisation et à l'éducation citoyenne (5)

Cette mission évoquée par la moitié des enseignants est d'éduquer les jeunes au vivre ensemble. Elle touche à la dimension sociale et collective du métier. Particulièrement présente chez l'un d'entre eux, qui semble en avoir fait une mission prioritaire, elle est évoquée chez d'autres en termes d'ouverture aux différences en tant qu'enjeu d'éducation citoyenne.

« A*pprendre aux élèves à vivre en groupe, de créer des projets collectifs en exploitant leur curiosité, leurs capacités de création personnelles, tout en découvrant les qualités des autres et en les exploitant au mieux pour construire, ensemble, grâce à des compromis, une forme artistique ou autre. »*

« Apprendre aux élèves à acquérir de la confiance en eux et en l'autre. »

- Avoir une vision prospective des élèves en tant que futurs citoyens (4)

De plus, cette mission d'éducation dépasse le cadre de l'école et l'apprentissage de contenus ou de compétences scolaires: il s'agit pour eux d'éduquer des jeunes pour la vie, et de les conscientiser aux enjeux de leur rôle et leur place dans la société.

Ils abordent ici la question de l'éducation citoyenne telle que développée par Le Vasseur[63] (2006) et Perrenoud[64] (2003), que nous reprendrons plus loin dans nos analyses et qui met en évidence l'émergence d'un nouveau rapport au savoir en lien avec des dimensions transversales, qui ne sont différentes qu'en apparence, et présentent un fond commun qui donnerait du sens aux apprentissages : *l'éducation à vivre*. Toutes ces démarches visent en effet à outiller les jeunes pour l'avenir, qu'il s'agisse de Savoir-être, d'éducation citoyenne, de connaissance de soi ou d'approche orientante[65] (Pelletier (2004) ; Brochu et Gagnon (2010)), voire même d'éducation à l'environnement…

Les enseignants évoquent donc ici une vision prospective de leur mission, qui peut en partie expliquer leur adhésion au Savoir-être et à ses enjeux de société, et qui peut donner de la cohérence à certains de leurs actes pédagogiques désormais envisagés en lien avec le développement du savoir-être. Cette mission politique se décline concrètement en différents actes et à travers d'autres missions telles que transmettre, éduquer, épanouir, motiver:

« Aider l'élève à grandir c'est à dire à se positionner face au monde »

« Du point de vue du groupe: faire prendre conscience que le jeune vit au sein d'un monde, habité par des individus tous différents, que chacun a son mode de pensée et qu'il n'y en a pas un plus intéressant qu'un autre »

---

[63] Le Vasseur, L., *Education à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise.* Canadian journal of education, 29, 3 (2006) : 611-634

[64] Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Ed. Chronique sociale.

[65] Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle.* Québec : Septembre éditeur.

Brochu, D., Gagon, B., *L'approche orientante au primaire et au secondaire. Un pont entre la pédagogique et l'éducation*. Ed. De la Cheneliere, Montréal, 2010.

« Par mon attitude, par mon discours, par mes priorités, par les actes que je pose, je fais un choix politique : je lutte pour l'acquisition d'apprentissages de qualité et j'exerce une responsabilité dans le monde, avec des perspectives globales (responsabilités individuelle et collective) »

Ainsi, les enseignants se donnent pour mission d'éduquer les jeunes au vivre ensemble, qu'ils expriment explicitement en termes d'ouverture aux différences, d'apprentissage collaboratif, voire d'éducation citoyenne dont ils assument la responsabilité. Dans ce sens leur métier est vécu par certains comme un engagement politique lié à des valeurs de respect et de tolérance, très présentes dans leur discours.

On touche ici à la dimension éthique de leur métier, et à la responsabilité éducative et culturelle qu'ils se donnent, qui se traduit dans leurs attitudes et leurs actes pédagogiques, mais aussi dans leurs pratiques, induisant un nouveau rapport au savoir qui émergerait peu à peu, où les contenus disciplinaires pourraient être reliés à un projet éducatif global et cohérent leur donnant sens. D'où l'importance à leurs yeux d'un projet d'établissement en lien avec le Savoir-être.

- Viser une cohérence et un travail d'équipe (1)

Une seule enseignante intègre dans ses missions ce travail de collaboration entre collègues ; elle seule insiste sur cette dimension du métier, nécessaire à ses yeux. Pour elle, les échanges sont porteurs et enrichissants.

« Je mets ma foi dans la capacité de construire et de vivre ensemble, avec et selon mes valeurs et si possible, en cohérence et cohésion avec un maximum d'intervenants dans la vie de l'école. »

Pour d'autres, ce travail d'équipe et cette nécessaire cohérence d'équipe sont davantage perçus comme un frein ou une tension parfois lourde à gérer :

« Avant, je me laissais influencer par les soi-disant bons profs très stricts au niveau de la matière et de la discipline…je me sentais coupable de ne pas être comme ces profs… »

« Certains collègues pourraient se demander pourquoi je passe du temps avec mes élèves…Il y a beaucoup de médisances dans le milieu des profs. »

Davantage évoquée dans nos autres rapports d'accompagnement, l'effet fédérateur du projet apparaît moins ici : si pour l'un ou l'autre, le recours à l'équipe apparaît comme enrichissant et constitue un atout pour sortir d'un certain isolement, le regard de certains collègues constitue souvent une tension et une pression qui peut freiner leur élan à pratiquer. Par contre, cette nécessité de cohérence d'équipe est vue comme nécessaire et pourrait constituer un objectif spécifique du projet.

4.1.7 Analyse

Une vision du métier qui rejoint les textes fondateurs

Toutes ces missions décrites ici par les enseignants impliqués sont en adéquation avec les textes officiels, et le projet Savoir-être à l'école s'inscrit donc bien dans le cadre des missions éducatives de l'école telles que définies par le Ministère de la Communauté française dans le Décret Missions (1997)[66], qui présente en ces termes les objectifs de notre enseignement :

[66] 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).

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

On retrouve clairement énoncés dans les propos des enseignants ce souci de la personne de l'élève, de son développement intégral, intellectuel, affectif et humain, plaçant la confiance en soi dans leurs objectifs prioritaires, et encourageant ces qualités d'adaptation qui constituent le cœur de la formation, qualités indispensables pour apprendre tout au long de la vie, telles que la curiosité, l'ouverture, la nuance, la relativité, la réflexion, l'opinion personnelle et l'esprit critique, tout autant que les qualités humaines et citoyennes de collaboration, responsabilité sociale et respect des différences.

Ceci se retrouve également dans la politique éducative européenne définie en 1996 pour L'UNESCO[67] par la commission internationale sur l'éducation pour le 21ème siècle qui « *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, les missions ici évoquées par les enseignants dans le cadre du projet Savoir-être rejoignent clairement celles de l'Unesco :

- *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.*

Ainsi, toujours selon l'Unesco, *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[68].*

Et si ces différentes recommandations existent sur papier, les propos recueillis auprès des enseignants nous montrent comment elles peuvent s'incarner au quotidien dans les classes : par leurs attitudes, leur regard, les objectifs qu'ils se définissent et leurs actes pédagogiques, ils placent réellement la personne qu'est chaque élève au centre de l'action pédagogique, *chacun là où il est et comme il est*, avec ses motivations, ses émotions, ses projets et ses perspectives d'avenir, et ce au sein du collectif qu'est la classe, pour développer tout autant leurs compétences intra-personnelles qu'interpersonnelles.

---

[67] *L'éducation : un trésor est caché dedans.* Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le 21ème siècle, présidée par Jacques Delors. Ed. Odile Jacob, 1996 ; Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris : Actes Sud.

[68] Idem

Très récemment, le premier rapport du Pacte pour un enseignement d'excellence de la Fédération Wallonie-Bruxelles[69], sorti en juin 2015, évoque d'emblée des enjeux similaires, tels que *créer de l'enthousiasme et de l'envie, que ce soit du côté des élèves ou des enseignants, ouvrir l'école à de nouveaux domaines d'apprentissage (notamment psychologie, anthropologie, développement durable, écologie…), diminuer l'emprise négative de l'évaluation, mettre l'accent sur le feed-back…* Il parle également de *développement personnel, de créativité, d'esprit d'entreprendre*…. Il évoque *la transformation nécessaire de l'identité professionnelle des enseignants en fonction des rôles qu'ils auront à jouer dans l'école de demain, notamment leur mission de soutien de la motivation, de guide et d'accompagnateur de l'apprentissage.*

Une vision du métier imprégnée des contenus de la formation

Il est bien sûr impossible de dire si l'intérêt de ces enseignants pour le Savoir-être est une conséquence de leur conception du métier, ou si c'est le Savoir-être qui a transformé cette conception… Néanmoins, on observe dans leurs propos que le vocabulaire utilisé pour définir leurs rôles et missions est imprégné des contenus de la formation, et qu'ils ont ainsi développé un langage professionnel commun.

Nous sommes bien conscients qu'il n'y a pas eu de prise de mesure de départ en 2008, et que notre analyse constitue une sorte de « photographie actuelle» de leurs perceptions du métier, mais nous avons néanmoins tenté de repérer dans leurs mots ce qui pourrait être en rapport avec les objectifs du projet.

On observe ainsi que la vision que ces enseignants ont de leur mission reflète bien *l'état d'esprit* visé par la formation : on y retrouve à maintes reprises le champ lexical de l'approche neurocognitive et comportementale et le langage spécifique projeté dans la description de leurs missions et de leurs actes.

On y lit notamment une attention particulière aux motivations primaires, les leurs et celles des élèves, des attitudes de souplesse et d'adaptabilité, bon nombre d'évocations de prise de recul, de non-jugement, une certaine gestion de l'incertitude, une plus grande stabilité émotionnelle, de la neutralité affective, de l'assertivité pour gérer les rapports de force, de la gestion de leur propre stress, moins d'attentes de résultats, davantage d'attention au processus, davantage de temps pour la réflexivité, un questionnement que certains qualifient de « préfrontal » qui devient spontané avec le temps, ou encore davantage de temps consacré à l'observation des élèves...

Beaucoup parlent aussi de sérénité, de plaisir, d'émotions positives, de plus de confiance en soi et en l'autre, de prises de conscience, et réaffirment des évidences comme la richesse des différences, l'importance de la connaissance de soi pour apprendre, ou encore de la bienveillance et du non-jugement, tout en gardant un cadre clair et sécurisant pour les jeunes.

Ainsi, l'Approche Neurocognitive et Comportementale se retrouve souvent dans la manière dont ils parlent de leur métier. Et si pour eux, comme nous le verrons plus loin[70], l'approche en question est à la fois un modèle interprétatif et un modèle d'action, elle apparaît également comme un élément constituant d'une identité professionnelle toujours en transformation (Cattonar, 2002).

On pourrait en déduire que la formation et le projet qui l'englobe ont sans doute agi comme un *catalyseur* ou un *révélateur*, et si l'on ne peut clairement établir de lien de cause à effet entre la

[69] Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXIème siècle. Rapport du groupe de travail 2. Juin 2015. Pacte pour un enseignement d'excellence. In www.enseignement.be

[70] Voir chapitre 4.1.3

formation et les perceptions du métier que rapportent ici les enseignants, on peut néanmoins relever une perspective interactive qui correspond au fonctionnement humain dans ses échanges avec le réel… Comme ils le disent eux-mêmes en effet, s'*il y avait au départ une sensibilité à tout ce qui touche à l'humain, la formation leur a permis de mettre des mots sur ce qu'ils pressentaient comme juste depuis longtemps,* ou encore de *conforter leurs intuitions...*

Pour certains, intégrés dans une équipe élargie soudée par la formation et le projet, les outils font écho également car ils se sentent moins seuls, ayant développé une vision et un langage commun. Il y a également des enseignants qui sont en attente de ce type de théorie qui autorise la personne à poser des actes qu'ils n'auraient sans doute pas posés seuls, ou d'autres qui trouvent dans le projet une confirmation et une reconnaissance de ce qu'ils faisaient déjà, et y puisent une validation de leur intuition, et dès lors un encouragement à poursuivre et oser davantage…

Comme nous le verrons confirmé dans les pratiques évoquées plus loin, le projet peut également être vécu par les enseignants comme une libération de leur force potentielle de changement, et c'est précisément cela que l'approche neurocognitive et comportementale est sensée apporter : davantage de conscience, de confiance en soi et de liberté pédagogique…

Une identité professionnelle en évolution

La question de l'identité professionnelle est essentielle quand on aborde celle du transfert et du changement, car les représentations que les professionnels ont de leur métier influent fortement sur leur motivation à innover, et ce en lien avec leur intérêt pour le champ abordé par l'innovation, en l'occurrence ici le développement humain et la connaissance de soi (Roussel, 2011). Différentes recherches ont montré que cette identité professionnelle est une construction dynamique et continue, jamais achevée (Cattonar, 2002), et qu'il y a dès lors plusieurs identités professionnelles, chacune étant le résultat de différentes interactions :

- la culture enseignante en général, commune à tous, dans le contexte sociétal actuel
- le contexte professionnel propre à chacun : la culture d'établissement, l'équipe…
- le vécu singulier de chacun, lié à son expérience personnelle, que ce soit dans son cadre de travail ou en dehors

Dès lors, de nombreux facteurs façonnent l'identité professionnelle de chaque enseignant, très liée à son histoire singulière.

Or, nous avons vu que le contexte éducatif actuel, lié aux textes fondateurs décrits plus haut, place la personne au cœur des préoccupations : on y parle d'épanouissement, de confiance en soi, d'apprentissage tout au long de la vie, de vivre ensemble… Mais comment incarner ces mots dans des actes précis et surtout quotidiens ?

Pour les avoir côtoyés pendant plusieurs années et interrogés dans le cadre de cette recherche, nous observons que ces enseignants ont évolué tout au long de leur parcours et qu'il ne s'agit pas de vains mots quand ils disent que pour eux*, il y a un avant et un après.* Cependant, il s'agissait déjà dès le départ de professionnels très engagés dans leur métier, particulièrement ouverts et curieux pour tout ce qui touche à l'humain. Certains étaient déjà formés à d'autres approches, telles que PNL, Gestion mentale, Analyse transactionnelle… Parallèlement au projet, tous ont continué à se former à des approches qu'ils mettent explicitement en lien avec le savoir-être : intelligences multiples[71], approche

[71] Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples.* Paris : Retz.

orientante, Pleine conscience, ennéagramme[72], techniques d'acteurs, ou encore philosophie et théologie… Ces choix de formation nous semblent révélateurs de la vision qu'ils ont de leur mission dans sa dimension d'accompagnement de la personne globale qu'est chaque élève, et selon eux, de l'évolution de leur identité professionnelle.

Il est vrai que depuis plusieurs années, *les enseignants sont confrontés à de nombreuses évolutions du champ scolaire qui bouleversent les bases traditionnelles de leur identité professionnelle (public scolaire de plus en plus hétérogène, attentes de la société vis-à-vis de l'école de plus en plus complexes et diversifiées…), et qu'ils doivent dès lors remplir plusieurs rôles à la fois* (Cattonar, 2002).

Il *n'y a donc pas une, mais des identités professionnelles enseignantes, multiples et hétérogènes, chaque enseignant se composant une identité professionnelle en agençant des éléments empruntés à des logiques différentes, voire opposées.* Pour Tardif et Lessard (1999), *« l'enseignant est devenu une sorte de caméléon professionnel qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages ».* Dans un tel contexte, il est clair que les qualités évoquées plus haut par les enseignants formés, telles que souplesse, facultés d'adaptation, prise de recul, relativité, sont bien utiles… Et toutes font partie des objectifs prioritaires du projet …

Selon Cattonar (2002), on voit apparaître chez les enseignants deux grandes orientations dans la manière de concevoir leur métier. *Certains sont davantage focalisés sur l'enseignement et la formation. Au sein de cette première orientation, les uns sont centrés sur la matière et se définissent comme spécialistes d'une discipline, les autres sont centrés sur le savoir-faire pédagogique, le développement personnel des élèves et se définissent comme des pédagogues. La deuxième orientation renvoie à la dimension socialisatrice ou éducatrice du métier et concerne des enseignants davantage centrés sur les comportements des élèves qu'ils cherchent à socialiser et à cadrer, et qui se définissent en tant que surveillants, assistants sociaux, psychologues…*

Selon ces deux orientations, *les enseignants se différencient également par leur satisfaction professionnelle, liée également au type de public : ainsi, les enseignants rattachés au pôle « socialiser et éduquer », avec des élèves qu'ils perçoivent comme difficiles, se disent plus souvent insatisfaits d'être enseignants. Et c'est tout le contraire pour les enseignants rattachés au pôle « enseigner et former » qui perçoivent leur métier, les élèves et l'école de manière bien plus positive* (Cattonar, 2002). Ce clivage ne serait pas tant dû au fait des élèves*, mais à la frustration de ne pas pouvoir exercer leur métier selon leur conception idéale, construite pendant leur propre scolarité et leur formation initiale (Cattonar, 2002)…*

Notre recherche sur le Savoir-être montre par contre que la motivation des enseignants à exercer leur métier reste très vive, et que malgré certaines difficultés avec des élèves, ils semblent avoir dépassé ces attentes d'idéal. Certains précisent d'ailleurs *qu'il n'y a plus pour eux « d'élève-type » ou « d'élève modèle »,* et qu'ils prennent davantage *chacun là où il est, pour le faire progresser au mieux.*

Les contenus de la formation permettent de travailler ces attentes et incitent à la prise de recul. Le changement de regard qu'ils évoquent et leur nouvelle lecture du réel les aident à relativiser les difficultés rencontrées, et surtout les perceptions idéalisées d'un métier complexe… On observe en tous cas clairement chez eux une conception du métier centrée sur le savoir-faire pédagogique et le développement personnel des élèves. Et si la socialisation et l'éducation sont évoquées, c'est

[72] L'Ennéagramme est un modèle de la structure de la personne humaine. Ce modèle aboutit à neuf configurations différentes de la personnalité, neuf manières de se définir : www.enneagramme.com

davantage dans un souci de développement global de l'élève et avec un objectif de mise en place de conditions d'apprentissage optimales.

Des professionnels prêts à *travailler sur eux pour enseigner*[73]

On constate également ici qu'au-delà des missions centrées sur les jeunes citées par les enseignants, le projet touche avant tout la personne qu'est l'enseignant lui-même, avec ses émotions et sa propre dynamique motivationnelle, qu'ils considèrent par ailleurs comme une part essentielle de leur responsabilité pour soutenir la motivation des élèves.

Sans doute le dispositif de formation, où les participants doivent s'impliquer personnellement et passer par eux-mêmes pour s'approprier les nouvelles compétences, favorise-t-il ce travail sur soi et certaine prises de conscience, telles que l'importance de leur propre vécu émotionnel, le rôle de leur propre état d'esprit pour créer une relation et un climat favorables à l'apprentissage, ou encore la nécessité de travailler cette dimension personnelle avec les élèves.

Car ils se donnent clairement la mission de créer un climat serein, positif et sécurisant, ce qui induit pour eux de développer une attitude et un état d'esprit ouvert et bienveillant. La gestion de leurs propres émotions (*recul, neutralité affective, humour, bonne humeur, plaisir…)* est essentielle à leurs yeux pour créer ce climat, et ils ont conscience de leur responsabilité à ce niveau-là également. Ce qui rejoint pleinement les objectifs de la formation.

Suite à la formation et à ce travail des émotions, certains expriment également un sentiment d'efficacité personnelle ainsi qu'un sentiment de sécurité professionnelle qui semble s'être affirmé: *« Avant je vivais une sorte de stress dans mon métier. Je me laissais influencer par mes collègues… la connaissance de soi, la matière relative au mode mental adaptatif m'ont beaucoup aidée à prendre conscience que je devais être plus en phase avec moi-même, hors des idées reçues… « Je suis plus sereine et tout va très bien en classe » … « Cela m'aide beaucoup à relativiser et à voir la vie du bon côté… ».* Concernant l'approche, certains disent *« ne plus se poser de questions, être passé à l'action et s'y sentir bien, de plus en plus à l'aise….* ».

Ils arrivent ainsi à un questionnement sur eux-mêmes, et relient leur identité professionnelle à leur identité personnelle : « Qui suis-je comme enseignant ?... et non plus « Qu'est-ce que je fais dans ce métier ? ». Ceci pourrait constituer un impact non négligeable et spécifique au projet. Il apparaît en tous cas que l'intérêt qu'ils portent à une telle approche et leur motivation à apprendre sur soi et sur l'humain soutiennent leur engagement dans le projet et leur volonté à transmettre cela aux jeunes.

Peut-être serait-ce avant tout le degré de motivation et de curiosité de chacun à travailler sur soi et le sentiment d'avancer en tant que personne, tout autant que les représentations du métier et de la relation, qui ferait la différence entre ceux qui résistent, ceux qui s'intéressent et ceux qui s'engagent vraiment ?...

De plus, l'apprentissage et la motivation des élèves semblent indissociables à leurs yeux de leurs propres motivations à pratiquer leur métier, exprimées en termes de plaisir, voire de passion. D'où l'importance pour eux de travailler cette motivation, ce que la formation leur a permis de faire. Leur volonté de transférer l'approche dans leurs classes est sans doute liée elle aussi à cette motivation, mais aussi au sentiment d'efficacité développé grâce à la formation.

[73] Blin, J.F., Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Travailler sur soi pour enseigner. In Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires.* Paris : Delagrave.

Une attitude *bienveillante et structurante*[74]

Le climat de classe particulier qu'ils mettent en place reposerait sur ce regard moins émotionnel qu'ils posent sur leurs élèves, imprégné de bienveillance (souci de bien-être, d'épanouissement, de non jugement) indissociable d'une exigence de cadre et de balises claires dont ils se considèrent garants, et ce prioritairement pour soutenir l'apprentissage, qui reste leur mission centrale.

Dans l'évocation de leurs missions, on retrouve en effet cette attitude plus consciente et distanciée qui se traduit dans des actes concrets devenus systématiques (dialogue, observation, réflexivité) et des pratiques nouvelles liées aux contenus de formation (pratiques actives, créatives, différenciées, collaboratives).

Par contre, plusieurs enseignants évoquent dans leurs témoignages leurs difficultés à gérer la tension entre le plaisir d'apprendre et d'enseigner et les contraintes et exigences institutionnelles trop lourdes… On constate aussi une mise en tension évidente entre l'enthousiasme manifesté pour les pratiques actives, le processus d'apprentissage, et la déception liée aux résultats, comme si l'évaluation venait casser la dynamique positive de l'apprentissage et de la vie de la classe…

Ici encore, un lien est à établir avec les contenus de la formation qui abordent par divers outils la dimension d'acceptation de la réalité altérée par le poids des attentes. Plusieurs évoquent en effet en termes de tensions la complexité du métier et la gestion de l'incertitude : instabilité des jours, des évènements, de la vie à l'école, de l'état émotionnel des élèves, de leurs propres vécus et ressentis, mais peut-être aussi de manière plus large, de la vie en général...

Conclusion

Ainsi, si différentes mises en tension se dégagent de leurs propos, liées aux contraintes scolaires (temps, programmes, évaluation…) ou à la complexité et aux incertitudes du métier, l'intérêt et l'engagement des enseignants dans ce projet sont manifestes, y compris dans la mise en pratique du savoir-être en classe.

Cela pourrait être dû au fait que cette approche leur a permis de travailler avant tout sur eux-mêmes, sur *leur propre état d'esprit,* pour s'adapter aux incertitudes et à cette complexité du métier*,* ou encore sur leur propre motivation à enseigner, sur la gestion de leurs propres émotions (stress, attentes excessives, motivations extrinsèques ou pressions extérieures, que ce soient celles des collègues, des parents, des programmes, du temps...). Mais cet engagement pourrait aussi être dû à ce sentiment d'efficacité personnelle qu'ils expriment à maintes reprises, et que l'on retrouvera dans les situations de classe décrites plus loin.

Selon Blin et Gallais-Deulofeu (2OO1), *cette capacité de réaction adaptée suppose de réelles compétences éducatives, pour analyser la situation dans l'urgence et choisir le mode d'action le plus adéquat. De ce fait, l'acte éducatif implique toujours l'engagement de soi, et les compétences éducatives de l'enseignant supposent des manières d'être nécessitant un travail sur soi car « il n'est pas d'éducateur authentique qui ne s'interroge précisément sur sa légitimité à l'être* » (Meirieu, 2000).

Ce travail sur soi et sur leur propre état d'esprit peut également avoir des effets sur la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Nous abordons donc ici la question de la relation pédagogique et du regard que ces enseignants posent sur leurs élèves.

[74] Longhi, G. (2003). *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent.*Paris : La Martinière.

4.2 La relation pédagogique et le regard sur l'élève

Dans notre précédent rapport (2011), nous évoquions déjà le changement de regard sur l'élève comme l'un des effets les plus significatifs du projet pour plus des 2/3 des enseignants. Il nous a dès lors semblé intéressant d'approfondir cette question liée à la qualité de la relation pédagogique, et de tenter de voir comment l'Approche Neurocognitive et Comportementale colore la relation que les enseignants ont avec leurs élèves.

Nous leur avons donc demandé de raconter deux situations de relation pédagogique particulièrement marquantes pour eux. Il pouvait s'agir de situations porteuses ou problématiques. Par le biais d'un questionnaire écrit[75], nous avons ainsi recueilli de courts récits que nous avons retranscrits et analysés avec la grille de Biémar (2011) qui distingue quatre facettes de la relation pédagogique : celle du lien ontologique, celle du cadre éducatif, celle du contenu-savoir et celle de l'apprentissage. Nous avons ensuite analysé ces récits à l'aide de la grille de décodage de l'Approche Neurocognitive et Comportementale, repérant dans leurs propos les mots appartenant à son champ lexical.

Tous ces récits étant circonstanciés, il est impossible d'en extraire des parties isolées, mais ils se retrouvent intégralement consignés en annexe 8. Nous ne présenterons donc ici que ce qu'il en ressort de significatif, en regard avec nos supports théoriques (Biémar, 2011) et les contenus de la formation.

4.2.1 La facette du cadre éducatif

On constate que la majorité des récits recueillis présentent des situations problématiques au départ, qui font appel à la gestion du cadre et des comportements perturbateurs, liés à de la démotivation, de la lutte, des rapports de force. Ces récits évoquent davantage la facette éducative de la relation pédagogique: *il s'agit d'interventions qui impliquent la mise en place de règles et de balises pour agir ensemble dans un contexte défini. Cette facette prend en compte la relation qui se construit entre un éducateur et un éduqué au sein d'un cadre éducatif, où l'on impose des règles, les négocie, les laisse se construire* (Biémar, 2011). Les enseignants y décrivent des situations où leurs élèves présentent des comportements de démotivation, de lutte ou de dominance, qu'ils arrivent à gérer de manière efficace.

Au niveau du vocabulaire employé, on retrouve dans leurs propos bon nombre de termes spécifiques issus du champ sémantique de l'ANC : *stress, sérénité, dominance, lutte, ancrage, non-implication émotionnelle, inhibition, pression, pack aventure, prendre du recul, nuancer, relativiser, mieux gérer mes émotions, opinion personnelle, réflexion…*

Leurs actes semblent également imprégnés du modèle : certains décrivent clairement des situations de « *bascule* » où l'enseignant passe d'un état de stress et d'inefficacité (*« Cela me stressait, mauvaise humeur, ras le bol, j'en arrivais à les détester, rien n'y faisait…*) à une prise de recul et de gestion de soi (*« J'écoute, je ne réagis pas, je le laisse partir, je prends le temps… »),* débouchant sur un état de calme *(« Je me suis sentie rassurée, plus sûre de moi, j'ai retrouvé mon calme, et donc j'étais plus sereine pour réagir…*). Et cette prise de recul génère des propositions créatives qui se révèlent efficaces, parce que décidées dans le calme *(« Ils se rendent compte des aspects positifs de cette disposition. »*).

[75] Voir annexe 8 : récits de situations de relation pédagogique.

Suite à ce type de gestion, plusieurs expriment leur sentiment d'efficacité personnelle : « *Sans élever la voix, sans colère, je suis assez fière d'avoir été capable de gérer un comportement difficile… Je suis constamment restée dans la bienveillance….Et l'élève a été capable de prendre du recul et de comprendre le pourquoi de la sanction ».*

On observe donc qu'ils semblent spontanément attentifs à leurs propres émotions, les identifient, et sont conscients de l'importance de prendre soin de leur état émotionnel avant de gérer celui les élèves : « *J'ai fait un arrêt sur image… je l'écoute, ne réagis pas, laisse partir… » ; « Je me sens noyée, j'ai l'impression de trop en faire, je tombe dans le coup de gueule, infructueux, contreproductif… Puis je prends le temps, j'écoute, je relativise, sans baisser mon niveau de vigilance… cela me permet de réfléchir à comment traiter le sujet… L'élève aussi a pris du recul… ».*

Ils sont également conscients de l'importance de cette prise de recul, qui semble devenir de plus en plus naturelle, et que cette mise à distance est efficace : *« Comme je suis extérieur, je ne stresse pas, et je trouve une multitude d'idées… Je n'avais pas la volonté d'obtenir un résultat, et je suis arrivé à quelque chose… Je les écoute et essaie de comprendre… ».*

Spontanément attentifs à l'état émotionnel des élèves, certains les identifient explicitement : *stress de lutte, inhibition, dominance, démotivation, anxiété, peur de l'échec, attentes de performances excessives, pression…*

Dans des situations de gestion de classe difficile, plusieurs évoquent une plus grande stabilité émotionnelle : « *Je me suis sentie plus sûre de moi, cela ne m'a pas affectée… » ; « Je relativise les impératifs « matière » ; « Je m'adapte…c'est tout bénéfice pour tous… ».*

Certains attribuent explicitement ces effets à la formation *: « Au début de ma carrière, j'aurais été blessée, découragée, outrée, que les élèves puissent penser cela de moi. Grâce à l'ANC et à la Pleine conscience, au travail sur moi que je poursuis via ces approches, je crois que je suis capable de prendre du recul, de nuancer mon point de vue, de prendre en considération l'opinion des élèves, de relativiser, de réfléchir… Je parviens à mieux gérer mes émotions et à mieux entendre l'autre dans ce qu'il communique. Tout le monde sort gagnant d'un tel processus ! »… « Le rôle de l'ANC dans cette situation : moins mais mieux ! Je relativise, je m'adapte… C'est tout bénéfice pour tous ! »*

4.2.2 La facette du lien ontologique

D'autres récits décrivent des situations d'accompagnement de la personne qu'est l'élève, liées à la facette ontologique de la relation pédagogique: *il s'agit d'interventions davantage centrées sur la relation de personne à personne, d'individualités en interaction qui visent à connaître l'autre dans sa singularité, aller à sa rencontre et se centrer sur l'élève en tant que personne* (Biémar, 2011). Les enseignants évoquent en effet des situations où ils aident les élèves à gérer leurs émotions envahissantes, en l'occurrence ici du stress d'inhibition et du découragement, amenant ainsi un changement de regard : ils utilisent des mots come *phobie, peur, pression, stress, découragement*… En termes de gestion, ils évoquent des actions précises comme *écouter, accompagner, dialogue, y croire, déblayer, sans viser trop haut, ne pas voir trop loin, pas à pas, proposer, de dialogue en dialogue…* On retrouve ainsi dans leurs propos les trois étapes de la gestion relationnelle du stress : écouter et reconnaître l'état, accompagner, amener le principe de réalité.

4.2.3 Une relation pédagogique imprégnée des contenus de formation

La majorité des situations décrites correspondent au schéma suivant : situation problématique > identification des émotions : les siennes et celles des élèves > gestion du stress et des modes mentaux (dialogue, communication claire, prise de recul, temps…) > calme, pensée stable, confiance en soi, assertivité, sérénité > décision adaptée > solutions créatives et alternatives > efficacité > sentiment d'efficacité personnelle. Leurs récits témoignent ainsi de compétences professionnelles clairement reliées à l'ANC et leur relation pédagogique apparaît imprégnée des contenus de formation, notamment:

- Gestion de son propre état d'esprit : calme, recul, distance, attentes réalistes
- Gestion des comportements de dominance : posture, voix, stabilité émotionnelle
- Gestion des modes mentaux : confiance, calme, sérénité > capacité de décision > solutions créatives
- Gestion relationnelle du stress : diagnostic ouvert, centré sur les contenants et pas les contenus > davantage de moyens, accompagnement progressif, utilisation du pack aventure et de la pyramide moyens-exigences > changement de regard chez l'élève
- Gestion de la lutte : calme, écoute, recul…
- Gestion de l'inhibition : ambition réaliste, pas d'attente de résultats…

4.2.4 Un autre regard sur l'élève

Tous les enseignants impliqués évoquent également un changement de regard sur l'élève, qu'ils traduisent en ces mots :

- *On sort de ce culte de l'élève-type, qui a longtemps coloré sinon dirigé la pédagogie. L'ANC nous invite à revoir complètement notre position pédagogique.*
- *Cette approche m'a confirmé ma vision globale de l'enseignement : un élève n'est pas seulement un élève, il est surtout une personne avec ses émotions, son vécu et ses ressentis.*
- *Il s'agit de s'intéresser à qui ils sont, qui sont les autres, avec un décodage « contenants ».*
- *Cela a définitivement changé mon rapport à l'élève, à l'autre en général…. C'est l'ouverture à la différence, l'acceptation de celle-ci non comme un frein mais un moteur à entraîner.*

On observe ici que toutes les situations de relation pédagogique évoquées dans le cadre de cette recherche sont des situations « difficiles » que les enseignants ont gérées spontanément en s'appuyant - consciemment ou pas - sur les contenus de la formation.

On retrouve en effet dans leurs récits certains invariants : une relation pédagogique plus distanciée, car moins émotionnelle, imprégnée d'ANC, que ce soit explicitement exprimé ou pas, mais il apparaît que le vocabulaire utilisé appartient au champ lexical de l'ANC.

Outre les mots, différents concepts significatifs de l'approche reviennent à plusieurs reprises et chez tous : recul, calme, attentes réalistes, assertivité, ancrage, créativité, réflexion, opinion personnelle assumée…

Il apparaît également qu''ils n'hésitent pas à se remettre en question et sont attentifs à leurs propres émotions et *contenants*, ce qui leur permet de développer une relation plus stable, un calme qu'ils n'avaient pas auparavant.

Ils semblent également adopter une attitude mieux adaptée aux situations car ils prennent le temps, observent, prennent du recul, restent calmes, gèrent leur propres émotions et se disent ainsi plus créatifs et efficaces dans la gestion des élèves.

On retrouve également dans les situations décrites et de manière récurrente l'écoute, le dialogue et une exigence de communication claire.

Ils évoquent tous un autre regard sur l'élève, en tant que personne globale, unique et singulière.

Plusieurs manifestent enfin un sentiment d'efficacité personnelle clairement exprimé : ils évoquent une autre manière d'être et de réagir qui semble leur donner le sentiment d'avoir prise sur les situations problématiques.

Avant d'aborder la question des pratiques et d'explorer ce que les enseignants mettent concrètement en place dans leurs classes pour « incarner » cette approche, en lien avec leurs représentations du métier et avec le regard qu'ils posent sur leurs élèves, il nous a semblé intéressant de clarifier au préalable ce qu'ils mettent derrière cette appellation d' « ANC ». Car entre *théorie, méthode, outil, philosophie,* les conceptions de cette approche varient beaucoup de l'un à l'autre, et peuvent influencer la manière dont chacun va la mettre en pratique... Très liée à chaque personne et à son identité professionnelle, nous avons gardé cette question de la conception de l'approche dans le chapitre consacré aux enseignants eux-mêmes, même si elle aurait pu se retrouver dans le chapitre suivant, en tant que préalable aux actions qui en découlent.

4.3 Leurs perceptions de l'ANC: des représentations diversifiées

Bien qu'au fil du temps, il s'enrichisse progressivement avec d'autres approches, le projet Savoir-être à l'école repose essentiellement sur les fondements théoriques de l'Approche Neurocognitive et Comportementale. Les enseignants ici interrogés font par ailleurs partie des « pionniers » et ont participé dès septembre 2008 à la phase exploratoire du projet, qui visait essentiellement à transmettre ce modèle. Mais entre « *modèle* », « *méthode* », *« grille de lecture* », *« théorie* »..., les définitions et les représentations de cette approche sont diverses, et semblent toucher à un certain nombre de domaines différents : la connaissance de soi, l'accompagnement de l'apprentissage, les compétences émotionnelles, la gestion de soi et d'autrui, l'autorité et la gestion des rapports de force, la motivation, l'orientation… Cette diversité de représentations montre une fois de plus à quel point tout contenu de formation se retrouve *approprié* par les participants, mais ces différences de perceptions risquent peut-être aussi de donner l'impression que l'ANC peut *« tout traiter* » …

Nous avons donc souhaité clarifier ce que les participants mettaient derrière cette appellation. Cette clarification nous semble intéressante pour les porteurs du projet car de ces représentations dépendent les différentes actions et formes de transfert, comme nous le verrons plus loin. Cela peut également aider à cibler davantage les contenus de formation en fonction des objectifs poursuivis.

D'autre part, en vue d'en analyser les retombées, nous avons interrogé les enseignants sur leurs perceptions de l'utilité de cette approche. Pour illustrer cela, nous leur avons demandé de décrire deux situations professionnelles où l'ANC leur avait été particulièrement utile.

4.3.1 La nature de l'ANC

Si l'on reprend toutes les définitions que les enseignants donnent de l'ANC, on constate en premier lieu qu'ils la définissent comme une approche innovante, différente de ce qu'ils connaissent, et source

de changement (17 commentaires) : pour eux, c'est *un autre mode de fonctionnement, pas comme les autres approches, un nouveau moyen de compréhension du monde, un nouvel éclairage, partir à la découverte, fonctionner différemment…*

Ce changement se définit essentiellement par rapport à eux-mêmes, en termes de connaissance de soi et de compétences émotionnelles : ils évoquent ainsi *un autre fonctionnement, une plus grande confiance en soi, une meilleure maîtrise des situations stressantes, plus de sérénité, un nouveau regard, une clé pour mieux vivre, un nouvel éclairage, pour mieux se connaître, partir à la découverte de l'autre, une approche pas comme les autres car ni technique ni scolaire, plus globale, une vraie réflexion sur ce qu'on est au fond de soi, qui apprend à se connaître soi, une possibilité de fonctionner différemment…* Ils définissent donc ici l'ANC en termes de fonctionnalité, avant tout pour se comprendre et se gérer soi (17 commentaires).

Cette nouvelle compréhension ou cette prise de conscience concerne également le collectif, le vivre ensemble, l'autre en tant que différent de soi, voire le monde : l'ANC est donc également vue comme une grille de lecture de l'autre et du monde (12 commentaires) : « *Compréhension de soi et des autres, qui nous apprend à vivre ensemble, avec nos difficultés et affinités, un outil d'utilité publique , de compréhension du monde, pour appréhender la différence, en faire une force, une certaine approche de l'humain, moi et ceux que je côtoie, les élèves, pour apprendre aux élèves à se positionner face au monde… ».*

Par ailleurs, si les représentations que les enseignants ont de l'Approche neurocognitive et comportementale varient sensiblement d'une personne à l'autre, elles peuvent être regroupées en trois catégories :

- L'ANC est perçue avant tout comme une grille de compréhension (14 définitions) (*comprendre*).
- Elle peut également se définir ou se traduire en actes ou comportements (9 définitions) (*agir*).
- Elle se définit aussi en lien avec la dimension émotionnelle et motivationnelle (8 définitions) (*ressentir*).

Si nous pouvons classer leurs définitions de l'approche selon ces trois catégories, nous verrons plus loin que nous pouvons également organiser les perceptions qu'ils ont de son utilité selon cette même catégorisation. Dès lors, il semble que leurs définitions et les perceptions qu'ils ont de l'approche soient très liées aux perceptions qu'ils ont de son utilité, au point de la définir également en termes d'effets.

Une grille de compréhension

En tant que grille d'analyse et de compréhension, l'approche est avant tout un outil de connaissance de soi et de l'autre, qui a selon les enseignants un rôle diagnostique, et permet de comprendre les comportements, fonctionnements, conditionnements, mais aussi les motivations, réactivités, rapports de force…

Il s'agit également d'un nouveau langage, une mise en mots de leur intuition et/ou de leurs observations, un outil de décodage des différentes facettes de la personne. Mais c'est également une grille de lecture qui s'applique aussi aux différentes dimensions de leur métier dans ses aspects individuel et collectif.

L'ANC est donc par exemple pour eux *un bel outil de compréhension de soi et des autres*, *un nouvel éclairage sur le fonctionnement de chacun*, *un outil qui permet à chacun de mieux se connaître*, *un nouveau moyen de compréhension du monde…*

Par rapport aux élèves, la matière sur les personnalités aide très souvent à comprendre l'attitude de certains en classe et d'adapter réponse ou comportement.

C'est un questionnement tout à fait sain et spontané sur toutes les choses du quotidien, sur le comportement des gens qui nous entourent…

Une seule personne évoque l'aspect scientifique des contenus : *il s'agit d'une clé de compréhension crédible, fondée scientifiquement*. Il est intéressant de constater que cet aspect scientifique de l'approche était davantage présent et cité à maintes reprises comme atout tout au début du projet, car selon leurs propos de l'époque[76], il rassurait les enseignants. Ce critère de scientificité semble moins présent chez ces enseignants engagés depuis longtemps dans le projet, qui ont davantage intégré l'approche et s'y sentent à l'aise, selon leurs propres propos.

Des actes et des comportements

L'ANC se traduit également en actes, car selon les enseignants, cette grille de décodage permet d'agir autrement, et s'incarne dans des actes ou comportements nouveaux ou différents. De ce fait, l'approche a des effets sur leurs propres comportements, sur les dispositifs qu'ils mettent en place, mais aussi sur les comportements des élèves. Car il ne s'agit pas uniquement de comprendre, mais sur base de cette compréhension, d'agir de manière plus adaptée.

Pour ces enseignants, l'ANC est donc par exemple *un bel outil qui permet aux élèves de se poser face au monde, d'appréhender la différence, d'en faire une force … Cela permet de mieux vivre ensemble. En ce sens c'est un « outil d'utilité publique »*.

C'est aussi u*n moyen de mettre en exercice son intuition et la verbaliser grâce à des outils et observations comportementales, avec des applications très diverses selon les personnes, les contextes : philo, réflexion, apprentissage…*

Des compétences émotionnelles et une dynamique motivationnelle

En tant que démarche de connaissance de soi, l'ANC peut enfin se définir en termes d'effets sur leurs propres compétences émotionnelles, sur leur dynamique motivationnelle et sur leur sentiment d'efficacité personnelle. C'est pour eux un moyen d'accéder à *une plus grande sérénité, à plus de confort, à une plus grande confiance en soi…* C'est aussi *avoir le choix de son état d'esprit, et une meilleure maîtrise des situations stressantes…*

4.3.2 L'utilité de l'Approche Neurocognitive et Comportementale

Des situations vécues[77]

Pour mieux comprendre leur expérience de l'approche, nous avons demandé aux enseignants de décrire des situations de classe où l'ANC leur avait été particulièrement utile. Ces situations, sous forme de récits, sont présentées en annexe 9. Nous les avons analysées sur base des indicateurs issus de la formation. On y retrouve des situations très diverses, toutes problématiques au départ, mais résolues grâce à la mise en application de certains contenus de formation qui se révèlent efficaces à leurs yeux. Dans leurs récits, on observe en effet un schéma récurrent, partant d'une situation

[76] Voir Canivet, C., Rapport d'évaluation du projet Savoir-être 2008-2009.

[77] Annexe 9 : Description des situations de classe où l'ANC leur a été particulièrement utile.

problématique qui se « dénoue » la plupart du temps grâce aux attitudes ou aux outils développés en formation, et débouche sur un mieux-être de tous, élèves et professeurs confondus.

Selon ces situations, il apparaît que les outils issus de la formation ont permis de:

- Gérer le stress des élèves dans le cadre d'un exposé oral en langue-> efficacité (« *bascule* »): *cohésion, meilleur que d'habitude, tout le monde s'encourage, très riche…*
- Gérer la lutte, voire la dominance chez des parents (organisation d'un voyage scolaire) -> stabilité émotionnelle, assertivité, appel aux faits -> sentiment de sérénité chez le professeur.
- Décoder les comportements des personnages d'une œuvre littéraire avec des élèves formés aux personnalités-> meilleure intégration par les jeunes de la théorie et des outils données en ateliers.
- Se gérer soi, gérer son propre stress face à des élèves peu impliqués en sport-> efficacité : « Je *ne me sens plus agressée par la situation ».*
- Gérer une classe en échec, très découragée: dans ce cas-ci, on observe qu'il n'y a pas eu de gestion relationnelle du stress, mais un discours collectif, qui s'est révélé peu efficace. Cette situation illustre bien une certaine difficulté qui demeure pour les enseignants à se départir de leurs automatismes, mais aussi d'utiliser l'approche en collectif.
- Gérer une classe agitée: calme, recentrage et prise de recul grâce à la méditation.
- Gérer un comportement d'agressivité dans le cadre d'un débat d'idées en cours de littérature : gestion de ses propres réactivités par le professeur, prise de recul, temps, réflexion, recherche de solutions alternatives et créatives -> bascule : opinion assumée par l'élève, support du groupe pour nuancer, relativiser, réfléchir, sérénité du professeur…
- Gérer la démotivation d'un élève en méthode de travail : utilisation des outils de diagnostic et d'entretien pédagogique regroupant les différents contenants -> efficacité : *entretien moins scolaire, plus humain que si je l'avais mené avec ma simple expérience et mon bon sens… plus d'écoute et de relativité par rapport au monde scolaire…*
- Transmettre dans un cours de méthode de travail le modèle des personnalités et la connaissance de soi à des élèves du 1er degré : sentiment de reconnaissance et de valorisation, relation positive avec le professeur *(« Ils se sentent reconnus, cela crée de la proximité avec moi…)*
- Outiller concrètement les élèves du 1er degré en méthode de travail, mais difficulté pour les élèves à sortir de leurs automatismes : ils retombent vite dans leurs manières de faire habituelles, même si celles-ci ne sont pas efficaces.
- Induire chez les élèves une démarche réflexive systématique dans le cadre du cours de Français : pour pallier leurs prérequis très faibles, utiliser de la pyramide moyens-exigences, en collectif d'abord, et ensuite en individuel, et cela avant et après chaque épreuve certificative -> intégration de l'outil par les élèves qui se l'expliquent mutuellement, en perçoivent et en expliquent l'intérêt.
- Mettre les élèves en réflexivité systématique autour du bulletin et par rapport à leurs résultats : travailler leur état d'esprit, les amener à changer de regard avec le « triangle émotions-pensées-comportements » pour amener de leur part des décisions d'actions concrètes.
- Rédiger des remarques individuelles plus nuancées et plus circonstanciées dans le bulletin, sur base d'une observation plus fine des élèves et débouchant sur des propositions d'actions -> reconnaissance de la part des collègues et des parents.

Les contenus les plus utiles

Selon le questionnaire qui leur a ensuite été proposé, les contenus de la formation et les fondements théoriques considérés comme les plus utiles aux enseignants sont les suivants : la gestion des modes mentaux et le changement de regard qu'ils y associent, mais également le modèle des moteurs primaires et secondaires, présentant les différents traits de personnalités, considéré par les enseignants comme un bel outil de compréhension et d'ouverture aux différences. La gestion du stress est également citée à plusieurs reprises.

Très peu d'enseignants évoquent ici les rapports de force et le positionnement grégaire, même si plusieurs situations décodées en réunions de débriefing ont débouché sur ce diagnostic, du moins dans l'une des deux écoles où les enseignants observent de plus en plus de comportements de ce type, au point de demander par ailleurs un travail spécifique sur cette problématique…

Nous reprenons ici quelques exemples des contenus les plus utiles évoqués par les enseignants:

« Avant, je vivais une sorte de « stress » dans mon métier : la connaissance de soi, les personnalités et aussi la matière relative au Mode Mental Adaptatif (changement de regard) m'ont beaucoup aidée à prendre conscience que je dois d'abord être en phase avec moi-même. »

« Il y a trois théories que j'exploite beaucoup et qui se complètent :

- *la gestion du stress (chez moi et chez les autres)*
- *la compréhension des personnalités primaires et secondaires*
- *la gestion des personnalités difficiles et de la mauvaise foi »*

« Les outils du stress : résultats évidents tant pour les élèves que pour moi. »

« Les personnalités primaires : cela a définitivement changé mon rapport à l'élève, à l'autre en général. C'est l'ouverture à la différence, l'acceptation de celle-ci non comme un frein mais un moteur à entraîner. »

« Les outils pratiques, même s'ils sont inutilisables s'ils ne sont pas accompagnés de théorie et surtout testés sur soi-même, avec la nécessité de passer par soi pour avoir une compréhension fine du modèle et pour être efficace dans sa mise en œuvre sur d'autres. »

De nouvelles compétences et attitudes

En termes d'utilité, tous évoquent de nouvelles compétences professionnelles acquises en formation, qui se traduisent en attitudes et une nouvelle manière d'être et d'agir, telles que comprendre pour s'adapter, relativiser, écouter sans juger, sortir des discours pour renvoyer les élèves à eux-mêmes, poser des questions ouvertes, les amener à réfléchir par eux-mêmes, faire preuve de patience et de lâcher-prise :

« Par rapport aux élèves, la matière sur les personnalités m'aide très souvent à comprendre l'attitude de certains en classe et d'adapter ma réponse ou mon comportement. »

« Me viennent constamment en tête des réflexions et un questionnement tout à fait sain et spontané sur toutes les choses du quotidien, sur le comportement des gens qui m'entourent, partout et cela m'aide beaucoup à relativiser et voir la vie du bon côté. »

« Cette approche m'a permis de développer ma capacité d'écoute, la plus neutre possible, sans imaginer forcément une réponse de ma part. Elle permet de rester serein et écouter vraiment, poser des questions ouvertes, pas tenir de discours, mais les renvoyer à eux-mêmes. »

« Elle me permet de me consacrer à la réflexivité plus fréquente, plus fine et plus tolérante, grâce aux différents outils, (…) de percevoir les bienfaits de la cohérence et de la cohésion (dans les attitudes, les discours, les pratiques, la collaboration entre collègues …) »

« Cette approche amène beaucoup plus de patience… »

L'ANC leur est donc utile selon leurs différents objectifs : « *D'un niveau à l'autre, d'une classe à l'autre, les moyens sont différents mais les objectifs sont les mêmes »* et ils sont communs à tous : mieux être, mieux se connaître, mieux apprendre.

Les enseignants se positionnent donc à l'intersection des deux pôles du métier évoqués plus haut , et l'ANC les rejoint ainsi dans la vision qu'ils ont de leur métier qui est d'accompagner l'apprentissage et d'accompagner la personne, car elle leur permet de *« faire prendre conscience des enjeux de l'apprentissage, dédramatiser l'échec et diminuer le stress, donner du sens et de la cohérence, faire de la connaissance de soi une sorte de fil rouge des apprentissages, observer leurs comportements, repérer les tempéraments pour adapter son comportement et sa communication… ».*

Elle leur est utile également pour *« accompagner les jeunes dans leur cheminement personnel, les amener à prendre conscience de leurs états émotionnels, leur apprendre à se comprendre pour s'adapter aux situations, leur apprendre à passer de l'émotionnel au factuel, leur permettre d'accéder à plus d'autonomie dans les apprentissages en les aidant à se fixer des objectifs prioritaires, ce qui les sécurise et leur donne confiance… ».*

4.3.3 Des questions, tensions et difficultés qui demeurent…

Pour clore cette exploration de leurs représentations de l'ANC, nous avons demandé aux enseignants de formuler les questions qu'ils se posaient par rapport à son utilisation en classe. Leurs questions nous ont permis de dégager les freins et les difficultés qui restent les leurs malgré le temps et l'accompagnement, notamment :

- Le rapport à la théorie et la nécessité ou pas de la présenter aux élèves *: Faut-il appliquer sans en parler ? Faut-il appliquer et en parler ? Je crois que le second cas de figure tient plus la route… Comment faire pour intégrer la démarche à l'intérieur d'un cours, et développer l'ANC de manière cohérente, sans fragmenter ni simplifier à outrance ?*
- Le temps nécessaire pour la connaissance de soi, face à la pression de programmes et des contraintes scolaires, et le juste équilibre à trouver entre enseignement et éducation émotionnelle : *Comment garder l'équilibre entre les apprentissages du cours et les apprentissages sur soi, l'approche plus humaine, l'écoute ?*
- La difficulté à effectuer un travail individuel dans un cadre professionnel essentiellement collectif : *Comment faire du suivi individuel sans aucun moyen?*
- La nécessité d'un travail d'équipe, d'une cohérence entre adultes, d'une vision commune *Comment faire pour avoir une cohérence d'équipe ?...*

Mais encore :

- La question de la diffusion de l'ANC, qui est importante à leurs yeux.
- La complexité de la matière et dès lors des moyens pour approfondir davantage leur maîtrise de l'approche.
- Le regard de certains collègues qui reste pesant.
- Le vocabulaire de l'ANC qui leur pose aussi problème car il s'agit pour eux d'un « jargon » spécifique qui suscite des réactions de la part de collègues ou d'élèves.
- Le risque des « étiquettes » que certains contenus de formation peuvent susciter (notamment le modèle des « personnalités » et la « dominance »), et le risque de poser des diagnostics trop tranchés ou hâtifs.

4.3.4 Analyse

Une philosophie plutôt que des outils

Les enseignants interrogés semblent ainsi avoir intégré dans leurs pratiques professionnelles et leur rapport au métier une certaine *philosophie*, un *état d'esprit,* une attitude spécifique et différente que certains qualifient de *préfrontale,* plus *adaptative*, qui pourrait être un signe de l'intégration des acquis de formation...

Plusieurs évoquent en tous cas clairement un « avant » et un « après », que ce soit dans leurs écrits ou lors des entretiens. Le regard des collègues, les exigences sur soi en lien avec les représentations de leurs missions, la pression des programmes et de la matière tout autant que celle du temps créaient du stress et de l'insatisfaction qui semblent s'être apaisés : « *Avant, je vivais une sorte de stress dans mon métier… Je me laissais influencer…. La connaissance de soi, les personnalités et aussi la matière relative au mode mental adaptatif m'ont beaucoup aidée à prendre conscience que je dois d'abord être en phase avec moi-même et que les idées reçues ne doivent pas m'influencer. »*

Ainsi, si l'on se réfère aux indicateurs issus de l'Approche Neurocognitive et Comportementale, il apparaît que certains ont vécu la formation comme un processus de « bascule », plus précisément d'autonomisation et d'individualisation, qui leur a permis de prendre de la distance par rapport aux jugements des autres et/ou aux prescrits pour s'autoriser à poser des actes professionnels plus en adéquation avec eux-mêmes. Ils en constatent par ailleurs l'efficacité et parlent de *sérénité, d'efficacité, parce que moins stressés…*La formation semble donc pouvoir développer davantage de confiance en soi mais aussi de conscience et de distance par rapport aux prescrits, aux rigidités et aux aspects normatifs du métier.

Par rapport à la gestion de la complexité du métier, certains disent avoir trouvé dans la formation certaines pistes « *pour s'adapter à l'imprévu »* et « *une plus grande sérénité ».* Ils évoquent également plus de recul et se disent spontanément attentifs aux comportements d'autrui *: « En fait, constamment me viennent en tête des petites réflexions et un questionnement tout à fait sain et spontané sur toutes les choses du quotidien, sur le comportement des gens qui m'entourent, partout… »*. Cette attitude face au quotidien, selon certains, « *aide beaucoup à relativiser et voir la vie du bon côté ».*

En réalité, ils évoquent peu d'outils et de techniques concrètes, mais davantage un savoir-être global, un sentiment d'accord avec soi, de liberté et d'individualisation, qui se traduit par une plus grande autonomie, par rapport aux collègues, à la pression de l'image sociale, aux jugements extérieurs, aux idées reçues.

Des capacités d'adaptation et un plus grand sentiment d'efficacité

Certains voient l'ANC comme un outil pour mieux faire face aux situations stressantes rencontrées dans le cadre de leur profession, évoquant une meilleure maîtrise des situations et une plus grande capacité d'adaptation, ce qui sous-entend que la formation et le projet semblent développer un sentiment d'efficacité personnelle.

Leur questionnement principal concerne la gestion de la complexité, vu la conscience qu'ils ont des personnalités très différentes des jeunes, de leurs moteurs, mais aussi des leurs, de l'interaction vie privée-vie scolaire. S'ils sont conscients de la complexité de leur métier et de la nécessité de s'adapter sans cesse, certains évoquent parfois une image idéalisée d'eux-mêmes et des élèves qui peuvent les mettre en stress, liée à la nécessité de « bien faire » ou de « tout faire ».

Si toutes les attentes que les enseignants se donnent peuvent constituer des freins à leur bien-être en classe (les résultats « décevants » des élèves, la difficile gestion du temps, le juste équilibre vie privée-vie professionnelle, la reconnaissance de la direction, l'implication de tous les collègues…), les contenus de la formation qui aborde par divers outils la dimension d'acceptation de la réalité peuvent les aider face à la complexité du métier et la gestion de l'incertitude car ils semblent davantage conscients que c*haque jour est différent, il faut toujours composer, adapter, remettre en question… rien n'est écrit…*

Plusieurs accordent une importance particulière au modèle des personnalités et à la connaissance de soi qui peuvent les aider à différencier et à répondre à la question récurrente chez les enseignants de la gestion de l'hétérogénéité des classes, mais c'est avant tout un travail sur eux-mêmes qu'ils semblent avoir effectué pour s'adapter aux situations ou au contexte de travail.

Pour eux, il semble important de comprendre pour agir adéquatement. Ils assument pleinement leur responsabilité d'adulte dans l'apprentissage où c'est le professeur, conscient de ce qui se passe, qui adapte ses actes pédagogiques à la situation. On retrouve ici la notion de « praticien réflexif » évoquée plus haut … De ce fait, ils n'hésitent pas à se remettre en question, à chercher d'autres voies, et se montrent ouverts au changement et à l'innovation en général…

Plusieurs parlent d'une plus grande sérénité qu'ils mettent en lien de causalité directe avec la formation et le fait que cela se passe bien en classe : *« Je suis plus sereine par rapport à cela et tout va très bien en classe ».* Ce sentiment d'efficacité dépasse pour la majorité d'entre eux le cadre professionnel, évoquant un mieux-être personnel évident.

5 Effets sur les pratiques

Parallèlement à cette exploration des effets du projet sur les enseignants eux-mêmes, nous avons exploré quels pouvaient être ses effets sur les pratiques professionnelles. Dans ce chapitre, nous proposons donc de décrire comment chacun de ces enseignants s'approprie les contenus de formation et envisage le savoir-être dans ses classes, ou selon leurs propres mots, *comment l'ANC colore leurs pratiques*.

Pour explorer leurs différentes façons de mettre en œuvre le savoir-être dans leurs classes, nous avons demandé aux enseignants de se mettre en projet de « « *pratiquer l'ANC* », puis d'expérimenter en toute liberté certaines formes de pratiques. Nous n'avons intentionnellement rien induit ni suggéré, notre souci étant de voir comment spontanément les professionnels interprètent cette approche et

quelles formes ils peuvent lui donner dans leur quotidien, selon leur contexte et leurs conditions de travail.

Pour garder des traces de leurs expériences, nous leur avons proposé de noter dans un carnet de bord[78] tous les actes, réflexions, analyses et vécus qu'ils mettaient en relation avec la pratique du savoir-être. Ces informations ont ensuite été partagées en équipe sous forme de séances d'analyse de pratiques lors de réunions de débriefing régulières, à raison de quatre par année scolaire et par équipe.

Dans ce chapitre, nous décrivons et analysons ces pratiques évoquées par les enseignants. De ces récits recueillis tout au long des deux années de recherche, nous avons dégagé les freins et difficultés rencontrés par les enseignants dans leurs pratiques du savoir-être, mais également les éléments porteurs. De ces analyses se sont dégagés également les bénéfices qu'ils disent en avoir tirés et leurs besoins pour aller plus loin.

5.1 Description des pratiques

5.1.1 Que signifie pour les enseignants « pratiquer l'ANC » ?

Au début du processus de recherche-accompagnement, nous avons interrogé les enseignants sur ce que signifiait pour eux « pratiquer l'ANC ». Au vu de la diversité de leurs points de vue (et de leurs pratiques…), il apparaît que l'ANC en classe peut prendre des formes bien différentes, qui pourraient se décliner suivant une sorte de curseur : les uns l'envisagent et l'utilisent comme une méthode (avec application systématique des contenus de formation), les autres comme une philosophie ou une *façon d'être au monde*, que les enseignants eux-mêmes semblent avoir intégrée et qu'ils souhaitent transmettre aux jeunes en tant que *clef de compréhension de l'humain et état d'esprit face à la vie*.

Pour eux, *pratiquer l'ANC, c'est avant tout une attitude quotidienne, pour soi mais aussi à installer chez les jeunes, c'est toute une habitude de la démarche introspective, davantage de conscience de ce qu'ils font, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils sont...*

Selon l'un des enseignants, *il y a 3 niveaux de mise en pratique, liés au « public »:*

- *moi avec moi (mon état d'esprit, mon langage) donc une pratique intégrée dans mon langage et assez diffuse: je suis plus consciente et vigilante sur l'importance de mes mots. Je pratique surtout pour moi, cela change mon rapport à l'élève ;*
- *puis avec des petits groupes d'élèves volontaires et un temps défini pour cela (méthode le mercredi après-midi) ;*
- *puis avec un groupe-classe dans le cadre des cours, avec des temps d'arrêt où on explique la théorie, analysant ce qui se passe en termes ANC.*

Les ateliers d'un jour (gestion du stress en 4ème et connaissance de soi en 6ème) sont aussi une manière de pratiquer l'ANC, un moment où l'on s'arrête rien que pour cela.

On peut mettre en pratique la théorie dans la relation avec les jeunes, parfois expliquer la théorie. Si l'on travaille sur la relation prof-élève, ça marche. Ex. Un élève qui n'a pas fait son travail. Avant je m'emportais, maintenant je reste très clame et le renvoie à lui-même, en le faisant réfléchir sur les conséquences, sous forme de questions. La question est un outil puissant en soi, plutôt que de dire nous-

[78] Voir annexe 3 : extraits de carnets de bord.

mêmes, "moraliser", les amener à voir et dire ce que leur attitude, leurs actes peuvent entraîner. On arrive à un discours objectif, et pas émotionnel ni moralisateur.

Ce n'est pas nécessairement dans leur travail scolaire qu'on aura des résultats, mais dans leur manière d'être, dans leur vie…

5.1.2 Quels sont les objectifs de ces pratiques ?

Nous avons également interrogé les enseignants sur les différents objectifs qu'ils poursuivent à travers ces pratiques. Ils sont de trois types : mieux-être, mieux apprendre, mieux vivre ensemble**.** On remarquera cependant l'interdépendance de ces trois objectifs de base, chacun étant au service de l'autre, ce qui rejoint pleinement les représentations qu'ils ont de leurs deux missions prioritaires : accompagner l'apprentissage et la personne en développement.

Mieux être

- *Vivre mieux : qu'ils soient bien et nous aussi !*
- *Leur apporter un maximum de stabilité intérieure*
- *Leur transmettre la colonne vertébrale de l'approche, les 6 dimensions, la bascule, comme « clef d'adaptation universelle » et poser cela comme objectif du cours*
- *Permettre aux jeunes de mieux se comprendre pour faire des choix adaptés à la situation.*
- *Passer de l'émotionnel au factuel, accéder à davantage d'autonomie.*
- *Développer la confiance, l'estime de soi, la gestion des émotions, pour les rendre plus disponibles pour l'apprentissage*
- *Rendre les choses gaies, légères*
- *Les amener à prendre du recul, dédramatiser, réfléchir, nuancer - et travailler sur leurs forces et leurs faiblesses, les points forts et les points problématiques*
- *Désamorcer les tensions, gagner en sérénité*

Mieux apprendre (ou mieux accompagner pour mieux apprendre)

- *Quitter nos habitudes et pousser les élèves à quitter les leurs*
- *Relier nos matières à quelque chose d'essentiel : la connaissance de soi, notre fonctionnement humain, et travailler la question du sens des apprentissages*
- *Leur faire prendre conscience des enjeux personnels liés à l'apprentissage, dédramatiser l'échec et donc diminuer le stress*
- *Revoir la théorie de l'ANC et les exercices à l'approche des examens pour les aider à gérer leur stress*
- *Installer un climat de confiance pour être plus ouverts aux apprentissages*
- *Expérimenter d'autres voies, pour échapper à la routine, remotiver*
- *Susciter et stimuler le questionnement, la curiosité, l'opinion personnelle*
- *Installer des pratiques réflexives, systématiques et naturelles, un dialogue pédagogique permanent pour soutenir l'apprentissage*
- *Les rendre plus autonomes, actifs et impliqués, acteurs et conscients de leur part de responsabilité dans l'apprentissage*
- *Les prendre et les reconnaitre là où ils sont et comme ils sont*
- *Travailler sur base de leurs talents et de leurs différences*

Mieux vivre ensemble

- *Découvrir et s'appuyer sur les complémentarités, autour d'objectifs communs*
- *Leur offrir des espaces de dialogue basés sur l'écoute respectueuse*
- *Amener le respect des personnalités, des différences via le modèle donné*
- *Stimuler les échanges, que ce soit entre eux, avec nous, les autres profs, leurs parents*

Il semble que ces trois objectifs dépassent celui du simple bien-être, car c'est avant tout une attitude face aux situations concrètes et à la vie en général que les enseignants visent à développer chez les jeunes, en leur proposant des clefs de stabilité émotionnelle et des capacités introspectives pour *s'adapter* et *gagner en sérénité.*

5.1.3 Quels types de pratiques ?

Pour atteindre ces objectifs, les enseignants ont mis en place différentes actions et attitudes spécifiques qu'ils nous ont décrites lors des réunions collectives qui ont pris la forme de séances d'analyse de pratiques.

Nous avons alors soigneusement noté et consigné leurs récits pour constituer un recueil de pratiques qui se retrouve en annexe 10. Nous avons tenu à préserver l'intégralité des mots des enseignants et l'aspect spontané de leurs récits qui nous semblent traduire de manière éloquente ce que le projet peut induire dans les classes au quotidien, en tenant compte de la diversité et des spécificités des contextes et des personnalités des enseignants.

Suite à une lecture attentive de ces récits, nous avons repéré différentes tendances que nous avons croisées avec une classification effectuée dans le cadre du projet CASEL[79] qui organise et classe les pratiques de développement de compétences sociales et émotionnelles en trois catégories :

1. Transmission explicite de théorie et d'outils dans des séquences réservées à cela
2. Intégration de l'approche dans les cours, en lien avec les contenus disciplinaires et le curriculum
3. Gestion du cadre et des conditions d'apprentissage

On y retrouve également les cinq champs évoqués dans le rapport du projet CASEL et qui correspondent aux objectifs communs des différents programmes développés dans les écoles impliquées dans ce projet:

- Conscience et connaissance de soi (stress, émotions, motivation…)
- Gestion de soi (stress, émotions)
- Connaissance de l'autre
- Meilleures relations
- Décisions responsables (autonomie, opinion personnelle assumée, aide au choix…)

[79] D'après CASEL Guide. Rapport 2013.Voir Chapitre 2, point 2.1.1 ; www.casel.org

3 types de pratiques	5 champs de compétences intra et interpersonnelles	Objectifs
Pratiques explicites Pratiques intégrées au curriculum Gestion du cadre et des conditions d'apprentissage	Conscience et connaissance de soi (émotions, motivation…) Gestion de soi (stress et émotions) Connaissance de l'autre Meilleures relations Décisions responsables (autonomie, aide au choix…)	Mieux être Mieux vivre ensemble Mieux apprendre

Sur base de ce modèle de classification, nous avons organisé les pratiques recueillies selon les trois catégories retenues, chacune correspondant à des temps, des lieux et des objectifs spécifiques.

Pratiques explicites et transmission de l'ANC en classe [80]

Cette première catégorie de pratiques reprend toutes les activités mises en place par les enseignants qui visent à transmettre l'ANC aux élèves. Il s'agit d'activités structurées, construites sur base de contenus explicites issus de la formation et circonscrites dans le temps scolaire. La connaissance de soi et le modèle ANC sont ici au service de l'apprentissage et des contenus scolaires.

Ainsi, certains professeurs proposent dans le temps scolaire des séquences explicites réservées au savoir-être, avec des contenus et une didactique conçus spécialement pour développer chez leurs élèves certaines compétences issues de la formation.

Ces séquences peuvent se retrouver dans des cours de méthode de travail, sur le temps de midi, en étude dirigée, en suivi individuel, ou encore dans des temps d'arrêt au sein même des cours ordinaires selon les besoins ou les opportunités.

Ils veulent ainsi leur transmettre des éléments de la théorie de base, mais aussi certains outils pratiques pour gérer leur stress, leur travail scolaire, leur motivation ou pour mieux se connaître. L'objectif explicite de ces pratiques est de mieux apprendre, et la connaissance de soi est ici au service de l'apprentissage.

On peut y retrouver :

- Des séquences spécifiques d'enseignement explicite de l'ANC, avec un plan structuré et progressif, des implications didactiques
- L'utilisation explicite d'outils et de contenus théoriques issus de la formation
- Une invitation à l'application systématique par les élèves des outils proposés
- Des liens avec d'autres approches similaires (Intelligences multiples, PNL, Gestion mentale…)
- La construction d'outils complémentaires par les enseignants

Plusieurs enseignants ont également souhaité intégrer l'ANC à leur plan d'année (en lien avec les objectifs des cours) et transmettre dès septembre aux élèves les fondements du modèle, pour pouvoir

[80] Voir en annexe 10 : description des pratiques en lien avec l'ANC

aisément s'y référer et raccrocher tout ce qui se présentera comme situations ou occasions de décodage en cours d'année. Le but étant d'installer cela dans la durée et ne pas se limiter à quelques interventions ponctuelles. Ils souhaitent le faire chacun dans ce moment privilégié qu'est le mois de septembre où se crée une dynamique de travail et un climat de classe pour l'année, et surtout s'y tenir par après sans se laisser rattraper par les routines et les pressions du programme.

Les diverses activités qu'ils proposent dans cette première catégorie de pratiques sont décrites en annexe 10, point 1. On y retrouve notamment:

- Des « flashes ANC » dans le cadre des cours
- Des ateliers sur le thème de la gestion du stress et des modes mentaux en 4ème EG
- Des ateliers de connaissance de soi sur base du modèle des personnalités en vue de l'orientation en 6ème EG
- Un séminaire de développement personnel dans le cadre d'une retraite en 5ème TQ
- Des cours de méthode de travail de la 1ère à la 6ème
- Des activités « ANC » dans le cadre de cours d'expression en 1ère et 2ème
- Un choix d'école : des heures dédiées à l'accompagnement des élèves en difficulté de 1ère et 2ème (DOA): ateliers de méthode de travail et étude-coaching (suivi individualisé).

Intégration de l'ANC aux savoirs disciplinaires [81]

Cette deuxième catégorie de pratiques reprend toutes les activités mises en place par les enseignants dans le cadre de leurs cours disciplinaires qui visent à développer chez leurs élèves « *un certain état d'esprit* », qui repose sur des compétences transmises en formation, qui leur semblent essentielles pour la vie future des jeunes, et qui correspondent aux objectifs généraux du projet (par ex. : ouverture, adaptabilité, nuance, curiosité, acceptation, lâcher-prise, relativité, réflexion, créativité, opinion personnelle assumée, prise de risque, autonomie…). Les enseignants utilisent ici les contenus disciplinaires et la didactique de leurs cours pour développer ces compétences tout en développant les apprentissages demandés par leur programme.

Il s'agit essentiellement de cours de français, d'arts d'expression, de religion et de langues modernes. Car pour eux, certaines disciplines s'y prêtent mieux que d'autres. On pourrait y ajouter selon eux les cours de philosophie, morale, sciences humaines, sciences sociales…

Cette intégration dans les cours se fait ponctuellement selon les opportunités liées à la matière. Elle s'inscrit dans le curriculum académique avec des implications didactiques et débouche sur la question du sens des apprentissages : pour ces professeurs, l'ANC en tant que modèle de compréhension de l'humain et donc de connaissance de soi, des autres et du monde, peut être le fil conducteur des contenus d'apprentissage.

Selon ces enseignants, il s'agit ici pour les élèves d'*apprendre à se positionner face au monde* car ces pratiques selon eux visent à susciter une attitude ou une manière d'être liée aux six dimensions (acceptation, recul, nuance, relativité, réflexion…) en utilisant les contenus de cours. On observe ici la mise en place de pratiques créatives et alternatives. Cette « pédagogie » inspirée par l'ANC cherche à « casser la routine », en variant les supports, en proposant une approche plus ludique, en stimulant la

[81] Voir annexe 10 : description des pratiques.

créativité, se reconnectant ainsi au « plaisir de faire » (professeurs et élèves confondus), et cela pour transmettre la matière du cours.

Ces pratiques visent autant à transmettre aux jeunes l'approche et les attitudes qui en découlent (*un autre regard sur la réalité*) que la « matière scolaire ». Car dans ce cas-ci, les contenus scolaires sont au service de la connaissance de soi et de l'humain en général, et montrent qu'il est possible de répondre à la question posée plus haut : « *Comment faire pour que ce soit dedans et pas à côté ? »…*

On y retrouve par exemple des activités telles que :

- découvrir Shakespeare par la multisensorialité,
- imaginer une lettre d'Antigone aux Nazis,
- utiliser les textes littéraires pour décoder les personnalités, les comportements,
- identifier des alternatives « préfrontales » face à une situation donnée,
- multiplier les points de vue sur un livre, un personnage, un événement d'actualité,
- imaginer une fin de récit originale, farfelue, différente,
- proposer une analyse originale et personnelle d'un livre, une présentation créative…

Gestion du cadre et des conditions d'apprentissage[82] :

Dans cette catégorie de pratiques, on retrouve les actes et les dispositifs que les enseignants mettent en œuvre pour créer une ambiance positive et des conditions d'apprentissage optimales (pédagogie, règles et repères, gestion de classe…). On retrouve ici également les attitudes de l'enseignant issues de la formation qui agissent sur ce climat de classe.

La majorité des pratiques recueillies se retrouve dans cette catégorie, confirmant la représentation des enseignants *que l'ANC est avant tout une philosophie ou un état d'esprit.*

On retrouve ici des pratiques d'apprentissage collaboratif ou mutuel, des routines de classe (s'arrêter pour réfléchir (importance des questions ouvertes), respiration, ancrage, médiation, mise en questionnement ...), de la gestion participative, des prises de décision collectives, de la gestion de conflit, des espaces dialogiques, la liberté de parole, le renforcement positif, ou autres pratiques visant à développer des relations positives entre les professeurs et les élèves...

On retrouve également ici des activités visant à développer chez les jeunes des attitudes et pratiques réflexives : s'observer, réfléchir, respirer…, les enseignants visant ici à engager activement les jeunes à apprendre tout en soutenant leur développement social et émotionnel, le « vivre ensemble ».

Dans cette catégorie, on classera enfin les attitudes de l'enseignant qui favorisent ce climat de classe, son état d'esprit, tout ce qui évoque ou provoque chez lui un changement de regard sur l'élève, davantage d'attention, d'écoute, d'ouverture…

On y retrouve également l'utilisation de l'ANC en tant que grille diagnostique : sur base des contenus de formation, les enseignants repèrent, analysent et décodent des situations ou des comportements problématiques chez certains élèves, et en fonction de ce décodage, adaptent leurs propres

[82] Voir annexe 10 : description des pratiques

comportements ou proposent des actions plus ciblées, que ce soit pour favoriser l'apprentissage ou gérer les comportements.

Cette catégorie regroupe donc des pratiques transversales, qui peuvent se retrouver dans tous les cours, quelle que soit la discipline, car il n'y pas ici d'implication didactique.

Pour atteindre ces objectifs de « climat d'apprentissage porteur » et d'éducation/socialisation, ils peuvent par exemple :

- Proposer des temps de parole, écouter davantage les élèves
- Encourager l'expression de soi, stimuler la parole
- Développer une observation plus fine des élèves
- Veiller à faire diminuer le stress
- Encourager et donner un feed-back positif
- Dédramatiser et amener les élèves à se questionner
- Leur offrir des moments de recentrage, via la méditation
- Prendre soin de leur propre état émotionnel
- Développer chez les élèves une démarche réflexive
- Poser la question du sens, susciter des prises de conscience : un travail de fond, à effectuer dans le temps
- Utiliser l'ANC comme grille diagnostique pour décoder les comportements des élèves

5.2 Analyse

5.2.1 Ce qui freine les enseignants dans le processus de transfert

Par contre, si l'on reprend le discours des enseignants, toutes ces différentes formes de mise en pratique ne vont pas de soi, et bon nombre de freins et de difficultés se retrouvent encore dans leurs propos. Il semble que la connaissance de soi et l'éducation émotionnelle aient encore bien du chemin à faire pour être reconnues dans le monde de l'école. Malgré les recherches de plus en plus nombreuses qui montrent l'influence des compétences émotionnelles et des émotions positives sur l'apprentissage (Brasseur, 2013)[83], trop peu d'enseignants encore - mais aussi de décideurs - semblent conscients du rôle important que jouent ces émotions dans l'apprentissage.

Ce projet s'inscrit donc bien dans les réalités de l'école, qui malgré l'évolution de la profession enseignante telle que décrite plus haut, reste encore prioritairement attachée à sa mission de transmission de savoirs disciplinaires. De plus, les réalités de l'école, ce sont aussi les tensions liées à des injonctions contradictoires, les unes ouvrant à davantage d'autonomie ou de créativité, les autres visant au contraire à revenir à des orientations plus conservatrices…

Et comme le disent les enseignants eux-mêmes, même si bien des discours officiels incitent au changement, il n'est pas facile d'innover dans le monde de l'école : *« On a tellement envie d'aller vers autre chose, mais tout le système et les normes vont dans l'autre sens ! ».*

[83] Voir chapitre 2 : cadre conceptuel

Entre ces injonctions contradictoires, les orientations politiques qui changent régulièrement, les contraintes organisationnelles, le *turn over* des directions ou des équipes, la démotivation des uns, le surinvestissement des autres, les attentes des parents et de la société, bon nombre de tensions restent à gérer au quotidien dans les classes …

Nous reprenons ici ce que les enseignants disent de ces tensions, essentiellement liées à la mise en pratique du savoir-être, mais qui reflètent bien les difficultés et les freins inhérents au métier d'enseignant aujourd'hui face à l'innovation.

Les poids des habitudes et automatismes

Le frein le plus difficile à lever [84] semble être le poids des habitudes et des automatismes, les certitudes et les croyances bien ancrées, et les résistances - bien humaines - au changement… Si l'un des objectifs essentiels de la formation est de travailler ces croyances, les routines, le quotidien et les contraintes du « système » scolaire ont tôt fait de replonger les enseignants et les élèves dans leurs façons de faire habituelles…

Ils insistent donc tous sur la nécessité de pratiquer pour intégrer mais aussi de « réactiver » la matière *car le risque, c'est que le soufflé retombe! Quand on est ici ensemble, on a l'impression que ça va continuer, notre enthousiasme, notre désir de mettre en pratique. Quand on est dehors, on est vite repris par notre quotidien….*

On retrouve donc ici les automatismes des enseignants eux-mêmes car selon eux, *recourir à ces outils n'est pas automatique… Il faut y réfléchir, y penser, se mettre en projet de les utiliser! Par contre, dans nos attitudes et nos comportements, on intègre peu à peu et on commence à "réagir en ANC"...*

Mais les enseignants se heurtent également à certains automatismes des élèves qui, *dans leur mode de fonctionnement par rapport à l'école, aux points, ont vraiment difficile à sortir de leurs habitudes, de leurs sillons tout tracés, à voir les choses autrement, à multiplier les points de vue*... Car *il y a beaucoup de certitudes, de rigidités, de préjugés, surtout chez certains, alors que ce travail leur permet de se décentrer d'eux-mêmes, d'ouvrir d'autres manières de voir, d'agir, de réagir. Ils se connaissent assez bien suite aux séances mais n'utilisent pas ! Souvent ils savent ce qu'ils doivent faire, mais ne le mettent pas en pratique.*

Enfin, les enseignants expriment ici le même problème avec certains parents, *qui n'acceptent pas que leur enfant puisse être moins bon dans certaines branches, et qui veulent imposer leur propre méthode de travail…. Leurs enfants s'acharnent toujours dans le même sens et de la même façon, et se dévalorisent quand ils ne reçoivent pas les points attendus… Certains parents ont une vision très classique de la méthode de travail et les poussent à faire comme eux. Il faudrait donc les informer du travail effectué avec leurs enfants.*

Le regard et les attitudes de certains collègues

Plusieurs enseignants expriment ici aussi les freins que constituent leurs collègues. Selon eux, *bien des professeurs ont encore la croyance que les élèves sont toujours disponibles pour l'apprentissage, qu'ils sont dans un état émotionnel ouvert et réceptif…* Lors d'un sondage dans une classe pour ses cours de méthode, une enseignante a ainsi constaté que *90 % des élèves se disaient stressés et seulement 5 ou 6 avaient été envoyés en atelier de gestion du stress.* Selon ce témoignage, *il semble que certains*

[84] Rapports du projet Savoir-être à l'école (2008-2009 et 2011)

enseignants ne sont pas conscients du stress et des pressions que subissent les élèves, venant de leurs parents, de leurs profs, d'eux-mêmes…

La rigidité de certains collègues, leurs certitudes ne sont désormais pas toujours faciles à entendre pour ceux qui ont développé une attitude plus réflexive et plus nuancée : bon nombre de jugements demeurent, *certains collègues restent figés dans leurs préjugés, refusent de voir les progrès...* ce qui va à l'encontre du travail d'accompagnement mis en place avec les élèves.

Outre ces automatismes et ces jugements sur les élèves, il y a également les jugements sur ceux qui innovent : le regard des collègues reste ici un frein important, évoqué par la majorité des enseignants engagés dans le projet. Par ailleurs, on retrouvait déjà ce frein dans les précédentes évaluations du projet Savoir-être.

Dans les relations avec les collègues, il y a parfois des tensions, surtout avec ceux qui n'ont pas suivi la formation, car ils ont du mal à prendre du recul face à certaines situations, le fossé peut être très large...

La confrontation avec certains collègues rigides et accrochés à leurs certitudes est difficile.

Il y a peu de complicité dans l'équipe pédagogique pour travailler cela ensemble...

Derrière cette tension se retrouve exprimé leur besoin d'adhésion et de travail d'équipe, même s'ils sont conscients qu'on ne peut ni ne doit obtenir l'adhésion de tous, car pour eux, il est clair que *le projet ne parle pas à tout le monde… Il y a sans doute une sensibilité de départ, une curiosité pour cette dimension du métier. Certains collègues n'y sont pas ouverts, voire résistent ou critiquent…*

Un *jargon* qui peut être rébarbatif

Le vocabulaire utilisé peut également susciter des réactivités. La théorie et les termes propres à l'ANC ne font pas partie du vocabulaire professionnel habituel des enseignants, ce qui peut parfois créer des réactions désagréables de la part de collègues non formés ou même des élèves.

De ce fait, certains sont parfois réticents à l'utiliser. D'autres ont fait clairement le choix de « *faire de l'ANC sans le dire ».*

J'ai eu une bonne discussion, très ouverte sur les émotions avec un collègue scientifique et rationnel : si on n'utilise pas le vocabulaire spécifique ANC, la conversation est fluide. Certains semblent arrêtés par ce "jargon"...

Je veille à ne pas utiliser trop le vocabulaire spécifique et la théorie pour ne pas être considérée comme "Madame Neurosciences" …

Beaucoup (trop ?) d'investissement personnel

Outre ces pressions venant de leurs collègues, les enseignants se mettent parfois eux-mêmes certaines pressions. On peut ainsi retrouver dans leurs propos un certain sentiment de saturation lié à la multiplicité de leurs activités – voire un trop-plein - et à leur désir de « bien faire »… et ce dans les deux écoles. A plusieurs reprises au cours de l'année, certains se sont dits en déséquilibre, avec un sentiment de débordement.

Si le changement de regard sur les choses, la conscience plus aigüe des situations, le fait de pouvoir identifier ce qu'ils n'identifiaient pas avant les rend plus lucides, ils deviennent peut-être également plus exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres, voire du système… : « *En termes de temps, de charge mentale et d'énergie, c'est trop ! Je suis de plus en plus exigeante par rapport à mes pratiques. J'ai de nouveaux outils mais cette conscience affinée me perturbe car je ne peux plus faire comme si je*

n'avais pas vu tel ou tel comportement demandant de ma part une intervention, et tous mes temps de midi et heures libres y passent, pour rencontrer les élèves individuellement. Je m'interroge sans cesse, juste pour 14H de cours par semaine, sur la manière dont ont évolué mes pratiques au quotidien. La prise de recul est bien là, je ne doute pas de ce que je fais mais je veux me respecter, retrouver ma disponibilité pour d'autres choses que l'école... »

Il semble aussi que cette implication personnelle puisse créer des attentes plus importantes vis-à-vis de l'institution : plusieurs témoignent de leur besoin de « *cohérence* », de cohésion d'équipe, et de reconnaissance de la part de la direction. Ils ont en tous cas besoin d'être soutenus. Pour les uns, cela pourrait se traduire par du temps institutionnellement reconnu pour le projet, pour les autres, de simples encouragements, mais tous disent à quel point une équipe porteuse est importante pour la cohérence des actions, relayées par le projet d'établissement.

On retrouve aussi dans leurs propos une certaine pression de la société, qui leur demande d'être parfaits… Selon certains, de tous côtés, on entend de plus en plus d'exigences sur ces professionnels auxquels *on demande tout à la fois: autorité de statut, de compétence, intérieure, relationnelle, d'empathie, etc.*

Le projet mais aussi la recherche elle-même leur a demandé beaucoup d'investissement, même si nous avons essayé de concevoir le dispositif le plus léger possible. Ce qui explique sans doute aussi le nombre restreint de participants…

Le manque de temps et la pression des programmes

En lien direct avec cette question de l'investissement personnel, la question du temps est centrale et constitue la mise en tension la plus lourde à gérer pour eux. Comme nous l'avions déjà signalé dans nos rapports précédents (2009 et 2011), le temps est le frein le plus important dans la mise en place d'innovations pédagogiques. D'autant plus dans ce cas que le développement du savoir-être en nécessite beaucoup, et ce dans la durée.

Les échéances, les exigences institutionnelles (contrôles, programmes…) ont tôt fait de les rattraper, surtout si le projet n'est pas suffisamment reconnu et soutenu institutionnellement.

Au début de l'année, dans mon cours de français, j'ai fait avec eux un "pack-aventure" sur l'échec et la réussite, mais ça dévore vite du temps et j'ai parfois l'impression que je ne suis pas loin dans la matière, par comparaison avec mes collègues. Le plus gros frein, c'est le temps!

Un sentiment de surcharge à ce stade-ci de l'année où les échéances se rapprochent. Qu'on le veuille ou non, la pression de la matière est bien là et revient en force, même si on essaie de relativiser…

C'est tout le rapport au temps qui est en cause… Je me sens très coincée, submergée par le temps. Je suis en surcharge complète, et j'ai du mal à tracer un petit sillon conscient pour mettre l'ANC dans mes cours… On est dans une période (fin d'année) où, à tort ou à raison, on redonne priorité à la matière…

On est tout le temps pris dans cet étau : gérer les exigences de la matière et notre sagesse !

Outre le temps pour pratiquer, il faut aussi du temps pour que le changement s'installe chez les élèves, ce qui nécessite un travail dans la durée, des séances régulières.

Ces ateliers (méthode en 1ère et 2ème) demandent énormément d'énergie pour peu de résultats objectifs car ces interventions restent très ponctuelles et limitées dans le temps, alors que ce type de travail demanderait un suivi dans la durée.

De plus, une telle approche plus individualisée demande un surplus de travail à côté des séances de soutien scolaire en elles-mêmes : *Il faut y ajouter du temps pour préparer les interventions et rédiger les rapports individuels à destination des professeurs et des parents (45 l'an passé !).*

Le peu de place au sein du système pour ces nouvelles pratiques différenciées

Reconnaissance, temps, espaces dédiés à la connaissance de soi : tous ces besoins sont très liés et questionnent fondamentalement un système qui laisse peu de place à la dimension humaine et à l'épanouissement de chacun, pourtant si importants aux yeux de ces enseignants parmi les plus impliqués.

L'école est faite par et pour certains profils. Il est nécessaire de mettre un « système » en place qui permettra l'épanouissement scolaire de toutes les personnalités.

Il est nécessaire aussi de laisser une place à autre chose qu'aux apprentissages purs.

De nouvelles pratiques professionnelles qui soulèvent des questions éthiques

Dans le cadre des réunions collectives, nous nous sommes aussi questionnés sur le risque que cette attention à l'élève puisse être perçue comme un peu intrusive pour les jeunes, au nom du savoir-être...

C'est évidemment une question d'état d'esprit et d'intention, mais il faut être au clair avec cela.

Il est fondamental de rester vigilant sur les étiquettes… de ne pas enfermer les jeunes…

Il est essentiel de bien mettre les limites, de rester vigilant sur ce qu'en font les jeunes et comment ils interprètent les choses. En abordant la connaissance de soi, on ajoute un niveau de complexité à un métier qui est déjà très complexe.

Des comportements de dominance de plus en plus fréquents

Une difficulté importante signalée par plusieurs enseignants d'une même école reste la gestion des comportements de dominance et l'agressivité qui y est liée. Si différentes situations ont ainsi été rapportées et travaillées en réunions de débriefing, débouchant sur des actions concrètes, leurs effets sur ces jeunes restent décevants. Et si les enseignants se disent suffisamment outillés pour gérer leur propre état émotionnel et prendre le recul nécessaire pour gérer cela, ce type de comportement crée beaucoup d'insécurité chez les autres élèves et altère le climat de classe.

Cette année, j'ai eu deux classes très difficiles, et pas de changement sur l'année malgré le travail investi. Ils sont restés dans des rapports de force, très centrés sur eux. J'ai heureusement pu travailler sur mes propres contenants et prendre de la distance pour tenir le coup. Mais ce fut une année très dure. On sait qu'on a appris et changé nous, dans notre manière d'être et notre comportement. Mais les élèves, c'est autre chose... Je ressens parfois si peu de retour et de reconnaissance de leur part…

Il y a de plus en plus de comportements d'arrogance, et on doit vraiment travailler sur soi, sur notre confiance et notre stabilité intérieure pour tenir face à de tels comportements.

De plus en plus d'élèves prennent une place qui pousse les professeurs à devoir tout le temps se justifier !

Cette année encore, une classe de 3ème difficile. Beaucoup d'échecs. Beaucoup de compétiteurs. Quelques élèves avec des comportements de dominance, soutenus par des parents qui fonctionnent sur le même modèle… Mais je le prends autrement, je n'y mets plus toute mon énergie… Par contre, la

difficulté reste la gestion d'une dynamique de groupe négative, alors que les individus positifs et ouverts sont noyés dans ce groupe… C'est dur pour eux…

5.2.2 Ce qui soutient les enseignants dans le processus de transfert

La recherche et l'accompagnement

Pour cette recherche, nous avons voulu travailler en collaboration étroite avec les enseignants, en nous basant sur leur expérience et de leur libre appropriation des contenus de formation. Dès lors, le dispositif de recherche-accompagnement ici proposé a clairement joué un rôle dans le processus de transfert. Les réunions de débriefing régulières ont pris la forme de séances d'analyse de pratiques et de co-développement professionnel. Selon les enseignants, ce dispositif a été particulièrement soutenant et doit donc être pris en considération pour l'analyse des effets. L'accompagnement est donc une condition non négligeable pour le transfert.

La recherche est réellement quelque chose qui pousse à agir. Elle permet de prendre conscience de ce que nous faisons - ou ne faisons pas, ou pourrions faire - elle nous pousse à nous questionner, nous mettre en projet de faire, rien qu'y penser. C'est cette contrainte qui nous sert. Même par rapport à la matière de mon cours, je suis amenée à penser autrement. On s'est engagés, donc on "doit" le faire, et même si c'est contraignant, cela nous oblige à utiliser, penser à cela, mettre en pratique ce que nous avons appris.

Même si on aime et que cela nous passionne, on a du mal à dépasser les contraintes de l'école au quotidien et on retombe dans nos habitudes. La recherche nous maintient en éveil!

Le risque, c'est que le soufflé retombe! Quand on est ici ensemble, on a l'impression que ça va continuer, notre enthousiasme, notre désir de mettre en pratique. Quand on est dehors, on est vite repris par notre quotidien….

Le travail d'équipe

Le travail d'équipe est également à leurs yeux un élément soutenant important. Mais il manque malheureusement de temps reconnu pour le systématiser. Les réunions de recherche se faisaient ici sur le temps de table ou après les cours, ce qui était parfois très contraignant, ou frustrant vu les limites de temps. Pourtant, à chaque fois, tous se disaient heureux d'échanger et nourris de cette réflexion partagée…

Ici nous avons l'avantage d'être dans une équipe en projet: on discute, on échange, on n'est pas tout seuls. Car en dehors des temps de formation, on oublie vite, on retombe dans nos habitudes, et c'est pour cela que les piqûres de rappel sont bien utiles!

Travailler ensemble aide beaucoup.

Une utopie : que les profs qui sont dans cette dynamique puissent avoir une heure semaine consacrée à de la concertation et du travail d'équipe pour construire et réfléchir à cette mise en pratique, alors on n'aurait plus besoin des formateurs extérieurs...

Le plaisir, la curiosité et les retours positifs des élèves

La réceptivité des élèves pour l'approche est également un élément maintes fois évoqué par les enseignants. Les contenus de formation et l'ANC semblent les intéresser autant que les enseignants eux-mêmes :

Chaque fois que je leur en parle, ils sont très attentifs, c'est très gai ! Les contenus les intéressent vraiment, ils écoutent…

Les choses sont tombées dans un terrain fertile. Il y avait dans mon groupe un élève connu pour être difficile, je ne m'en suis même pas rendu compte, il était aussi attentif que les autres !

Ils se sont montrés très réceptifs, ça leur parlait vraiment car ils n'avaient jamais entendu cela… C'est comme pour nous en formation, quand on a découvert l'approche: c'était tellement nouveau, différent de ce qu'on connaissait…

Le travail en petits groupes et la co-animation

Enfin, pour les enseignants qui animent des ateliers d'ANC (gestion du stress et des modes mentaux et Connaissance de soi et personnalités), la co-animation est particulièrement porteuse.

Animer à deux, c'est vraiment un plaisir. On a des personnalités très différentes, on est très complémentaires…

Par contre, maintenir de petits groupes permet un travail plus en profondeur :

Les ateliers se sont superbement passés, c'est vraiment un moment très précieux… travailler en petits groupes permet d'éviter le côté « classe », c'est une atmosphère particulière, plus cocoon, et les élèves ont bien le temps de s'exprimer, sont plus à l'aise pour le faire.

5.2.3 Quels peuvent être les bénéfices de ces pratiques?

Pour les enseignants :

- Un sentiment de liberté professionnelle et davantage de créativité dans les pratiques

Selon les propos des enseignants, il semble que le projet apporte davantage de sécurité professionnelle et de liberté d'action. Il est vécu par certains comme une autorisation à être eux-mêmes, à oser autre chose, à innover, à être plus créatif…

Pour d'autres, le projet les conforte dans leurs intuitions qu'ils mettent davantage ou plus consciemment en action… Le projet agit donc comme un catalyseur ou un révélateur de compétences latentes. Certains ont ainsi développé davantage de confiance en eux et d'autonomie professionnelle, ne cédant plus aux pressions de certains collègues, de parents, voire de l'institution. L'ANC est donc vécue ici comme un outil d'autonomisation et de confiance en soi :

C'est miraculeux dans notre vie d'enseignant, c'est une permission donnée, une liberté retrouvée! On est beaucoup plus détendus... Travailler ensemble aide beaucoup, mais ça n'est pas miraculeux si on n'exerce pas!

L'ANC me donne une certaine légitimité à être plus moi-même, dans ma fantaisie, je me sens plus dans mes tempéraments! Je m'autorise à être moi-même, et surtout j'intègre que c'est bien de le faire!...

Tous ces principes des tempéraments et les six dimensions (NB : théorie du mode mental adaptatif) aident beaucoup. On a besoin de cela pour aller au-delà du cadre, de cette injonction qu'on a intégrée qu'il faut être un « bon » prof, la pression des collègues, l'impression qu'on doit être comme eux, faire comme eux... Par contre, la confrontation avec certains collègues rigides et accrochés à leurs certitudes est difficile. Mais ça va, maintenant je me sens libre de ne pas faire comme les autres, alors qu'avant je me sentais mal de ne pas être comme les autres... Et cela, pas rien qu'à l'école, dans la vie aussi, on se sent aussi plus libre maintenant!

- Un sentiment d'efficacité personnelle

L'ANC leur apporte également davantage de calme, une capacité de recul qui selon eux engendre davantage d'efficacité :

Je lâche prise, et ça roule!

J'étais dans un tout autre état d'esprit et ça a été un super vendredi, je me suis senti super efficace! C'est comme en impro : si on accepte les propositions de l'autre, ça roule, si on ferme, ça coince. C'est un travail très préfrontal, basé sur le donner - recevoir, l'acceptation, l'ouverture...

Plusieurs enseignants témoignent de *leur sentiment d'être bien « imprégnés » de cette approche et que rien que par leur manière d'être, ils se sentent déjà dedans… On se sent plus solide aussi en commençant les cours car on a de bons outils.*

Par rapport à avant : on relativise beaucoup plus. Par rapport aux consignes, aux matières, on n'hésite plus à perdre du temps pour en gagner.

Pour eux, il y a clairement « un avant et un après » : « *On y est allés très fort en 2008-2009 et maintenant on continue de s'approprier les choses. On avait sans doute déjà avant cette sensibilité-là, un terrain réceptif mais on ne le sentait pas solide. Maintenant on est conforté dans quelque chose qu'on pressentait…. C'est vraiment pour nous une priorité, c'est quelque chose d'essentiel … Une façon de se comporter, de regarder la vie qui devient naturelle… : on est de plus en plus persuadés de l'importance du plaisir pour apprendre… ».*

- Davantage de conscience

Il apparaît également que les enseignants ont développé une conscience accrue à différents niveaux : tout d'abord d'eux-mêmes, de leurs ressentis et de leurs émotions : ils prennent soin de leur propre état émotionnel en toute conscience, sachant que cela est indispensable pour être disponibles aux jeunes et poser des actes pédagogiques plus adaptés.

On observe ainsi chez tous ces enseignants une grande disposition à se remettre en question. Cela leur prend beaucoup d'énergie car au-delà des apprentissages scolaires ils souhaitent apprendre à ces jeunes à grandir, à bien vivre et à vivre ensemble…

On est plus sûrs de soi pour agir car on a plus de conscience de ce qu'on fait. On est calme par rapport à la légitimité de notre intervention. On sort du subjectif, de l'émotionnel, du réactionnel… C'est plus clair !

Ils semblent également davantage conscients de l'autre et de ce que vivent les jeunes :

Les jeunes sont hyper sensibles aux mots qu'on emploie… En méthode, les élèves me rapportent régulièrement les mots de certains professeurs... Avec cette approche et cette nécessité de la mettre en pratique, on est plus conscients de cela, et plus sensibles à l'aspect émotionnel : de nos réactions à nous, de leur impact sur les jeunes, et de ce fait, de la nécessité d'avoir une parole plus adéquate, factuelle et moins émotionnelle.

En plus, en écoutant les jeunes en ateliers, le fait de discuter de ces contenus (l'ANC) avec eux m'a permis de voir certaines choses que je ne voyais pas dans le cadre des cours. Il y a chez eux beaucoup de stress, surtout le regard des autres, ils y sont particulièrement sensibles !

Ils se disent également plus conscients de ce qu'ils font dans leurs actes pédagogiques, et de pourquoi ils le font, et redonnent de ce fait un certain sens à leurs actions. Ils évoquent ainsi des pratiques plus réfléchies et plus conscientes :

En écoutant toutes ces expériences et cette réflexion collective, je prends conscience qu'il y a des choses qu'on faisait avant qui n'avaient aucun sens.

A travers ce projet, on injecte une fameuse dose d'humanité à l'école, très consciemment. On sent aussi qu'on fait partie d'un mouvement, d'une dynamique collective et qu'on n'est pas seuls. On est plus crédibles aussi dans nos actes pédagogiques, nos réactions.

Au terme de la formation, certains pensaient aller vers plus de lâcher-prise souvent confondu avec plus de laxisme. Mais avec le temps, il semble qu'au contraire, on aille vers davantage d'exigence, mais une exigence plus juste, plus adaptée car on sait pourquoi on a telle ou telle exigence. Il y a beaucoup moins d'arbitraire, moins de subjectivité et de jugements, de réactions émotionnelles. Il y a aussi tout un ensemble de choses qui ont été mises en place à l'école et qui vont dans le même sens… En réalité, cette exigence est une fois de plus une question d'état d'esprit, du sens qui est derrière et qu'on explique aux élèves. On sait pourquoi on agit comme cela et on leur dit. On sait mieux cerner la plupart des élèves, on est donc plus justes dans le sens de plus ajustés.

Je me sens de plus en plus capable d'accepter vraiment que tout le monde ne fonctionne pas de la même façon. Je me sens plus souple, plus réceptive à certains refus, je ne me braque plus. Je suis plus souple aussi par rapport aux prescrits…

Toute cette réflexion les amène à se dire *qu'il faut déscolariser les écoles… Devenir plus des « susciteurs » que des passeurs.*

- Un retour à leurs propres motivations et des émotions positives

Certains retrouvent aussi dans ce projet l'occasion de se reconnecter consciemment à leurs motivations primaires (animer, changer, découvrir, apprendre, réfléchir, créer du lien, participer à la construction d'une société plus juste…) et de ce fait retrouver du plaisir à enseigner :

J'adore animer ce genre d'atelier, si L2B a besoin d'animateurs, je suis là ! Cela me change de mes cours, transmettre un peu de théorie, leur expliquer, cela me plait ! En plus, sortir de l'école, du cadre habituel, prendre du recul…

- Des relations plus riches

Tous témoignent de relations plus riches et plus authentiques avec leurs élèves. Cela semble par ailleurs réciproque, comme le montre la recherche avec les jeunes qui évoquent une meilleure qualité de relation avec les professeurs formés.

On a beaucoup de retours très positifs des élèves, on est davantage dans la relation... On a l'impression qu'on compte pour eux !

On a plus d'échanges avec les élèves, on parle beaucoup avec eux, le moteur c'est surtout la considération. Individuellement, ils sont super, mais les dynamiques de classe, c'est souvent plus dur!

La qualité de la relation est excellente, l'ambiance également… Si tous les titulaires étaient formés, quelle belle ambiance et quelle avancée! Il serait vraiment intéressant de mettre de telles activités en place dans toutes les classes du premier degré car c'est la base de leur parcours scolaire. Comme les jeunes voient que cela marche, qu'ils sont en progrès, cela les motive!

Il est clair que l'utilisation de l'ANC a provoqué pas mal de choses : une dynamique de groupe, une meilleure interaction des élèves avec certains professeurs et en particulier avec moi.

- Un autre regard sur l'élève

Tous évoquent également un autre regard sur l'élève, plus ouvert, libéré des préjugés et des attentes, mais aussi plus curieux de qui ils sont, dans leurs différences désormais envisagées comme une simple réalité à prendre en compte, ou comme un moyen pédagogique en utilisant ces différences dans leurs complémentarités.

C'est aussi plus de tolérance et de respect des différences. Ne plus avoir un « modèle » d'élève, ce « modèle » d'élève type auquel on doit se conformer, qu'on a tous connu, soit pour nous soit pour nos propres élèves.

Plus j'avance et plus je suis sensible et réceptive aux différences, et plus je suis vigilante par rapport au formatage.

On a maintenant beaucoup de bienveillance humaine, à voir les différences, les prendre chacun comme ils sont, là où ils sont. C'est même un plaisir de les voir tous si différents !

Maintenant qu'on a intégré cela (NB : le modèle des personnalités), on construit nos cours en fonction de cela !

Spontanément, inconsciemment, je pointe de manière plus fine la personnalité de chaque élève. Cela amène beaucoup de clarté, et j'essaie d'être plus claire dans mes remarques, mes paroles, mes actions.

J'ai le sentiment de verbaliser de manière plus juste et avec clarté ce qui est, pas des projections ou des jugements... mieux voir et dire clairement ce qui est.

Enfin, en prenant du recul, ils se questionnent davantage sur les élèves, leurs comportements, et prennent en compte la globalité de la personne, et de ce fait sont plus conscients de la nécessité d'adapter leur pédagogie à ces besoins humains :

Face à un comportement qui autrefois m'aurait posé problème, je me questionne plutôt que de réagir émotionnellement.

Je m'interroge sur le peu de place laissée par l'école à l'état émotionnel des jeunes, mais aussi à leur état de fatigue, leurs rythmes biologiques, comme si tout le monde devait tout le temps être en forme et parfaitement réceptif... Il n'existe pas de lieu ni de temps pour exprimer cela, alors que le simple fait d'en parler peut déjà amener du recul et un mieux-être. Cela semble pourtant tellement évident qu'il faut intégrer cette prise en compte du niveau de tonus selon le moment de la journée ou la période de l'année...

- Une dynamique d'équipe

Davantage évoqué dans leurs propos comme une difficulté ou un frein, le regard des collègues peut cependant se transformer suite au parcours effectué. Dans les écoles, on observe en effet que les équipes sont mouvantes et peuvent tout autant se réduire que se renforcer grâce à l'arrivée de nouveaux collègues formés ou sous l'impulsion d'une direction porteuse. Néanmoins, bien que fragile, cette cohérence d'équipe est vue comme un bénéfice du projet qui peut être fédérateur :

Certains professeurs non formés s'intéressent à la démarche, se proposent comme relais, preneurs de petits exercices. Cela peut déboucher sur une dynamique d'équipe, avec un effet tache d'huile.

Des remerciements d'une collègue qui a beaucoup apprécié la précision des remarques du bulletin, selon elle très adaptées à chaque élève.

Nos collègues disent identifier beaucoup de stress chez les élèves. Il y a peu à peu une adaptation qui se fait dans l'école, une certaine ouverture à cette dimension et on ne se moque plus dès qu'on parle de stress, de "bien vivre"... Certains collègues qui ont suivi la formation tout au début s'y intéressent à nouveau peu à peu.

- Une nouvelle manière d'être et d'agir, plus en recul et plus réflexive

Tous disent avoir également développé de nouvelles compétences pédagogiques liées à la prise de recul mais aussi à la réflexivité : la leur et celle des élèves. Ainsi ils portent une attention particulière à la mise en réflexion des élèves, les renvoyant systématiquement à eux-mêmes, plutôt que de leur tenir un discours directif et « moralisateur ».

Beaucoup de nos attitudes et actions pédagogiques ont changé, deviennent spontanées et intégrées: on réagit différemment en les faisant davantage réfléchir par eux-mêmes.

Beaucoup de réactions, actions pédagogiques deviennent comme un réflexe, intégrées, une intuition qui se développe.

Les outils sont intégrés par chacun et l'approche change réellement notre état d'esprit, apporte une manière d'être qui change aussi notre manière d'enseigner. Cette dimension réflexive permet de se transformer et donc transforme aussi l'enseignement.

Ces outils sont aussi intéressants pour apprendre sur soi : ils nous transforment et font que notre façon de donner cours est différente. C'est très difficile d'expliquer aux collègues car ce n'est pas une boîte à outils à appliquer mais une manière d'être, tout en gardant notre personnalité.

La Pleine Conscience (que je mets directement en lien avec le projet Savoir-être) fait que ma relation avec les élèves est très sereine. Mes attitudes et ma façon d'être en général sont très différentes de ce qu'elles étaient avant: je parviens à rester calme, prends le temps de m'auto-observer, porte une réelle attention à mon propre état émotionnel. Face à l'autre, j'observe un temps d'arrêt, ce qui permet de mieux percevoir ce qui se passe, à être empathique… Beaucoup de jeunes profs sont très réactifs, d'où l'importance de les former à cette dimension du métier que sont les attitudes... Mais cela reste difficile de laisser cet espace entre stimulus et réaction... La Pleine Conscience - comme l'intelligence adaptative ou l'attitude préfrontale - est un long chemin et l'on reste souvent trop réactif sur certains points, à certains moments!

Pour les élèves

Les enseignants évoquent enfin des effets concrets sur les élèves, observés dans leurs classes :

- Une meilleure gestion des émotions

Les élèves semblent avoir intégré ce qui leur a été transmis par les enseignants :

Dans la vie de tous les jours, je me rends compte que de plus en plus, certains élèves 'difficiles' se sentent bien en classe, pas de signe particulier de stress. Que certains élèves n'hésitent pas à me parler de leurs difficultés et essayent de trouver des solutions, ensuite ils sont contents de me dire ce qu'ils ont fait et cela les encourage.

Ils manifestent beaucoup d'intérêt pour cette nouvelle matière (l'ANC), et je me rends compte qu'ils ont retenu beaucoup et que certains pratiquent régulièrement des petits exercices pratiques dans des situations stressantes.

L'idée de Pleine conscience interpelle beaucoup les plus jeunes aussi. Ici et maintenant, se détacher du reste… Ne pas rejeter mais accueillir et reconnaître les émotions et les pensées. C'est pour eux quelque chose de facile, car non verbal et non cognitif, ancré dans le corps et les émotions.

- De l'enthousiasme, de la curiosité et de la motivation

Ils sont également très curieux pour tout ce qui touche à la connaissance de soi, et cette importance que les enseignants accordent à leur personne semble les motiver, leur donner de l'énergie:

Ils étaient très preneurs, ont montré beaucoup de créativité car ils aiment les voies dissidentes!

Très participatifs et réceptifs, ils ont posé beaucoup de questions.

Ils sont demandeurs, pour les persos aussi... Ils sont très réceptifs, les persos se révèlent super bien aussi, c'est génial!

Si un jour je fais un petit break pour leur parler de leur motivation ou autre chose qui tourne autour des tempéraments, ils accrochent tous. Leur porter un peu d'intérêt leur donne de l'énergie

Les élèves sont intéressés, remercient, voient l'utilité pour leurs examens, mais eux aussi doivent se forcer à mettre en pratique, s'exercer pour que ce soit porteur.

En 2ème, ils posent beaucoup de questions sur les neurosciences, le cerveau, et je collabore pour cela avec le professeur de sciences. En 1ère, deux élèves doubleurs, meneurs et plus matures, amènent beaucoup d'interventions très pertinentes.

- Un sentiment de reconnaissance, une relation de complicité

Le temps et l'attention qui leur sont accordés par leurs professeurs via ces pratiques génèrent chez les jeunes un sentiment de reconnaissance. De ce fait, ils sont eux aussi reconnaissants, ce qui crée une relation de complicité et de confiance.

Quand on pratique cela et qu'on intègre dans les cours, ils se sentent compris, acceptés tels qu'ils sont. Reconnus aussi dans leurs moins bons résultats, cela faisant partie de la réalité.

Le mot d'ordre dans la classe est CANRRO (curiosité, adaptation, nuance, relativité, réflexion, opinion personnelle), cela crée une belle complicité entre nous.

Ils sont très réceptifs… Ils se disent touchés quand on leur parle d'eux, qu'on leur donne cette écoute, qu'on se préoccupe de qui ils sont vraiment, car on les enferme souvent dans des rôles ou des étiquettes. Ils sont fiers et heureux de se dévoiler ainsi en positif aux yeux des autres aussi, de montrer d'autres facettes de leur personne, leur richesse intérieure.

Ça leur a fait beaucoup de bien, de voir qu'on accorde de l'attention à leurs ressentis, qu'on est tous comme cela, stressés, rien qu'en parler aide déjà beaucoup.

C'est très valorisant car on les écoute, puis ils s'interrogent sur eux-mêmes, vont puiser dans leurs propre vécu, font leur autocritique. Cela leur demande une implication personnelle et de faire des liens avec leur vie extérieure à l'école.

Les élèves apprécient qu'on veuille les aider, ils ont bien compris que l'on faisait ça pour eux et en sont reconnaissants. Une vraie relation s'est créée, de qualité, basée sur le respect mutuel et la confiance.

- Des résultats scolaires encourageants

Les enseignants évoquent également différents bénéfices concrets du projet en termes d'effets sur les élèves : une plus grande implication des élèves, davantage de réflexion, de motivation, plus de confiance, d'aisance et de capacité d'expression et de communication…

On a adapté la classe, tenu compte de leurs suggestions et les résultats étaient bien meilleurs que d'habitude. Ils ont beaucoup apprécié, veulent que les cours se donnent avec cette disposition.

Les élèves sont très réceptifs, s'expriment volontiers et avec beaucoup de sincérité. Cela amène beaucoup de réflexion. Ils se montrent très concernés par la démarche, très impliqués et à l'aise. Ils disent à quel point ils n'ont jamais l'occasion de parler de leurs ressentis, alors que parfois ils ne sont pas disponibles pour les cours vu leur vécu émotionnel. De ce fait, j'ai proposé aux collègues que cela intéresse d'utiliser régulièrement le baromètre des émotions, juste quelques minutes en début de cours pour que chacun prenne l'habitude de s'interroger sur son état émotionnel, apprenne à mettre des mots sur les ressentis.

Pour certains élèves, on observe un vrai changement dans leurs pratiques scolaires, lié à la fois à une meilleure connaissance de leurs personnalités et de leur façon de fonctionner, mais aussi dû à une grande confiance par rapport à moi, qu'ils ont acquise par le développement de cette qualité de relation développée grâce à ces activités de soutien … Du coup, ils font ce que je leur demande parce qu'ils savent que ça va fonctionner.

Ils comprennent pourquoi ils font les choses (je leur ai expliqué comment ça se passe au niveau de leur cerveau) et donc ils acceptent de le faire parce que du coup ça a du sens.

Dans ces classes, les résultats sont encourageants : il reste des échecs en 1ère au carnaval, mais ils sont en diminution. Il y a aussi une amélioration en 2ème, à objectiver sur base des bulletins. Ils sont tous très fiers d'avoir des résultats par rapport à leur investissement. Ces deux classes sont en nette progression.

Dans la classe de 6ème (classe très difficile depuis l'an passé), beaucoup d'amélioration. Ils sont plus mûrs, plus policés, il y a tout un chemin de parcouru mais encore beaucoup d'irrespect de la part de l'un ou l'autre…

En bagarre continuelle avec certains élèves de septembre à novembre, puis j'ai lâché prise. Je travaille mon propre état émotionnel : triangle émotions, comportements, pensées, ancrage, respiration etc. J'avance dans la matière avec beaucoup de bienveillance mais en lâchant sur les résultats. Peu à peu j'observe davantage de gentillesse de leur part, moins de contestation systématique.

Ils prennent conscience que l'école peut être collective, que l'apprentissage peut être mutuel, que la confiance en soi est essentielle, que les différences sont une grande richesse et que le regard du prof, le regard confiant, qui y croit, peut avoir un effet incroyable sur eux et les fait réellement grandir !

Lors d'un séminaire résidentiel de préparation du spectacle, on a retrouvé l'ambiance de l'atelier « persos ». Ce fut une semaine intense et intensive. Magnifique expérience : une semaine complète dans un autre milieu où l'on travaille autrement, on casse les routines, les schémas et fonctionnements habituels, et on les voit très différemment. Mais on ne se facilite pas la tâche… On travaille tous les jours de 8H à 22H et les élèves en réclament toujours plus ! C'est exigeant et fatiguant pour tous mais ils sont tous dans l'effort, l'exigence, la concentration… Et ils ont du plaisir, on ne voit pas le temps

passer… Que du bonheur ! Ce séminaire est venu après la journée sur les persos et le contact était d'une autre qualité encore avec ceux qu'on avait eus dans notre groupe : une relation de confiance, plus profonde, voire plus mûre… Ces élèves-là étaient très impliqués, très moteurs pour les autres…

- Une plus grande attention au processus, moins de pression sur les résultats

Les enseignants ici impliqués évoquent tous une attention accrue au processus d'apprentissage plutôt qu'aux simples résultats, ce qui les place clairement dans leur mission d'accompagnateurs. En stimulant la réflexivité des élèves, ils induisent chez eux davantage de recul et de relativité par rapport aux notes mais redonnent toute son importance et son sens à l'apprentissage, avec des enjeux de plaisir et d'apprentissage tout au long de la vie. On verra plus loin également que ce travail de réflexivité et de conscience, avec moins de pression sur les résultats, a en fait des effets positifs sur ces résultats.

On constate une plus grande ouverture à l'apprentissage si on leur laisse cet espace de parole libre. Ils ont un besoin évident d'espaces de parole.

Ils verbalisent assez bien, ne se rendent pas toujours compte qu'ils en sont capables! Déjà de gros progrès à se centrer sur le cheminement et pas que les résultats.

Peu à peu, avec le temps, même avec cette classe difficile, les élèves semblent se référer davantage au processus qu'aux résultats. Ils regardent davantage ce qui peut être amélioré plutôt que comparer leurs points comme avant...

- Des espaces d'expression de soi

Selon les enseignants, un des bénéfices importants du projet pour les jeunes est également cette place donnée au dialogue, reconnu par tous comme fondamental. Tous les enseignants évoquent en effet ces précieux espaces de parole comme un outil essentiel pour *mieux-être, mieux apprendre et mieux vivre ensemble.*

Cet espace de parole hebdomadaire est investi à fond par les jeunes, ils s'expriment beaucoup, et ils ont un énorme besoin d'être écoutés, mais toujours dans une visée constructive pour une approche beaucoup plus humaine.

Ils ont un espace où ils peuvent s'exprimer et donc ils peuvent aussi apprendre la multiplication des points de vue et leur part de pouvoir dans le processus décisionnel (ex: pyramide moyens/exigences). On peut tout dire pourvu que cela se fasse dans le respect et dans un but constructif (et non se plaindre sans fin et rejeter la faute sur d'autres personnes). Enfin, je pense qu'indirectement tout ça améliore l'estime de soi.

Cet espace de dialogue pour les élèves a été vécu par eux comme un soulagement. Force est de constater qu'il n'existe pas de moments dans leur scolarité durant lesquels les enfants peuvent avoir des états d'âme. Ils sont des « machines » à apprendre et le système ne tient pas ou peu compte de l'état physique, intellectuel et émotionnel dans lequel l'élève se trouve au moment des apprentissages.

- Des prises de conscience utiles pour la vie…

Enfin, ces pratiques semblent amener chez les jeunes aussi davantage de conscience : d'eux-mêmes, de leurs fonctionnements, de leur authenticité, de leurs ressources et de leurs limites… Mais aussi davantage de confiance, en eux et dans les adultes. Et enfin, davantage d'implication et de réflexion personnelle :

Une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leur fonctionnement est un vrai atout.

Pour certains, ce travail aura été un vrai déclencheur et un moteur en terme de résultats scolaires

Pour certains aussi, ces moments auront été une occasion d'être eux-mêmes. Ils se seront révélés positivement et auront donnés une toute autre image d'eux-mêmes lors des séances que la perception qu'en ont/avaient les autres professeurs (certains finissent par être enfermés dans un rôle).

Suite à ces interventions, les élèves semblent plus précis dans leurs demandes. En atelier, les élèves sont plus « acteurs » et impliqués, il y a un meilleur échange par rapport à la théorie : « Que puis-je faire, moi, avec tout ça ? ». Ils se sont impliqués, et sont partis dans d'autres considérations en rapport avec la méthode de travail, ce qui montre leur intérêt.

Suite à la réflexion initiée par le questionnaire de recherche, il y a eu des changements très positifs. Ils ont décidé de s'engager, d'arrêter de se plaindre. Une certaine prise de conscience.

A la remise des bulletins : de beaux échanges très constructifs ont eu lieu sur base du questionnaire réflexif utilisé de manière régulière (émotions-pensées-comportements, richesses et faiblesses, comment mes profs et mes parents peuvent-ils m'aider ?...). L'objectif est atteint : susciter la réflexivité des élèves, que cela devienne systématique et naturel, et stimuler les échanges, que ce soit avec moi, les autres profs, leurs parents.

Il y a de leur part une réelle demande pour ces échanges : ils viennent d'eux-mêmes me trouver pour prendre rendez-vous. Je les mets chaque fois dans une démarche réflexive, mais aussi interactive : "Vous n'êtes pas tout seuls face aux apprentissages, à qui demander un coup de pouce ?" je les sors de la compétition pour aller vers la coopération.

En 2ème art dramatique, même exercice de relaxation et découverte des persos. Toutes les persos sont exprimées, ils se sont découverts dans leur manière de fonctionner, et cela donne plus de proximité avec le professeur. Ils découvrent les autres aussi, dans leurs différences, et tout cela est très positif. Ils « jouent » avec leurs moteurs : ils intègrent leurs persos et apprennent à les apprécier, à les exprimer aussi. Certains se sont vraiment découverts et sont plus épanouis !

Ces constats et perceptions des enseignants peuvent être croisés avec les résultats de la recherche quantitative menée avec les jeunes, qui montre une influence significative de l'attitude de l'enseignant plus que des pratiques, pour créer un climat de classe positif favorable à l'apprentissage.

Les résultats de cette recherche présentée en chapitre suivant montrent en effet une nette différence entre les classes de ces enseignants engagés dans la recherche et les autres classes, du moins au niveau de ce qui peut favoriser un climat de classe porteur: relation pédagogique de qualité, sentiment de bien-être, ambiance de classe, motivation des élèves, mais aussi au niveau des émotions telles que l'estime de soi ou le sentiment d'efficacité.

5.2.4 Quels sont les besoins des enseignants pour mieux intégrer le savoir-être dans leurs classes ?

Par contre, mettre en place un tel projet et de telles pratiques est loin d'être facile dans le contexte actuel de l'école et les contraintes évoquées plus haut. Différents besoins sont pointés de façon récurrente :

Du temps

Plusieurs insistent sur la nécessité de temps pour s'approprier l'approche, pour *pouvoir lire, relire la théorie, réfléchir et même discuter avec des gens dont c'est le métier, poser des questions, réentendre*

plus souvent cette matière pour être encore plus à l'aise et mieux s'approprier les principes de l'ANC et les appliquer.

Des espaces dédiés à une pratique régulière et des professeurs spécialisés

Plusieurs insistent sur la nécessité d'un travail suivi et intégré au temps scolaire des élèves, d'une reconnaissance institutionnelle qui donnerait de la place au développement du savoir-être dans l'organisation scolaire, avec des plages horaires et des professeurs spécialement formés.

Tous soulignent l'importance de former des professeurs référents responsables de l'éducation émotionnelle au sein des écoles.

Continuer cette dynamique, avoir des ateliers tout au long du cursus avec un fil conducteur…. distiller cette approche en cours d'année dans le cadre des cours de méthode par exemple, trouver une formule pour dépasser le « one shoot », effectuer des rappels réguliers en classe, dès que l'occasion se présente…

Envisager de former quelques professeurs à fond, leur donner les heures de méthode et cela dans toutes les classes…

Davantage de cohérence et de conscience chez tous pour une dynamique d'équipe porteuse

Pour eux également, bon nombre de collègues ne sont pas suffisamment conscientisés à l'importance du savoir-être pour l'apprentissage. Il est dès lors nécessaire *d'amener chez tous les enseignants davantage de conscience du stress et des pressions que vivent les élèves, des effets pervers de ce stress et de l'importance de le travailler… 95% des élèves en remédiation expriment du stress, mais les professeurs les envoient en méthode de travail alors que leur difficulté est avant tout une question de stress…*

De manière générale, les enseignants insistent sur la nécessité de cohérence et de relier leurs actions isolées. Ils souhaitent qu'il y ait un fil rouge au niveau de l'accompagnement des jeunes, sous forme de parcours de la première à la sixième. Par exemple, le Travail de Fin d'Etudes n'a de sens que s'il est en lien avec un travail de réflexion sur soi mené sur 6 ans. Dans cet objectif de continuité et de cohésion, ils imaginent un carnet individuel qui suivrait chaque jeune tout au long de son parcours et qui servirait de support pour stimuler la réflexivité des élèves.

En journée pédagogique, on a eu des ateliers très diversifiés : ennéagramme, « dys », mind mapping, sophrologie, gestion du stress, TIC, gestion mentale etc. Mais il manquait un discours fédérateur pour relier toutes ces démarches entre elles autour du projet d'établissement.

De la confiance

Les enseignants expriment la nécessité d'un réel soutien institutionnel et de pouvoir travailler dans le temps avec les élèves pour installer de nouveaux regards, en travaillant sur leurs propres résistances au changement et sur celles des élèves. *Quand on travaille dans le bien vivre, on se vulnérabilise, il faut être fort…* D'où la nécessité de confiance en soi pour aller puiser dans leurs propres ressources, développer leurs propres façons de faire, sans se référer aux collègues. Mais aussi de la confiance de la direction et de l'école en général pour cette nouvelle forme de professionnalité qui consiste à accompagner le développement intégral de la personne qu'est l'élève.

Davantage d'outils, surtout adaptés aux plus jeunes

Enfin, ils disent avoir manqué d'outils adaptés aux plus jeunes et sont en demande de fiches et outils pratiques, suggèrent de construire un cahier de pratiques pour ados, avec un fil rouge et une progression… Car selon eux, les jeunes élèves sont en demande de solutions pratiques, pas de théorie.

Il m'a manqué un vrai support « théorique » à destination des élèves, j'ai souvent dû « bricoler » des feuilles moi-même. Je pense qu'un syllabus adapté aux plus jeunes serait le bienvenu.

Pour ces élèves, la clef essentielle est la confiance en soi : apprendre à se faire confiance. Et cela très tôt, dès la maternelle.

Des pratiques régulières

Il faut intégrer au quotidien un travail sur l'état d'esprit, la réceptivité à l'apprentissage, instaurer des rituels de prise en compte de leur état émotionnel… Si on ne prend pas cela en compte, beaucoup sont vite largués… Or, la dimension émotionnelle intéresse très peu d'enseignants, voire leur fait peur… Il y a tant de certitudes, de jugements dans les écoles…

C'est essentiel que les jeunes apprennent à prendre conscience de leurs émotions, pas nécessairement les exprimer car il y a chez eux beaucoup de pudeur, mais juste s'interroger sur soi et pour soi… Pas les faire parler, mais les faire ressentir…

Les habitudes et les automatismes constituent des freins difficiles à lever, tout autant chez les enseignants que chez les élèves. Il faut donc pratiquer !

Diffuser dans la formation initiale et dans l'accompagnement des jeunes professeurs

Lors d'une intervention dans le cadre d'un séminaire à la Faculté de philosophie, pour les futurs enseignants, je leur ai parlé de l'approche et des outils de communication tels que pack aventure, pyramide moyens-exigences, triangle émotions-pensées-comportements. Il est important de donner de tels séminaires aux futurs enseignants.

Poursuivre le processus et l'accompagnement

On a tellement envie d'aller vers autre chose, mais tout le système et les normes vont dans l'autre sens !

Je trouve qu'il faut rester accessible, proposer des choses concrètes par exemple: créer un réseau avec toutes ces personnes qui partagent la même philosophie. Pour que l'on soit moins isolé et que le groupe soit une force.

J'ai vraiment envie de travailler directement avec les enfants. De créer des groupes d'activités autour des personnalités, des intelligences multiples etc. J'ai envie de proposer aux parents d'accompagner leurs enfants en petits groupes, par exemple le mercredi après-midi et de développer le mieux être en relation avec l'école, la gestion du stress etc. autour d'ateliers créatifs, de méditation, etc.

Pour l'instant et en cette fin d'année, je formulerais le besoin de poursuivre en ayant l'occasion, de temps à autres, de réécouter des contenus (complétés d'exemples ou cas concrets donnés par le formateur) selon un thème qui me concernerait en tant qu'enseignante et en fonction de situations précises ; de pouvoir compter sur des personnes-ressources qui permettent de mener une réflexion institutionnelle sur le thème des comportements dominants ; de pouvoir faire appel à des personnes-ressources en tant que "médiateurs" au sein du groupe, durant certaines heures de cours.

Si on pouvait continuer cet accompagnement, ce suivi, travailler encore ensemble. Sinon on risque de lâcher, d'être repris par les habitudes, le quotidien…

5.3 Conclusion

Selon les propos et les objectifs explicites des enseignants, il apparaît que chacun de ces types de pratiques allie et touche autant à l'apprentissage des disciplines scolaires qu'à l'apprentissage sur soi en tant qu'être humain. Selon eux, le développement du savoir-être concerne tout autant la vie en classe que le rapport au monde des élèves. Ce constat rejoint pleinement les représentations qu'ils ont de leurs missions, intégrant accompagnement de l'apprentissage et accompagnement de la personne qu'est l'élève.

Par contre, concrétiser dans des actes ces représentations du métier et les valeurs qui les sous-tendent reste un défi quotidien… De nombreux freins sont évoqués, alors qu'il s'agit ici d'enseignants engagés et particulièrement impliqués. Les pressions sont multiples : les programmes, le temps qui manque, les jugements des collègues, et surtout le poids des habitudes, celles qui leurs sont propres et celles des élèves, celles des parents aussi… De ce fait, une reconnaissance institutionnelle leur semble indispensable : du temps consacré au savoir-être au sens large devrait exister dans les horaires scolaires, avec des professionnels spécialement formés, et selon eux, une formation de ce type devrait faire partie de la formation initiale des enseignants. Rappelons ici que notre rapport de 2011[85] déjà, les enseignants interrogés insistaient sur l'importance de développer de telles formations pour les futurs professeurs.

Se pose ici également la question de la pérennité du projet, et du rôle important de l'accompagnement du changement dans le temps. Outre l'accompagnement des individus tel que pratiqué ici, les enseignants insistent sur l'importance de travailler en équipe, d'avoir du temps reconnu pour ces concertations et d'être soutenus par leur direction. Ce soutien peut se manifester sous forme d'intérêt pour la démarche poursuivie, d'encouragements, de diffusion à l'ensemble de l'équipe de ce qui se fait dans le cadre du projet, de temps octroyé pour ces échanges ou encore d'une reconnaissance plus officielle telle que la prise en compte du savoir-être dans le projet d'établissement et dans les actions qui en découlent.

Enfin, si ces différentes pratiques ne sont pas toujours faciles à mettre en œuvre vu les contraintes du métier et du monde scolaire, il semble que malgré tout, elles peuvent induire des changements intéressants dans les classes. Ce sera l'objet du chapitre suivant qui présente la recherche menée avec les jeunes.

6 Effets sur les élèves

Recherche menée en collaboration avec Sophie Brasseur, chercheure au Département Education et Technologie - Université de Namur.

Parallèlement à la recherche-accompagnement menée avec les enseignants, nous avons mené une recherche sur les effets que le projet Savoir-être à l'école pourrait avoir sur les jeunes par le biais des enseignants. Autrement dit et plus précisément, nous avons mis en place une recherche quantitative visant à mesurer les changements observés auprès des élèves des enseignants impliqués dans une mise en pratique du savoir-être en classe. Pour des raisons d'organisation, nous avons dû limiter notre

[85] Canivet, C., Projet savoir-être à l'école. Rapport et évaluation du projet, Juin 2011. P.57.

exploration à une seule année scolaire, vu que dans l'enseignement secondaire, les enseignants ne gardent (généralement) leurs classes qu'un an.

6.1 Objectifs de la recherche

Nous partions de l'hypothèse que les actions de mise en pratique de l'ANC telles qu'effectuées par les enseignants dans le cadre de cette recherche (et décrites au chapitre précédent) devaient avoir des effets sur les élèves. La question était donc de savoir si et en quoi les pratiques et les attitudes nouvelles développées par les enseignants dans le cadre du projet induisaient des changements chez leurs élèves.

Pour cela, nous avons identifié différentes variables en lien avec les objectifs de Learn to be et les contenus de la formation pour lesquelles des changements pourraient être observés chez les élèves, à savoir certaines compétences émotionnelles, leur estime de soi scolaire et émotionnelle, leur sentiment d'efficacité personnelle académique, la régulation de leurs apprentissages et leur motivation pour l'apprentissage. Nous avons également dégagé deux variables dépendant directement de l'enseignant : le climat de classe et la relation pédagogique. Nous avons ensuite cherché à mesurer les effets obtenus pour chacune de ces variables en comparant les résultats des élèves fréquentant les classes des enseignants pratiquant l'ANC à un échantillon contrôle.

6.2 Orientations méthodologiques

6.2.1 Type de recherche

Pour cette partie de la recherche, nous avons opté pour une approche quantitative qui consistait à mesurer l'évolution potentielle sur une année scolaire de différentes variables chez les jeunes suite aux actions des enseignants.

Pour le choix des variables, tout comme pour la partie concernant les enseignants, nous avons comme évoqué ci-dessus, défini différents champs à explorer en lien avec les effets présumés de la formation au savoir-être, en nous référant aux objectifs de la formation et aux indicateurs définis par Learn to be[86].

Nous avons utilisé des questionnaires existants déjà validés, issus de différentes recherches sur des thèmes similaires (compétences émotionnelles, dynamique motivationnelle, représentation de soi) où nous avons sélectionné les items correspondant aux objectifs du projet.

6.2.2 Public

Nous avons travaillé avec un échantillon de 375 élèves âgés de 11 à 19 ans, dont 181 garçons et 194 filles, venant des deux écoles d'enseignement secondaire auxquelles appartenaient les enseignants impliqués dans la recherche.

[86] Voir annexe 7 : indicateurs de développement - Document Learn to be (2013)

Les élèves venaient de 18 classes différentes (11 classes « ANC » et 7 classes « contrôle »), des deux filières d'enseignement, 80 % venant de l'enseignement général et 20 % venant de l'enseignement technique.

Les trois niveaux d'enseignement étaient représentés : 17 % du 1er degré (élèves âgés de +/- 11 à 13 ans), 36 % du 2ème degré (élèves âgés de + /- 14 à 16 ans), 47 % du 3ème degré (élèves âgés de + /- 17 à 19 ans).

Parmi ces élèves, 242 étaient issus de classes dont le professeur de référence repris dans le questionnaire était formé à l'ANC et participait à la recherche, ces classes étant dénommées « classes ANC ». Ces élèves étaient donc en contact plus ou moins régulier avec les différentes pratiques développées plus haut.

Parallèlement à ces « classes ANC », nous avons interrogé 133 jeunes issus de « classes-contrôles », dont le professeur de référence n'avait pas été formé à l'approche. Il s'agissait également d'élèves issus des trois degrés et des deux filières d'enseignement, technique et générale.

6.2.3 Procédure de recueil d'informations

Nous avons soumis ces élèves à un même questionnaire deux fois sur l'année scolaire : une première fois début novembre 2013 et une deuxième fois début juin 2014, notre objectif étant de voir si des différences significatives se dégageaient entre le début et la fin de l'année scolaire.

Pour des raisons organisationnelles, essentiellement de disponibilité des enseignants, nous n'avons pu les interroger en tout début d'année (groupes encore instables, horaires changeants, professeurs trop occupés par la reprise de l'année scolaire…), ni en toute fin d'année, après les examens, les élèves étant déjà hors école et les professeurs occupés par les délibérations.

Nous avons donc attendu la fin de la première période d'évaluation (début novembre), ce qui nous a par ailleurs permis d'avoir accès à certaines informations que l'on n'aurait pu obtenir en tout début d'année, par exemple le nombre d'échecs.

Il s'agissait de questionnaires sur papier remis en classe et complétés sur une heure de cours, en présence du professeur référent. Certains élèves absents lors de la passation ont pu le compléter chez eux. Dans certaines classes-contrôles, nous avons nous-mêmes fait passer le questionnaire.

Les données étaient anonymes, les professeurs s'engageant à plier et sceller les questionnaires aussitôt remis.

6.2.4 Outil de recueil d'informations et choix des variables

Le questionnaire a été présenté aux élèves comme faisant partie d'une recherche visant à *mieux comprendre comment les jeunes fonctionnent au niveau de leur scolarité et de leurs émotions*.

Vu qu'il s'agissait du même questionnaire pour tous les niveaux scolaires, notre première contrainte a été de trouver un langage commun, accessible aux plus jeunes (11 ans) sans être trop simpliste pour les plus âgés (19 ans).

Description du questionnaire[87]

Une première page introductive demandait aux élèves différentes informations d'identification significatives pour la recherche: date de naissance, genre, niveau scolaire et filière. Le questionnaire étant anonyme, la date de naissance nous a permis de relier les deux questionnaires de début et de fin d'année pour être à même d'en comparer les contenus.

Nous y avons ajouté une question sur le nombre d'échecs au total lors de la dernière période d'évaluation précédant la remise du questionnaire (dernier bulletin), donc juste après la première période d'évaluation de l'année scolaire (début novembre), et à la fin de l'année, avant les examens (début juin), pour être à même d'observer les effets éventuels du projet sur les résultats des élèves.

L'outil de recueil de mesures en tant que tel comprenait deux parties : la première partie du questionnaire portait sur la manière dont les élèves fonctionnent ou ce qu'ils ressentent précisément dans les cours donnés par les professeurs participant à la recherche. Elle incluait donc des variables dépendant des attitudes et actions de ces professeurs. Une première série de 4 questions portait sur les perceptions des élèves des trois variables suivantes : le sentiment de bien-être en classe, la qualité de la relation pédagogique et l'ambiance de classe, ces trois variables étant directement visées par la formation. Une deuxième série de 7 questions concernait leur motivation, toujours liée aux cours et disciplines de ces mêmes professeurs, et qui se déclinait en termes de plaisir et d'intérêt pour ces matières, mais aussi de valeur et d'utilité de ces apprentissages.

Nous les avons ainsi questionnés sur « *la manière dont les choses se passent pour toi lorsque tu es au cours avec le professeur qui t'a remis le questionnaire* ». Ces variables ont été mesurées sur une échelle de 1 à 10, allant de « très mauvais » à « très bon ».

En ce qui concerne la qualité de la relation pédagogique, nous leur avons posé en plus une question ouverte (la seule du questionnaire) pour avoir davantage de nuances sur ce qui pouvait faire la différence entre les enseignants formés et les autres : *« La relation avec ce professeur est-elle différente de celle que tu as avec les autres professeurs ? Si oui, peux-tu expliquer pourquoi* ? ».

La deuxième partie de l'outil portait sur la manière dont les élèves agissent ou pensent en général, donc indépendamment des professeurs formés et impliqués dans la recherche et de leurs cours. Elle comprenait 69 items permettant de mesurer les variables décrites ci-après.

Mesures : choix des variables

Notre outil de recueil d'informations a été conçu sur base de différents questionnaires validés lors de recherches précédentes[88]. Ceux-ci ont été choisi car ils permettaient de mesurer les variables en lien

[87] Voir annexe 11 : questionnaire pour les jeunes

[88] Courtinat, A., *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés.* Sous la direction de Myriam de Léonardi, Université de Toulouse II, 2008.

Cuche, C., *Etude des croyances motivationnelles chez les adolescents à haut potentiel intellectuel : des représentations à dénouer.* Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation. Promoteur : Jacques Grégoire. Université de Louvain, 2013.

Brasseur, S., *Etude du fonctionnement des compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel intellectuel.* Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation. Promoteur : Jacques Grégoire. Université de Louvain, juin 2013.

direct avec les objectifs de la formation, et dès lors susceptibles d'être influencées par les différentes formes de mises en pratiques de l'ANC proposées par les enseignants.

Comme toutes les questions posées dans ces questionnaires n'étaient pas pertinentes en regard de nos questions de recherche, nous avons sélectionné les items qui nous semblaient correspondre au mieux aux variables retenues, à savoir : une meilleure gestion du stress et des émotions qui y sont liées, qu'il s'agisse de soi ou d'autrui, des capacités d'adaptation et une plus grande stabilité émotionnelle, davantage de confiance en soi et d'estime de soi, un plus grand sentiment d'efficacité personnelle, davantage de motivation, en termes de plaisir (motivations primaires), d'intérêt (curiosité, ouverture) et de sens.

Nous avons ainsi retenu et mesuré des variables issues des cinq champs suivants, susceptibles d'être touchés par la mise en pratique de l'ANC :

- Les compétences émotionnelles des élèves (compréhension et régulation des émotions, les siennes et celles d'autrui)
- Leur estime de soi, émotionnelle et scolaire
- Leur sentiment d'efficacité personnelle académique
- La régulation de leurs apprentissages
- Leur motivation (intérêt, utilité et importance attribuée aux apprentissages)

Les compétences émotionnelles des élèves

En cohérence avec les objectifs du projet Savoir-être qui visent à développer une meilleure gestion de soi et de ses émotions chez les enseignants et, par effet de cascade, chez leurs élèves, nous avons repris dans ce questionnaire concernant les élèves des variables liées à la compréhension et la régulation de leurs propres émotions et de celles d'autrui. Ces compétences sont en lien direct avec la gestion du stress et des émotions qui y sont liées (agitation, anxiété, énervement, agressivité, découragement…) et la gestion des modes mentaux (recul, nuance, changement de regard…).

Pour mesurer ces variables, nous avons repris 20 items issus du Profil de Compétences émotionnelles (PEC, Brasseur et Mikolajczak, 2012). *Le PEC est une mesure auto-rapportée des compétences émotionnelles qui compte au total 50 items pour lesquels les sujets doivent se situer sur une échelle de Likert en cinq points (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). Il permet d'obtenir un score pour chacune des cinq compétences émotionnelles (identification, expression, compréhension, régulation et utilisation) de manière différenciée pour soi (au niveau des émotions propres au sujet) et pour autrui (au niveau des émotions des autres). Il fournit également un score global pour soi et pour autrui et un score total* (Brasseur, 2013).

L'estime de soi émotionnelle et scolaire

Selon Meyer (1987), il existe un lien entre la façon dont l'élève se perçoit en termes de dévalorisation/valorisation de soi et ses performances scolaires. L'estime de soi joue donc un rôle dans la motivation étant donné qu'elle influence la qualité des apprentissages scolaires.

En tant qu'objectif de la formation, composante de la motivation des élèves et objectif explicite de certains enseignants engagés dans la recherche, nous avons émis l'hypothèse que les pratiques et attitudes développées dans le cadre de cette recherche pouvaient avoir des effets sur l'estime de soi des élèves. Pour la mesurer, nous avons utilisé l'Echelle toulousaine d'estime de soi (ETES) dans sa version adolescent (Oubrayrie, 1991) dont nous avons extrait 24 items.

L'estime de soi, évaluée par un questionnaire, consiste avant tout en une image que le sujet veut bien présenter aux autres ; image plus ou moins proche de ses caractéristiques personnelles et de de la réalité de ses réactions habituelles mais qui va être orientée par la nécessité d'un compromis avec ses sentiments et ses aspirations les plus intimes qui échappent au questionnaire (Oubrayrie, 1992).

Cette échelle multidimensionnelle permet d'appréhender l'image de soi à partir des dimensions particulières de l'estime de soi renvoyant à différents domaines de la vie. L'estime de soi est donc approchée en tant que dimension opérationnalisable de l'image de soi. A l'origine, cinq sous-dimensions étaient définies : le soi émotionnel, social, scolaire, physique et projectif.

Nous avons retenu ici les items liés aux deux sous-dimensions davantage concernées par le projet savoir-être : l'estime de soi émotionnelle ou globale et l'estime de soi scolaire.

Pour répondre à ce questionnaire, le jeune doit se situer sur une échelle de Likert allant de 1 à 5 face à des phrases telles que : « Je suis une personne qui voit les choses de façon heureuse » ou à contrario « Je me trouve énervé(e) et tendu(e) ». Concernant l'estime de soi scolaire on retrouve également des items positifs par exemple « En classe, je comprends vite » et des items inversés comme « Je me décourage facilement en classe ».

Le sentiment d'efficacité personnelle académique

Très présent dans les théories de la motivation et en lien direct avec l'estime de soi et la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (*self efficacy*) nous semblait également intéressant à évaluer. *Sous des terminologies assez variées, ce sentiment d'efficacité rejoint la dimension de la confiance en soi commune à la quasi-totalité des théories sur la dynamique motivationnelle (Galand, 2006). Selon Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est* « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2007).

La conceptualisation de Bandura (1989, 2007) permet de comprendre pourquoi les compétences réelles de l'individu ont moins d'importance que la perception que l'individu a de celle-ci. Ainsi, plus que les capacités réelles des élèves, la manière dont ils perçoivent et se représentent leurs capacités de réussir à l'école semble particulièrement pertinente pour comprendre la façon dont ils les mobilisent effectivement dans les apprentissages.

Pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes, nous avons repris 8 items de Galand et Neuville (2004), par exemple : « Si on me laisse assez de temps, je suis capable de bien réussir dans tous les cours. » ou à contrario certains items étant inversés : « Peu importe les efforts que je fais, il y a une partie de la matière que je ne comprendrai jamais. »

La régulation des apprentissages

Les questions relatives au sentiment d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages sont issues de l'article de validation d'Usher et Pajares (2008). Elles sont tirées d'une plus large échelle créée par Bandura : l'échelle multidimensionnelle d'efficacité personnelle pour enfant. Cette composante évalue le jugement de l'élève sur ses capacités à utiliser diverses stratégies d'autorégulation des apprentissages. Nous avons repris ces 7 items dans les travaux de Cuche (Cuche, 2014) qui a appliqué une méthode de rétro traduction aux items composant cette échelle. Les élèves devaient indiquer, sur une échelle de 1 (pas bien du tout) à 5 (très bien) comment ils pouvaient mener différents comportements d'autorégulation des apprentissages. Exemple : « Comment arrives-tu à finir tes devoirs à temps ? » ou encore « Comment arrives-tu à étudier quand il y a d'autres choses intéressantes à faire ? »

La motivation des élèves

En tant qu'objectif majeur de la formation et du projet, nous avons également souhaité mesurer la motivation des élèves pour l'apprentissage. Tout comme dans la partie concernant les enseignants, nous parlerons plutôt ici de « dynamique motivationnelle » qui nous semble mieux refléter le modèle des moteurs primaires et secondaires (Fradin, 2008) tel que transmis dans le cadre de la formation et intégré par les enseignants. De plus, cette notion de dynamique motivationnelle fait référence à Bourgeois (2006) : *les différentes caractéristiques du paradigme social-cognitif engagent à considérer la motivation non plus comme une dimension monolithique et statique, mais comme changeante et nécessairement contextuelle. C'est pourquoi en psychologie de l'éducation, où ce paradigme domine aujourd'hui, on parle plus volontiers de dynamique motivationnelle que de motivation* (Bourgeois, 2006, cité par Cuche, 2013).

Selon ces théories, la motivation inclut différentes composantes et *repose sur le concept de valeur issu de la théorie de Eccles et Wigfield de l'expectancy-value (2002), qui permet de comprendre pourquoi les élèves s'engagent dans les apprentissages et nourrissent leur intérêt pour les tâches scolaires et, plus largement, pourquoi certains s'engagent dans les apprentissages et d'autres pas.*

La valeur subjective d'une tâche émerge de l'évaluation de quatre composantes distinctes: l'intérêt ou la valeur intrinsèque, l'utilité, l'importance, et le coût (Eccles et al., 1983). Les trois premières – que nous avons retenues pour cette recherche - ont un impact positif sur la valeur attribuée, alors que la dernière l'affecte de manière négative.

L'intérêt pour les apprentissages (ou valeur intrinsèque des apprentissages)

Pour Eccles et Wigfield, l'intérêt (ou valeur intrinsèque) correspond au plaisir et à la joie éprouvée lors de la réalisation d'une tâche ou l'intérêt subjectif pour le contenu de la tâche. Selon Eccles et Wigfield (2002), ce composant est très proche de la motivation intrinsèque telle que définie par Deci et ses collègues dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991) et par Harter (1981). Eccles et Wigfield (2002) rapprochent également la valeur intrinsèque des concepts d'intérêt (Schiefele, 1991) et de flow (Csikszentmihalyi, 1991, 1999) (Cuche, 2013).

Selon Neuville (2004), la valeur intrinsèque recoupe une réalité plus large que la motivation intrinsèque de Deci et Ryan (1985). Cette dernière se réfère à l'engagement de l'individu dans une tâche en raison du plaisir et de la satisfaction qu'elle lui procure.

Le flow (Csikszentmihalyi, 1991, 1999) est une expérience globale éprouvée par les individus et qui se caractérise par plusieurs éléments : un sentiment d'être immergé dans l'activité, emporté par elle, une attention focalisée sur un domaine précis, un manque de conscience personnelle, avec la perte de la notion du temps et de l'espace, un sentiment de contrôle de ses actions et de l'environnement. L'expérience du flow se manifeste lorsque les compétences ne sont ni dépassées, ni sous-utilisées. Le flow comprend un aspect plus émotionnel alors que la motivation intrinsèque et la valeur intrinsèque impliquent davantage une évaluation cognitive du sujet, même si la notion de plaisir intervient également (Neuville, 2004). (Cuche, 2013).

Plaisir de faire, perte de la notion de temps, sentiment d'être immergé dans l'activité… : le concept de valeur intrinsèque nous a semblé très proche de la notion de motivation primaire telle que définie par Fradin (2008), qui fait partie des contenus de la formation. Nous l'avons dès lors retenu comme variable pour évaluer la motivation des élèves dans le cadre de cette recherche. Pour chacun des items, les jeunes devaient se positionner sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Exemple : « La manière dont les cours sont donnés est ennuyeuse. », item renversé, ou

« Le temps passe vite quand je participe aux cours. »

L'utilité des apprentissages

Les auteurs de l'expectancy-value définissent l'utilité (ou valeur extrinsèque) comme l'instrumentalité et l'utilité de la tâche pour des buts futurs.

Il est également possible de faire un pont avec la motivation extrinsèque, qui est une autre des trois dimensions de la motivation[89] *développées par Deci et ses collègues (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991). La motivation extrinsèque concerne les raisons instrumentales pour lesquelles le sujet s'engage dans la tâche.*

L'importance des apprentissages

L'importance (ou la valeur liée à la réussite) est celle de bien réaliser une tâche. Cette valeur associée à la tâche dépend du fait que la réalisation de celle-ci permet ou non à l'individu de confirmer des traits centraux et positifs de son image de soi. Selon Neuville (2004), la perception d'importance englobe également les états émotionnels anticipés dont spécialement la peur de l'échec (Cuche, 2013).

En cohérence avec cette conception de la motivation, nous avons donc choisi de mesurer différentes variables, nous référant aux travaux de Cuche (2013) et avons repris de son questionnaire 17 items liés à la motivation des élèves et qui se déclinaient en termes d'intérêt et de plaisir, en lien notamment avec les motivations primaires des élèves (5 items), d'utilité perçue (4 items) et de valeur attribuée aux apprentissages (en lien avec la motivation adaptative, le sens des apprentissages, la gestion des modes mentaux, les motivations primaires et secondaires) (6 items). Ces items comprenaient entre autres les affirmations suivantes : « Je dois me forcer pour rester attentif(ve) aux cours » ; « Pour moi, échouer à l'école est très grave » ; « Je pense qu'il est utile pour moi d'apprendre les matières présentées à l'école »… Ici également, les sujets devaient se situer sur une échelle de Likert en 5 points (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). Ces items ont été adaptés par Cuche (2013) de l'étude de Eccles et Wigfield (1995) et validés par Neuville (2004).

Nous avons également repris des items concernant l'utilité des apprentissages aux yeux des élèves et enfin, des items concernant l'importance des apprentissages aux yeux des élèves.

6.2.5 Traitement des données

Une fois tous les questionnaires recueillis, nous avons encodé les données pour être à même de comparer les résultats par variables et entre le pré- et le post-test.

Pour l'ensemble des questionnaires, les résultats ont été analysés au moyen d'ANOVA mixte à 2 facteurs. Un facteur « temps » intra-sujet à 2 niveaux : au tout début de l'année et de l'intervention des professeurs, et en fin d'année après cette intervention.

La condition (activités ANC ou professeur formé et « pratiquant » l'ANC vs groupe contrôle) a été introduite comme facteur inter-sujet.

Nous avons ainsi procédé à des analyses statistiques (Anova à mesures répétées), en incluant des critères tels que :

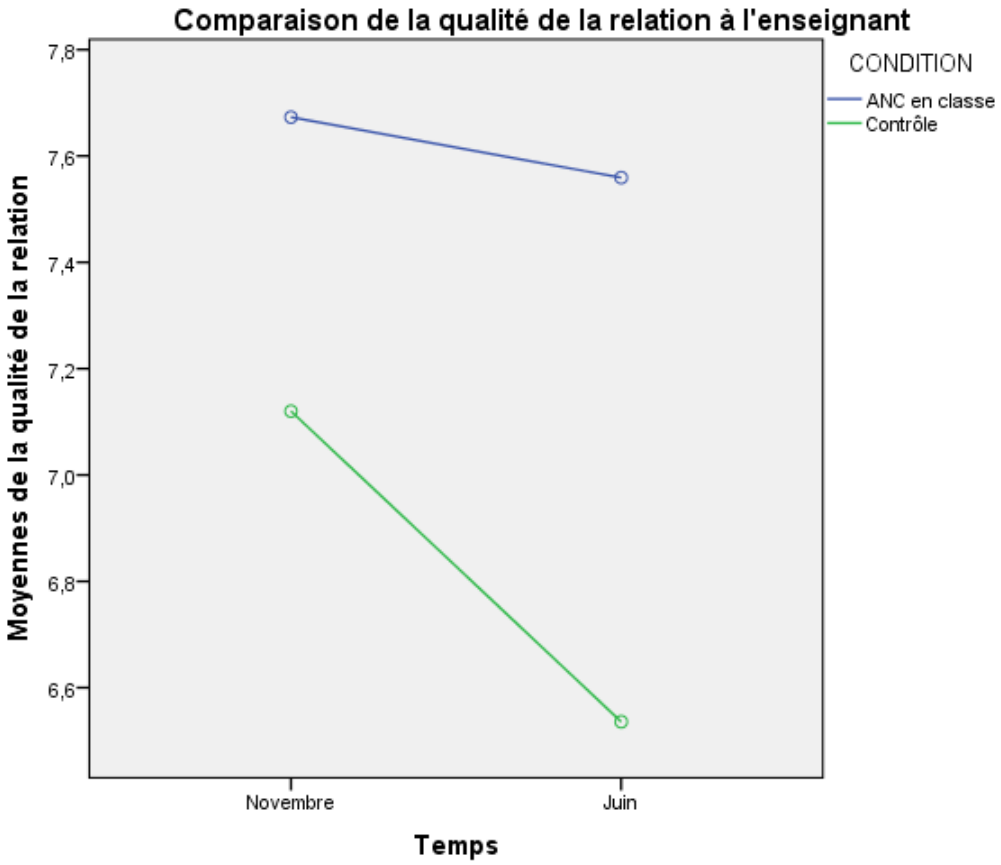
[89] Les trois types de motivations au cœur de la théorie de l'autodétermination sont la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (Deci and Ryan, 1985)

- Pratique de l'ANC ou pas
- Type de pratique (selon les trois types de pratiques présentés au chapitre précédent[90])
- Niveau scolaire (1er degré, 2ème degré, 3ème degré)
- Classe
- Résultats scolaires

6.3 Résultats[91]

6.3.1 La qualité de la relation avec l'enseignant

En ce qui concerne la perception que les jeunes ont de la qualité de la relation pédagogique, on observe une différence significative entre les élèves des « classes ANC » et ceux qui appartenaient au groupe-contrôle : pour les élèves des « classes ANC », la qualité de la relation avec l'enseignant est perçue comme meilleure déjà au départ, début novembre, et elle reste stable tout au long de l'année, alors que dans les classes-contrôles, elle est nettement moins bonne au départ et se dégrade avec le temps, entre novembre et juin.



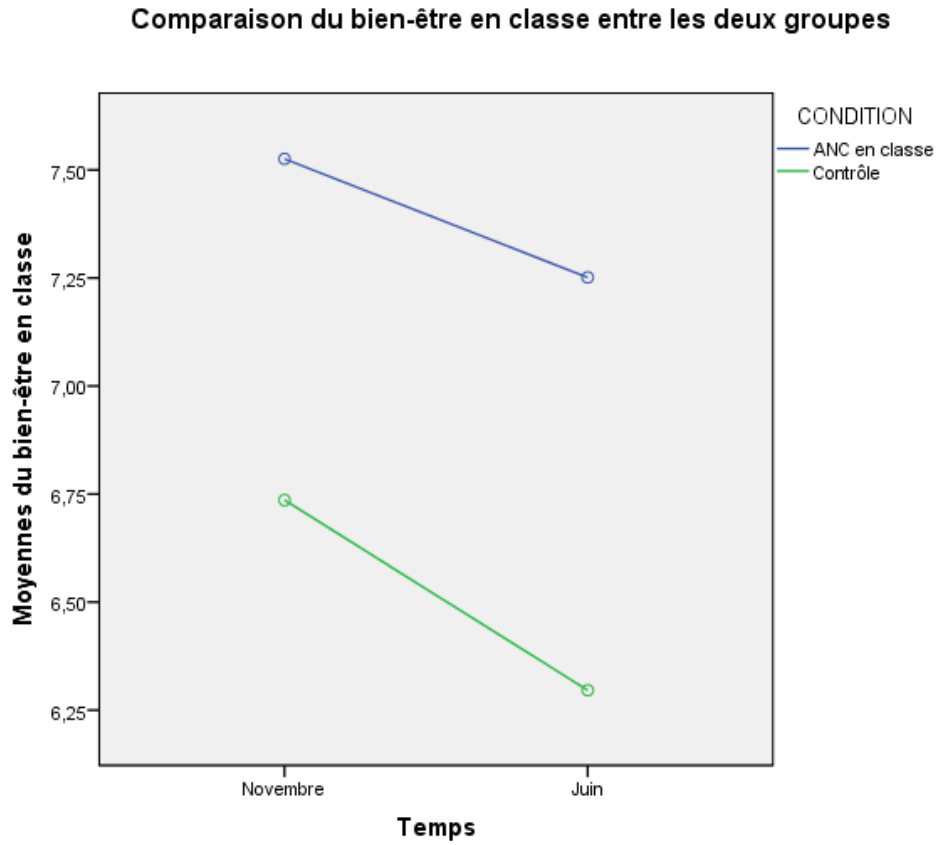
[90] Transmission systématique de l'ANC, intégration dans les disciplines, encadrement et gestion de classe.

[91] Dans un objectif de lisibilité, nous ne présentons ici que les graphiques correspondant aux résultats significatifs.

6.3.2 Le bien-être en classe

En ce qui concerne le sentiment de bien-être en classe des élèves, on observe à nouveau que, dès le départ, les jeunes des classes ANC ont un niveau de bien-être plus élevé que ceux des classes-contrôle.

On observe que, globalement, le bien-être tend à diminuer légèrement dans toutes les classes au mois de juin, ce qui pourrait éventuellement s'expliquer par le fait qu'en juin, les élèves étaient en période de pré-examen et que leur stress a augmenté.



6.3.3 L'ambiance de classe

En ce qui concerne l'ambiance de classe, elle est meilleure également dès novembre dans les classes ANC que dans les classes-contrôles, et reste stable en juin.

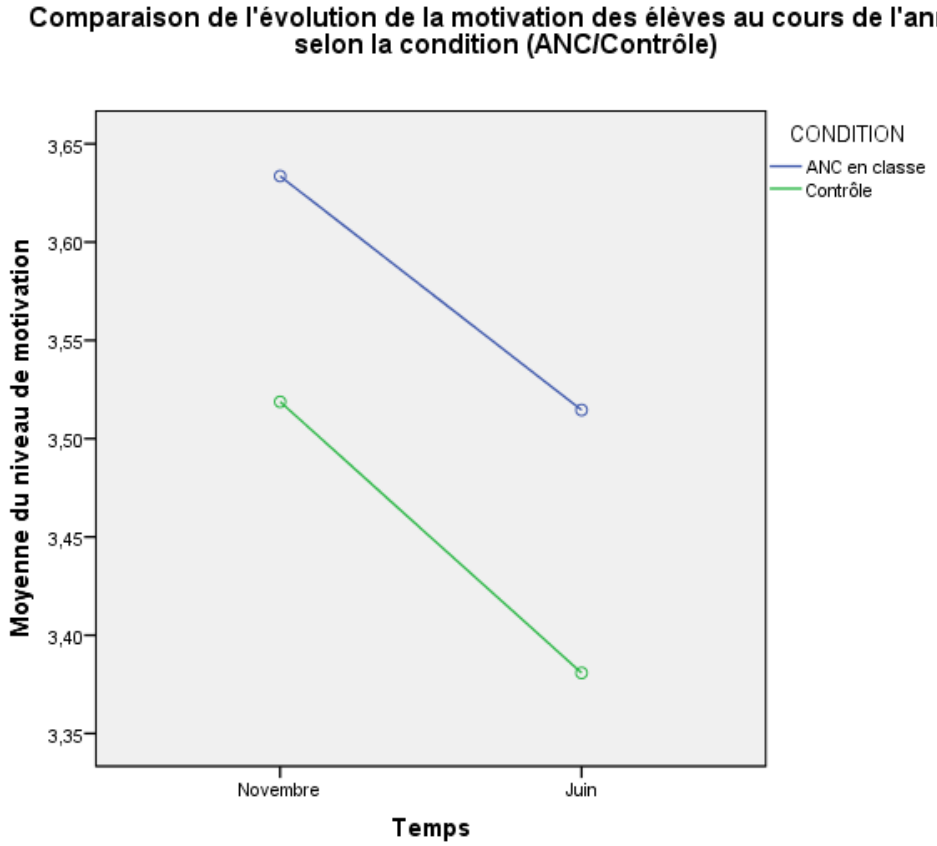
Si l'on compare les résultats par degré dans les classes ANC, l'ambiance est perçue au départ comme meilleure au 1er degré qu'aux 2ème et 3ème degrés.

Au 3ème degré, la qualité de l'ambiance de classe est aussi meilleure au départ dans les classes ANC que dans les classes-contrôles, et elle augmente encore en fin d'année.

Ce qui pourrait signifier que les pratiques ANC mises en place par ces enseignants influencent la qualité de l'ambiance de classe (calme, méditation, gestion du stress, espaces de dialogue, pratiques intégrées aux contenus disciplinaires, plaisir…).

6.3.4 La motivation

Pour mesurer la motivation des élèves, nous avons exploré trois variables : l'importance accordée aux apprentissages, l'intérêt porté aux apprentissages et l'utilité des apprentissages aux yeux des élèves. Nous les avons regroupées en une seule variable et dans un même graphique qui montre que de manière globale, la motivation est plus élevée au départ dans les classes ANC mais chute en fin d'année de la même manière dans les deux groupes.



Des analyses ont également été effectuées pour chacune des composantes citées ci-dessus. Dans l'ensemble, les résultats obtenus par variable sont similaires à ceux de la variable « Motivation » qui les regroupent à une exception près : l'importance accordée aux apprentissages est plus élevée en début d'année dans les classes-contrôle.

Cette différence pourrait s'expliquer par les pratiques qui tentent de relativiser l'importance des résultats scolaires en privilégiant davantage le processus d'apprentissage. Les enseignants qui pratiquent l'ANC témoignent en effet de la démarche qu'ils mènent en début d'année pour atténuer la pression de l'échec (par exemple en utilisant le *pack aventure*[92] autour de la réussite et de l'échec) et les sortir du stress qui y est lié.

Au vu des items qui composent la variable « importance accordée aux apprentissages », par exemple : « Le risque d'échouer aux cours me fait peur » ou encore « Il est important pour moi de me prouver que je suis capable de réussir à l'école », il parait donc logique - et même heureux - qu'ils accordent d'emblée moins d'importance aux résultats scolaires. Dans une recherche future, il serait intéressant

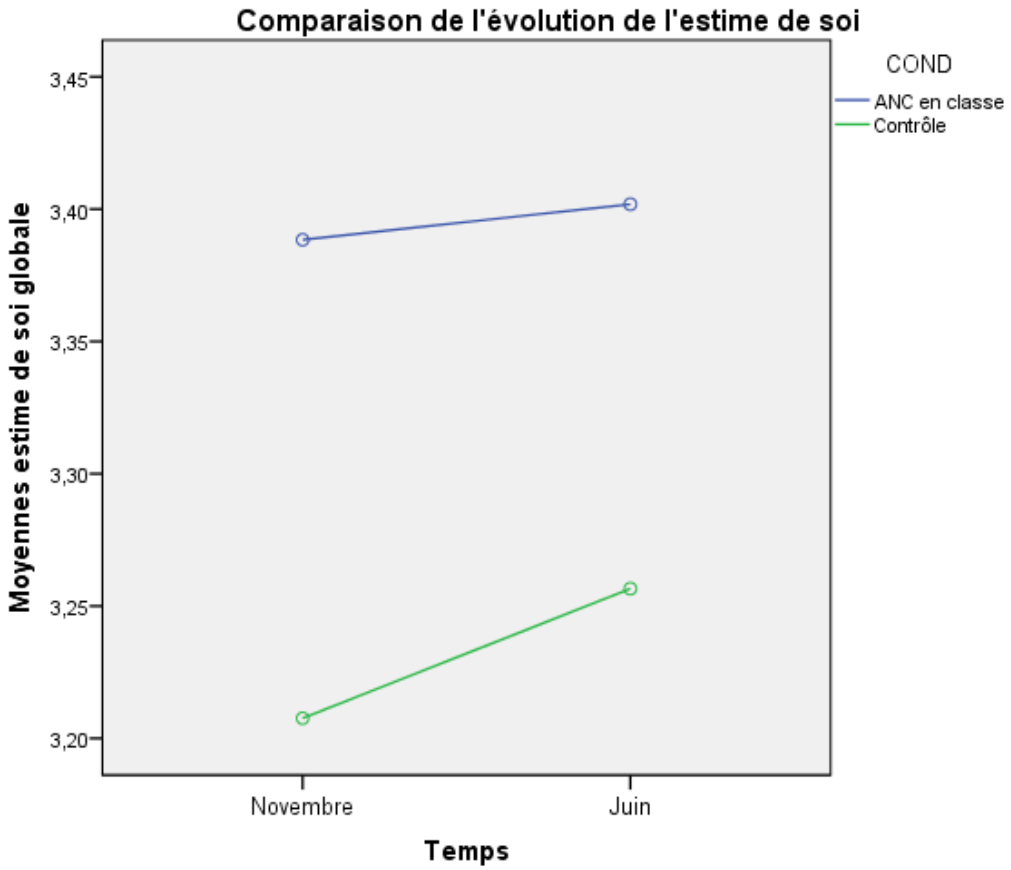
[92] Outil de relativisation consistant à lister les avantages et les inconvénients d'une situation et de son contraire.

d'utiliser des items qui portent davantage sur l'importance de l'apprentissage en lui-même et non sur ses résultats.

6.3.5 L'estime de soi

L'estime de soi émotionnelle et globale

L'estime de soi émotionnelle est elle aussi plus élevée au départ dans les groupes ANC mais on ne constate pas d'évolution significative dans le temps, elle reste stable entre novembre et juin et ce pour les deux groupes.



L'estime de soi scolaire

En ce qui concerne l'estime de soi scolaire, on observe qu'elle n'a pas vraiment évolué au cours du temps, ni selon les conditions. Par contre, l'estime de soi scolaire est au départ et reste clairement meilleure chez les élèves des classes ANC que chez les élèves des groupes-contrôles.

6.3.6 La compréhension des émotions

La compréhension de ses propres émotions

En ce qui concerne la compréhension des émotions, il n'y a aucune différence entre les deux types de classes, et ce ni au début ni à la fin de l'année.

La compréhension des émotions d'autrui

Les résultats sont les mêmes en ce qui concerne la compréhension des émotions d'autrui. On ne note aucune différence entre les deux groupes, ni au départ, ni dans le temps.

6.3.7 La régulation des émotions

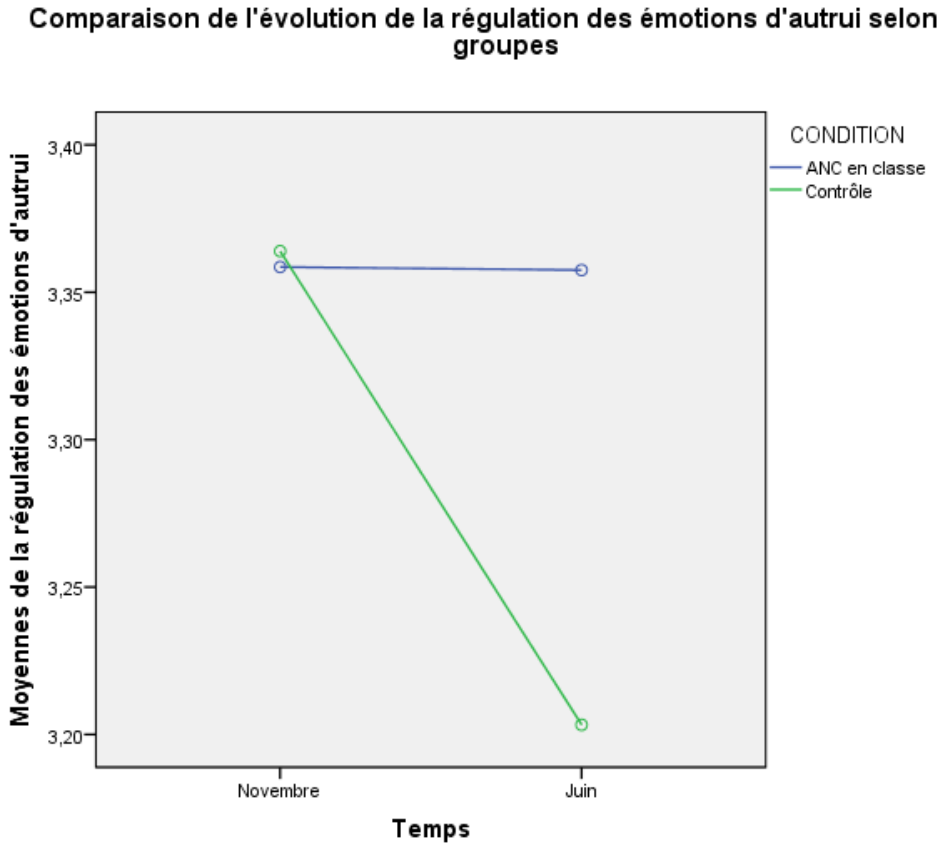
La régulation de ses propres émotions

En ce qui concerne la régulation de ses propres émotions, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes, ni au départ ni dans le temps. Ce constat peut être analysé à la lumière des processus développementaux qui font que tous les adolescents développent cette capacité de régulation dans cette période leur vie (Brasseur, 2013).

La régulation des émotions d'autrui

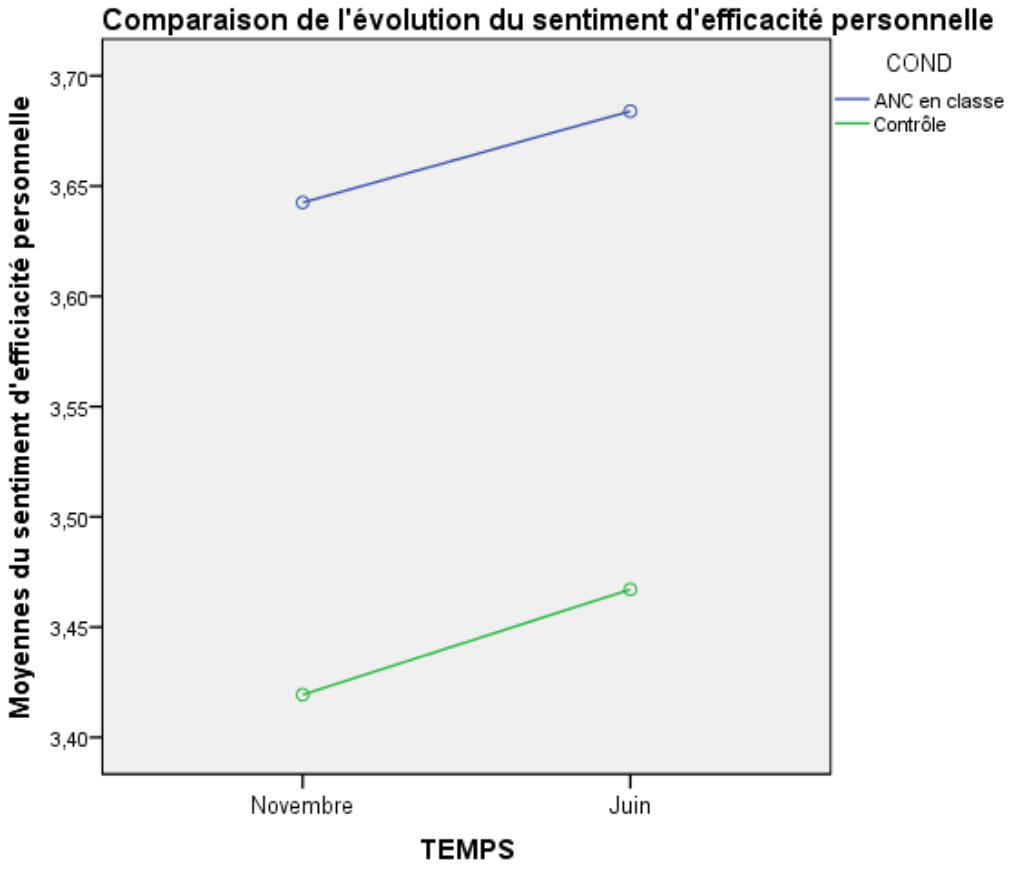
Concernant la régulation des émotions d'autrui, il n'y a pas de différence significative au départ.

Par contre, même si c'est marginalement significatif, les élèves des classes ANC sont restés stables tandis que les élèves des classes-contrôles manifestement réguleraient moins bien les émotions d'autrui à la fin de l'année que les élèves des classes ANC. Ce fait est d'autant plus étonnant qu'on ne note pas de différence au départ. Les résultats laisseraient donc présager que les techniques mises en place dans les classes ANC permettraient aux élèves de tenir davantage compte des émotions de leur condisciples, mais surtout les outilleraient pour mieux gérer les émotions des autres.



6.3.8 Le sentiment d'efficacité personnelle

Il s'agissait ici d'observer si les « pratiques » de l'ANC avaient influencé le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. On constate que les élèves des classes ANC ont un bien meilleur sentiment d'efficacité personnelle que les autres, et le gardent en fin d'année.



Si l'on observe les résultats en fonction des degrés d'enseignement, il est intéressant de constater qu'au 3ème degré des classes ANC, le sentiment d'efficacité personnelle a clairement augmenté en fin d'année, alors qu'il était déjà plus élevé au départ que dans les classes-contrôles.

6.3.9 La régulation des apprentissages

Concernant la régulation des apprentissages, il y a une fois de plus une différence significative entre les deux groupes: les élèves des classes ANC ont dès le départ une bien meilleure régulation de l'apprentissage que les autres élèves. Par contre, cela n'évolue pas au cours de l'année.

6.3.10 Le nombre d'échecs

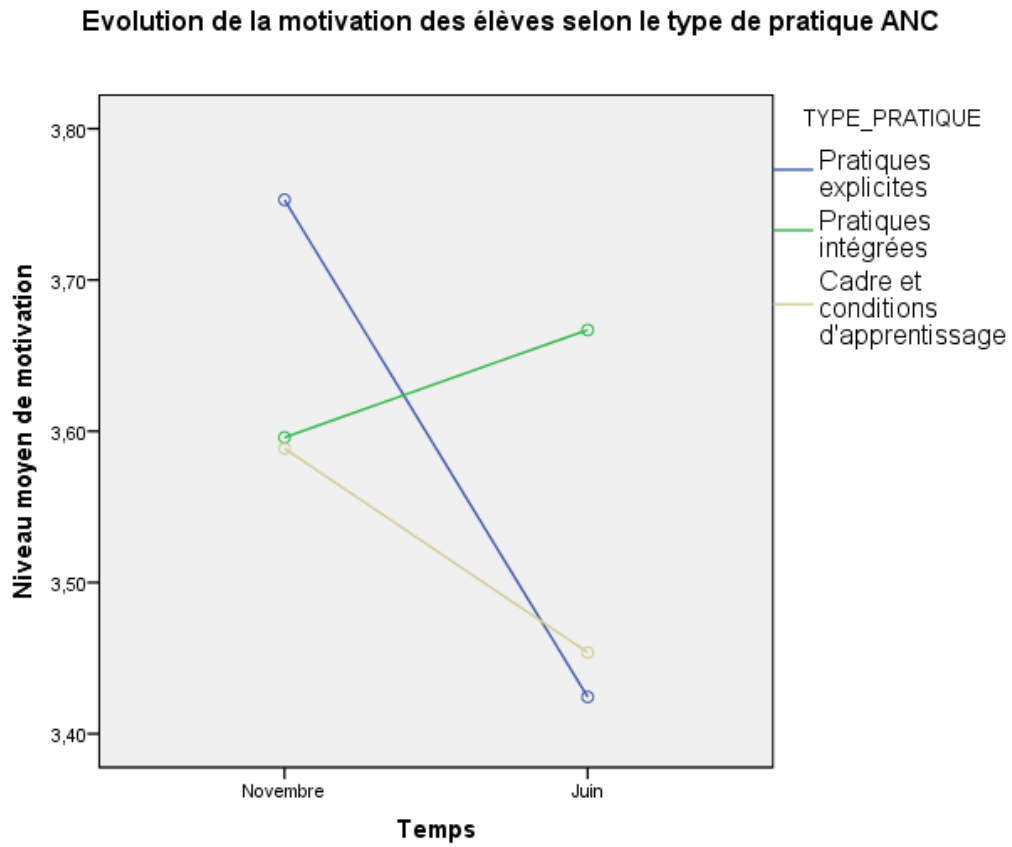
En ce qui concerne le nombre d'échec, les résultats sont à distinguer selon les degrés.

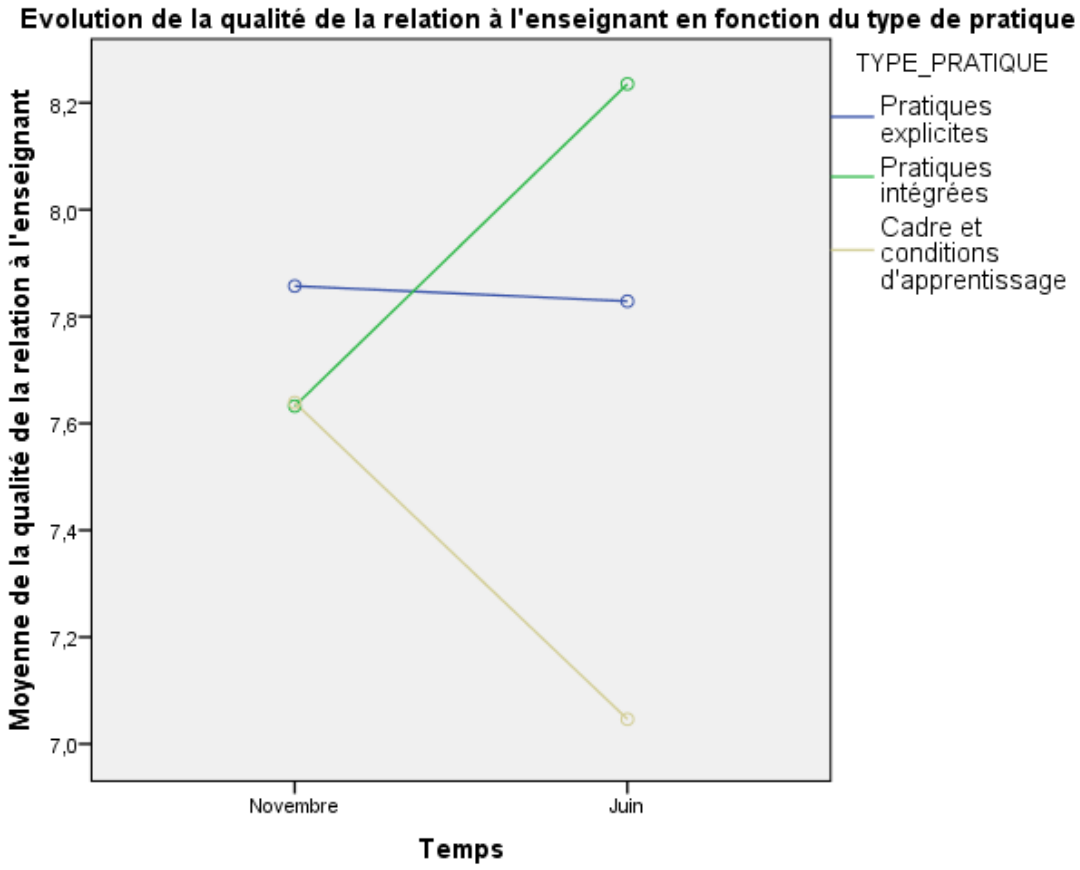
Au premier degré en effet, le taux d'échec est similaire dans les classes ANC et dans les classes-contrôle en novembre. Par contre, en juin, le taux d'échec est légèrement supérieur dans les classes-contrôle. Ces résultats pourraient être lien avec les pratiques systématiques et régulières mises en place dans le cours de méthode d'apprentissage avec ces classes de première et deuxième secondaire.

Aux 2ème et 3ème degrés par contre, pour une raison inexpliquée, le taux d'échec est inférieur dans les classes ANC en novembre mais est légèrement supérieur dans les classes ANC début juin. Nous n'avons malheureusement pas pu obtenir d'information sur le nombre d'échec des élèves après la session de juin. Or, compte-tenu du type de pratique « ANC » mise en place aux 2ème et 3ème degrés (moins centrées sur les méthodes d'apprentissage mais donnant des outils de gestion de soi et du stress), il nous semble que ces résultats auraient pu être différents à l'issue de la session de juin. Cette hypothèse semble soutenue par les dires des enseignants à la réunion de clôture réalisée en juin 2014. En effet, beaucoup d'entre eux étaient alors satisfaits du faible taux d'échec observé dans leurs classes.

6.3.11 Analyse en fonction des 3 types de pratiques

Si l'on tente d'analyser et de différencier les effets selon les trois types de pratiques, on peut dire que le 1er type de pratiques (pratiques systématiques et régulières) ne peut être pris en compte car les élèves qui ont été les plus touchés par ce type de pratique ont eu beaucoup de difficultés à remplir le questionnaire. Le 2ème type de pratiques (pratiques intégrées dans les disciplines) semble par contre porteur pour la motivation des élèves : ce sont les classes où le niveau d'intérêt est le plus haut et reste stable ou augmente en fin d'année. On peut faire le même constat au niveau de la qualité de la relation avec l'enseignant. Le 3ème type de pratiques (qui visent la mise en place d'un cadre et de conditions d'apprentissage) ne montre pas d'effet sur la motivation et l'intérêt des élèves pour la matière, ni sur la qualité de la relation pédagogique





6.4 Points d'attention

Il est important de signaler que certains résultats sont sans doute influencés par le fonctionnement de certaines classes en particulier. En effet, deux enseignantes ont signalé que leur classe présentait cette année-là une dynamique particulière liée à quelques élèves particulièrement difficiles, avec un effet non négligeable sur le climat de classe et les ressentis des élèves.

D'autre part, les résultats de juin des classes de 1ère secondaire sont également à prendre avec nuances : d'une part, dans une classe, vu le départ inattendu de leur titulaire à l'étranger, les élèves de la classe-contrôle ont été amenés à remplir le questionnaire avec un nouveau professeur en fin d'année, et certaines confusions semblent avoir eu lieu. D'autre part, dans l'autre classe, ils ont exprimé clairement leurs difficultés à comprendre, remplir et se concentrer sur un questionnaire aussi long.

De plus, certains résultats peuvent être différents en fonction du niveau d'enseignement et donc de l'âge des élèves: il faut en effet toujours prendre en compte l'hypothèse de l'influence des processus développementaux qui peuvent jouer autant que les pratiques induites par la formation. Le défi était de créer un questionnaire commun accessible à tous, de la 1ère à la 6ème, mais cela comportait certaines limites.

Enfin, vu la diversité des pratiques et des âges, il est difficile de globaliser les résultats.

6.5 Analyse

L'analyse des graphiques et les résultats présentés dans les différentes analyses montrent que les pratiques telles que celles mises en œuvre par ces enseignants durant une année scolaire induisent peu de changements dans le temps, tenant compte du temps imparti à la recherche, de novembre 2013 à début juin 2014. On peut sans doute inférer que ces pratiques n'ont pas été suffisamment nombreuses et régulières pour observer une évolution significative dans les champs observés sur une seule année scolaire. Si l'on croise ce constat avec ce que disent les enseignants, la pression du temps et des programmes semble constituer un frein important pour pratiquer davantage, et expliquer partiellement le peu d'effets observés dans le temps. Les points d'attention cités plus haut (6.4) inhérents au dispositif de recherche peuvent également apporter une explication complémentaire qui nuancerait ces résultats.

Variables	Différences ANC-Contrôle en novembre	Différences ANC – contrôle dans le temps
Qualité de la relation à l'enseignant	+ élevée dans groupe ANC	Oui
Bien-être en classe	+ élevée dans groupe ANC	Non
Ambiance de classe	+ élevée dans groupe ANC	Non
Motivation	+ élevée dans groupe ANC	Non
Estime de soi	+ élevée dans groupe ANC	Non
Compréhension de ses émotions	Pas de différence	Non
Compréhension des émotions d'autrui	+ élevée dans groupe ANC	Non
Régulation de ses émotions	Pas de différence	Non
Régulation des émotions d'autrui	Pas de différence	Oui
Estime de soi scolaire	+ élevée dans groupe ANC	Non
Sentiment d'efficacité personnelle	+ élevée dans groupe ANC	Non
Régulation des apprentissages	+ élevée dans groupe ANC	Non

Par contre, si l'on observe uniquement les résultats de novembre, on constate une différence significative pour bon nombre de variables entre les classes dont les enseignants sont formés à l'ANC et les classes-contrôle, dont les enseignants n'ont reçu aucune formation de ce type. On observe en effet qu'en novembre déjà, les élèves des « classes ANC » se situent à un niveau significativement plus élevé que les autres élèves pour la majorité des variables retenues. Ainsi, les élèves des classes ANC semblent avoir une meilleure perception de la qualité de la relation à l'enseignant, un sentiment de bien-être en classe plus élevé, la perception d'une meilleure ambiance de classe, davantage de motivation, une meilleure estime de soi personnelle et scolaire, un plus grand sentiment d'efficacité personnelle et une meilleure régulation des apprentissages.

Sans pouvoir l'affirmer, on pourrait inférer que ces enseignants formés à l'ANC et soucieux de savoir-être induisent dans leurs classes un climat spécifique et ce, très tôt dans l'année scolaire, climat qui pourrait être mis en lien avec leurs attitudes et un certain état d'esprit qui semble porteur. Cela nous a amenés à questionner ce qui pouvait créer cette différence : quels comportements, attitudes, valeurs, regard sur l'élève, type de relation pédagogique ou autres facteurs pouvaient expliquer cet écart ? Et dès lors, quels pouvaient être les facteurs liés à une certaine conception qu'ils ont de leur métier ? La recherche qualitative portant sur les caractéristiques de ces enseignants, incluant la vision qu'ils ont de leur mission et le type de relation pédagogique qu'ils évoquent, ainsi que les pratiques de l'ANC qu'ils décrivent peuvent apporter certains éclairages sur cette question et expliquer en partie ce qui peut créer cet écart.

En effet, si nous revenons au chapitre qui traite de l'identité professionnelle de ces enseignants et de la qualité de la relation pédagogique qu'ils expriment, on peut y trouver différents éléments d'analyse : les représentations de leur mission d'accompagnement, que ce soit de l'apprentissage ou de la personne, mais aussi la place importante qu'ils donnent à la motivation, au plaisir d'enseigner et d'apprendre, ainsi qu'aux émotions positives, peuvent entre autres expliquer cette perception positive du climat de classe et de la relation pédagogique par les élèves.

De plus, selon Roussel (2011) et les théories du transfert, il apparaît que les caractéristiques des enseignants influent sur leur capacité à transférer, et surtout sur la manière dont ils s'approprient et traduisent les contenus de formation en actes pédagogiques. Dès lors, on pourrait relier, dans une dynamique systémique, les caractéristiques de ces enseignants engagés dans le projet, telles que décrites plus haut, leurs pratiques du savoir-être telles qu'évoquées plus haut également, et les perceptions des jeunes qui se dégagent de la partie de la recherche menée avec eux.

Il semblerait que les différentes conceptions que les enseignants ont de leur métier sous-tendent ou encouragent cette attention au savoir-être, aux émotions et à la dimension affective de l'apprentissage, les autorisant à pratiquer et à introduire la connaissance de soi dans leurs pratiques, mais aussi et surtout, les amène - consciemment ou pas - à changer d'attitude et d'état d'esprit - de « regard » - et ces changements produisent alors des effets chez les élèves, qui ressentent très tôt un meilleur climat de classe, des émotions positives, un sentiment de bien-être, plus de motivation et un meilleur sentiment d'efficacité personnelle…

De plus, on observe également que dans les classes ANC, les résultats sont plus élevés pour toutes les variables liées à la présence et à l'influence du professeur : la relation pédagogique, au départ et dans le temps, le sentiment de bien-être des élèves, l'ambiance de classe et la régulation des apprentissages, toutes variables où le professeur a un rôle important à jouer. On observe également de meilleurs résultats au niveau de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle des élèves, toutes variables susceptibles d'être développées par les élèves en relation avec les objectifs énoncés par les professeurs dans leurs pratiques de l'ANC (*mieux-être, mieux apprendre, mieux vivre ensemble*).

Dès lors, on pourrait en déduire qu'il semble effectivement y avoir un « *effet ANC* », mais davantage produit sans doute par l'attitude ou l'état d'esprit particulier de ces professeurs que par les pratiques de l'ANC telles que mises en place dans le temps imparti à la recherche et avec les freins identifiés.

Par contre, il faut également tenir compte ici de toute une série de variables liées à d'autres champs, - dont les points d'attention signalés plus haut - telles que l'effet de classe et la dynamique de groupe, l'âge et le niveau scolaire, les processus développementaux des adolescents, mais aussi les personnalités des professeurs, qui semblent influencer beaucoup la manière dont chacun s'approprie, interprète et pratique l'ANC : tout cela influence également les effets observés - ou pas - sur les élèves. Comme on le constate une fois de plus, la question du transfert et l'évaluation des impacts d'une formation reste donc une réalité complexe...

7 En guise de conclusion : bilan, enjeux et perspectives

Voici venu le moment de clore cette recherche. Nous proposons dans ce dernier chapitre de rassembler l'ensemble des informations et, nous inspirant de l'approche qui est à la base de ce projet, de prendre en considération *toute la complexité du réel*, en amenant un maximum de *nuances* et en apportant *davantage de questions que de réponses*, tout en envisageant des *ouvertures* et des *pistes de réflexion* - voire de recherches à venir - en lien avec certains enjeux qui nous semblent intéressants pour l'éducation. Et ce, en tenant compte des limites de notre posture de chercheur-accompagnateur « *distancié mais impliqué* »[93]…

7.1 Bilan et enjeux

7.1.1 Une recherche-accompagnement qualitative

Cette recherche est donc à replacer dans le contexte du projet « Savoir-être à l'école » initié en 2008 par la Fondation M - actuellement Learn to be ASBL - que nous avons suivi depuis lors et évalué à deux reprises (en 2009 et en 2011). Après plusieurs années d'expérience, la demande de Learn to be était d'évaluer les impacts de ses actions dans les écoles. Préoccupés par la question de l'efficacité et de la durabilité de leurs actions, les porteurs du projet souhaitaient de ce fait un nouveau bilan, portant sur les effets du projet dans le temps. Vu les différentes études déjà effectuées[94] et en concertation avec les porteurs, nous avons donc choisi de cibler les enseignants qui participaient au projet depuis plusieurs années et qui manifestaient un intérêt réel pour l'Approche Neurocognitive et Comportementale, fondement théorique de la formation.

[93] En référence aux 6 dimensions du Mode Mental Adaptatif de l'ANC: acceptation, ouverture, nuance, relativité, réflexion logique, opinion personnelle assumée.

[94] Canivet, C., *Rapport d'évaluation du projet Savoir-être à l'école.* Département Education et Technologie - Université de Namur. Année scolaire 2008-2009 (initiation du projet).

Canivet, C., *Rapport et évaluation du projet Savoir-être à l'école.* Département Education et Technologie - Université de Namur. 2008-2011 (enquête en ligne auprès de tous les enseignants formés sur 3 ans)

Sneyers, E., Rapport final du projet "Learn2be@school": *Evaluation d'une formation à l'Approche neurocognitive et comportementale pour des professionnels flamands de l'enseignement primaire*. Promoteur: Prof.Elke Struyf. Universiteit Antwerpen - 2013.

Le premier objectif de cette recherche était d'explorer quelles formes pouvait prendre le transfert des compétences acquises en formation, en d'autres mots comment les enseignants pouvaient s'approprier et donner place au savoir-être dans leurs classes, et ce en tenant compte de deux facteurs importants : le facteur temps, puisqu'ils étaient engagés dans le projet depuis plusieurs années, et le facteur motivation, puisqu'il s'agissait d'enseignants volontaires, intéressés par l'approche et prêts à expérimenter de nouvelles pratiques en lien avec le savoir-être.

De ce premier objectif découlait le second, qui était d'explorer les effets que le projet pouvait avoir sur les enseignants eux-mêmes, entre autres au niveau de leur identité professionnelle et de leur relation avec leurs élèves. Un troisième objectif était de voir si le projet et les pratiques développées dans ce cadre pouvaient avoir des effets sur les jeunes.

Pour mener cette recherche, nous avons mis en place un dispositif d'accompagnement particulier qui est à prendre en considération dans l'analyse des résultats: notre posture de chercheur-accompagnateur est en effet un positionnement épistémologique particulier qui n'est pas toujours confortable en termes de neutralité. De plus, pour avoir accompagné les porteurs du projet et les enseignants en réflexion depuis de nombreuses années, nous avons constamment dû rester vigilante pour garder la distance nécessaire à toute recherche. Par contre, notre souci tout au long de ce parcours a été de ne rien induire, laissant aux enseignants toute la liberté de leurs actions.

Par le biais de questionnaires écrits, comportant des questions ouvertes et des récits d'expériences écrits et oraux, nous avons recueilli un certain type de données qui doivent également être prises en tant que telles : il s'agit de discours des enseignants sur leurs pratiques et non d'observations en classe. D'autre part, concernant la méthodologie, la partie la plus conséquente de la recherche, qui analyse les effets du projet sur les enseignants et leurs pratiques, est une recherche qualitative, alors que la partie de la recherche consacrée aux effets de ces pratiques sur les jeunes est une étude quantitative.

7.1.2 Un public particulier

Nous avons donc mené cette recherche avec un petit nombre d'enseignants particulièrement impliqués dans le projet Savoir-être depuis son initiation. De ce fait, nos constats ne sont pas représentatifs de l'ensemble des professionnels formés au savoir-être, car peu d'enseignants pressentis ont accepté de s'engager vu les contraintes de temps et les exigences de la recherche. De plus, les témoignages recueillis sont également liés aux contextes professionnels spécifiques de chaque école et de chaque classe. Dès lors, les pratiques évoquées ici sont à prendre en tant que *possibles* et ne sont pas le reflet de tous. Par ailleurs, d'autres *possibles* nous échappent sans doute également, vu que nous n'avons pu interroger tous les enseignants formés... Or, étant régulièrement sur le terrain, nous avons pu entendre ou observer qu'il existe également bien des actions concrètes qui échappent à cette recherche, et bon nombre d'enseignants qui n'y ont pas participé nous ont dit « *utiliser souvent l'ANC* » dans leur quotidien, et les pratiques que ceux-ci évoquent de vive voix çà et là nous semblent pour la plupart cohérentes avec les trois catégories ici décrites.

Dès lors, les résultats de cette recherche permettent de voir - à titre d' *exemples inspirants* - jusqu'où peut aller le transfert des acquis de la formation, comment les enseignants peuvent se les approprier et les utiliser sur le terrain, et quelles formes ces pratiques peuvent prendre dans les classes avec le

temps, et ce dans le cadre d'un tel dispositif de recherche-accompagnement, et tout en restant conscient qu'il existe bien d'autres possibles.

7.1.3 Un dispositif de développement professionnel contextualisé et qui s'inscrit dans la durée

Depuis son initiation en 2008, le projet « Savoir-être à l'école » a évolué : parti d'une logique de formation et de transmission de l'ANC, il s'oriente actuellement, au-delà de la formation, vers de l'accompagnement d'équipes, selon leurs propres projets et leurs propres besoins, mais toujours avec la grille de lecture qu'est l'ANC qui reste la spécificité de l'ASBL Learn to be. Le souci de durabilité des porteurs du projet induit également un suivi dans le temps. Cette nouvelle orientation, issue de l'expérience menée avec les équipes pionnières dont font partie les enseignants de cette recherche, est déjà en soi un effet du projet.

Sans exclure d'autres facteurs de développement professionnel extérieurs, il semble que ce soit l'ensemble du processus - de la formation de départ à la recherche-accompagnement ici décrite - qui ait soutenu les enseignants pour accéder à un tel niveau de réflexion et d'action dans leurs classes, chaque étape ayant favorisé le transfert des acquis de formation : la formation de départ, innovante à leurs yeux et impliquante au niveau personnel, semble avoir bouleversé certaines représentations et amené des questionnements nouveaux; les séances de suivi, proposant traitements de cas, analyses de pratiques, découverte d'outils concrets, les ont encouragés dans l'expérimentation de pistes différentes; l'accompagnement de l'équipe dans le temps a créé une dynamique collaborative qu'ils souhaitent poursuivre, car ils y trouvent plaisir d'échanger et soutien face aux contraintes du métier; la recherche enfin, sous sa forme de recherche-accompagnement, s'est révélée stimulante pour l'appropriation de l'approche en question.

7.1.4 Des conditions qui favorisent ou freinent le transfert

Comme nous l'avons signalé au chapitre deux, l'environnement de travail et le soutien institutionnel sont des éléments importants à prendre en considération dans tout processus de transfert. Nous tenons à rappeler ici que les enseignants impliqués dans cette recherche bénéficient de certaines conditions qui favorisent ce transfert (Roussel, 2011).

En effet, parallèlement au groupe de recherche-action, certains sont impliqués dans des actions en lien avec leur projet d'établissement qui valorise l'accompagnement des jeunes, la connaissance de soi et le mieux-être de tous. Pour mener ce projet, certains travaillent dans une petite équipe soudée et bénéficient de la reconnaissance et du soutien de leur direction : ils sont libérés de leurs cours pour certaines réunions, encouragés à poursuivre leur formation, cette culture de projet et de développement professionnel faisant partie de la culture de leur établissement…

Ceci est le cas de certains, mais pas de tous : d'autres, plus isolés, se sont lancés malgré tout dans la dynamique de cette recherche-accompagnement, et si le groupe de travail et les réunions de débriefing leur ont permis de se sentir soutenus, ils se sont essentiellement appuyés sur leurs propres ressources pour gérer leurs attentes et prendre du recul par rapport à ce vécu d'isolement.

De plus, si l'on reprend les caractéristiques des établissements qui infléchissent la probabilité du changement[95] (Gather Thurler, 2000), il semble que l'état d'esprit développé dans le cadre de ce projet peut favoriser l'implantation de l'innovation. A échelle réduite en effet, dans ces petits groupes de travail autour du Savoir-être, on observe de fait *un fonctionnement d'équipe flexible, recomposé en fonction des besoins, des initiatives, des problèmes ; des relations professionnelles basées sur la collégialité et la coopération ; une identité collective où les enseignants voient leur métier orienté vers des pratiques réfléchies, sortant des routines (*Gather Thurler, 2000). Par contre, certains freins apparaissent également, notamment pour certains le manque de vision prospective et d'adhésion plus large des collègues. D'où leur demande de garder le lien et de poursuivre la réflexion et les échanges de temps à autre.

7.1.5 Des facteurs émotionnels porteurs

La dimension émotionnelle joue également un rôle essentiel dans le processus de transfert, la motivation et le plaisir se retrouvant évoqués à bon nombre d'endroits : découvrir du neuf, oser autre chose, éprouver un sentiment de liberté et d'autonomie, être créatif, chercher ensemble, explorer d'autres pistes, se sentir efficace, observer des résultats encourageants, échanger, mais aussi et avant tout se découvrir soi-même, mieux se connaître, prendre conscience et confiance, mais encore élargir ses horizons, s'ouvrir au changement, à l'inconnu, aux différences…

Suite à la formation, on observe en effet que bon nombre d'enseignants ouvrent de nouveaux champs d'exploration ou, se sentant plus solides (*confirmés*) dans ce qu'ils faisaient d'original, intensifient leurs actions, le projet agissant comme un catalyseur ou un révélateur de leur propre projet, et dès lors de leur enthousiasme et de leur motivation. Ils s'autorisent donc davantage à se lancer dans ce qui leur semble cohérent avec leur mission de développement global de l'élève.

Par contre, c'est ici qu'apparaissent également tensions et pressions : tous déplorent en effet le peu de place et de reconnaissance offertes à ce type de *novation*[96] (Barbier, 2010) dans le système actuel et les freins importants que constituent certaines habitudes, routines, croyances, attentes, rigidités et certitudes qui se retrouvent à tous les niveaux : soi-même, les élèves, les collègues, les parents et l'institution scolaire… Cela peut déboucher pour certains sur des questionnements fondamentaux liés au sens et à d'autres façons de pratiquer leur métier : pour les uns, ils envisagent désormais leur métier comme un accompagnement plus individualisé des élèves, d'autres s'intéressent à l'accompagnement des jeunes professeurs ou des futurs enseignants, ou encore à de nouvelles fonctions que l'on voit émerger peu à peu dans le système vu les besoins grandissants de relation de proximité pour soutenir les jeunes (sas internes, tuteurs, parrains, intervenants en intégration…).

7.1.6 Une identité professionnelle élargie

On se retrouve donc ici dans une dynamique de changement qui questionne l'identité professionnelle des enseignants. Il apparaît que le projet Savoir-être encourage les enseignants à investir davantage

[95] Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire.* Paris : Editions sociales françaises.

[96] Pour Barbier, la novation pédagogique est une innovation qui *dérange les dynamiques internes des institutions, rompt avec une tradition pédagogique préétablie et cherche de nouveaux repères pour aider les apprenants à devenir auteurs de leur vie en acquérant plus de liberté et d'autonomie.* In Verdiani, A. (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*. Paris : Actes Sud. Domaine du possible.

leur rôle *d'accompagnateurs de l'apprentissage* plutôt que celui de simples *transmetteurs de savoirs.* Ils semblent avoir développé une vision élargie et plus complexe de l'apprentissage - ou plutôt de la personne en apprentissage - reliant et intégrant les dimensions cognitive et intellectuelle, affective et émotionnelle, sociale et relationnelle.

En interrogeant les représentations de leur métier autour de l'acte d'apprendre, les enseignants l'envisagent désormais comme un tout complexe, composé d'attitudes et de comportements, d'éléments affectifs et émotionnels tout autant que cognitifs. Cette complexité implique inévitablement une dynamique systémique, ces éléments se trouvant en jeu de manière égale tout autant du côté des élèves que de celui des enseignants. Selon eux, c'est de leur propre motivation que dépend celle des élèves, et de leur propre état d'esprit, attitudes et comportements que dépendent ceux des élèves. Dans le même ordre d'idées, c'est également de leur propre capacité à se remettre en question, de leur curiosité et de leur ouverture au changement que dépendent celles des élèves.

Par contre, il reste un point de tension important entre les prescrits et le sens que ces enseignants souhaitent donner à leurs actes professionnels en intégrant le savoir-être. Toujours prête à resurgir dans les moments de fatigue ou de pression, cette tension fait partie des réalités de l'école et constitue un frein important pour le développement de nouvelles pratiques. Et si ces enseignants ont désormais une vision plus *intégrée* de leur métier, avec moins de clivage entre le savoir, qui garde à leurs yeux toute son importance, et le savoir-être, qui devient l'un de leurs objectifs à part entière, ils sont régulièrement repris par les pressions qui leur font oublier qu'il est possible, comme ils le montrent par ailleurs eux-mêmes, que l'un n'exclue pas l'autre, mais l'inclue.

Ils disposent désormais d'outils pour aborder ce savoir-être, et si certains les utilisent peu, d'autres par contre en souhaiteraient davantage, surtout pour les plus jeunes élèves. Et s'ils se reconnaissent peu à peu une certaine expertise dans le domaine de la compréhension de l'humain, et de ce fait davantage de légitimité à transmettre ces *clefs* aux jeunes, certains s'interrogent encore souvent sur ce point.

Progressivement, les uns arrivent à inclure cette compréhension de l'humain dans leurs cours, en recherchant des pratiques qui allient connaissance de soi et contenus disciplinaires, ceux-ci devenant des supports pour se questionner, dialoguer, à propos de soi, d'autrui, du monde, et des événements qui surgissent dans la classe… Ils semblent développer ainsi davantage de cohérence entre ce qu'ils veulent - les missions qu'ils se ont données - et leurs actes pédagogiques - ce qu'ils font au quotidien dans leurs classes. En se donnant les moyens (formation, travail en équipe, analyse réflexive et échanges de pratiques), ils ont ainsi opéré des prises de conscience nécessaires au *ressourcement de leurs personnalités éducatives* (Mattéi, 2007). Mais cela a un coût en temps et en énergie, d'où à certains moments un sentiment de surcharge qui peut être très envahissant …

7.1.7 Un changement de regard sur l'élève

Les huit enseignants par contre évoquent ici encore - comme nous l'avions mentionné dans nos rapports précédents (2009 et 2011) - un changement de regard sur l'élève, d'où découlent de nouveaux gestes professionnels, tels qu'une observation plus fine de leurs comportements, une compréhension plus objective de ce qui se joue, avec moins de projections, de pensées automatiques, d'arbitraires, de croyances et de pensées irrationnelles (Blin et Gallais-Deulofeu, 2001). La plupart donnent également davantage de place et d'importance au dialogue, renvoyant les élèves à eux-mêmes, le questionnement étant devenu pour eux un outil en soi.

Selon certains auteurs, cette compréhension plus approfondie de l'humain et cette connaissance plus *intime* partagée avec les élèves *permet d'éclairer une partie du côté obscur de l'apprentissage* (Toscani, 2012). Elle peut ouvrir au questionnement existentiel, où éduquer est avant tout un acte et *un processus de liberté du Soi* (Verdiani, 2012), permettant aux adolescents *d'accéder à leur propre pensée, condition même de leur liberté* (Toscani, 2012). Une fois de plus, cette qualité de relation ainsi évoquée se met en place selon la personnalité et la sensibilité de chacun des enseignants, mais il semblerait que les contenus de formation et le projet les y encouragent, ou les confortent dans ce qu'ils faisaient déjà de manière intuitive.

On pourrait en déduire que le type de relation pédagogique qu'ils privilégient, *éducative* (Caouette, 2000) et *ontologique* (Biémar, 2013), touche à ce que Barbier (2010) appelle la *présence éducative*[97] : ces enseignants semblent en effet passer *de l'intention à l'attention,* ils disent quitter la logique de résultats, qui induit des attentes et un projet sur l'élève (le fameux *élève-modèle*) et semblent aller vers l'accompagnement du processus d'apprentissage, dans une attitude d'ouverture et de bienveillance (de *non-jugement*), en étant davantage attentifs aux facteurs émotionnels, ceux des élèves mais aussi les leurs. Le projet semble leur avoir ainsi apporté une autre lecture du réel, et ils disent clairement agir avec davantage de conscience et de recul… Peu à peu, ils développent cette capacité à *écouter/observer sans attachement* (Barbier, 2010), sans attentes excessives, en étant plus en phase avec la complexité de la réalité…

7.1.8 Des pratiques plus conscientes et plus outillées

On observe aussi que stimulés par l'injonction de « pratiquer l'ANC », les enseignants s'approprient les nouveaux outils, s'en créent selon leurs besoins, développent de nouvelles pratiques, mais surtout de nouvelles attitudes, plus conscients de la valeur de l'exemple et de la cohérence entre leurs intentions et leurs comportements.

Ce souci de cohérence leur demande moins d'enseigner que d'incarner ce qu'ils veulent transmettre : ainsi pour eux, la motivation est contagieuse, les émotions positives aussi et l'attitude « préfrontale » tout autant… C'est en effet ce type d'attitude et de regard sur la réalité, ouvert et non-jugeant, qu'ils souhaitent transmettre à leurs élèves, en tant que *nouvelle manière d'être*. A cette fin, ils utilisent intentionnellement certains *outils* issus de la formation : questions ouvertes, réflexion personnelle, prise de recul, relativisation, échanges d'opinions, dialogue...

Dans le même ordre d'idées, certains insistent sur l'intérêt du *modèle des biotypes*[98] et des motivations intrinsèques, envisageant les différences entre les élèves comme des ressources personnelles mais aussi complémentaires. D'une part pour apprendre, induisant des pratiques de différenciation pédagogique en tenant compte des différentes personnalités et de l'état émotionnel des élèves, ou dans une dynamique d'apprentissage collaboratif et de co-construction des savoirs. D'autre part, pour mieux vivre ensemble, avec des enjeux de citoyenneté au sens large.

[97] Barbier, R., La présence éducative (2010). In Journal des chercheurs (2010), in www.barbier-rd.nom.fr/ journal/ article. php3?id_article=1391

[98] Le modèle de biotypes présente différentes dynamiques motivationnelles intrinsèques (moteurs primaires) liées à des traits de personnalités, d'où son appellation, familière aux enseignants formés, de « modèle des persos ».

Du côté des enseignants eux-mêmes, l'exploitation de ces différences se retrouve dans le travail en équipe (séances de suivi, réunions de débriefing) qui favorise l'analyse et les échanges de pratiques, dans une démarche de co-développement professionnel très enrichissante à leurs yeux. Certains s'appuient également sur cette conscience de la complémentarité des différences pour co-animer les ateliers avec les élèves et découvrent la richesse tout autant que le plaisir du *team-teaching*.

Ainsi, s'interrogeant sur leurs propres motivations, ils se réapproprient certains aspects de leur métier et de leur discipline, expriment leur plaisir à l'enseigner, lui redonnant un sens nouveau, et la revitalisent en quelque sorte à la source du « sens humain » et de leur « bon sens » à eux…

7.1.9 Un changement de regard sur l'apprentissage et de nouveaux gestes professionnels

Les pratiques évoquées découlent donc d'un autre regard posé sur l'apprentissage, dans lequel se retrouve la prise en considération des émotions, les leurs et celles des élèves, et la conscience de ce qui est devenu pour eux une évidence: *le calme appelle le calme*, d'où une attention de plus en plus spontanée et naturelle à leur propre état émotionnel …

Leurs objectifs dépassent désormais explicitement le cadre scolaire : ils parlent de réussite humaine, de relation éducative, de solidarité et de non compétition, d'ouverture et de créativité, d'intelligence adaptative...

Pour eux, le sourire, l'humour, la bienveillance sont essentiels pour l'apprentissage, et les élèves le perçoivent, comme le montrent les effets positifs sur le climat de classe et la relation pédagogique que nous avons observés dans le cadre de la recherche menée avec les jeunes. Ces enseignants sont en tous cas très conscients de leur part de responsabilité dans la motivation des jeunes et de ce fait, n'hésitent pas à se remettre en question, interrogent leurs pratiques et tentent de rendre leurs cours attrayants.

Certains disent également développer une nouvelle forme de remédiation, construite sur des observations et un diagnostic plus fin, utilisant des outils différents, quittant *la remédiation classique très dépendante des logiques de transmission et de répétition* (Toscani, 2012). Ainsi, dans le cadre du soutien de l'apprentissage, ils cherchent d'autres pistes, sortent des routines (du *toujours plus de la même chose*) et développent de nouveaux gestes professionnels, tels que l'observation et le dialogue pédagogique, sur base d'un canevas d'entretien préalable reçu en formation, ou d'outils nouvellement construits[99] par certains d'entre eux.

7.1.10 Des interprétations singulières du Savoir-être et différents types de pratiques

Par ailleurs, on observe que chacun s'approprie et se crée sa propre interprétation du savoir-être. Il semble qu'ils n'en retirent pas tant des connaissances ou une méthode à appliquer, mais bien des conceptions différentes et nuancées, en quelque sorte des *théories personnelles,* qu'ils élaborent à partir de leur expérience, de leur personnalité, de leur sensibilité, de leurs pratiques, de leur vie personnelle. Chacun arrive ainsi à une traduction originale de l'approche proposée, qui peut dès lors

[99] Par exemple, un questionnaire de réflexivité pour les élèves donné en début d'année et servant de support aux différents moments de dialogue pédagogique, avant et après chaque évaluation ; des carnets pour les élèves sur la gestion du stress et des émotions, ou encore des carnets de suivi et d'accompagnement individuel des élèves en difficultés…

se retrouver dans des contextes professionnels très diversifiés tels que création d'un spectacle, analyse littéraire, séances de méditation, techniques et méthode de travail, exercices de créativité, dispositif de présentation orale, atelier philosophique…

Si leurs *mises en pratique* du Savoir-être se révèlent diversifiées, ce qui pourrait les rassembler et les caractériser, ne serait-ce pas *cette nouvelle lecture du réel*, plus distanciée et plus nuancée, non « jugeante », qui se retrouverait dans les intentions qu'ils mettent derrière leurs actes pédagogiques ? Car tous disent agir pour soutenir l'épanouissement des élèves, développer leur confiance en soi et leur motivation, leur donner un cadre clair, non seulement pour apprendre, mais dans une vision prospective qui est de *les aider à grandir* et à *se positionner face au monde*. Ils n'en négligent pas pour autant leur mission d'enseigner des savoirs, qui pourraient prendre davantage de sens aux yeux des élèves en s'intégrant dans un processus de conscientisation plus large.

Ainsi, par le biais de leurs attitudes, questionnements et dialogues, mais aussi de pratiques créatives, ils incluent de nouvelles donnes dans leur programme, telles que la conscience de soi et des autres, la richesse des différences, l'importance des émotions positives et du plaisir pour apprendre...

Selon ces enseignants, bien au-delà du simple bien-être, c'est un nouveau champ qui s'ouvre pour l'école : amener les jeunes à développer des compétences autres que scolaires, mais indispensables pour la vie : la connaissance de soi, la confiance en soi, la gestion de soi, l'ouverture au monde et aux autres, et de manière plus large, l'adaptation au changement.

7.1.11 Un autre rapport au savoir et une vision prospective qui donnerait sens aux apprentissages

Le projet peut ainsi déboucher sur de nouvelles transmissions : en plus des contenus-matières liés aux programmes, certains souhaitent transmettre aux élèves de nouvelles connaissances liées de près ou de loin au Savoir-être. Certains sélectionnent ainsi leurs supports de cours et les savoirs liés à la matière en fonction de leurs liens avec la connaissance de l'humain. Le Savoir-être pourrait ainsi devenir une porte d'entrée pour introduire la connaissance de soi à tous les niveaux de la vie scolaire et relierait les savoirs disciplinaires, leur apportant par là un nouveau sens.

Comme on a pu l'observer avec d'autres approches similaires[100], tout ce qui à l'école ne concerne pas directement les contenus disciplinaires est souvent relégué dans une sorte de *parenthèse*, alors que ces *éducations*[101], comme les pratiques évoquées ici, pourraient contribuer à un certain renouveau en lien avec la question du sens de l'école et des apprentissages, rejoignant les enjeux de l'approche orientante *(*Pelletier, 2004) ou de l'éducation citoyenne, qui intègrent les savoirs dans une vision plus large de développement humain (Perrenoud, 2003 ; Le Vasseur, 2006).

De plus, les enseignants témoignent également de leur volonté d'incarner dans leurs attitudes et leurs actes pédagogiques une conception de l'éducation élargie à un savoir-être collectif, et à la construction d'un vivre-ensemble qui permettrait de lutter contre le relâchement du lien social.

[100] Communication non violente (CNV), Clefs pour l'adolescence, Cercle Prodas, éducation à l'environnement, citoyenneté, projet personnel du jeune, approche orientante, médiation par les pairs…

[101] Education à la paix, à l'environnement, aux médias, à la santé, à la citoyenneté, aux choix…

Si l'on se réfère à Le Vasseur (2006) et Perrenoud (2003)[102], il y a là un enjeu intéressant pour le Savoir-être : souvent dans les écoles, la diversité des matières scolaires et des savoirs disciplinaires ne permet pas de développer une culture commune, vu les clivages, le manque de sens commun et de liens. Dès lors, le savoir-être - pris au sens large en tant que connaissance de soi et de l'autre - pourrait être ce qui rassemble et donne un sens et du sens pour constituer une culture commune, dans le respect des différences culturelles, ethniques, philosophiques et individuelles. De ce point-de-vue, les connaissances deviendraient alors ce qu'elles doivent être selon leur signification première : des outils d'intelligibilité du monde et des autres.

Pour Perrenoud en effet, *on ne mesure pas à quel point l'encyclopédisme des programmes coupe les savoirs scolaires de la controverse propre à la recherche, les assénant comme des vérités à des élèves qui ont l'œil fixé sur les examens plutôt que sur les connaissances en tant qu'outils d'intelligibilité du monde* (Perrenoud, 2003). Pour lui, l'éducation à la citoyenneté est donc liée aux pédagogies actives et constructivistes, à la didactique même, et au rapport au savoir. On retrouve ce même souci de réflexion sur le sens chez ces enseignants qui souhaitent induire davantage de questionnement plutôt que les automatismes des réponses toutes faites, et développent peu à peu chez leurs élèves une attitude réflexive. Ils semblent rejoindre par-là Perrenoud qui parle de *réception active et critique du savoir par l'élève* : *celui-ci ne se contente plus de recevoir des connaissances et de les restituer au moment de l'examen, mais apprend à en découvrir le sens au regard de la culture de l'époque et des débats qui ont cours dans la société actuelle. Les élèves apprennent ainsi à interroger le monde à partir de la connaissance. L'insistance porte davantage sur la critique et la construction de la connaissance par l'élève plutôt que sur l'intégration de contenus et de valeurs éducatives à prétention universelles* (Perrenoud, 2003). Cette réflexion sur la connaissance ne pourrait-elle pas s'appliquer à la connaissance de soi et de l'humain en général, qui intégrée aux contenus disciplinaires, pourrait leur donner davantage de sens aux yeux des jeunes ? C'est en tous cas une piste envisagée et expérimentée par certains enseignants ici impliqués...

7.1.12 Le développement de la pensée et de l'intelligence adaptative

Dans cette optique, *le problème de l'éducation dépasse celui de l'éducation aux valeurs et du développement global de la personne, qui insiste sur le développement affectif de l'élève : il devient celui du développement de la pensée* (Le Vasseur, 2006).

On observe en effet ici que les actions évoquées par ces enseignants vont davantage dans le sens du développement des capacités réflexives des élèves que de leur simple développement affectif. La mission prioritaire de ces enseignants reste clairement celle de l'apprentissage, mais de l'apprentissage de la réflexion et de la pensée, avec la mise en place d'une attitude de questionnement, de curiosité, de prise de risque, d'ouverture et de « doute » de type philosophique, du moins avec les élèves plus mûrs. La dimension affective et émotionnelle étant à prendre davantage comme préalable, *au service de l'apprentissage*.

[102] Le Vasseur, L. (2006). *Education à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise.* Canadian journal of education, 29, 3: 611-634

Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique Sociale.

Dans ce sens, le développement du savoir-être pourrait participer à la formation des jeunes en tant qu'acteurs sociaux et déborder le cadre scolaire, car son intégration dans les pratiques semble impliquer chez ces enseignants une transformation du rapport au savoir. Dans ce sens, le savoir-être pourrait dès lors devenir une sorte de fil rouge reliant les apprentissages et les disciplines, et donc *s'apprendre* dans tous les cours… Les enseignants ici impliqués nous redisent en effet l'importance d'introduire le débat et le questionnement avec les élèves dans tous les moments de la vie scolaire, tout en maintenant un cadre clair, garant des échanges et du respect de chacun dans ses différences.

On se rapproche ici du concept de *pensée complexe* cher à Morin (1990) : en responsabilisant davantage les jeunes dans leur parcours d'apprentissage, mais aussi dans la prise en compte de l'expression de leur individualité, ou encore dans la qualité de leurs interactions et dans leurs engagements, les enseignants amènent peu à peu les jeunes à *prendre conscience que toute décision et tout choix constitue un pari* (Morin, 2014). Cette éducation de l'intelligence en tant que faculté d'ouverture et d'adaptation à la réalité et aux autres, et tenant compte de la complexité du réel, semble en tous cas faire désormais partie des enjeux pédagogiques exprimés par ces enseignants.

7.2 Perspectives

Ainsi, le vécu ici exprimé de ces quelques acteurs de terrain impliqués depuis plusieurs années dans le projet Savoir-être à l'école semble rejoindre la vision de nombreux auteurs actuels qui est *d'enseigner à vivre* (Morin, 2014)*, pour que l'éducation reste encore le lieu de l'expérience et de la curiosité du monde et des autres, telles que les pères de l'éducation l'ont imaginé, de la découverte de son espace intérieur comme territoire ouvert, non comme repli sur soi ou conquête intimiste* (Verdiani, 2013).

Cette recherche-accompagnement se voulait avant tout au service des praticiens et de ceux qui souhaitent les accompagner dans leur désir de changement. Mais elle débouche sur des questions qui touchent à la recherche fondamentale, des questions plus « universelles » dépassant le contexte local, par exemple la question du rôle des émotions dans l'apprentissage et celle de la place à donner à la connaissance de soi et de l'autre dans l'éducation, qui nous semblent essentielles à traiter dans la réflexion en cours sur l'école de demain, avec des enfants et des adolescents en mutation, de plus en plus éloignés de ce que sont leurs éducateurs (Bajoit, 2009, Gaillard, 2012). Car c'est précisément de cette qualité d'accompagnement des jeunes dans la découverte de leur propre voie que témoignent les enseignants engagés dans ce projet, s'appuyant sur une autre lecture du réel et la perspective d'un changement de culture qui peu à peu se dessine.

7.2.1 Propositions

Sur base de cette expérience et de ces témoignages, que peut-on maintenant proposer de neuf ?... De nombreuses pistes de réflexion et d'action se sont ouvertes tout au long de ce parcours, et si les unes, déjà pointées dans nos rapports précédents, restent d'actualité, d'autres viennent les enrichir. Ce dernier point présente quelques possibles, qui pourront être complétés par Learn to be et les équipes en projet.

En termes de perspectives concrètes, nous avons identifié 3 axes de travail:

- Accompagner le transfert pour favoriser l'appropriation des contenus de formation

- Outiller davantage et enrichir par d'autres approches complémentaires
- Continuer à former, diffuser, sensibiliser le monde de l'éducation au rôle et à l'importance de développer les compétences intra- et interpersonnelles à l'école.

Accompagner le transfert :

Mettre en place un accompagnement des actions de transfert, léger et soutenable dans la durée

Poursuivre la dynamique actuelle de formation qui consiste à intégrer le Savoir-être dans une vision plus globale, en cohérence avec chaque projet d'établissement et autour de thématiques liées à chaque contexte (soutien de l'apprentissage, orientation, gestion de l'agressivité…).

Développer davantage de cohésion d'équipe autour de thématiques communes, encourager le travail d'équipe, identifier les espaces de liberté, envisager une vision prospective, dans une démarche de *communauté apprenante*…

Créer des groupes d'analyse réflexive et d'échange de pratiques inter-écoles autour de thèmes transversaux et de question communes, telles que les pratiques actives et créatives, les pratiques d'éducation émotionnelle, l'apprentissage collaboratif…

Soutenir les actions isolées par la mise en réseau…

Outiller davantage les enseignants :

Enrichir la *boîte à outils* et la diffuser largement

Créer des outils adaptés aux plus jeunes

Développer une communauté de pratiques pour nourrir la réflexion, élargir à d'autres approches de Savoir-être, échanger pratiques, outils et questions, construire de nouveaux outils…

Développer des partenariats avec d'autres associations et autres approches poursuivant les mêmes objectifs de développement du Savoir-être

Permettre aux enseignants de poursuivre leur formation en autonomie (lectures, outils, cours en ligne…)

Passer de l'individuel au collectif : mettre cette réflexion sur soi et sur l'humain au service du vivre-ensemble, du développement de la citoyenneté à l'école et de projets interculturels …

Poursuivre la formation, la diffusion, la sensibilisation et la promotion de la connaissance de soi à l'école :

Développer des actions concertées avec d'autres associations, pour être à même d'intervenir au niveau de la culture enseignante en général, coordonner les approches existantes pour proposer une action commune et cohérente aux décideurs

Créer des dispositifs plus complets et ouverts en collaboration avec d'autres approches

Elargir le public (formation initiale des enseignants, autres champs professionnels qui touchent à l'éducation et à l'accompagnement des jeunes (médiateurs, intervenants sociaux, intervenants en intégration…), autres secteurs (Aide à la jeunesse, services sociaux…).

Envisager une recherche-action sur le sujet des compétences émotionnelles à l'école en collaboration avec d'autres associations et des écoles volontaires…

7.2.2 Questions et champs à explorer

Et si de nombreux constats concrets et encourageants se dégagent de cette recherche, il reste néanmoins bon nombre de questions autour de cette mise en pratique du savoir-être dans les classes… Dans cette optique, le projet Savoir-être à l'école peut ouvrir de nouvelles réflexions plus globales, dont pourraient bénéficier l'école et l'éducation. Nous avons ainsi dégagé quelques pistes, non exhaustives, de champs à explorer, liés chacun à différentes questions de recherches possibles:

Le rôle et la place de l'éducation émotionnelle à l'école

Quelle conscience réelle tous les acteurs de l'éducation ont-ils du rôle essentiel que jouent les émotions dans l'apprentissage ?

Quelle reconnaissance et quelle place l'école pourrait-elle donner concrètement à cette éducation émotionnelle?

Quelle reconnaissance et quelle prise en compte de la dimension émotionnelle du métier d'enseignant dans la formation initiale tout autant que dans la formation continue ?

Un autre rapport au savoir avec des implications didactiques

Quel type de rapport au savoir l'enseignant peut-il développer s'il inclut la prise en compte globale de l'élève et l'accompagnement de son développement en tant que personne?

Quelles implications didactiques pour allier les deux pôles du métier (transmission et éducation) et atténuer les tensions que vit l'enseignant qui gère l'interaction entre le savoir et la personne, endossant ce rôle d'accompagnateur de la personne en apprentissage ?

Comment les enseignants peuvent-ils faire le lien entre ce nouveau regard, les attitudes qui en découlent, les nouveaux outils, et leurs matières et disciplines qui ont leur propre logique et leur propre épistémologie ?

La gestion de l'innovation et des résistances au changement

Comment atténuer le sentiment d'isolement de ceux qui sont porteurs d'une innovation à laquelle ils croient, et gérer le décalage qui s'installe avec les autres collègues peu ou pas préoccupés par cette dimension du métier ?

Comment développer une vision organisationnelle qui pourrait ouvrir à de telles approches centrées sur l'humain et qui seraient davantage reconnues institutionnellement ?

Quel pourrait être le rôle de la direction pour soutenir ces pratiques innovantes et ces praticiens innovants? Qu'est-ce qu'une direction « soutenante » ? Comment une direction peut-elle gérer l'interaction entre les routines et une innovation qui bouscule ?

La question de la pérennité de l'innovation

Comment assurer la pérennité des actions et du savoir-être dans les écoles, en sachant que les équipes bougent continuellement (turn over des enseignants et des directions) et que les urgences du quotidien et les habitudes reprennent vite le dessus?...

8 Bibliographie

Bajoit, G. (2003). *Le changement social. Approche sociologique du changement social et culturel dans les sociétés occidentales contemporaines.* Paris : Armand Colin.

Barbier, R. (2010). *La présence éducative* In Journal des chercheurs (2010), in www.barbier-rd.nom.fr/ journal/ article. php3?id_article=1391

Baudson, C., Dorbolo, F., Piedboeuf, R. *Recherche-accompagnement de projets de différenciation pédagogique au sein du 1er degré commun de l'enseignement secondaire.* Rapport final 2013. Département éducation et technologie. Université de Namur.

Bertaux, D., de Singly, F. (1996). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique.* Paris : Armand Colin.

Biémar, S., *Etude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle.* Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en sciences de l'éducation. Promoteur : Jean Donnay. Co-promoteur : Jacqueline Beckers. Université de Liège-Université de Namur. Septembre 2009.

Blin, J.F., Gallais-Deulofeu. (2001). *Travailler sur soi pour enseigner*. In *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires.* Paris : Degrave.

Brasseur, S., *Etude du fonctionnement des compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel intellectuel.* Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation. Promoteur : Jacques Grégoire. Université de Louvain, juin 2013.

Brochu, D., Gagon, B. (2010). *L'approche orientante au primaire et au secondaire. Un pont entre la pédagogie et l'éducation.* Montréal : La Cheneliere.

Canivet, C., *Rapport d'évaluation du projet Savoir-être à l'école*. Année scolaire 2008-2009. Sous la direction de Charlier, E., Département éducation et technologie, Université de Namur. Juin 2009.

Canivet, C., *Rapport et évaluation du projet Savoir-être à l'école*. Sous la direction de Charlier, E., Département éducation et technologie, Université de Namur. Juin 2011.

Caglar, H. (2000). *Etre enseignant ? Un métier impossible. Hommage à Ada Abraham.* Paris : L'Harmattan. Collection Défi-formation.

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

Cattonar, B., *Les enseignants du secondaire : une identité professionnelle multiple.* In Les Cahiers de Prospective Jeunesse. N°25 – Décembre 2002.

Cattonar, B. (2002). *Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes.* In Maroy, C. (sous la direction de) Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants. Bruxelles : De Boeck Université.

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

Charlier, E., Biémar, S. (dir.) (2012). *Accompagner. Un agir professionnel.* Bruxelles : De Boeck.

Claeys Bouuaert, M. (2008). *Pratique de l'éducation émotionnelle. Apprentissage de la relation et de la communication justes*. Gap : Le Souffle d'or.

Claeys Bouuaert, M. (2013). *L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée.* Guide pratique pour éducateurs et enseignants : 200 activités pédagogiques et ludiques de la maternelle à l'adolescence. In www.education-emotionnelle.com

Courtinat, A., *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés.* Sous la direction de Myriam de Léonardi, Université de Toulouse II, 2008.

Csikszentmihalyi (2004). *Vivre : la psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.

Cuche, C., *Etude des croyances motivationnelles chez les adolescents à haut potentiel intellectuel : des représentations à dénouer.* Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation. Promoteur : Jacques Grégoire. Université de Louvain, 2013.

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

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

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat., N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « climat scolaire) : définition, effets et conditions d'amélioration.* Rapport au comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESO/Observatoire international de la violence à l'école.

Defrenne, J., Delvaux, C. (1991). *Le management de l'incertitude.* Bruxelles : De Boeck Université.

Desseilles, M. & Mikolajczak, M. (2013). *Mieux vivre avec ses émotions.* Paris : Odile Jacob.

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

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

Gaillard, J.-P. (2012). *Enfants et adolescents en mutation.* Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz.

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

Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Laffont.

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

Gordon, T. E. (1979 (rééd. 2005)). *Enseignants efficaces.* Paris : Editions de l'Homme.

Graner, M., Tarpinian, A. (2014). *L'éducation psychosociale à l'école.* Lyon : Chronique Sociale.

Guillaume, L., Manil, J.F. (2011). *Penser la société à travers l'école. Pour une école plus humaine*. Lyon : Chronique Sociale.

Guillaume, L., Manil, J.F. (2011). *Agir dans l'école pour une autre société. Des activités émancipatrices pour une école plus humaine.* Lyon : Chronique Sociale.

Hourst, B. (2007). Au bon plaisir d'apprendre. Paris : InterEditions.

Le Vasseur, L., *Education à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise.* Canadian journal of education, 29, 3 (2006) : 611-634.

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

Marc, E., Picard, D. (2006). *L'école de Palo Alto : un nouveau regard sur les relations humaines.* Paris : Retz.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., Nélis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles.* Paris : Dunod.

Mikolajczak, M. & Desseilles, M. (2012). *Psychologie des émotions et de leur régulation.* Bruxelles : De Boeck.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris : Actes Sud.

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation.* Paris : Actes Sud.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris: Armand Colin.

Payette, A., Champagne, C. (1997). *Le groupe de Co- développement professionnel*. Québec : Presses de l'Université au Québec (PUQ).

Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle.* Québec : Septembre Editeur.

Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique Sociale.

Rey, O., Feydant, A., *Vers une éducation plus innovante et créative.* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°70. Institut français de l'éducation. Janvier 2012.

Richoz, J.-C. (2013) *Gestion de classes et d'élèves difficiles.* Lausanne : Favre.

Rohart, J.D. (2008). *Carl Rogers et l'action éducative*. Lyon : Chronique sociale.

Rohart, J.-D. (2013). *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*. Lyon : Chronique Sociale.

Rosenberg, M. (2006). *Enseigner avec bienveillance.* Paris : Jouvence.

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. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert*. Québec : Guérin universitaire.

Schwennicke, C., *Fondements scientifiques et apports concrets de la formation « Savoir-être à l'école ».* En coll. avec Fradin J., Doc. Fondation M, 2009.

Sneyers, E., *Rapport final du projet "Learn2be@school": Evaluation d'une formation à l'Approche neurocognitive et comportementale pour des professionnels flamands de l'enseignement primaire.* Promoteur: Prof.Dr.Elke Struyf. Universiteit Antwerpen. Collaboration Evens Foundation-Learn to be ASBL. Décembre 2013.

Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien.* Laval : Presses Université de Laval.

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

Tarpinian, A. (coord.) (2011). *Donner toute sa chance à l'école. Treize transformations nécessaires et possibles…* Collectif Ecole : changer de cap. Lyon : Chronique Sociale.

Toscani, P. (2012). *Apprendre avec les neurosciences. Rien ne se joue avant six ans.* Lyon : Chronique Sociale.

Verdiani, A. (2014). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux.* Paris : Actes Sud.

L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le 21ème siècle, présidée par Jacques Delors. *Ed. Odile Jacob, 1996.*

Pacte pour un enseignement d'excellence. *Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXIème siècle.* Rapport du groupe de travail 2. Juin 2015. In www.enseignement.be

Sites Internet

www.casel.org

www.education-emotionnelle.be

www.enseignement.be

www.gben.be

www.ime.fr

www.learntobe.be

www.mindandlife.org

www.printemps-education.org

www.segec.be

www.unesco.org

www.universitedepaix.org

Dossier des annexes

ANNEXE 1 : Fondements scientifiques et apports concrets de la formation « Savoir-être à l'école » Catherine Schwennicke (INC-Learn to be). En collaboration avec Jacques Fradin (IME), 2009.

ANNEXE 2: Développement du projet: extrait du rapport d'activités 2015. Document Learn to be.

ANNEXE 3 : Extraits de carnets de bord

ANNEXE 4 : Questionnaire 1 pour les enseignants

ANNEXE 5 : Questionnaire 2 pour les enseignants

ANNEXES 6 et 6 bis: Fiches de préparation des réunions de débriefing

ANNEXE 7 : Indicateurs de développement – Document Learn to be

ANNEXE 8 : Récits des enseignants concernant la relation pédagogique

ANNEXE 9 : Récits des enseignants concernant l'utilité de l'ANC

ANNEXE 10 : Recueil des pratiques en lien avec l'ANC

ANNEXE 11 : Questionnaire de recueil de données quantitatives pour la recherche avec les élèves

ANNEXE 1 :

Note préalable : ce texte a été rédigé en 2009, tout au début du projet, afin de préciser les fondements sur lesquels la formation a été construite. Il ne reflète en rien l'état actuel des recherches menées par l'IME. Pour toute information plus approfondie sur les fondements scientifiques de l'approche et sur l'état d'avancement actualisé des travaux de l'IME, se référer au site : www.ime.fr

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

Catherine Schwennicke (Fondation M - Learn to be) et Jacques Fradin (IME), 2009.

Ce texte propose de situer l'Approche NeuroCognitive et Comportementale (ANC), produit du centre de recherche de l'Institut de Médecine Environnementale (IME) dont Learn to be diffuse les applications, dans le cadre général des savoirs scientifiques et neuroscientifiques actuels. Plus spécifiquement, il expose les fondements neuroscientifiques des modules de formation «Savoir-être à l'école » et montre en quoi ceux-ci offrent une approche et des applications innovantes. En parallèle, il présente quelques implications de ces recherches dans le cadre pédagogique que représente une classe.

Les apports généraux des neurosciences

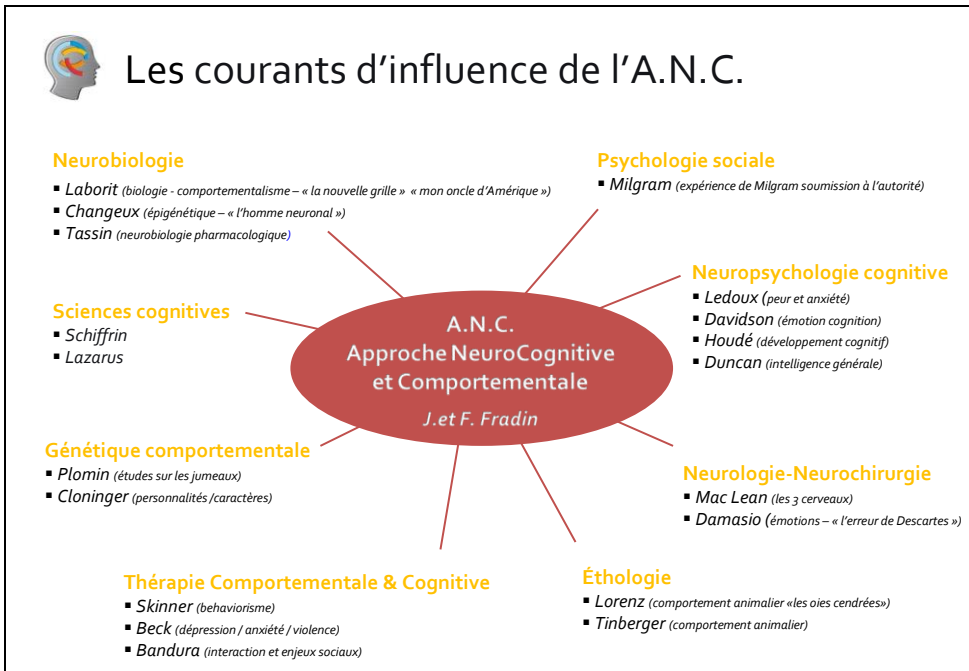
De manière synthétique, on peut dire que les neurosciences nous apprennent que :

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

Il nous parait 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 actuels

Les recherches menées à MME 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 sui generi validée par 20 ans de pratique clinique et par des publications scientifiques, en collaboration notamment avec le laboratoire Cognitions et usages de l'Université de Paris 8 et l'IMASSA (Institut Médical Aéronautique du Service de Santé des Armées, France). Ces travaux ont généré des compétences nouvelles applicables dans toutes les organisations humaines. La Fondation M s'est donné pour mission de les mettre au service de l'Education.

Le fondement scientifique sous-jacent des applications et des outils proposés par les formations « Savoir-être à l'Ecole » et leur apport distinctif au service des enseignants.

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

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

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

En classe, le stress touche aussi bien les enseignants que les élèves. Le discours habituel dans ces cas-là est d'apprendre à le supporter, à le gérer. La recherche nous apprend que le stress est un signal d'alarme qu'il est nécessaire d'écouter. Plutôt que de masquer le stress en classe, il est possible d'en faire un allié au service du groupe en apprenant à penser de manière adéquate à la situation. De cette manière, il n'est plus tant question de gérer le stress que de l'écouter au service du bien-être de tous.

Les différentes situations « stressantes » (examen, agressivité défensive, échec, réunion de parents...) deviennent des occasions de mieux percevoir nos erreurs de raisonnement et d'activer une « autre » manière de réfléchir : logique, pondérée, efficace, émotionnellement motivante.

Posner identifie deux modes mentaux principaux, associés pour le premier aux régions médianes et postérieures du cerveau, pour le second aux parties antérieures du cortex préfrontal. Le premier mode, dit automatique, est à la fois le siège de nos compétences apprises, de nos émotions et le cœur de notre conscience. Il est adapté et performant face aux situations simples ou habituelles. Le second mode, dit adaptatif, provient de notre néocortex préfrontal, lieu de notre intelligence supérieure mais paradoxalement handicapé par un accès difficile à la conscience. Il nous permet de gérer des situations complexes ou inconnues.

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

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

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

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

Or l'expérience montre que de nombreuses erreurs de raisonnement relèvent du recrutement du mode mental inapproprié. En 2002, le scientifique français Olivier Houdé s'est intéressé aux tests mesurant la partie « intelligence générale » du QI. Il en ressort que 90% des personnes échouent lors d'un test de QI mesurant l'intelligence générale. Après leur avoir fait suivre une séance de pédagogie interactive centrée sur la recherche de l'erreur de raisonnement :

- 90% de ces 90% réussissent lors d'un nouveau passage de test.
- L'imagerie cérébrale IRM permet de visualiser que le recrutement des territoires préfrontaux est concomitant avec la réussite aux tests.
- Apprendre à solliciter le mode mental adapté augmente de façon très significative le taux de réussite aux tests d'intelligence générale....

Ces connaissances récentes ouvrent la voie à de nouvelles approches en pédagogie capables de libérer plus universellement, plus systématiquement l'intelligence de notre préfrontal, source de richesse insoupçonnées, de sérénité... et de réussite scolaire! En « écoutant » le message d'alarme du stress, il devient possible à tous, enseignants et élèves, de faire évoluer leurs manières de penser et en même temps, leurs manières de résoudre différents problèmes d'apprentissage. Autrement dit, l'approche proposée permet de réduire de manière significative le stress en classe. De manière globale, elle favorise le développement intellectuel de l'élève en rétablissant un état d'esprit serein par l'exercice des 6 dimensions du préfrontal.

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

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

La plupart des modèles de personnalités élaborés jusqu'à présent sont basés sur l'observation mathématico-statistique des comportements humains. Le modèle dit « des personnalités primaires et secondaires» proposé par l'IME part 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. II les distingue des motivations superficielles et instables, issues des mécanismes de conditionnement émotionnel, dépendantes du résultat et de la reconnaissance, qui nous exposent à la démotivation et au stress.

Les motivations profondes et durables proviennent des tempéraments. Les tempéraments ou personnalités dites « primaires » se mettent en place jusqu'à 3 mois après la naissance de l'individu, par un processus neurobiologique d'« empreinte », appelé également le « Darwinisme neural » (Edelman, 1972 et Changeux, 1983). Ce processus entraîne le renforcement et l'élimination définitive de connexions neurologiques, notamment dans les territoires néo-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 personnalités comme outils pour identifier ces leviers de motivation et de démotivation. Cette vision interdisciplinaire de la personnalité humaine offre une grille de lecture concrète permettant de comprendre les différentes manières de faire, d'être et de penser, afin de favoriser la cohabitation constructive des différentes personnalités, à l'école notamment.

Partant du fait qu'il y a autant de motivations que d'individus, le modèle de personnalités de l'IME apporte des outils pour identifier concrètement les tempéraments et comprendre leur dynamique spontanée. Il intègre cette diversité par une définition de la personnalité comme une combinaison de 8 tempéraments et de 8 caractères. Le module Personnalités et (dé-)motivations propose une initiation au « modèle ANC des personnalités». Il apprend aux participants à prendre conscience des différences « structurelles » des personnalités des élèves qu'ils accompagnent, au service de leur réussite et de leur épanouissement.

La société de manière générale et l'école en particulier, est confrontée à un problème général de motivation. Choisir dans un monde instable est souvent perçu comme hasardeux, voire périlleux. A l'école, cela se concrétise dans le choix des études, dans l'implication générale au sein de la classe et de l'école, et, de manière particulière dans l'ensemble des « petits » choix du quotidien. Participer en classe, organiser des groupes de travail, proposer des sujets à débattre... sont autant d'occasions de passer d'un discours général sur la motivation à un travail spécifique sur les personnalités. Dans un premier temps, l'enseignant a tout à gagner à mieux comprendre que les ressorts qui l'animent ne sont pas universels, mieux, qu'ils répondent à une logique. Sur base de cette logique, il devient possible pour l'enseignant d'adapter son discours et ses demandes à la diversité des personnalités qu'il a en face de lui. Enfin, il est tout à fait imaginable et même souhaitable que les enseignants partagent avec leurs élèves leurs connaissances et leurs expériences sur les personnalités, de manière à susciter chez eux un questionnement, des prises de conscience et des choix. L'expérience montre que les jeunes qui comprennent et maîtrisent les ressorts de leurs personnalités sont à la fois plus assertifs en classe, plus participatifs et construisent mieux leur projet de vie.

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

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

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

Une fois cette étape franchie, il est possible d'agir directement sur cette agressivité (que nous qualifions de défensive) en adoptant une série d'attitudes, de comportements, un vocabulaire et une phraséologie adaptée. Lorsque la personne agressive a retrouvé son calme, il devient possible d'aborder le fond de la question : l'agressivité est-elle un comportement adéquat ? Le contexte qui a

généré l'agressivité justifie-t-il un tel type de comportement ? Comment éviter que cela ne se produise à nouveau ? ...

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

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

Damasio et Ledoux ont particulièrement travaillé sur cette question, en traitant des personnes qui avaient des lésions ou des calcifications au niveau des amygdales limbiques. A l'aide de techniques d'imagerie cérébrale, ils ont diagnostiqué que la peur et la violence sociale étaient activées au niveau de ces territoires. Fradin, à ce propos, parie de « positionnement grégaire » (PG). Le PG signifie donc la position hiérarchique « animale » que tout un chacun occupe instinctivement et de manière non consciente dans le groupe, autrement dit les phénomènes de soumission et de dominance identifiés par les éthologues et les anthropologues.

En effet, dans un contexte non éduqué ou en voie d'éducation (société animale, primitive ou d'enfants en bas âge) le groupe s'organise « naturellement » avec quelques dominants qui ont des droits et des soumis qui satisfont à leurs désirs en échange d'une protection. Le moyen le plus sûr pour le dominant d'exprimer ce droit étant la violence sous ses différentes formes : séduction manipulatrice (don juanisme), manipulation, ridiculisation, menace, sadisme, cruauté. Ces différents comportements sont particulièrement difficiles à gérer dans la mesure où ils sont imprévisibles, difficiles à réprimer et inconstants. En effet, ils répondent à des pulsions de dominance.

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

Comme pour l'agressivité défensive, la compréhension du phénomène, l'action ciblée sur les comportements et la résolution de la problématique, sont essentielles, pour permettre à des jeunes de grandir de manière équilibrée. Les structures évoluées du cerveau s'éduquent par la culture et la connaissance, tandis que les comportements grégaires issus de l'amygdale limbique, en particulier l'excès de dominance ou de soumission, préjudiciable pour l'intégration sociale d'un enfant, peuvent être corrigés par des attitudes adéquates. Cette procédure est proche de celle utilisée en thérapie avec des adultes. Mais l'action avec des enfants et des jeunes est nettement plus efficace et rapide qu'avec des adultes, dans la mesure où le positionnement grégaire n'est pas encore stabilisé de manière définitive ou puissante.

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

Elle est certes parfois envahissante mais il est possible de la canaliser extrêmement rapidement. Paradoxalement quelques phrases suffisent. Par la suite, il est indispensable de discuter avec les jeunes des causes de leurs comportements et des éventuelles sanctions auxquelles ils s'exposent. Au contraire d'une punition « à chaud » qui engendre trop souvent un surcroit de colère et d'incompréhension, une discussion à froid tempère les velléités adolescentes.

Mais il existe une autre agressivité. On entend souvent dire que les « hormones travaillent les adolescents ». En fait rien n'est plus exact ! Pendant l'adolescence la recrudescence de testostérones active l'amygdale limbique et les comportements grégaires associés : dominance, manipulation, moquerie... ou au contraire, soumission au chef de bande, servilité, fusion dans le groupe... La gestion de ces comportements en classe relève donc d'une double nécessité. D'une part l'enseignant doit maîtriser ces effets de groupes sous peine de ne pouvoir donner son cours. D'autre part, laisser des jeunes en crise de dominance régenter la classe est donner une image réductrice de la société. Car après l'adolescence, leur positionnement grégaire et une partie de leur image du monde se figent. C'est donc l'ultime occasion de ré équilibrer chez eux le rapport dominance/soumission.

Un décodage précis des comportements associés au PG, offre à l'enseignant la possibilité d'adopter à son tour des comportements qui lui permettront de:
- ne pas entrer dans cette dynamique,
- ne pas être affecté par des élèves dominants,
- obtenir ce qu'il estime nécessaire à la bonne marche de son cours,
- rétablir une vision des relations plus équitable,
- établir en classe une ambiance humaine, chaleureuse et respectueuse,
- 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.

ANNEXE 2

Evolution du projet Savoir-être à l'école : extrait du rapport d'activités – Document Learn to be, 2015

Statistiques par année	2007-08 Année 0	2008-09 Année 1	2009-10 Année 2	2010-11 Année 3	2011-12 Année 4	2012-13 Année 5	2013-14 Année 6	2014-15 Année 7
Jours-formateur	4	47	116	120	135	207	180	204
Enseignants, ayant suivi au moins 1 jour de formation	25	209	351	698	593	1090	1490	1655
Nombre d'enseignants impliqués dans des projets d'école en lien avec le Savoir-être	0	9	10	16	26	40	41	50

ANNEXE 3 :

Extraits de carnets de bord

Carnet de bord 1

8.10.13 – 3H : Ma classe est « difficile », d'autant que je les ai 3h en suivant le mardi PM. J'ai réfléchi à une démarche à réaliser, sans quoi je devrai sévir sans arrêt et la relation va se détériorer (élèves en automatique, filles très franches, aux excuses multiples, beaucoup d'enfants rois… Stress, défensive, recadrage continuel, etc. Ce système ne me convient pas. Discussion à plat et mises en garde ne sont pas efficaces.

Idée à pratiquer : pack aventure dont l'anti-valeur serait « ne pas passer un bon moment en classe » ou encore « créer une mauvaise ambiance au cours », etc. Objectif : grâce à la valeur, se fixer un but tel qu'apprendre sereinement pour réussir et se sentir bien, …

Un élève me dit : « On peut faire le lien entre la pyramide et l'acceptation : c'est un outil qui me permet d'accueillir mes faiblesses et de me poser en acteur face à elles pour progresser ! ». Son attitude me permet de constater qu'il réalise mentalement le lien.

21.10.13 – 3H : Je demande à chacun de se représenter son bulletin, mentalement, en fonction des notes dont ils ont connaissance et de leurs représentations. Je leur demande dans quel état d'esprit ils se trouvent. Certains sont contents et se disent que leur bulletin « sera beau », en sont certains ; d'autres pensent recevoir un beau bulletin mais expriment une peur « au cas où, on ne sait jamais »; d'autres encore s'attendent à « des problèmes ». Je trace le triangle Emotions-Pensées-Comportements au tableau et note les mots clés de leur ressenti, de leurs pensées. L. (une « doubleuse ») dit : « de toute façon, on ne peut plus rien faire par rapport à ce bulletin. M. ajoute : « Madame, et si chacun notait déjà sur une pyramide les objectifs qu'il se fixe pour la période 2 et ce qu'il va mettre en place ? ». « Oui, mais t'as pas encore ton bulletin ! Tu te trompes peut-être ! » « Oui, je n'ai peut-être pas une idée tt à fait précise de mes notes, mais indépendamment de ça, je sais ce que j'ai fait ou pas fait et déjà par rapport à ça, je peux noter des idées ! ».

J'y vois une étape vers la « préfrontalisation ». J'ai donc proposé de réaliser le triangle et de noter dans une couleur leurs émotions, pensées et réaction de cet instant. Ensuite, j'ai proposé que le jour de la remise des bulletins, au cours de l'entretien individuel, dans une autre couleur, ils complètent leur triangle et qu'ils envisagent leur lucidité (ou pas !), qu'ils complètent en fonction des observations des professeurs et d'échanges qu'ils auront avec leurs parents et moi. Au terme de la réunion des parents, d'autres idées s'ajouteront (ou pas !) et seront notées dans une 3^{e} couleur.

A domicile, personnellement, ils doivent aussi réaliser leur pyramide Moyens-Exigences et j'aurai un entretien de quelques minutes avec eux au début de la période à ce sujet. Aussi dans le but de voir si je peux, moi-même, être un moyen quel qu'il soit, qui leur permette d'atteindre une exigence.

Nous avons insisté sur le côté « réfléchi» de leurs interventions, ns avons constaté le peu de place réservée aux émotions négatives ms bien la réflexion constructive et la mise en projet (Comportement) qui se dégageait de ce moment.

Ils ont exprimé la difficulté qui se poserait à garder cet état d'esprit avec leurs parents « qui eux ne regardent que les points et ceux des copines ! ».

Ils perçoivent assez bien la distinction entre « cheminement » et « résultat ».

Je pense que mon approche sera importante en réunion des parents pr que l'optique qui s'installe en classe puisse peu à peu s'installer à domicile.

Personnellement, en analysant mes pratiques quotidiennes y compris personnelles, je réalise que je suis bien plus mobilisée par le cheminement que par le résultat de ce que j'entreprends. Même par rapport à mes projets. Je me fixe des objectifs mais c'est le parcours qui m'intéresse davantage et qui me réjouit.

25.10.13 – 3H : vendredi, dernière heure de la journée, avant un congé et … en 3ème heure!!! Cette heure de cours me perturbe parce que je sais qu'elle ne sera pas simple et que je ne souhaite pas « tomber » dans les menaces continuelles, les sanctions à la pelle. Je souhaite même vraiment qu'elle se passe dans la bonne humeur et en travaillant de concert … Au volant de ma petite voiture, je décide d'appliquer les observations d'Olivier Houdé, lues dans l'article que C. W. *(NB : formatrice Learn to be)* nous a envoyé. J'ai demandé aux élèves, au début de l'heure, quels étaient les pièges ou biais que NOUS réservait cette heure. Ils se sont d'abord regardés, dubitatifs, heureux qu'ils étaient d'arriver en fin de journée et comme freinés dans leur élan par cette question. Je leur ai alors demandé quel jour ns étions, quantième heure de la journée, ce qui ns attendait la semaine suivante. Et alors, les réactions ont fusé : vendredi, dernière heure, congé la semaine prochaine, ns sommes énervés, impatients, l'heure va être difficile, déconcentration, bavardage, pas envie de travailler, etc. Je leur ai demandé quels étaient les biais qui me concernaient … Réponse lucide (dont j'ai noté les mots clés au tableau) : réaction plus sévère face à notre comportement, sanctions, mauvaise humeur, etc. Question alors posée : qu'allons-nous faire avec tout cela ? Réponses des élèves (notées en regard, au tableau) : ce serait plus intelligent et mieux pour tout le monde si on se mettait en acceptation et si on allumait nos gyrophares. Peut-être qu'on pourrait imaginer un compromis : on travaille super bien et puis, on termine en papotant un peu de ce que l'on va faire pendant nos vacances ou en mettant notre journal de classe en ordre. J'ai accepté et ai attiré leur attention sur le fait que la *préfrontalisation* venait d'eux. L'heure s'est fort bien déroulée. J'ai simplement, à 2 reprises, montré du doigt à deux élèves distraits les biais qui avaient été rassemblés au tableau et instantanément, ils ont arrêté.

Il est clair que je ne vais pas user et abuser de cette manière d'entamer le cours mais qu'à certains moments - pour anticiper les pièges liés à une évaluation par ex. – je vais leur demander de réfléchir à leurs biais personnels pour les éviter en travaillant.

DECEMBRE 13 : le point sur le trimestre :

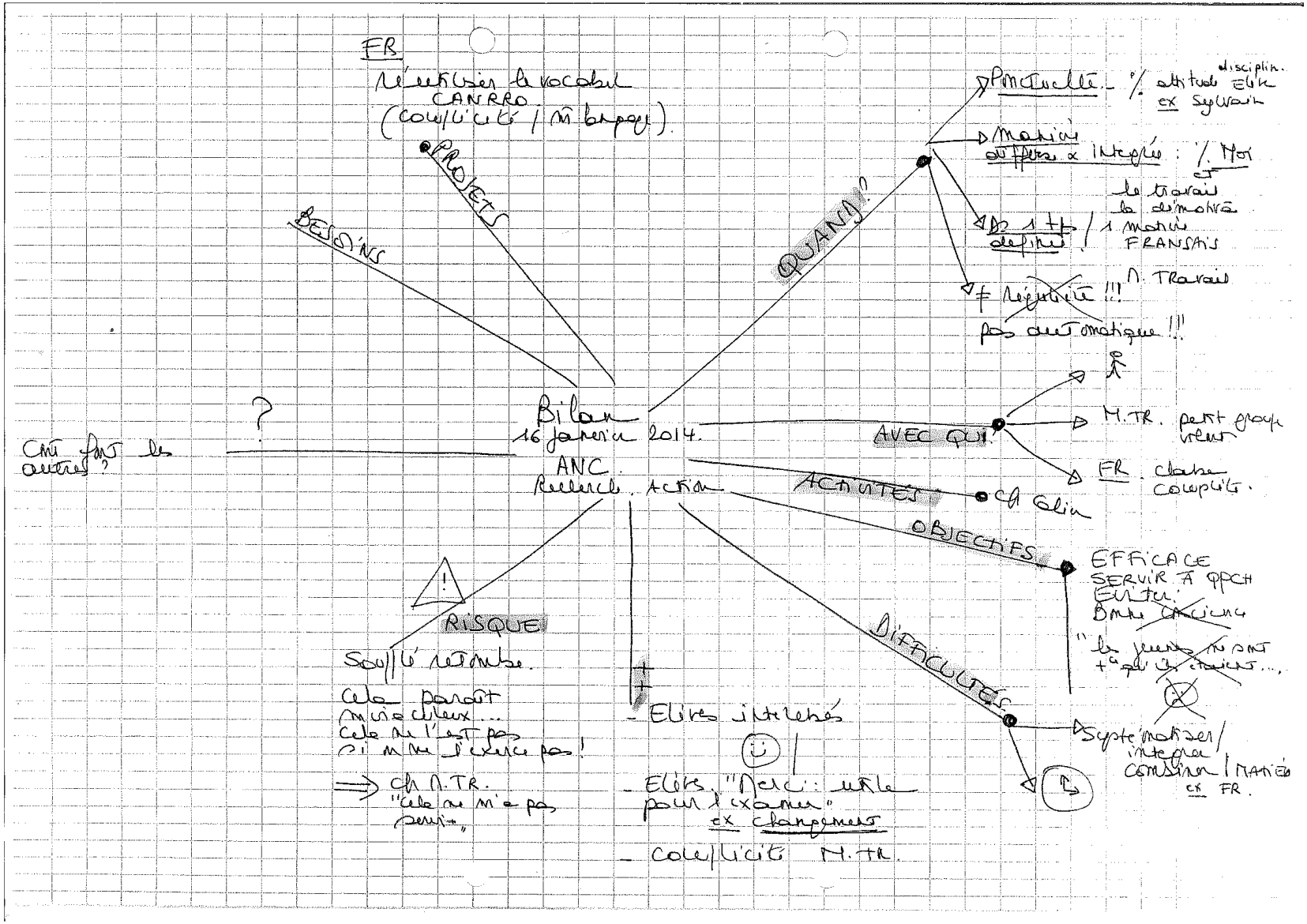
Les élèves perçoivent à présent l'importance du cheminement par rapport au résultat, du point de vue du sens et se rendent compte que le stress diminue. Mais … je remarque que quand ils reçoivent leurs évaluations en retour ou qu'ils en préparent une, les réflexes reviennent quand ils parlent entre eux : « Ce qui compte c'est que je ne sois pas pêtée », par ex. Une autre m'a dit, après la réunion de novembre : « Ma mère a écouté ce que vs avez expliqué sur l'importance du cheminement et de l'apprentissage, mais dans la voiture elle m'a dit : 'Tu oublies ce que ta titulaire a raconté : pour moi, ce qui compte c'est que tu aies tes points à Noël pour qu'on puisse partir tranquilles ! ». Mais j'en souris … Œuvrons peu à peu !!!

La titulaire de 3C, classe où je donne les cours de religion et de français, m'a remerciée pour mes observations et réflexions justes dans les bulletins : « Comme titulaire, c'est un plaisir. Quand je lis tes remarques, j'ai l'impression de voir l'élève devant moi et tu trouves les mots justes pour dire exactement ce qui est à dire ». Je suis certaine que la précision et le ton utilisés sont engendrés par ma plus grande aptitude à *préfrontaliser* et à prendre du recul, à prendre en considération la personne dans sa globalité. Bémol : mes bulletins exigent beaucoup de temps (trop, je crois) ;

De même, en réunion de parents, ils me disent qu'ils ont l'impression que je cerne très justement leur enfant et me remercient. Ils sont même parfois émus. Par contre, hors réunions, les élèves disent que leurs parents lisent à peine les remarques. Peu importe, on sème …

Un de mes élèves vit une situation familiale très difficile. La maman est instable et manifeste beaucoup d'agressivité verbale quand l'interlocuteur n'abonde pas dans son sens. Elle a déjà raccroché « au nez » de 2 de mes collègues. Je suis satisfaite de constater qu'après avoir réfléchi à l'attitude que j'allais adopter face à son agressivité de fin de semestre – puisque j'avais des propositions qui ne lui conviennent pas à lui présenter – elle est passée d'une attitude agressive, sur ses gardes, à une attitude calme et m'a même remerciée en fin de communication. Elle est en lutte perpétuelle, ment, change d'avis, revient sur des propos que l'interlocuteur n'a pas tenus, etc. Je suis restée neutre, très factuelle, en recadrant régulièrement la conversation sur l'objectif des décisions à prendre et des modalités qui en découlent. Trois coups de fil avec elle le dernier jour du semestre qui se sont bien déroulés et qui m'ont confortée dans la pertinence de la formation reçue.

Les élèves intègrent le vocabulaire spécifique, que j'utilise depuis septembre. Je crois qu'il est important, effectivement, qu'ils placent les mots spécifiques sur des réalités ou des outils qui le sont aussi (acceptation, résignation, piège, Emotions-Pensées-Comportements, stressabilité, bien vivre, ancrage, etc.).



Carnet de bord 2

ANNEXE 4 :

Questionnaire 1 pour les enseignants

Premier temps d'écriture réflexive

1. Le métier d'enseignant

Décrivez votre métier tel que vous vous le représentez **aujourd'hui** :

- Comment envisagez-vous votre rôle d'enseignant aujourd'hui ? (objectifs, mission, attitudes, actions…)

- Quels sont selon vous les actes les plus significatifs qui caractérisent ce rôle ?

- Quelles sont les questions que vous vous posez concernant l'exercice de cette profession ?

2. L'Approche neurocognitive et comportementale (ANC) en classe :

- Quelles sont les questions que je me pose **aujourd'hui** quant à l'application de l'ANC en classe ?

- Qu'est-ce qui dans cette formation m'a été **le plus utile** jusqu'à présent dans mon métier d'enseignant et **pourquoi** ?

- Pour moi, l'ANC c'est avant tout….

ANNEXE 5 :

Questionnaire 2 pour les enseignants

Deuxième temps d'écriture réflexive

1. La relation pédagogique

Décrivez deux situations de relation pédagogique qui vous ont particulièrement marqué(e)

- Situation 1 : …

- Situation 2 : …

2. La pratique de l'ANC en classe

Décrivez deux situations professionnelles où l'**ANC** a été particulièrement **utile,** pertinente, intéressante pour vous.

- Situation 1 : …

- Situation 2 : …

ANNEXE 6 : Fiches de préparation des réunions de débriefing

Fiche descriptive d'activité ANC

- Date
- Classe
- Nombre d'élèves
- Objectif(s) de l'activité
- Description de l'activité
- Ce qui a bien fonctionné
- Ce qui a été plus difficile
- Ce que j'ai pu observer chez les jeunes
- Questions, remarques, suggestions...

ANNEXE 6 BIS :

Canevas de préparation des réunions de débriefing

- Quand ai-je pratiqué l'ANC en classe ou à l'école ? (ponctuellement, régulièrement, de manière diffuse et intégrée ou dans un temps clairement défini, etc…)

- Avec qui ? Combien d'élèves ?

- Quelles activités (ou attitudes, façon d'être ou de réagir…)?

- Quels étaient mes objectifs ?

- Qu'est-ce qui a été difficile ?

- Qu'est-ce qui a été porteur, efficace, utile, encourageant ?

- Comment les jeunes ont-ils réagi ? Qu'ai-je pu observer ?

- Les questions que je me pose….

- Ce dont j'aurais besoin pour continuer (outils, supports, formation, éléments théoriques, conseils, autre …)

- Ce que je vais/voudrais essayer dans les semaines qui viennent…

ANNEXE 7 :

Indicateurs de développement – Document Learn to be

Module 1 : Gestion du stress et des modes mentaux

SAVOIR	SAVOIR – FAIRE	SAVOIR – ÊTRE
1. Comprendre le stress Comprendre l'origine et le fonctionnement du stress L'expliquer Comprendre les impacts et les conséquences du stress Distinguer les 3 types de stress et leurs principales caractéristiques en termes de Pensées – Emotions – Comportements - Fuite - Lutte - Inhibition	Transmettre une meilleure compréhension de l'origine et du fonctionnement du stress aux élèves	Illustrer le modèle du stress à partir de situations personnelles et/ou professionnelles : - sur soi - avec les élèves - avec les parents Modifier ses représentations du stress Changer de regard sur les causes d'une situation stressante Analyser des situations professionnelles à l'aide du modèle du stress
2. Gérer son propre stress Identifier son type de stress et ses propres stresseurs	Diminuer sa stressabilité Utiliser des outils de Gestion des Modes Mentaux (GMM) de manière adaptée : - questions préfrontalisantes - pensées alternatives - pack-aventure et pack minute - expressions-clés du préfrontal - multiplication de points de vue - multisensorialité	Pratiquer de manière consciente les exercices pour gérer son propre stress, et donc : - favoriser un climat de calme - développer un sentiment de sérénité - gérer ses émotions en situation difficile - développer un sentiment de confiance et d'efficacité Pratiquer et adapter les outils concrets de gestion du stress à

	- pyramide moyens / exigences Transmettre ces outils de gestion du stress aux élèves : les expliquer, en montrer l'utilité et les faire pratiquer	ses expériences professionnelles
3. Gestion du stress de l'autre Identifier et distinguer les 3 types de stress chez l'autre et leurs principales caractéristiques P – E – C	Expérimenter des outils de GRS et les adapter à la pratique scolaire Transmettre les outils de GRS aux élèves	Diagnostiquer rapidement le type de stress chez l'élève en difficulté Gérer l'état émotionnel de l'élève Aider l'élève à identifier et gérer son stress Evoquer des situations vécues de Gestion Relationnelle du Stress dans sa pratique professionnelle
4. Gestion des deux modes mentaux Distinguer les 2 modes mentaux, leurs avantages et leurs inconvénients Connaître les 6 dimensions des 2 modes mentaux - Curiosité vs routine - Adaptation vs rigidité - Nuance vs simplification - Relativité vs certitude - Réflexion vs empirisme - Opinion personnelle vs image sociale Comprendre la bascule des modes mentaux	Identifier dans une situation donnée les dimensions qui « coincent » ou « ouvrent » l'état d'esprit, le regard, et donc stressent ou apaisent Analyser une situation difficile en utilisant le modèle des Modes Mentaux Stimuler consciemment son mode mental préfrontal	Illustrer la pratique de la GMM par des situations issues de son quotidien professionnel Evoquer de situations vécues où on a basculé en mode préfrontal et expliquer comment Analyser une situation donnée à l'aide du modèle des 2 modes mentaux Face à une situation difficile, faire appel à son intelligence adaptative, et donc : - être curieux et ouvert, observer - accepter la réalité telle qu'elle est et s'y adapter - prendre en compte tous les aspects de la réalité, avec nuance

		- prendre du recul, relativiser - diagnostiquer, comprendre sans jugement ni projection, compréhension plus fine des situations - développer son opinion personnelle, son autonomie
	Transmettre aux élèves la compréhension des deux MM Les amener à stimuler leur MMP : questionnement préfrontalisant	Mises en œuvre concrètes avec les élèves - pendant les cours - pour l'orientation - dans d'autres situations

Module 2 : Gestion de l'agressivité offensive et de l'agressivité défensive

SAVOIRS	SAVOIRS – FAIRE	SAVOIR – ÊTRE
5. Gestion de l'agressivité Comprendre les 2 types d'agressivité et leurs caractéristiques - Agressivité défensive : stress lutte - Agressivité offensive : Positionnement Grégaire de Dominance	Identifier et distinguer les 2 types d'agressivité - chez soi - chez l'autre Expérimenter l'ancrage, la stabilité émotionnelle	Etre conscient de ses réactivités en lutte Etre à même de les diminuer Etre conscient de son propre positionnement grégaire Evoquer des situations professionnelles d'agressivité et diagnostiquer les contenants problématiques Travailler consciemment sa posture assertive et préfrontale
Comprendre la gestion du stress de lutte et la gestion de la dominance	Expérimenter cette gestion et l'adapter à la pratique scolaire Analyser le ROI et les règles de classe à la lumière du modèle de l'agressivité offensive Les adapter si besoin	Pratiquer la gestion de l'agressivité et la communication adaptée selon le type d'agressivité, que ce soit dans un contexte collectif (classe) ou en individuel - préventivement en amont, - à chaud

Comprendre le PG de Soumission et connaître ses caractéristiques Comprendre la Gestion Relationnelle de la soumission	Gérer et accompagner l'élève en soumission Utiliser l'outil de la pensée stable	Diagnostiquer de la dominance ou de la soumission chez un élève Gérer la dominance ou la soumission d'un élève Evoquer des situations vécues de gestion du PGD ou PGS

Module 3 : Gestion de la (dé)motivation en lien avec le modèle des personnalités primaires et secondaires

SAVOIRS	SAVOIRS – FAIRE	SAVOIR – ÊTRE
6. Gestion de la (dé)motivation Comprendre l'origine de la motivation et de la démotivation Distinguer tempéraments et caractères : Tempéraments - plaisir de faire - motivation durable - persévérance Caractères - plaisir du résultat - motivation plus fragile - démotivation Comprendre l'origine des deux types de motivation	Diagnostiquer ses propres motivations intrinsèques – extrinsèques Identifier ses antivaleurs problématiques pour sa pratique professionnelle Prendre conscience de ses attentes excessives ou exigences Les analyser sur base des personnalités secondaires Utiliser la pyramide moyens-exigences Transmettre la pyramide moyens-exigences aux élèves	Valoriser et épanouir ses talents et ses motivations intrinsèques Assouplir ses antivaleurs, développer tolérance et bienveillance Ramener ses attentes à des ambitions réalistes et se donner les moyens nécessaires d'atteindre ses objectifs
Connaître les 8 biotypes et leurs caractéristiques : - AR (philosophe) - AE (novateur) - FR (animateur) - FE (gestionnaire)	Reconnaître les facteurs de motivation intrinsèques ou extrinsèques chez les élèves Diagnostiquer les biotypes des élèves, les ressources de chacun et ses freins	Comprendre et accepter les différences de motivation, de comportement, de fonctionnement Valoriser les talents, les plaisirs de faire, chez les élèves

- LR (stratège) - LE (compétiteur) - IR (participatif) - IE (solidaire) Comprendre les freins liés aux biotypes	Communiquer selon les biotypes Motiver selon les biotypes : utiliser les « vents » de chacun	Mettre l'accent sur les moyens plutôt que sur les résultats Adapter sa communication Différencier ses actions pédagogiques pour motiver les élèves, en lien avec les besoins des différents tempéraments
	Transmettre le modèle aux élèves Les accompagner dans une démarche de connaissance de soi et d'orientation	

ANNEXE 8 :

Deuxième temps d'écriture réflexive:

Récits des enseignants concernant la relation pédagogique :

Décrivez deux situations de relation pédagogique qui vous ont particulièrement marqué(e).

Sujet 1

- Situation 1 :

Comme je l'ai déjà signalé précédemment, j'ai un souci de motivation dans une classe de 6ème . Ce problème me stressait et générait de la mauvaise humeur et un ras le bol des élèves. J'en arrivais à les détester. J'ai pourtant réalisé des activités sympas visant à les raccrocher un peu mais rien n'y faisait.

J'en ai parlé avec d'autres profs et je me suis rendu compte que c'est pareil pour la plupart d'entre eux. Je me suis sentie rassurée par rapport à ça, car je pensais que le problème était peut-être MOI. Je me suis donc sentie plus sûre de moi et cela m'a permis de retrouver mon calme par rapport à cette situation et plus sereine pour réagir.

J'ai ensuite pris la décision de séparer tous les bancs en classe et mettre une petite distance physique entre chaque élève et ce à chaque cours. Les élèves n'étaient pas contents mais tant pis, cela ne m'a pas affecté. Ils se rendent compte maintenant des aspects positifs de cette nouvelle disposition car forcément ça les aide à être plus attentifs. Je perds un peu de temps au début du cours, mais c'est tout bénéfice pour tout le monde.

- Situation 2 :

C'était un jour où les élèves étaient particulièrement difficiles, dans une classe d'ordinaire assez agitée. Nous travaillions sur une expression orale formative (exercice) en classe. Les élèves avaient reçu leurs consignes et je passais dans les bancs pour écouter et donner des explications… L'exercice se terminait et à un moment, un élève, qui ne tient jamais en place et assez bruyant en général, s'était levé et se trouvait à mon bureau. Je lui ai dit, « tu veux prendre ma place ? Et bien, donne cours à ma place ! », sur le ton du défi. Je me suis assise à son banc et toute la classe s'est tue pour l'écouter. Il a pris la balle au bond, il s'est penché sur mes notes et a commencé à lire et donner cours. Je l'ai laissé faire pendant quelques minutes et je trouve qu'il s'est bien débrouillé. Ses camarades étaient « scotchés » et lui aussi d'ailleurs. Ensuite, je l'ai félicité et lui ai demandé de regagner sa place. Le restant du cours s'est très bien passé et lui est resté calme. Bien sûr ce n'était gagné que pour cette heure-là, le cours suivant, son naturel est revenu.

Sujet 2

- Situation 1 :

Avec la classe de 6ème dans laquelle j'enseigne le cours de religion uniquement et qui est un groupe composé surtout de garçons très machos. Il y a une semaine, j'ai eu des grosses difficultés à passer le message pédagogique dans cette classe qui était en stress et en dominance.

Les 5 dernières minutes, j'ai fait arrêt sur image et les ai mis face à eux-mêmes. J'ai utilisé les 'trucs' de la dominance : regard fixe, voix stable, ancrage. Cela a très bien fonctionné, j'ai eu un silence 'plein'. J'ai eu

l'impression qu'ils étaient en train de basculer. Je dois avouer avoir été épuisée après cette séance. L'heure suivante s'est très bien passée mais la vigilance reste de mise.

Situation 2 :

P. vient me voir ce matin pour me dire qu'il a perdu son iphone sur lequel se trouvait son enregistrement audio d'actualité. Cet exercice était à remettre il y a 1 mois. Il m'avait bien transmis la partie écrite. Après maints rappels, je lui ai mis un 0.

Il est en lutte et trouve cela injuste qu'il soit pénalisé pour quelque chose dont il n'est pas responsable. Avec l'ANC, il a compris que se borner de la sorte ne lui apporterait rien de positif puisqu'il ne récupèrera jamais son appareil, qu'il a tout intérêt à me refaire un exercice rapidement que j'accepterais encore (compréhension de ma part!), que c'est donc à lui de changer son attitude J'ai utilisé la philosophie de l'ANC mais avec des outils personnels, surtout verbaux. Il a semblé apaisé.

Sujet 3

- Situation 1 :

Je me suis trouvé efficace et je me suis amusé dans une situation de cours où je n'étais impliqué ni émotionnellement ni professionnellement : je rentre dans le local où ma collègue donne son cours, elle me demande conseil par rapport à une scène que des élèves sont en train de jouer, et, comme je suis « extérieur » à leur projet et que celui-ci ne me « stresse pas », je trouve une multitude d'idées et plein de propositions intéressantes…

- Situation 2 :

Une élève ne souhaite pas participer à un voyage en Angleterre et on me demande d'intervenir pour savoir pourquoi elle n'en a pas envie, et éventuellement pour la convaincre.
L'élève est très discrète au cours, on me dit qu'elle n'a pas beaucoup d'amis, je me dis qu'elle est probablement en inhibition.

Je l'aborde donc avec, dans la tête, l'objectif de « l'accompagner ». Elle explique au début que les autres ne l'aiment pas et que c'est la raison pour laquelle elle ne souhaite pas partir. A la fin de la discussion, je ne l'ai pas convaincue (sa décision est ferme et définitive), mais je suis parvenu à lui faire prendre conscience que c'est elle qui stresse et qui a une vision négative de son entourage.

Je n'avais pas dans la tête une volonté d'obtenir un résultat, et pourtant je suis arrivé à « quelque chose ».

Sujet 4

- Situation 1 :

Echanges avec un élève qui ne peut envisager une autre orientation pour son avenir. Il a déjà recommencé 2 années et « s'acharne »… (il est en 4ème TT éducation physique.) Selon certains collègues, il ne réussira pas. Beaucoup de découragement pour l'élève et les parents. Je suis l'élève en méthode de travail et lui dis d'emblée que l'année n'est pas finie et que tout ce que je peux lui apporter lui servira de toute façon. Mise en place de « technique de méthode de travail ». Les résultats suivent, plutôt encourageants. Si je creuse un peu, il met en place certaines choses mais surtout, il travaille beaucoup plus car il sent la pression ou il sent que quelqu'un y croit. A-t-il attendu jusqu'ici pour s'y mettre vraiment ? Une chose est sûre, il a appris à ne plus dépendre de sa mère pour tout ; nous avons travaillé sur le « confort » de réussir par soi-même. J'attends le prochain bulletin pour voir les commentaires de mes collègues. Comme je crains que cela ne suffise pas, j'entame un dialogue sur un éventuel changement d'option pour la 5ème. Là ça coince sérieusement.

Il souhaite être ophtalmologue, veut rester dans l'option éducation physique où il brille et de toute façon rester dans notre école. A ce stade nous avons déblayé le terrain, travaillé sur les possibilités d'être dans « l'optique » sans viser trop haut et /ou ne pas voir trop loin, ce qui a diminué les attentes et la pression.

- Situation 2 :

Echanges avec un élève qui a une phobie de la natation … dans l'option éducation physique. L'élève est en 4ème TT éducation physique. Il a réussi tout juste en natation en 3ème. Depuis le début de l'année se sont succédés certificats médicaux, mots d'excuses des parents et enfin brossages ou esquives (l'élève commence le cours et s'interrompt pour diverses raisons.)

Un échange téléphonique avec la maman m'apprend qu'elle le couve car elle sent que c'est dur pour son fils. Elle m'ajoute des détails qui ne font pas avancer grand-chose : ex. un élève « l'ennuie quand il nage », ce à quoi je suis attentive néanmoins.

Une heure semaine de natation pour le programme à voir et sortir de cette situation me semble fort court. Je lui propose de venir en remédiation avec les filles en plus de sa remédiation avec les garçons. Au début, il oublie son maillot, puis vient, mais s'interrompt toujours en plein cours. De dialogue en dialogue (+pack aventure sur avantages et inconvénients de ne pas s'entraîner suffisamment), il nage, et plutôt bien (je crois surtout qu'il a été étonné quand je lui ai dit que son style était bon).

Sujet 5

- Situation 1 :

Je signale à un élève de 5ème, (diagnostiqué TDA/H, mais ne prenant plus de rilatine) qu'il va recevoir un travail de weekend de ma part pour bavardages intempestifs. A. réagit en me demandant de me parler après le cours (réaction très positive de sa part, car en début d'année, il aurait explosé en plein cours). A la fin du cours, il me dit, très en colère, qu'il trouve le travail de we injuste, qu'il n'était pas le seul à parler et qu'il ne le fera pas ! Et que s'il a une retenue pour n'avoir pas fait son travail de we, il ne fera pas la retenue non plus ! Je l'écoute, je ne réagis pas et je le laisse partir.

Le lendemain, mon intention était de lui parler à nouveau après les cours (en me disant qu'il serait moins dans l'émotion et qu'il serait capable d'entendre mes revendications)…mais il était absent ! Je téléphone à sa mère pour lui dire que son fils est absent et lui expliquer la situation. Elle me répond qu'elle l'envoie à l'école sur le champ (eh oui, il nous arrive d'avoir des parents qui nous soutiennent !!!) et me demande de lui téléphoner chaque fois qu'il y a le moindre problème.

J'ai donc l'occasion, à 13h, de parler à l'élève : je lui rappelle que je suis le prof et que j'ai le devoir de leur enseigner les langues et le droit de le faire dans de bonnes conditions; ses bavardages fréquents et sa « grosse voix » me perturbaient dans le bon déroulement de mon cours.

Je lui rappelle également que chaque élève a le droit de recevoir un enseignement et que le calme est nécessaire pour pouvoir se concentrer et apprendre dans de bonnes conditions. Pour toutes ces raisons, je lui dis qu'il mérite une sanction : rédiger un texte (en français) sur la nécessité de règlements et la nécessité de sanction en cas de transgression de ces règlements. IL ACCEPTE SANS REAGIR ! Il vient de me rédiger un texte (bien ficelé) sur le « respect ». Il est susceptible de recevoir, lui aussi, une feuille de route si son comportement en classe ne s'améliore pas et il le sait !

Conclusion : Sans élever la voix et sans être en colère, je suis assez fière d'avoir été capable de gérer un tel comportement difficile. Je suis constamment restée dans la bienveillance. Et l'élève a été capable de prendre du recul et de comprendre le pourquoi de la sanction.

- Situation 2 :

Juste avant le carnaval, je tiens à faire un bilan ; je propose donc à la classe de 5O d'écrire sur un petit bout de papier :

- Comment ils ressentent l'ambiance dans la classe + dans l'école, à ce stade-ci de l'année ?
- Comment ils ressentent les relations profs/élèves ?
- Comment ils se sentent par rapport à leurs résultats scolaires ?
- Quels projets ils ont (s'ils en ont un) pour après leur 6ème ?

Pendant la récré, je lis vite les documents et je tombe sur celui de V. qui passe en revue quelques profs :

- avec certains, c'est OK,
- avec d'autres, ça ne va pas mieux,
- avec moi, ce n'est pas top : j'avance trop vite dans la matière, dit-il, et je corrige à la tête du client et « je ne suis pas le seul à le penser et cela nous fait tous mal aussi », écrit-il.

En lisant son bout de papier, je suis étonnée et décide d'en parler à chaud à la classe. Donc, après la récré, je leur dresse un résumé de ce que j'ai lu sur les documents et je termine par le billet de V. et leur demande si tout le monde est d'accord avec lui. 6 élèves sur 17 (c'est beaucoup !!!) lèvent le doigt pour dire que je cote « à la tête du client » (dont 5 élèves de l'ancienne 4O). Je les écoute et essaie de comprendre leurs revendications. Je conclus en leur disant que l'évaluation des productions (écrites ou orales) garde une part de subjectivité malgré des critères d'évaluation bien définis. Mais que, dans la mesure du possible, j'essaie d'être la plus juste et objective possible. Ils semblent à l'écoute et réceptifs à ce que je leur dis.

Conclusion : Au début de ma carrière, j'aurais été blessée, découragée, outrée, que les élèves puissent penser cela de moi. Grâce à l'ANC et la Pleine Conscience, et au travail sur moi que je poursuis via ces approches, je crois que je suis capable maintenant de prendre du recul, de nuancer mon point de vue, de prendre en considération l'opinion des élèves, de relativiser, de réfléchir, … bref, j'utilise mon « préfrontal » et ainsi, je parviens à mieux gérer mes émotions et à mieux entendre l'autre dans ce qu'il communique. Et tout le monde sort gagnant d'un tel processus !

Sujet 6

- Situation 1 :

En 6ème arts d'expression : élaboration du spectacle : depuis janvier j'ai beaucoup de difficultés à gérer sereinement le projet. C'est un paradoxe, j'ai l'impression de « maîtriser » de mieux en mieux les outils du MMP mais je tombe pourtant dans le gouffre :

La matière, le thème que nous travaillons (la révolte, le OUI/NON) me passionne. J'adore la recherche que je fais autour de ce thème, les liens avec Antigone, les sujets d'actualité. J'y travaille volontiers à la maison et je ne vois pas le temps passer !!!! Mais je me sens noyée dans la matière (la fameuse pyramide inversée) et j'ai l'impression de trop en faire par rapport au groupe qui me suit de loin et qui ne partage pas nécessairement mon enthousiasme… J'ai l'impression de ne pas bien gérer le groupe. La « légèreté » de certains me pose problème et je tombe dans le travers du coup de gueule du « celui qui parle sort.. » infructueux, contre-productif.

- Situation 2 :

Un élève de 6ème (français/arts d'ex) est particulièrement réactif à l'interdit qui a pesé sur l'humoriste Dieudonné. (Interdiction de son spectacle). Il recourt à la « quenelle » pour montrer son refus du système et fait des émules.

Je parle avec lui, il m'envoie des documents et interviews pour argumenter son point de vue. Ok. Mais pour l'instant je fais l'autruche concernant la quenelle. Je sais qu'un affrontement bête et méchant ne ferait pas avancer les choses. C'est une situation qui me perturbe et que je pense devoir traiter « avec le temps ».

La situation évolue grâce au « CANRRO » ! *(NB : outil fréquemment utilisé par les enseignants qui rappelle rapidement les 6 dimensions du Mode Mental Adaptatif et amène à « basculer » vers davantage de nuances et de relativité, moins de rigidité mentale)*

Je prends le temps, je l'écoute je relativise… sans baisser mon niveau de vigilance. Cela m'a permis de réfléchir à comment traiter le sujet. En cours de français, j'ai profité de la lecture de « Si c'est un homme » de Levi pour revenir sur les fondements et les désastres humains de la Shoah. Et j'ai donné la parole à l'élève concerné pour qu'il fasse état de son point de vue : il trouvait que ces propos occultaient bon nombre de problèmes actuels (le conflit israélo-palestinien notamment).

Du coup l'élève a pris aussi du recul par rapport à ses propos, il n'était plus dans l'anonymat du groupe. Les réactions de tous suite à l'intervention de l'élève ont été intéressantes.

<u>Le rôle de l'ANC dans cette situation ?</u>

- Je relativise les impératifs « matière » que je me suis imposés (ou que l'on nous impose). Moins mais mieux !
- Je m'adapte à une situation particulière.
- C'est tout bénéfice pour tous.

ANNEXE 9 :

Récits écrits des enseignants concernant l'utilité de l'ANC

Décrivez des situations de classe où l'ANC vous a été particulièrement utile.

- Situation 1 :

J'avais demandé aux élèves de lire un livre pour réaliser une présentation en classe. Le jour venu, je les sentais très stressés, très négatifs envers eux-mêmes ('je ne vais jamais y arriver, je suis nul/le en expression orale….). D'habitude, ils présentent debout devant la classe. Beaucoup d'élèves voyaient cette présentation comme une montagne.

J'ai pris le temps de discuter avec eux. Je leur ai dans un premier temps demandé ce qui les stressait à ce point. Toutes sortes de raisons ont été citées. C'était souvent le regard de l'autre qui revenait. Ensuite, je leur ai proposé de penser chacun à 3 avantages qu'ils pourraient tirer de cette expérience. Nous avons écrit tout cela au tableau.

Après cela, je leur ai demandé ce qui pourrait atténuer leur stress lors de la présentation. Cette position debout devant la classe posait problème pour beaucoup. Nous avons décidé ensemble de changer la disposition de la classe, de mettre les bancs en carré, et de rester assis à sa place pour présenter. Ceux qui le souhaitaient pouvaient bien sûr se mettre debout pour présenter. Après chaque présentation, j'ai demandé à la classe de me donner quelques points forts ou avis positifs sur la présentation ou sur l'attitude de l'élève.

Le fait d'avoir discuté du problème les a déjà soulagés, de plus cette disposition beaucoup moins formelle, les a aidés. La cerise sur le gâteau, c'était les compliments qu'ils recevaient de la classe. Pour ma part, je n'ai pas diminué le niveau d'exigence pour l'évaluation.

Résultats : nous avons passé un moment de belle cohésion, j'ai senti une classe soudée et porteuse, tout le monde s'encourageait. Au niveau du travail, c'était bon, meilleur que d'habitude. C'était un moment très riche autant pour les élèves que moi-même.

- Situation 2 :

Voyage de rhéto de l'an prochain, choix entre plusieurs destinations, procédé à un vote. Une destination ressortie avec un très net avantage, une partie des élèves très déçus, certains parents également dont 2 qui nous ont écrit.

Les premiers parents nous demandaient d'organiser deux voyages. Les deuxièmes parents exprimaient une déception par rapport à l'ensemble des choses.

Le ton de la première lettre était correct et poli. Je leur ai répondu de manière claire et positive sans jamais laisser transparaître la moindre critique. La réponse des parents a été très encourageante et nous ont remercié.

Pour les deuxièmes parents par contre, ça a été plus difficile de répondre. Je me suis sentie quelque peu mise en cause par leurs revendications. Je me suis dit qu'il y avait un stress de leur côté, que j'ai essayé d'identifier. J'ai repris ma farde de l'ANC et relu mes fiches sur le stress. Quel type de stress et

donc quelle réponse apporter ? Je pense que c'est un stress de lutte. J'ai donc formulé ma réponse en ce sens. Cela m'a pris énormément de temps, car je me sentais moi-même entrer en lutte.

La direction a trouvé que ma réponse avait le bon ton et que tout était bien développé. Chaque point évoqué dans leur lettre avait une réponse précise. Nous avons reçu une première réponse brève. Ils nous remerciaient d'avoir pris le temps de leur répondre.

Ensuite, ils m'ont envoyé une 2ème réponse assez longue dans laquelle ils descendent encore plus l'ensemble du projet, avec cette fois des phrases agressives, et dans laquelle ils décrivent des choses qui ne sont carrément pas vraies. Nous avons trouvé avec la direction, qu'il ne valait pas la peine d'entrer dans la discussion. Nous avons juste répondu que nous comprenons qu'ils ne puissent pas faire un choix maintenant et qu'il serait encore temps début septembre prochain mais que nous restons à leur disposition. La balle est dans leur camp.

- Situation 3 :

L'analyse avec les élèves de « Antigone », pour le spectacle que nous allons monter avec les 6e Arts d'ex. Créon est enfermé dans ses certitudes, incapable de s'adapter : trouve des réponses automatiques à des situations complexes. Il est probablement aussi en dominance. Conséquences dues à son aveuglement : ses décisions se retourneront contre lui … Ismène a peur du regard des autres, peur de mourir, peur de rester seule ; ses réactions sont très « humaines » : face à des situations complexes, elle est en situation de stress, elle ne « bascule » pas.

Antigone veut se battre pour ses idées (opinion), aller jusqu'au bout de sa logique pour s'opposer à l'absurdité des lois injustes. Elle dit non à la dominance de Créon. Suivant les discussions, elle passe d'un état de stress à un état préfrontal, à certains moments elle va jusqu'à l'acceptation de sa propre mort, à d'autres moments, elle s'énerve face à la bêtise de Créon. De façon générale, c'est quelqu'un de lucide, qui prend de la hauteur pour analyser les situations.

- Situation 4 :

Deux situations où je me suis adapté et où j'ai relativisé : je me suis retrouvé avec 2 élèves (les autres étaient malades). Impossible donc de poursuivre le projet en cours : j'ai proposé une autre activité sans paniquer.

Incapable d'aller à l'école (j'étais malade), j'ai déculpabilisé en réalisant mon « pack aventure minute… »

- Situation 5 :

Je donne donc cours à une classe dont une partie est motivée, une partie a un certificat médical et une partie ne fait tout simplement rien. Comme je suis sur l'idée du respect, j'étoffe le concept le plus sereinement possible. Je donne cours à celles qui sont motivées mais je prends chaque fois quelques minutes pour garder un dialogue avec les autres. Je propose à chaque cours à celles qui ont décidé de ne rien faire de participer (nous parlons respect des personnalités) et j'en ai récupéré 3-4 en sports.

J'ai eu une discussion très constructive avec 2 élèves en surpoids qui n'imaginent pas participer au cours de natation mais qui à mon avis se sont senties reconnues. Chacune, à ce stade, assume son rôle étant donné que les évaluations sont sans appel. Je ne me sens plus « agressée » par la situation. Les élèves arrivent à l'heure et ne se font plus remarquer par les collègues.

- Situation 6 :

Je continue à travailler sur « le problème math » de ma classe. Nous avons beaucoup travaillé sur l'idée qu'on ne changerait pas le prof (la réalité) mais que nous pouvions changer « notre » attitude (notre regard). Toute information échangée avec le prof ou les élèves sont relayées... cela reste un rude combat, mais les élèves sont plutôt actifs. Je pense qu'ils ont appris à ne plus se poser constamment en victimes mais de « faire avec la situation ».

- Situation 7 :

En janvier, juste après les vacances de Noël, je sentais la classe de 5ème très découragée quant aux résultats scolaires ; J'entendais des « je suis nul dans telle branche et je serai toujours nul ! ». Je leur ai présenté la pyramide « Moyens/exigence » parce que je trouvais approprié de la placer à ce moment-là de l'année et je leur ai précisé que beaucoup d'élèves avaient certaines difficultés dans l'une ou l'autre branche, et que dire « je suis nul et je resterai nul » n'apportait rien de constructif, qu'il fallait mettre des moyens en place pour s'améliorer…

Je ne crois, hélas, pas qu'ils aient mis les moyens en place car le nombre d'échecs est très important à cette période. Je compte sur la rencontre titulaire/ élève pour les rebooster.

- Situation 8 :

De temps en temps, je prends quelques minutes pour les « recentrer » par une posture droite (debout ou assis), une exploration de ses sensations corporelles et de sa respiration. Et la plupart entrent dans un état de détente et de calme … mais, pour certains, cela reste très difficile.

De nouveau, au risque de me répéter, je trouve l'outil de la pleine conscience remarquable, tant pour l'élève que pour le prof. Et cet outil fait partie intégrante de l'ANC !

- Situation 9 :

La situation que j'ai décrite ci-dessus (cfr Relation pédagogique) évolue grâce à « CANRRO » ! Je prends le temps, je l'écoute je relativise… sans baisser mon niveau de vigilance. Cela m'a permis de réfléchir à comment traiter le sujet.

En français, j'ai profité de la lecture de « Si c'est un homme » de Levi pour revenir sur les fondements et les désastres humains de la Shoah. Et j'ai donné la parole à l'élève concerné pour qu'il fasse état de son point de vue : il trouvait que ces propos occultaient bon nombre de problèmes actuels (le conflit israélo-palestinien notamment). Du coup l'élève a pris aussi du recul par rapport à ses propos, il n'était plus dans l'anonymat du groupe. Les réactions de tous suite à l'intervention de l'élève ont été intéressantes.

Le rôle de l'ANC dans cette situation ?

Je relativise les impératifs « matière » que je me suis imposés (ou que l'on nous impose). Moins mais mieux! Je m'adapte à une situation particulière. C'est tout bénéfice pour tous.

- Situation 10 :

En méthode de travail :

Un élève de 6ème vient me trouver dans le cadre de la méthode de travail. Démotivation/motivation : « je veux réussir parce qu'il faut que j'arrive au bout de ma 6ème mais je n'ai pas envie de travailler ». Classique.

L'entretien que j'ai mené avec lui, grâce aux outils donnés par Caroline concernant l'accompagnement d'un élève en difficulté, a pris une tournure plus humaine et plus efficace (et moins scolaire avec tous les « il faut… ») que si je l'avais mené avec ma simple expérience et mon bon sens.

Plus d'écoute et plus de relativité par rapport au monde scolaire. On va se revoir chaque semaine. Je l'accompagne jusqu'en juin.

- Situation 11

Lors d'une séance sur les personnalités en classe, j'ai vraiment eu le sentiment que les élèves se sentaient compris et reconnus grâce au test et à la description de toutes les personnalités. Cela é a créé un sentiment de proximité entre eux et moi.

- Situation 12

Lors d'une séance sur la planification, le fait de parler de courbe d'attention, d'efficacité du fonctionnement du cerveau a permis aux élèves de prendre conscience que travailler dans un certain ordre, avec des pauses, les rendait plus efficaces que de travailler en continu durant des heures.

- Situation 13

Classe de « scientifiques » fort axés sur l'efficacité…. En français, prérequis très faibles. Entre les tâches, réflexivité pour les initier à la pyramide Moyens-Exigences. Elaboration collective la 1e fois (TN), reprenant les objectifs formulés par les élèves et les moyens dont ils disposent.

Par après, élaboration de la pyramide personnelle pour préparer à l'épreuve certificative. Réaction d'1 élève, après avoir réalisé sa pyramide : « Au fond, c'est un schéma qui nous permet de voir si nos exigences sont lucides et réalisables et si les outils que nous utilisons pour y arriver le sont aussi. Si ce n'est pas le cas, à nous de voir, éventuellement avec vous, si nous devons agir sur les exigences ou sur les moyens ou sur les 2, mais si notre pyramide est équilibrée, nous devrions avoir acquis les apprentissages … ». J'ai rebondi : « Chacun sera capable de construire sa propre pyramide, en fonction de ses prérequis et de qui il est, quel est l'objectif… la pyramide est un moyen et pas un but en soi, transfert vers d'autres situations de vie (sport, climat familial, …). Je rappellerai de systématiquement reprendre sa pyramide pour préparer la certification. Certains l'ont décorée, représentée en 3D !

- Situation 14

Je demande à chacun de se représenter son bulletin, mentalement, en fonction des notes dont ils ont connaissance et de leurs représentations. Je leur demande dans quel état d'esprit ils se trouvent.

Je trace le triangle Emotions-Pensées-Comportements au tableau et note les mots clés de leur ressenti, de leurs pensées. Une « doubleuse » dit : « De toute façon, on ne peut plus rien faire par rapport à ce bulletin. Une autre ajoute : « Madame, et si chacun notait déjà sur une pyramide les objectifs qu'il se fixe pour la suite et ce qu'il va mettre en place ? ». « mais t'as pas encore ton bulletin ! Tu te trompes peut-être ! » « je n'ai peut-être pas une idée tout à fait précise de mes notes, mais indépendamment de ça, je sais ce que j'ai fait ou pas fait et déjà par rapport à ça, je peux noter des idées ! ».

Nous avons insisté sur le côté « réfléchi» de leurs interventions, constaté le peu de place réservée aux émotions négatives mais bien la réflexion constructive et la mise en projet (Comportements) qui se dégageait de ce moment. Ils ont exprimé la difficulté qui se poserait à garder cet état d'esprit avec leurs parents « *qui eux ne regardent que les points et ceux des copines ! »*.Ils perçoivent assez bien la distinction entre « cheminement » et « résultat ». Je pense que mon approche sera importante en réunion des parents pour que l'optique qui s'installe en classe puisse peu à peu s'installer à domicile.

Personnellement, en analysant mes pratiques quotidiennes, je réalise que je suis bien plus mobilisée par le cheminement que par le résultat de ce que j'entreprends. Je me fixe des objectifs mais c'est le parcours qui m'intéresse davantage et qui me réjouit.

- Situation 15 :

La co-titulaire de ma classe m'a remerciée pour mes observations et réflexions justes dans les bulletins : « Comme titulaire, c'est un plaisir. Quand je lis tes remarques, j'ai l'impression de voir l'élève devant moi et tu trouves les mots justes pour dire exactement ce qui est à dire ». Je suis certaine que la précision et le ton utilisés sont engendrés par ma plus grande aptitude à préfrontaliser et à prendre du recul, à prendre en considération la personne dans sa globalité. Bémol : mes bulletins exigent beaucoup de temps, trop !!!

De même, en réunion de parents, ils me disent qu'ils ont l'impression que je cerne très justement leur enfant et me remercient. Ils sont même parfois émus. Par contre, hors réunions, les élèves disent que leurs parents lisent à peine les remarques. Peu importe, on sème…

- Situation 16

Un de mes élèves vit une situation familiale très difficile. La maman est instable et manifeste beaucoup d'agressivité verbale quand l'interlocuteur n'abonde pas dans son sens. Elle a déjà raccroché au nez de 2 de mes collègues. Je suis satisfaite de constater qu'après avoir réfléchi à l'attitude que j'allais adopter face à son agressivité de fin de semestre, elle est passée d'une attitude agressive à une attitude calme et m'a même remerciée en fin de communication. Elle est en lutte perpétuelle, ment, change d'avis, revient sur des propos que l'interlocuteur n'a pas tenus, etc. Je suis restée neutre, très factuelle, en recadrant régulièrement la conversation sur l'objectif des décisions à prendre et des modalités qui en découlent. Trois coups de fil avec elle le dernier jour du semestre qui se sont bien déroulés et qui m'ont confortée dans la pertinence de la formation reçue.

ANNEXE 10 :

Description par les enseignants de leurs pratiques en lien avec l'ANC

Nous décrivons ici les activités évoquées par les enseignants dans le cadre des réunions de débriefing liées à la recherche. Nous avons tenu à consigner leurs propres mots qui nous semblent illustrer de manière vivante ce qu'ils entendent par « pratiquer l'ANC ».

Nous avons organisé cette retranscription des notes prises en réunions selon la classification des pratiques telle que présentée au chapitre 5 (3 types de pratiques).

1. Premier type de pratiques : pratiques explicites et transmission de l'ANC dans des temps définis

Les diverses activités qu'ils proposent dans cette première catégorie de pratiques sont les suivantes :

Des séquences ANC dans le cadre des cours (de la 1ère à la 6ème)

Plusieurs enseignants évoquent des pratiques régulières, intégrées dans le temps imparti à leurs disciplines, sous forme de courtes séquences et selon les besoins ou les circonstances, où ils expliquent certains points théoriques de l'ANC, essentiellement le modèle du stress et des modes mentaux.

Je consacre une heure ou deux à l'ANC chaque trimestre dans chaque classe. Elle amène les jeunes à se questionner. Quand on pratique cela et qu'on intègre dans les cours, ils se sentent compris, acceptés tels qu'ils sont. Ils se sentent reconnus aussi dans leurs moins bons résultats, qui font partie de la réalité.

De manière diffuse, je pratique un peu tous les jours à chaque cours, chaque fois qu'une situation un peu délicate se présente, essentiellement en matière de stress : rappel de la théorie du stress vue en séminaire l'année dernière, et ce dans toutes les classes et dans la vie de tous les jours.

Suite à l'atelier stress-Gestion des Modes Mentaux des 4èmes, j'ai fait une petite piqûre de rappel de 15 minutes en 5ème . Chaque fois que je leur en parle, ils sont très attentifs, c'est très gai ! Les contenus les intéressent vraiment, ils écoutent… Des petits rappels réguliers tout au long de l'année sont importants, faire les liens régulièrement avec les ateliers.

En français, c'est plus diffus, comme des petits flashs intégrés dans le cours.

Même si l'expérience montre que l'ANC peut s'intégrer dans tous les cours, certaines disciplines s'y prêtent mieux que d'autres, notamment les cours d'expression et ceux de méthode :

Dans les cours d'expression

Avec toutes mes classes (1ère et 2ème S en expression-communication, 3ème à la 6ème Arts d'expresssion) j'ai fait une « relaxation persos », avec évocation de hobby, moments agréables, activités qui leur plaisent vraiment, où ils ont du plaisir, qui les ressourcent. Puis je les fais parler et on voit émerger les persos. Pour cela, je mets de la musique, les mets en état de relaxation, leur fais évoquer ces moments agréables, puis leur lis les descriptifs des personnalités (avec des numéros) et ils disent en débriefing où ils se sont reconnus. Puis j'explique le modèle avec ses tenants et aboutissants... Ils sont très réceptifs, leurs persos se révèlent super bien, c'est génial!

J'ai donné un cours sur la gestion du stress, en repartant de celui préparé pour l'atelier des 4èmes et profitant que c'était tout frais pour moi, avec plus d'activités ludiques et des exercices de rire : relativiser, trouver des avantages, multi sensorialité, respirer… Ils ont compris que le stress est du mal-être. J'ai bien mis les règles et cela m'a bien aidé pour pouvoir mettre en place un exercice de relaxation habituellement fort chahuté et ils ont tous « basculé ». Il faut trouver le juste équilibre entre le respect du cadre et le plaisir d'avoir des activités dans ce cadre.

Cet exercice étendu à toutes mes classes m'a permis d'identifier les profils de mes élèves de 1ère S : j'ai noté une grande majorité de profils « philosophes » et « animateurs » … Les personnalités plus « scolaires » semblent absentes de ces classes… Et cela ne se marque pas de cette façon dans les autres classes. D'où m'est venue l'idée de mettre en place des pédagogies alternatives pour les « philosophes » et les « animateurs »… C'est sans doute cela la différenciation pédagogique…

En 2ème immersion (classe très performante au niveau des résultats scolaires), j'ai été étonnée de constater qu'il y a peu de profils scolaires de type compétiteur ou gestionnaire comme on pourrait l'imaginer, mais beaucoup de profils participatifs et solidaires… Cela me porte à croire que la solidarité et le lien peuvent soutenir l'apprentissage, ce qui montrerait l'intérêt de l'apprentissage collaboratif… A réfléchir en tous cas…

Dans les cours de méthode de travail

Les cours de méthode de travail sont des espaces particulièrement propices au développement de la connaissance de soi mise au service de l'apprentissage, et ce de la 1ère à la 6ème :

En 5ème EG, en cours de méthode, j'ai proposé aux élèves un atelier sur le stress le mercredi après-midi. Je travaille beaucoup avec eux l'état d'esprit, l'acceptation, la curiosité... Ce sont des élèves volontaires qui viennent dans l'urgence. Ils veulent réussir mais n'ont rien fait jusqu'à présent… J'ai commencé par un pack aventure classique sur la réussite et l'échec, pour faire baisser le stress et puis amené le « CANRRO » (6 dimensions du mode mental adaptatif[103]) pour analyser la situation, plus particulièrement la dimension d'adaptation, en leur amenant le principe de réalité. Ils semblaient réaliser pour la première fois qu'il fallait s'adapter aux exigences de chaque professeur. Cela a débouché sur l'adaptation au temps, aux échéances : on a travaillé le planning…

En 6ème EG, en début d'année, je rentre dans ce cours par leurs talents : « Qu'est-ce qui vous a permis de réussir jusqu'en rhéto, d'arriver là où vous êtes ? ». La question est un outil en soi que j'utilise maintenant beaucoup. Pour certains, c'est une question de motivation, pour d'autres, ce sont des raisons plus techniques qui les ont menés là. Une fois de plus, les différences s'expriment et se marquent comme des moteurs, des points d'appui positifs : « Moi mon talent, c'est ma paresse : je veux être efficace et donner le moins de temps possible à l'école ! ». Mon objectif est de les reconnaître là où ils sont et comme ils sont. J'anime ainsi des ateliers ponctuels en méthode où je travaille entre autres le stress, les talents et les différences…

En 3ème EG et TQ, j'anime un atelier avec des élèves réguliers qui s'engagent librement mais doivent participer à tous les ateliers de l'année. C'est un atelier commun aux deux filières, technique et général. J'ai préparé un support Power Point bien structuré, sur le stress, la GMM et les persos. J'ai abordé les persos et leur ai expliqué les liens avec la méthode. Ils étaient hyper intéressés. Ils sont allés jusqu'à proposer de voir comment faire une synthèse chacun selon sa personnalité, dans une approche très individualisée : "Quel est le langage qui me parle, la forme qui me parle?". Je me suis appuyée sur les

[103] Curiosité, acceptation, nuances, relativité, réflexion, opinion personnelle

outils donnés par Learn to be (tableau des persos /motivations). Cela les a beaucoup déstressés d'être autorisés à faire comme ils le sentent, selon leur sensibilité à chacun. Mes objectifs étaient d'intégrer le respect des personnalités tout en faisant passer « la théorie » du stress et des persos.

Je travaille aussi de la même façon en individuel sur le temps de midi avec des élèves volontaires, très stressés, venant de toutes les classes… Ce qui reste difficile en individuel, c'est de passer au-delà de la compréhension et de mettre l'élève au travail par rapport à sa compréhension. En atelier, c'est de tenir compte des individualités au maximum alors qu'on est face à un groupe.

Suite à ces interventions, les élèves semblent plus précis dans leur demande. En atelier, ils sont plus « acteurs » et impliqués, il y a un meilleur échange par rapport à la théorie : « Que puis-je faire, moi, avec tout ça ? ». Ils se sont impliqués, et sont partis dans d'autres considérations en rapport avec la méthode de travail, ce qui montre leur intérêt. Mais comment installer cela dans le temps, que va-t-il en rester ? Ce ne sont que quelques ateliers ponctuels, sans suivi dans le temps…

Un élève doubleur a de bien meilleurs résultats depuis qu'il vient en méthode. Les parents développent également un autre regard, sont moins derrière leur enfant. Par contre, certains profs restent figés dans leurs préjugés, refusent de voir les progrès...

Un choix d'école : des heures consacrées à l'accompagnement des élèves en difficulté[104]

Dans une des deux écoles, des heures sont spécialement consacrées à l'accompagnement des élèves en difficultés, et ce au premier degré. La direction du DOA s'est en effet engagée à octroyer ce temps pour ces élèves car beaucoup sont en échec. L'enseignante est formée à différentes approches mais se base principalement sur l'ANC et les intelligences multiples pour construire ses interventions. Elle travaille en duo avec une collègue, formée elle aussi à l'ANC.

- Des ateliers de méthode en 1ère

Il s'agit d'un programme de méthode de travail pour 11 classes de 1ères, en collaboration avec une collègue formée récemment au Savoir-être par le biais des forums de formation. Chacune des deux enseignantes dispose de 4H/semaine pour aller dans les 11 classes. Ces ateliers ont pour objectif d'accompagner les élèves dans leur prise de contact avec le secondaire et de faciliter ainsi la transition Primaire - Secondaire. Suite au premier conseil de guidance, les élèves en difficulté suivent des petits ateliers de 5 ou 6 élèves maximum. Ces séances s'organisent comme suit :

1ère séance : pack aventure sur l'échec et la réussite. La pression de la réussite semble énorme, venant des parents, des professeurs. Ils sont punis quand ils ratent, mais peu valorisés quand ils réussissent.

2ème séance : questionnaire simplifié sur les personnalités. Il y a de leur part énormément d'interventions, ils sont très intéressés, mais le questionnaire est peu adapté à leur âge : il faudrait un outil plus adéquat pour les plus jeunes.

3ème séance : personnalités et méthode de travail. Ils écoutent attentivement, mais il y a un manque d'outils et de supports. Il est indispensable d'avoir des supports, des fiches pratiques, des outils pratiques adaptés pour les jeunes.

4ème séance: juste avant les examens, en 1ère, gestion du stress. Beaucoup de stress à cause de la pression des parents, des examens, de certains professeurs. Je leur explique ce qu'est le stress, ce qui

[104] Rapport complet rédigé par l'enseignante disponible sur demande.

se passe dans leur cerveau, les trois types de stress, identifier chacun son type de stress, trucs et astuces pour le gérer : multisensorialité, multiplication des points de vue etc.

Séances suivantes : forces et faiblesses; comment être dans la curiosité; baromètre des émotions, des activités avec un côté très pratique, et des objectifs ciblés de méthode de travail: planification et synthèse.

Au début de chaque séance, je les invite à se questionner individuellement sur leur état émotionnel : météo du jour, chacun pour soi, et ceux qui souhaitent en parler le font librement. C'est un entraînement à l'identification des émotions.

J'ai beaucoup insisté sur les personnalités, en lien avec la méthode de travail : comment planifier selon mes persos, comment synthétiser selon mes persos...

Cela a suscité de nombreux échanges sur leur part de responsabilité dans leur réussite et la nécessité de pratiquer, de s'investir pour avancer, en insistant sur le fait que le professeur peut les outiller mais que c'est à eux de faire le travail, de pratiquer et que s'ils n'utilisent pas les outils donnés en méthode, rien ne peut changer : il faut pratiquer pour intégrer!

Je les amène à verbaliser leurs difficultés, à les identifier avec plus de précision, et à chercher ensemble comment y remédier, où trouver de l'aide… cette approche crée beaucoup de lien, ils aiment beaucoup parler d'eux, ils en ont grand besoin. Ils apprennent aussi à s'auto-évaluer, faire leur propre bilan, anticiper ou revenir sur leurs résultats et leur bulletin. Ce type de relation privilégiée crée beaucoup de confiance dans la relation prof-élève.

Par contre, ils ont d'énormes freins au changement. Ils n'appliquent pas ou peu, même si on leur parle des zones de confort à dépasser, de l'importance de créer de nouvelles habitudes et attitudes face au travail. Ils ont du mal à s'y mettre ! La mise au travail pose vraiment problème. Ils ont aussi tendance à remettre la faute sur les autres, manifestent peu de motivation pour l'école. Mais peut-être faut-il du temps…

Suite aux conseils de guidance, je suis de plus près ceux qui en ont besoin, en petits groupes sur le temps de midi et j'utilise un formulaire de prise en charge que nous avons conçu ensemble avec ma collègue, mais il y a trop de demandes, et c'est un travail énorme de tenir ces dossiers à jour…

- Une « étude coaching »

L'étude coaching est une étude supervisée après les cours, dont le but est d'accompagner les élèves en difficulté d'apprentissage (6 max/groupe) dans leur travail scolaire. Un soutien et des conseils méthodologiques y sont apportés. Elle a lieu 3x/semaine après les cours.

- Des ateliers de méthode en 2ème

Dans 3 classes de 2ème (dont une en immersion), le but est d'animer régulièrement des ateliers avec une approche ANC: personnalités, gestion du stress, méthode de travail, planification (créer le débat, voir ce qui est efficace pour chacun ...) et de favoriser le mieux-être et le mieux apprendre. Ces ateliers ont débuté à la mi-octobre, la fréquence est d'une séance toutes les 3 semaines environ.

La base de cet accompagnement est l'ANC, complétée avec d'autres approches : gestion mentale, intelligences multiples, mais l'ANC reste la grille de décodage privilégiée.

Dans la classe d'immersion, j'expérimente ces mêmes outils avec des élèves d'un autre type. Ils sont très preneurs et très impliqués, utilisent les outils ANC, qui leur parlent vraiment. En réalité, on ne leur

a jamais appris comment être efficaces dans leur travail à la maison. En primaire, ils étaient plus actifs en classe, ce sont des approches pédagogiques très différentes. Or dans le secondaire, ils doivent soudain être capables de tout faire seuls à la maison sans qu'on les ait outillés pour le faire, comme si cela allait de soi…

J'observe que les bons élèves sont ceux qui se connaissent bien eux-mêmes, qui ont mis des choses en place selon leurs personnalités et leurs besoins. Je suscite beaucoup d'échanges, je les fais parler d'eux, on échange sur comment chacun s'y prend pour s'organiser, pour que les autres s'en inspirent et trouvent leur propre façon de faire.

Outre ces temps de travail en classe consacrés à l'ANC, des enseignants mettent en place des ateliers d'une journée pour développer le savoir-être de leurs élèves :

Des ateliers de gestion du stress et des modes mentaux en 4ème EG (enseignement général)

Dans l'une des deux équipes, chaque année depuis 4 ans ont lieu des ateliers pour les élèves, animés par les enseignants. Ces ateliers s'inscrivent dans le cadre du projet d'établissement qui a réhabilité la connaissance de soi dans l'école sous l'appellation « *Projet du jeune*[105] », qui a pour objectif d'accompagner chaque élève tout au long de son parcours dans le secondaire pour l'aider à réfléchir à son projet d'orientation. Les enseignants, soutenus par leur direction, ont ainsi initié ces ateliers avec l'aide de l'équipe de Learn to be, tout d'abord en observant les formatrices de Learn to be qui animaient les groupes de jeunes, puis en travaillant en équipe pour adapter les contenus : ils se sont ainsi approprié le dispositif pour en assumer l'animation seuls. Ils disent préférer animer en duos, mais certains le font également seuls. Ils consacrent ainsi une journée complète dans un lieu extérieur à l'école pour un atelier de gestion du stress et des modes mentaux, pour tous les élèves de 4ème (environ 85 par année). Un atelier de connaissance de soi pour l'orientation a lieu également dans les mêmes conditions pour tous les élèves de 6ème (voir point suivant). Les retours des élèves sont dans l'ensemble très positifs, et ceux des enseignants tout autant :

Cela s'est superbement passé, c'est vraiment un moment très précieux. On avait de gros groupes de 18, à animer à deux, et nous avons préféré scinder en deux et prendre chacune 9 élèves. Travailler en petits groupes permet d'éviter le côté « classe », c'est une atmosphère particulière, plus cocoon, et les élèves ont bien le temps de s'exprimer, sont plus à l'aise pour le faire. Ils se sont montrés très réceptifs, ça leur parlait vraiment car ils n'avaient jamais entendu cela… C'est comme pour nous en formation, quand on a découvert l'approche: c'était tellement nouveau, différent de ce qu'on connaissait…Les choses sont tombées dans un terrain fertile. Il y avait dans mon groupe un élève connu pour être difficile, je ne m'en suis même pas rendu compte, il était aussi attentif que les autres ! Une élève, fille d'une collègue, a tenu à tout expliquer à sa mère le soir, avec beaucoup d'enthousiasme.

C'est très gai cette co-animation et très efficace aussi car on a chacun notre tempérament, nos façons de faire très complémentaires, et cette alternance capte leur attention et les garde bien concentrés. Nous-mêmes sommes très à l'écoute l'un de l'autre, c'est un beau travail d'équipe.

Des ateliers de connaissance de soi pour l'orientation en 6ème EG

Toujours dans le cadre de ce projet d'établissement, la même équipe anime des ateliers d'un jour pour tous les élèves de 6ème, sur le même mode organisationnel que celui des 4èmes : lieu extérieur, animation

[105] Descriptif disponible sur demande.

en duos, petits groupes. Cet atelier propose aux élèves de travailler sur la question des motivations intrinsèques, dans une démarche de meilleure connaissance de soi, et ce en vue de leur orientation professionnelle toute proche.

Il ne s'agit nullement ici de leur apporter une réponse toute faite, mais de réfléchir à leurs motivations profondes et durables, et de découvrir aussi celles des autres, en prenant conscience de la richesse et de la complémentarité des différences. L'objectif de la journée est d'ouvrir une réflexion élargie à toutes les composantes de l'orientation, d'induire un questionnement personnel qui peut se poursuivre à d'autres moments avec les enseignants de l'équipe porteuse du projet (une quinzaine de personnes, dont trois du groupe-recherche). Un tel atelier permet aussi de nuancer toutes les croyances qui freinent leur réflexion personnelle, d'ouvrir ainsi le champ des possibles.

Plusieurs élèves ont demandé une suite. La pression des parents autour de l'orientation est forte et crée un grand stress chez les jeunes. Certains ont des attentes excessives par rapport à ce séminaire. Il est donc important de bien leur préciser que ce séminaire n'a pas pour but de leur apporter une réponse mais d'ouvrir un questionnement.

Un tel atelier aide avant tout à mieux se connaître, mais ne vise pas un choix précis. Dans l'ensemble, le retour des jeunes est très positif. Par contre, on observe aussi que certains élèves sont remplis de certitudes et de rigidités : il faut, on doit, c'est bien, c'est mal…

Un séminaire de développement personnel en 6ème TQ (Technique de qualification)

Dans l'une des deux écoles, deux enseignantes organisent chaque année un séminaire de développement personnel dans le cadre de la retraite des 6ème.

On a organisé un séminaire de développement personnel, en tant que retraite de 6ème. Ils ont marché plusieurs jours avec des temps de pause et de Pleine conscience. On leur propose de marcher en silence, manger en silence, des exercices d'intelligence émotionnelle, des exercices de renforcement de la confiance en soi, des exercices de développement de la bienveillance, du non-jugement, de l'empathie, tout un travail sur les émotions...

2. Deuxième type de pratiques : intégration de l'ANC dans les cours et les disciplines scolaires

Les activités ici décrites correspondent au deuxième type de pratiques, présenté au chapitre 5. Il s'agit d'activités intégrées aux contenus scolaires, qui visent à développer la connaissance de soi à travers la transmission de la matière liée aux programmes.

Dans les cours d'Anglais (5ème et 6ème EG)

A l'école, on est tout le temps dans la routine, je cherche donc comment faire pour la casser, les remotiver en passant par d'autres voies…

Dans le cadre du cours d'Anglais, je mène un projet sur Shakespeare : je leur propose de fermer les yeux et de se projeter dans le temps, imaginer qu'on est dans les rues de Londres à l'époque de Shakespeare (les sons, les odeurs, le vent, la pluie, ...). C'est un exercice de multi sensorialité, curiosité, changement de point de vue....

Au sein de mes cours, je cherche des lectures en Anglais en fonction du plaisir qu'ils vont avoir à les lire, ou je choisis des images qui font rire. L'humour est important…

Je leur demande aussi de présenter un livre de manière originale et créative, de chercher des formes de présentations différentes, je les stimule à chercher. Ex. choisir un passage ou un personnage et en parler, parler d'un autre point de vue, restituer une autre époque, que ce soit créatif et attrayant pour les autres, qu'on ait envie d'écouter la présentation et de lire le livre….

Vu que j'ai le choix des textes et des sujets à travailler en classe, je voudrais prendre l'ANC comme thème du cours d'anglais. J'ai rassemblé des articles et supports en Anglais pour leur parler du cerveau, des comportements humains, etc. Je vais donc leur proposer de découvrir les personnalités en anglais, faire un pack aventure en anglais, et les amener à redécouvrir par eux-mêmes et en anglais ce qui leur a été expliqué dans les ateliers de 4ème...

Dans les cours de Français (5ème et 6ème EG)

En français, il y a une matière à transmettre, mais on travaille dans la durée. Grâce à la recherche, je devais me mettre en démarche de mise en pratique de l'ANC, et donc d'utiliser les contenus de formation d'une manière ou d'une autre. Je décide alors de donner à mon cours une forme plus dynamique, de leur laisser des choix : je leur propose de travailler sous des formes différentes : mise en scène, écriture, pratiques actives et créatives... Deux questions me pilotent : comment complexifier? Comment casser la routine?

Par exemple, ils doivent tous lire Phèdre. Les pratiques automatiques et routinières, « poussiéreuses", sont de lire et de poser des questions... Je décide de casser ces routines, de chercher d'autres possibles et de leur proposer un travail personnel de création.

Je leur ai expliqué qu'il s'agit d'un sujet non négociable, mais qu'on peut en chercher tous les bénéfices : « Quels sont les avantages à lire Phèdre en 2014?" et ils en ont trouvé beaucoup!

A partir de là, je leur ai donné une heure de théorie sur les deux modes mentaux, la bascule, le changement de regard sur une situation donnée, ce qui se passe dans leur cerveau: "Nos réactions spontanées sont souvent automatiques, je vous propose de basculer. On met toujours beaucoup d'énergie à contourner ce qui nous paraît contraignant, alors que c'est plus facile d'y aller, d'accepter la réalité et d'en voir les avantages..."

La colonne vertébrale de tous mes cours est le « CANRRO », les 6 dimensions (curiosité, adaptation, nuance, relativité, réflexion, opinion personnelle), la bascule, cela crée une belle complicité entre nous. On dépasse ici les simples compétences émotionnelles et sociales pour aller vers un changement de regard, une philosophie, une certaine sagesse à leur transmettre. On peut tout ramener à cette notion de bascule, de changement d'état d'esprit, de choix du regard… Je souhaite leur expliquer les bases en début d'année pour y revenir régulièrement. Cela peut être une belle introduction au cours, que ce soir en français ou en arts d'expression.

Pour échapper à l'analyse classique, je cherche à complexifier en mettant en relation des personnages comme Phèdre ou Antigone avec d'autres personnages ou d'autres thématiques qui font partie du cours : Antigone écrit une lettre à Freud, à Dieu, aux Nazis, en dehors de toute chronicité.

Non seulement je quitte moi mes habitudes mais je les amène à quitter les leurs.

Dans le cours, il y a une analyse de film. Je m'inspire de Bruno Hourst[106], c'est une véritable mine d'or ! Pour éviter « j'aime, je n'aime pas », je cherche des idées décalées, pour les emmener ailleurs : je vise

[106] Hourst, B. (2007). *Au bon plaisir d'apprendre*. Paris: Interéditions.

ainsi à développer leur curiosité, leur opinion personnelle aussi, une manière individualisée, personnelle, originale d'analyser un film ou un livre (ex. travail sur la fin, comment cela se termine, comment cela aurait pu se terminer?), jouer, théâtraliser, plus de créativité...

L'objectif est d'analyser le film ou le livre par d'autres voies, pour échapper à la routine, ils étaient très preneurs, ont montré beaucoup de créativité car ils aiment les voies dissidentes!

Même démarche avec la pièce du Roi Lear. Je les amène ainsi à prendre la mesure que chaque élément est la conséquence d'un choix : et si le héros avait été...? Et si la musique avait été...?

Pour Antigone, je leur ai proposé un travail sur le son, l'écoute, la tête posée sur le banc, fermer les yeux, juste écouter la lecture à deux voix. Se laisser bercer par les mots, les sons, la musicalité du texte, les images suscitées...

En français 6ème, je souhaite mettre la matière en perspective avec le « CANRRO » (6 dimensions): contenus, auteurs, choix des textes et des livres, analyse, etc., avec des contenus plus "malins" en lien avec la vie, avec la connaissance de soi.

Trouver d'autres manières de faire, casser les routines de la transmission, faire en sorte qu'ils soient preneurs : jeux de rôle, plaidoyers... La même chose mais autrement.

Je souhaite ainsi relier ma « matière » à quelque chose d'essentiel, ce modèle ANC qui est notre fonctionnement humain. Ex: En français en 6ème, il y a 6 compétences de base dont prendre sa place dans un débat, c'est-à-dire assumer son opinion personnelle, oser s'individualiser. Idem pour le carnet culturel qu'ils doivent tenir tout au long de l'année en arts d'ex.

En Français, je cherche une manière originale et créative de leur présenter la lecture de Madame Bovary : comment les rendre curieux pour une telle œuvre ?

On analyse aussi la psychologie des personnages de la littérature en utilisant la grille de lecture ANC. C'est un excellent tremplin pour aborder cette matière ANC et rendre attractive l'étude de ces œuvres universelles qui leur parlent de la nature humaine.

Je leur ai proposé une chouette activité : je leur demande de parler du « roman qui a changé ma vie » : être dans le plaisir, l'émotion positive, avec pour seule consigne qu'ils donnent deux ou trois raisons, avec quelque chose de l'enfance qui les a touchés. Cela donne des résultats magnifiques ! Ils ont toute liberté et vont puiser dans leur plaisir, leurs motivations primaires ou leurs vécus émotionnels.

Après, on analyse ensemble leur présentation et on voit ce qui est le plus efficace au niveau communication. Par exemple, le fait d'être personnel. Ou laisser toute la place à l'expression de chacun, leur donner cette liberté de se dire, de développer un point de vue très personnel, une opinion bien à soi, de dépasser la peur du jugement, d'exprimer leur créativité et de sortir de la conformité d'un exposé habituel.

C'est très valorisant car on les écoute, puis ils s'interrogent sur eux-mêmes, vont puiser dans leurs propre vécu, font leur autocritique. Cela leur demande une implication personnelle et de faire des liens avec leur vie extérieure à l'école.

Je leur demande aussi d'effectuer une lecture active d'un roman, pas juste lire une « belle histoire » mais effectuer une recherche de sens. Je leur précise que mon job de prof de français est de les mettre en action face à un bouquin. Je rapproche cette activité de lecture active de l'attitude de curiosité et d'ouverture, je les pousse à sortir des habitudes, chercher ce qui fait sens, et je leur ai donc expliqué les deux modes mentaux.

Une fois que les deux types d'attitudes sont posés, on peut s'y référer régulièrement. Cela crée une communauté de pensée, une connivence et rien que le geste leur rappelle de basculer !

Je leur ai enseigné le modèle avec les pensées étincelles et les pensées gluantes. Après, cela me permet de faire plein de liens et d'analyser un tas de choses selon cette grille de décodage du monde : par exemple quand on étudie la Modernité, c'est nuancer, s'adapter, s'ouvrir à la nouveauté et à l'inédit. Donc, dès qu'on s'éloigne des choses toutes faites, on comprend mieux les « Modernes »… Ils prennent conscience que le monde change grâce à ceux qui basculent et sont dans cet état d'esprit-là.

Je suis plus souple aussi par rapport aux prescrits. Par exemple, le carnet culturel est déjà quelque chose de souple : ils doivent y consigner 7 activités culturelles autonomes à effectuer en dehors de l'école et des cours. Le mot d'ordre est de se questionner sur la culture. Mais leur carnet reste rigide dans sa présentation : je leur propose un carnet plus créatif, ouvert à tout ce qui vient, un outil qui existe hoirs école et hors cadre et objectifs scolaires. Ils peuvent y déposer tout ce qui vient. J'ai consacré trois heures de cours à les accompagner dans cette démarche créative, ouvrir d'autres possibles, stimuler leur créativité, avec des pistes pour s'exprimer, sortir du cadre, faire réfléchir. Cela n'avait rien à voir avec le cours, ça a super bien marché, ils ont été productifs et créatifs, tout un travail a été élaboré ainsi autour de la notion de culture.

Je leur ai proposé un exercice d'écriture automatique sans lever le crayon. Tous ceux qui habituellement ne parlent pas se sont exprimés, ils ont lu et présenté leur production sans réticence… Les ateliers d'écriture sont un excellent stimulant à ce niveau….

Pour certains, ce que leur demande l'école paraît trop, et quand on sort du scolaire, ils embraient, même en 6ème. Ils en redemandent. Il n'y a aucune exigence de résultats, pas de pression ni de connotation scolaire.

Quand on s'ouvre à des pratiques alternatives, on perd du temps pour en gagner car les quelques élèves non scolaires s'y retrouvent.

On est dans la notion de classe-laboratoire. On essaie des choses, sans pression de résultats. Oser, innover…On croise avec les intelligences multiples. Or, en gros, l'école ne travaille qu'avec deux formes d'intelligence… Quelle pauvreté !

Dans les cours d'Arts d'expression (6ème EG)

Deux enseignants engagés dans la recherche donnent ensemble les cours d'arts d'expression en 6ème EG, dont l'objectif est un spectacle public. Stimulés par la recherche, qui leur demandait de « pratiquer l'ANC », ils ont intégré cette contrainte dans ce cours, qui est une option importante de 8 périodes par semaine.

En arts d'ex, on travaille aussi là-dessus. On a choisi le thème de l'acceptation pour notre travail de l'année et projet de spectacle, sur le thème du oui et du non, la différence entre acceptation et résignation…

On a intégré dans le travail d'acteur un personnage très « préfrontal » et ouvert, et un personnage « néolimbique » et rigide… En le jouant, ils captent bien les deux modes mentaux …

Comme jeu d'acteur, je leur propose l'exercice des loups, qui est un exercice très "paléo", basé sur des déplacements, des échanges de regards, tout en silence, se poser face à l'autre, tout dans le non verbal pour exprimer les rapports de force, sentir les relations, un exercice très "animal", en lien avec nos territoires primitifs. Certains s'affirment, d'autres se regroupent spontanément, c'est très intéressant à observer. Puis on leur explique les territoires…

On a analysé les personnages d'Antigone avec eux en utilisant la grille de lecture de l'ANC, puis on a glissé dans le spectacle des petits clins d'œil ANC.

Après chaque intervention individuelle, on demande à tous les « conseils et propositions », en termes constructifs, pour éviter les jugements de valeur. Ils se mettent alors en groupe, pour construire ensemble leurs conseils et propositions. C'est un avis collectif, on sort du jugement subjectif et personnel, et ça les rend tous acteurs. « Notre groupe te propose de….". Ils comprennent alors l'importance du non-jugement, de la critique constructive, des nuances…

L'année 2, on a mis en scène Don Quichotte pour le spectacle de fin d'année. Pour cela, sur base du modèle, on a réparti les tâches selon les traits de personnalités, pour que ce soit efficace et motivant pour eux. Ils ont pris conscience de l'importance des différences et des complémentarités. Ce spectacle est une construction collective et un travail assez long, et on remarque chaque année qu'avec le temps, leur plaisir et leur implication baissent. Il faut donc chercher ensemble des moyens pour maintenir cette motivation dans la durée. On a ainsi créé une carte mentale avec les 8 profils de personnalités et toutes les tâches à réaliser, reliées à ces persos.

Par rapport au thème de Don Quichotte, on exploite aussi la richesse de cette œuvre en lien avec l'ANC. Ils ont découvert que Don Quichotte est l'idée même de la liberté qui traverse les âges en allant à l'encontre des normes, des codes, des certitudes, des règles imposées comme évidentes et autres vérités toutes faites, alors que ce ne sont que des constructions mentales des gens au pouvoir… Même la réalité pose question et est mise en doute : la réalité est-elle bien la réalité ? La réalité dit-elle la vérité ?... Partout on nous impose des choses comme étant des besoins indispensables, alors que tout cela est très relatif… Ils ont écrit le texte en fonction de ces analyses.

A partir de ces échanges, on revient aux deux modes mentaux, et on les amène à chercher dans le texte tous les passages qui font sens, en lien avec cette compréhension de notre fonctionnement d'être humain. Il y a ceux qui gravitent autour de Don Quichotte et cherchent à imposer leur vision individualiste, et Don Quichotte qui reste fidèle à sa propre vision du monde, altruiste et généreuse.

Cette thématique permet de travailler non seulement la prise en compte et le respect des différences, mais aussi un autre regard sur le monde. On travaille ainsi les rigidités mentales, l'image sociale, avec la multiplication des points de vue, etc.

Dans les cours d'expression-communication (1er degré)

J'intègre davantage d'exercices corporels et comportementaux, puis on en parle, j'amène la théorie à partir du corporel, et je fais le lien avec les territoires du cerveau. J'ai suivi cet été un stage avec Norman Taylor qui propose de beaucoup observer les gestes, qui sont en connexion avec la pensée avant la parole. Cela aussi amène à observer les émotions, pour en parler ensuite. Je relie cela à l'ANC qui permet d'analyser les situations, de faire prendre conscience aux élèves de ce qui se passe.

En 2ème, je leur demande d'écrire des choses liées à leur enfance. Dans l'écriture, tout sort pour les plus timides c'est plus facile. Les ateliers d'écriture sont un excellent moyen de travailler leurs freins. Puis on en parle.

Dans les cours de religion (3ème EG)

J'ai la chance de donner le cours de religion en 3ème : le programme envisage de travailler sur l'être personnel, relationnel et transcendantal... J'essaie de créer des moments d'intériorisation, soit par le dialogue qui s'ancre spontanément à un moment particulier du cours (agir / être conscient des actions que je pose, dire / être conscient du contenu que je communique et de son impact, apparaître / être

conscient de ma manière d'apparaître, etc.), soit en tant qu'activité prévue, en invitant les élèves à fermer les yeux : quelles sont les émotions que je ressens au plus profond de moi ces derniers temps ? Quelles sont les pensées qu'elles engendrent ? Quels comportements, quelles attitudes est-ce que je manifeste ? Ou encore : comment est-ce que je me sens, au fond de moi-même, en ce moment présent ?

Je travaille les spécificités de chacun pour s'enrichir de celles des autres : « Je suis qui je suis, ce n'est ni bien ni mal, c'est moi, avec mes richesses et mes points faibles, comme chacun(e) d'entre nous... ». J'invite les élèves à identifier le lien entre son contexte (cadre de vie) : choix d'école, d'option, de copains, l'éducation avec ses valeurs essentielles, ses non-dits, ses interdits, le voisinage ; et qui ils sont actuellement : timide, déterminé, introverti, rigoureux … ou pas ! Oser dire son point de vue, poser ses questions, donner son avis personnel, ne plus avoir peur du regard d'autrui : passer de la résignation à l'acceptation et en être serein et satisfait.

Ils apprennent ainsi la relativité, la responsabilité individuelle et collective : par des prises de conscience régulières, ils réfléchissent à l'impact qu'ont les aînés (rhétos, aînés de la famille, etc.) sur eux et inversement, ils sont amenés à réfléchir à l'impact qu'ils ont sur les plus jeunes élèves du DOA, sur leurs petits frères et sœurs, etc. (langage, tenue vestimentaire, valeurs exprimées, limites, etc.).

J'aborde aussi la richesse des différences, les sensibilise à l'importance d'un apprentissage collaboratif, où chacun a son rôle à jouer pour la réussite des autres. Je cherche à créer plus de synergies et de solidarité entre eux, sortir de la logique individualiste qui imprègne le système scolaire.

Dans les cours de Religion et de Néerlandais (6ème EG, options math et sciences fortes)

Ce sont des élèves très « compétiteurs », avec une vision du monde très rigide, pétris de certitudes… scolaires et performants mais peu ouverts aux aspects humains. Je les pousse à réfléchir, à s'ouvrir à autre chose que leur vision unique du monde. A travers ces matières, je stimule leur créativité (mind mapping, dessins, expression de soi…), les pousse à sortir de leurs carcans habituels, de leurs routines, prendre du recul, relativiser leurs croyances et leurs certitudes, mais c'est dur… Les résistances au changement sont très puissantes chez eux. Mais je le fais sans les brusquer, peu à peu j'amène plus de nuances dans leur vision di monde…

Dans les cours de Français (3ème EG)

Je suscite le questionnement, les amène à s'interroger sur la notion de réussite, les sensibilise au cheminement et à l'apprentissage plutôt qu'au résultat : lien, continuité, cohérence. Ils prennent conscience que tout se tient…

J'amène beaucoup de questions ouvertes, demande des reformulations par les élèves, offre des temps d'arrêt en fin de cours pour reformuler les apprentissages et amener de la réflexivité, donner son point de vue... Peu à peu ces réflexes s'installent.

Dans mon cours de Français, je travaille l'argumentation et donc la relativité : beaucoup de "ou pas...", multiplication de points de vue, questions ouvertes,... Je leur propose le pack aventure pour préparer un débat, une argumentation nuancée…

3. Troisième type de pratiques : gestion du cadre et des conditions d'apprentissage

Tous les enseignants engagés dans cette recherche évoquent des actions, des procédures et des rituels qui permettent de poser un cadre clair, un environnement d'apprentissage sécurisant, des approches pédagogiques et de gestion de classe qui créent un climat de classe positif en encourageant le développement de compétences émotionnelles et relationnelles. La relation pédagogique est au centre de ces actions. Les pratiques ici décrites sont donc transversales et se retrouvent dans tous les cours et à tous les niveaux d'enseignement.

Proposer des temps de parole, écouter davantage les élèves

Dans mes classes, je souhaite mettre en place de nombreux temps de parole, pour faire baisser le stress, la pression des résultats, dans un objectif de bien-être de tous face à l'école.

En plus, en écoutant les jeunes en ateliers « gestion du stress », le fait de discuter de ces contenus avec eux m'a permis de voir certaines choses que je ne voyais pas au cours.. Il y a chez eux beaucoup de stress, surtout le regard des autres, ils y sont particulièrement sensibles !

Je constate une plus grande ouverture à l'apprentissage si on leur laisse cet espace de parole libre. Ils ont un besoin évident d'espaces de parole. Je consacre un temps défini par semaine à cet espace de dialogue. Je mène avec eux des discussions libres et spontanées, basées sur eux et pas sur les outils ou une approche définie, pour leur permettre de travailler leurs émotions: les noter et voir ce qu'ils veulent discuter. D'abord les laisser parler sans appliquer de méthode.

J'ai suivi en individuel des élèves de 4ème qui avaient déjà 18 ans, pour travailler sur la question de la réorientation. J'ai mené aussi tout un travail avec les parents, car beaucoup sont en grand désarroi. Ce fut un dialogue intéressant qui a déclenché des discussions familiales. J'ai ainsi accompli tout un travail d'accompagnement des parents et des enfants pour relativiser les représentations du qualifiant; c'est un travail de fond avec les familles mais avec beaucoup de satisfaction. Je les aide à relativiser au niveau des résultats, j'amène une exigence de "grande sœur", avec beaucoup de recul, je les aide à relativiser, à dédramatiser...

Encourager l'expression de soi, stimuler la parole

Une élève vient me trouver, en inhibition par rapport à un autre prof. Elle pleure, elle passe en lutte… Je reconnais que la prof est assez exigeante, elle-même sans doute en lutte aussi, et les élèves sont démotivés, mais comment lui dire ? J'ai renvoyé l'élève à elle-même : « Est-ce que tu aurais le courage de lui parler ouvertement de ton ressenti ? ». Elle ne voulait pas, persuadée que cela ne servirait à rien. Deux ou trois semaines après, elle était rayonnante, avait tout à fait changé de point de vue : elle était allée trouver le professeur, lui avait fait part de son malaise et avait été entendue : le monde avait changé à ses yeux!

Développer une observation plus fine des élèves

J'observe beaucoup les élèves, avec un diagnostic spontané pour individualiser au maximum, chacun selon ses possibilités. Car pour moi, l'ANC permet de les éveiller, donner envie, aller dans leurs moteurs...

J'observe les élèves, j'essaie de repérer leur tempérament et d'adapter mon comportement en fonction de ce que je décèle.

Au cours dernier, j'ai arrêté le cours pour faire une « photo » de leur comportement. J'ai décrit ce que je voyais, l'impression qu'ils me donnaient et ce que je ressentais par rapport à cela. Je leur ai parlé d'une manière calme mais ferme. Ils ont pris conscience de la situation et le cours s'est terminé dans de bonnes conditions.

Les bulletins me prennent de plus en plus de temps car je mets beaucoup d'énergie à formuler le plus précisément possible des remarques individualisées et précises, fines et objectives autant que possible. Les commentaires prennent aussi en considération ce que je connais des parents, pour soutenir les jeunes au maximum. Les parents me remercient, certains collègues aussi…

Prendre soin de l'état émotionnel des jeunes et diminuer le stress

En 6ème, j'ai une classe avec beaucoup d'angoisses, de stress de réussite, centrée sur les résultats. Mais dans une atmosphère de respect, de volonté d'apprendre. Là je travaille plus sur base de discussions, d'argumentations, les amenant à prendre conscience qu'ils ont le choix de voir les choses autrement, mon objectif est de désamorcer les tensions.

Avec les parents aussi. Je pose les choses calmement, leur dit posément les choses.

En 6ème, j'ai un énorme groupe, ils sont peu motivés, bavardent. Je mets beaucoup d'énergie à essayer de chouettes pistes de travail et je n'ai pas de retour. Ils doivent faire une présentation de livre. J'insiste sur le fait que ce ne peut pas être une présentation classique, d'aller chercher ce qu'ils avaient particulièrement aimé, s'impliquer personnellement. Ils étaient très stressés. J'ai alors spontanément lancé la discussion sur le stress :

1. *Qu'est-ce qui vous stresse ? … et j'ai listé au tableau*
2. *Pensez à trois choses positives à tirer de cette expérience … J'ai listé au tableau*
3. *Proposez des solutions pour vous mettre dans des conditions plus favorables, moins stressantes… J'ai listé : ex. mettre les bancs en carré…*

On a adapté la classe, tenu compte de leurs suggestions et les résultats étaient bien meilleurs que d'habitude. Ils ont beaucoup apprécié, veulent que les cours se donnent avec cette disposition. Ça leur a fait beaucoup de bien, de voir qu'on accorde de l'attention à leurs ressentis, qu'on est tous comme cela, stressés, rien qu'en parler aide déjà beaucoup.

Juste avant un examen, je prends le temps de les aider à faire baisser le stress (Qui veut aller courir ? qui veut se relaxer ? qui veut en parler ?) puis je passe dans les bancs pour faire baisser le stress en cours d'épreuve…

Encourager et donner un feed-back positif

Après chaque présentation, tout le monde donne un qualificatif positif sur la présentation. Chacun reçoit ainsi 3 ou 4 gratifications, ça les encourage beaucoup ! Le problème c'est le temps qu'on prend pour cela mais c'est tellement de gagné pour la suite !

Après chaque intervention individuelle, on demande à tous les « conseils et propositions », en termes constructifs, pour éviter les jugements de valeur. Ils se mettent alors en groupe, pour construire ensemble leurs conseils et propositions. C'est un avis collectif, on sort du jugement subjectif et personnel, et ça les rend tous acteurs. « Notre groupe te propose de…."

Dédramatiser et amener les élèves à se questionner

La remise du bulletin en individuel est aussi une excellente occasion de mettre en pratique: parler en ces termes-là (ANC) aide à dédramatiser. Avant, j'insistais sur la gravité de l'échec. Maintenant, je les

fais parler, voir cela comme une occasion de se questionner. En fait, c'est vraiment une manière autre de dire les choses. On peut tirer parti de l'échec, le message est bien plus fort, ils ne sont pas écrasés par un discours moralisateur et se responsabilisent.

Je fais les liens entre la formation et méthodologie habituelle: dans la formation, on est tout le temps actifs, elle soulève des questions mais aucune réponse toute faite. Depuis, dans mes pratiques, je parle moins et fais parler les élèves.

La question est un outil en soi, les renvoie à eux-mêmes les fait chercher, les rend actifs, les pousse à s'impliquer...

Poser un cadre clair

Suite à la formation, j'ai remis les règles, très calmement. Je leur ai donné des critères d'évaluation, la leur (auto-évaluation) et la mienne. Les règles très classiques et basiques : écoute, respect. Cela s'est vraiment très bien passé. Je me suis vraiment contrôlé tout le temps, pour revenir aux règles, ne rien laisser passer… toujours ramener le calme.

Le cadre est essentiel, avec balisage et contrat non négociable. Au sein de ce cadre clair, je propose de nombreux espaces de dialogue, on s'amuse bien, on travaille bien, cela porte ses fruits… La clarté est essentielle.

Leur offrir des temps de recentrage, via la méditation[107]

Je leur propose régulièrement de courts moments de méditation Pleine conscience, qui est selon moi une autre façon de pratiquer, tout à fait cohérente avec l'ANC. Certains sont encore réfractaires, mais de moins en moins...

J'ai travaillé avec la pyramide moyens-exigences pour les remettre en action, leur redonner le goût de s'impliquer. J'ai par ailleurs beaucoup de moments de dialogue avec eux.

Je les amène à prendre conscience de leurs pensées et de leurs émotions. Quelques minutes régulières de Pleine conscience quand je les sens nerveux, puis je les amène à explorer leur météo intérieure, à identifier et exprimer précisément leurs ressentis : détendus, tendus, à explorer leurs sensations corporelles des pieds à la tête. Il n'y en a que 2 ou 3 qui ont plus de mal à entrer dans la démarche. Les autres sont preneurs. Le calme revient vite et ils sont plus disponibles pour les apprentissages.

Prendre soin de son propre état émotionnel

Les outils et l'ANC sont devenus une habitude, je pratique tout le temps. Je reste très vigilante sur mon propre état émotionnel, car de mon état à elle dépend l'efficacité ou l'inefficacité de ce que je propose aux élèves.

Je constate que l'ANC est efficace mais exige un état d'esprit favorable, car tout reste très compliqué quand on est fatigué, bousculé par d'autres choses... Ce constat est valable également pour les élèves, d'où l'importance de prendre en considération leur état émotionnel, de leur apprendre à le gérer...

En tant que professeur, il est essentiel de prendre soin de notre propre état émotionnel, de dire non quand il le faut, d'être honnête avec soi et avec l'autre, de poser nos limites.

[107] Suite à la formation, une enseignante s'est engagée dans une formation à la Pleine conscience. Pour elle, c'est une autre manière de développer le savoir-être, qui lui semble pleinement en cohérence avec l'ANC.

Une autre manière de les motiver, c'est ma propre motivation: sourire beaucoup, les accueillir individuellement au pas de la porte, montrer mon plaisir de les voir, d'être là, de faire ce métier que j'aime vraiment, essayer de rendre mes cours attrayants, mais aussi être disponible à soi, ce qui permet d'être disponible aux élèves, mentalement et physiquement.

Peu à peu je les amène à une acceptation de la réalité sans mettre toujours la faute sur les profs, à chercher des solutions ensemble. Je leur apprends à rester calmes, ce qui permet de trouver des moyens alternatifs. Avant, j'aurais eu beaucoup de colère face à certaines réactions d'élèves. Maintenant je reste calme et cherche à comprendre pourquoi tel ou tel élève agit comme cela.

La Pleine conscience fait que ma relation avec les élèves est très sereine. Mes attitudes et ma façon d'être en général sont très différentes de ce qu'elles étaient avant: je parviens à rester calme, prends le temps de m'auto-observer, porte une réelle attention à mon propre état émotionnel.

Face à l'autre, j'observe un temps d'arrêt, ce qui permet de mieux percevoir ce qui se passe, à être empathique. Je constate que beaucoup de jeunes profs sont très réactifs, d'où l'importance de les former à cette dimension du métier que sont les attitudes... Mais cela reste difficile de laisser cet espace entre stimulus et réaction... La Pleine conscience - comme l'intelligence adaptative ou l'attitude préfrontale - est un long chemin et l'on reste souvent trop réactif sur certains points, à certains moments!

Je travaille aussi sur moi, mon état d'esprit… En 1ère S, une classe bruyante et agitée, je donne un cours très ludique, basé sur l'écoute, et ils bousillent tout par leur agitation, ne respectent pas les règles des jeux, qui perdent alors leur sens. Je travaille alors sur moi, mon état d'esprit... Je lâche prise, et ça roule! J'étais dans un tout autre état d'esprit et ça a été tout seul, je me suis senti super efficace!

En impro, c'est pareil, si on accepte les propositions de l'autre, ça roule, si on ferme, ça coince. C'est un travail très préfrontal, basé sur le donner - recevoir, l'acceptation, l'ouverture...

Pour moi, l'enseignant est avant tout un transmetteur d'être, d'une façon d'être… mais on ne peut instruire de quelque chose si on ne l'incarne pas soi-même dans sa manière d'être et de vivre...

Développer chez les élèves une démarche réflexive

Avant chaque contrôle, je mets les jeunes en démarche réflexive sur base du questionnaire élaboré en début d'année qui revient régulièrement, leur permettant de voir leur propre évolution: leurs freins, leurs difficultés, leur état émotionnel, ce qui est porteur, ce qui les met en difficulté... A ce sujet, ils sont de plus en plus honnêtes et lucides, ils voient et disent leurs manques, assument leur part de responsabilité.

Avant le congé, ils étaient très énervés, je leur ai proposé d'estimer leur état d'énervement de 1 à 5. Puis je leur ai proposé l'exercice de l'algue, avec beaucoup de fous-rires au début. Je n'y croyais pas trop, puis ils se sont laissés aller et sont revenus de là dans un état de détente et de calme très net. Je les ai alors amenés à bien se poser dans cet état de calme par l'exercice de l'ancrage.

A la remise des bulletins, de beaux échanges très constructifs ont eu lieu sur base du document réflexif utilisé de manière régulière (émotions-pensées-comportements, richesses et faiblesses, comment mes profs et mes parents peuvent-ils m'aider ?...).

Mon objectif est de susciter la réflexivité des élèves, que cela devienne systématique et naturel, et de stimuler les échanges, que ce soit avec elle, les autres profs, leurs parents.

Il y a de leur part une réelle demande pour ces échanges : ils viennent d'eux-mêmes me trouver pour prendre rendez-vous. Je les mets chaque fois dans une démarche réflexive, mais aussi interactive : "Vous n'êtes pas tout seuls face aux apprentissages, à qui demander un coup de pouce ?" Elle les sort de la compétition pour aller vers la coopération.

Poser la question du sens, susciter des prises de conscience : un travail de fond, à effectuer dans le temps

En 6ème (math fortes, sciences fortes) : beaucoup de rigidité chez ces jeunes, très "compétiteurs" et branchés points et résultats. Je reste neutre face à leurs réactions pleines de certitudes, j'amène le débat, le questionnement, le doute, les renvoie à eux-mêmes... je travaille sur les notions d'objectivité et de subjectivité. "Pas de vérité toute faite..." et leur offre la possibilité de s'interroger, les accompagne dans une prise de conscience de ce qu'ils peuvent faire dans leur vie avec ce questionnement...

Je travaille avec eux la question du sens, de l'existence, de l'orientation, le "qui suis-je?", "que vais-je faire de ma vie? »…. Je voudrais doucement les bousculer, amener de la souplesse, de la nuance, casser les routines, préjugés et certitudes, les idées toutes faites... Tout cela avec beaucoup de vigilance et de douceur, dans un objectif de prise de conscience de ce qu'est le bien-vivre.

Mon objectif est donc d'amener dans cette classe une conscience plus large de la diversité et de la complexité de la vie, qu'ils s'ouvrent à d'autres manières de faire et développent plus de souplesse, de nuances et de relativité, de susciter davantage de créativité et de dialogue.

Pour cela, je pratique la multiplication des points de vue, leur montre par mes comportements à moi, mes attitudes, les aide à se relâcher, se relaxer (ancrage, respiration…), je suscite des temps de dialogue réguliers, d'échanges et de convivialité (petit déjeuner), je les pousse à sortir des habitudes, des jugements, de la pression des résultats et de l'image sociale… Pour eux, dialogue et créativité, c'était au départ impensable d'envisager cela à l'école!

Peu à peu ils y viennent, il y a de beaux échanges, mais il faut y aller en douceur, ne pas les bousculer, et amener d'autres points de vue, d'autres façons de faire (casser les routines, quitter les certitudes…) tout en gardant le cadre garant du respect. Je souhaite par-là les préparer à l'autonomie pour les études supérieures où ils rencontreront des manières d'apprendre et de fonctionner moins scolaires.

Je les amène ainsi à développer leur intelligence adaptative sans le dire. Pour moi, l'objectif est toujours le même, mais les moyens diffèrent selon l'âge, la classe, la personnalité du professeur, le type d'élèves…

En 4ème, j'utilise les mêmes outils, mais autrement, de manière plus ludique. J'explique beaucoup le sens des apprentissages, avec les avantages et les inconvénients, développe l'esprit d'analyse.

Ils sont très bruyants, et j'en profite pour faire de nombreux arrêts sur image, très posément : "Que se passe-t-il?". Je leur propose systématiquement observation, respiration et identification des émotions… Mon objectif est d'installer un climat de quiétude, pour être ouvert et réceptif à l'apprentissage, rendre les choses gaies, légères.

Avec eux, je pratique beaucoup l'ANC et les gère bien grâce à cela: ils voient mieux le sens de l'école, ont beaucoup de ressources et d'implication pour réfléchir. Je mets en place avec eux une approche essentiellement axée sur la personne, avec beaucoup d'outils comportementaux, qu'ils apprécient et accueillent volontiers : s'arrêter pour respirer, multisensorialité, ancrage, médiation de l'algue... Ils sont très réceptifs.

J'allie la gestion mentale et l'ANC via la Pleine conscience, pour relier les dimensions cognitive et affective/émotionnelle de l'élève. La gestion mentale pour l'aspect cognitif et la Pleine conscience pour l'aspect émotionnel. Je travaille la question de l'intention, du sens ou plutôt du manque de sens qui est derrière leur démotivation. Ce sont là deux approches complémentaires, car travailler sur le sens est tout autant cognitif qu'émotionnel. Cette question du sens est au cœur de l'apprentissage. Les jeunes ont peu de vision à moyen ou long terme, ils ne voient pas le sens de ce qu'ils font là...

Dans mes deux classes, je propose régulièrement des outils comportementaux, sensoriels, l'ancrage. Ils ont bien intégré. Il n'y a plus de rires comme avant; ils sont bien conscients de leur stress. Beaucoup d'exercices de bascule pour « préfrontaliser ». J'utilise beaucoup les outils en les transformant et sans les nommer: pyramide, échelle de stress, mentos, mais essentiellement en collectif.

Avec ces outils chaque prof fait selon sa personnalité : on ne les utilise pas tous de la même façon, mais fondamentalement, cette démarche ANC, c'est prendre conscience : recul, sérénité, stabilité, ancrage, autodérision, lâcher-prise…

Je propose aux élèves un outil à moi : support de dialogue pédagogique, que j'utilise surtout avec les élèves dont je suis titulaire. Il s'agit d'une classe très émotive, difficile, réactive. Le document en question leur est remis en début d'année, puis réutilisé à chaque bulletin, pour servir de support au dialogue pédagogique, observer ensemble les évolutions. Je leur apprends à identifier leurs émotions pour les amener à devenir factuels, sortir de l'affectif, des réactions et apriori émotionnels, à revenir aux faits et sortir des interprétations et projections subjectives. Mon objectif est de les amener à préfrontaliser – prendre du recul, dédramatiser, réfléchir, nuancer - travailler sur leurs forces et leurs faiblesses, les points forts et les points problématiques. C'est tout un travail de réflexion sur l'acceptation de la réalité, pour sortir de la résignation.

Je leur demande de compléter le document pour la rentrée de janvier, puis de comparer avec le début de l'année, que chacun puisse ainsi observer son évolution personnelle. Tous leurs commentaires s'ajoutent et sont classés par dates. C'est un support pour un suivi individualisé structuré et construit. Les parents sont contents aussi et le disent en réunion de parents. Avec ces informations et sur base de ce document de dialogue pédagogique, je formule mes objectifs à moi, élève par élève.

J'utilise beaucoup les schémas issus de la formation, installe un dialogue pédagogique sur base de ces schémas : pyramide moyens-exigences, mentos, pack aventure. Je pratique beaucoup. Je les fais travailler sur les pièges à éviter, l'anticipation. Chercher et noter les moyens qu'ils utilisent pour éviter les erreurs ou les pièges. Mon objectif ici est de les rendre plus autonomes, acteurs et conscients de leur part de responsabilité dans leur apprentissage

Dans mes classes, je pars des situations qui se présentent pour écouter, chercher des solutions. J'utilise des moyens sensoriels: ancrage, respiration, visualisation positive... Au début, cela leur semblait farfelu, mais de moins en moins... Les schémas leur parlent beaucoup : la pyramide, le mentos, cela permet de lancer la discussion.

L'essentiel est de leur offrir des espaces de dialogue basés sur l'écoute respectueuse, parfois quelques minutes, parfois une heure entière. J'ouvre des pistes de réflexion en utilisant les outils, ou pas. Il y a toute une confiance qui se construit et s'installe vraiment. Ils s'expriment poliment, donnent leur avis. Ils sont très intéressés par la démarche, il y a des parents qui remercient.

Mes trois objectifs prioritaires sont donc l'apprentissage en tant que processus, la réflexivité et l'épanouissement. J'adopte une attitude qui fait baisser la pression. J'utilise beaucoup les expressions clefs telles que « Est-ce si grave ?… », « Ou pas… », et beaucoup de questions ouvertes.

En 3ème, je travaille avec des collègues très différents de moi, qui sont davantage dans des attentes de résultats. J'équilibre en montrant aux élèves qu'on peut aussi apprendre autrement. J'apporte beaucoup de nuances, de relativisation, une manière d'être beaucoup plus souple, pour les assouplir aussi et qu'ils voient qu'il y a plusieurs modes de fonctionnement.

Je travaille beaucoup l'échange de points de vue, insiste sur le processus d'apprentissage plutôt que les résultats. Tout travail ou toute interro est une occasion de progresser. Ils ont toujours leur « projet de progrès » à compléter.

Je travaille avec eux le pack aventure, la pyramide, les seuils d'exigence, l'identification des émotions, ce qu'ils font très bien. J'observe aussi le poids des exigences des parents, la lucidité des élèves sur leurs difficultés mais aussi leur fuite exprimée (pas envie de s'y mettre...). Je les amène à prendre conscience de leurs contradictions internes en les faisant réfléchir (questions ouvertes, multiplication de points de vue) plutôt que par des discours moralisateurs.

En 3ème, à côté de cette démarche réflexive systématique, je travaille beaucoup sur le stress et les émotions, leurs peurs et leur anxiété, pour les amener à oser dire comment ils se sentent, à identifier leurs émotions, et peu à peu leur faire prendre conscience de leurs zones de pouvoir sur leurs propres ressentis (face à une situation, je peux m'énerver ou respirer, voire « faire l'algue »… et je peux choisir mon état d'esprit, sachant que le calme est plus efficace que le stress), je les amène à moins de jugements, surtout sur soi. Je travaille donc en continuité avec ce qui est fait au DOA.

J'utilise mes cours comme occasion de les faire réfléchir à tout cela. Mais je suis privilégiée par mes disciplines : français (l'argumentation) et religion (l'être personnel), qui permettent de faire beaucoup de liens avec les outils de Savoir-être.

Je travaille beaucoup sur le sens des apprentissages et les amène ainsi à forger leur propre pensée, pas comme un but en soi mais comme un moyen pour amener ouverture d'esprit et culture générale, la technique de langue étant au service d'une compréhension plus fine et d'une meilleure expression de soi. La forme véhicule le fond, mais c'est le fond qui m'intéresse surtout.

Je fais des liens avec la gestion mentale: évocation d'expériences de réussite, mise en évidence du positif, développement d'un autre regard sur la réussite, la réussite scolaire n'étant pas l'essentiel : je les amène à réfléchir en termes de réussite humaine…

Utiliser l'ANC comme grille diagnostique pour décoder les comportements des élèves

Suite aux séances d'intervision et de débriefing régulières proposant des études de cas, les enseignants ont développé une nouvelle lecture du réel, mais restent prudents concernant les diagnostics. De ce fait, certains proposent de travailler ensemble et d'analyser, en équipe ou avec les accompagnateurs, certaines situations de classe et certains cas d'élèves qui leur posent question :

<u>Situation 1</u>

Un élève me posait question : en échec en anglais depuis l'année dernière, il a eu un examen de passage en anglais, qu'il a réussi, mais dès le 1er bulletin de cette année, il était à nouveau en échec. J'avais un regard sur lui qui me laissait croire qu'il était très sûr de lui et qu'il n'a rien à faire du cours d'anglais. Finalement, un regard assez négatif.

J'avais besoin d'y voir plus clair dans ma manière de réagir avec lui et j'avais besoin de conseils. Dans le cadre de l'accompagnement du DET, on décortique la situation et je me rends compte en fait que je me trompe : cet élève est plutôt quelqu'un de très sensible. Il cache son jeu derrière une façade de « gros dur ». Il est plutôt perdu et ne sait pas comment s'y prendre pour travailler.

Du coup, le regard dur que j'avais sur lui se transforme plutôt en bienveillance. Je lui demande après un cours comment on peut ensemble s'y mettre pour travailler, ce qu'il souhaite faire pour s'en sortir et comment moi, je peux l'aider. Mais il me dit que ça va aller. J'ajoute que je suis à sa disposition s'il désire des exercices, explications supplémentaires.

Entretemps, chaque fois que je passe dans les bancs pour surveiller le travail des élèves en classe (en groupe ou seul), je m'intéresse à ce qu'il fait… sans pour autant exagérer. Je m'assure qu'il comprend tout ce que l'on fait et je vérifie qu'il comprenne aussi ses erreurs dans les tests.

Maintenant, j'ai le sentiment qu'il se sent moins fermé et étranger à la matière. Il pose parfois des questions et ça lui arrive d'intervenir. Chose qu'il ne faisait jamais avant. Son attitude a changé. Et ses résultats au dernier bulletin étaient rassurants. Je pense que ça lui a permis de reprendre un peu confiance en lui.

Situation 2

Une autre élève me pose question… Elle au contraire n'était pas en échec (mais pas loin), mais je trouvais que le travail qu'elle fournissait était de plus en plus médiocre et bâclé. Je m'inquiétais pour la suite de l'année, et surtout de la légèreté avec laquelle elle prenait les choses. Chaque fois que je l'abordais à propos d'une difficulté dans un test, elle me répondait qu'elle savait, qu'elle avait été distraite, elle avait toujours des supers excuses… Elle devait avoir le fin mot et trouvait toujours une bonne raison pour excuser sa difficulté. Je la percevais comme quelqu'un de très sûr de soi et suffisante.

En analysant ensemble cette situation dans le cadre de l'accompagnement du DET, nous nous sommes interrogées sur ses comportements qui pourraient être liés à des rapports de force et donc à de la dominance.

Je décide donc d'avoir un entretien avec elle tout en évitant la « discussion », de la renvoyer vers ses responsabilités, lui demander quel est son projet, et ce qu'elle va mettre en œuvre pour y arriver… J'amène peu à peu le principe de réalité.

Je lui ai parlé une première fois après un cours, mais je me suis fait remballer très vite. Elle m'assurait qu'elle contrôlait la situation que je ne devais pas m'inquiéter, elle savait.

Ensuite, ses résultats se sont dégradés dans toutes les compétences. Elle venait me trouver quasi en début de chaque cours pour m'annoncer qu'elle n'avait pas son cours, pour toutes sortes de raisons farfelues. De plus, elle ne travaillait pas car elle refusait de s'asseoir à côté de quelqu'un d'autre.

A nouveau, après un cours, je l'ai interpellée pour lui faire part de mes inquiétudes. A nouveau elle repartait avec les mêmes arguments : c'est normal, je n'ai pas étudié, ce n'est qu'une question d'étude, je contrôle…. Mais j'ai fini par la « coincer » gentiment (gestion de la mauvaise foi et entonnoir) pour la mettre en face de ses responsabilités. A la fin de la conversation, elle a compris qu'elle ne devait plus chercher d'excuses, arrêter de se voiler la face car elle était en effet en grosse difficulté. Je lui ai conseillé de s'y mettre tout de suite et de réfléchir à ce qu'elle pouvait mettre en œuvre pour avancer, et que si elle avait besoin d'aide qu'elle pouvait venir me trouver.

Depuis lors, à chaque cours, elle a son cours et ses dossiers avec elle, elle me demande des conseils, je vois qu'elle fait de son mieux. Je lui ai conseillé de faire des synthèses et lui ai proposé de les corriger. Je dirais qu'elle est presque passée d'un excès à l'autre… Elle serait même un peu 'pot de colle'. Mais si cela peut l'aider à se remotiver et réussir son année, il n'y a pas de problème !

ANNEXE 11 :

Questionnaire de recherche pour les élèves

A propos de toi et ta scolarité

Bonjour,

Merci de nous consacrer un peu de ton temps. Ce questionnaire a pour but de mieux comprendre comment les jeunes fonctionnent au niveau de leur scolarité et de leurs émotions. Tu le rempliras deux fois cette année car c'est important pour nous de savoir si les choses auront évolué pour toi sur quelques mois. Les réponses resteront bien sûr anonymes. Nous avons aussi besoin d'une série d'informations te concernant pour pouvoir mieux comprendre tes réponses. Commence donc par répondre aux différentes questions ci-dessous.

1. Quelle est ta date de naissance

Ecrire les chiffres dans le premier tableau

jour		mois		année			
…	…	…	…	…	…	…	…

2. Tu es ? :

Garçon	!		Fille	!

3. En quelle année es-tu ?:

a. 1 !
b. 2 !
c. 3 !
d. 4 !
e. 5 !
f. 6 !

4. Coche le type d'enseignement dans lequel tu es :

a. général !
b. technique !

Au dernier bulletin :

5. Combien d'échec (s) au total as-tu eu ? (coche le chiffre correspondant) :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!

Attention !

Ce questionnaire n'est pas un test. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, et chacun aura des réponses différentes. Assure-toi que tes réponses correspondent à ce que tu es ou penses vraiment. N'en discute avec personne pour ne pas être influencé. Nous garderons tes réponses confidentielles et nous ne les montrerons à personne.

Partie 1

Cette partie concerne la manière dont les choses se passent pour toi lorsque tu es au cours **avec le professeur qui t'as remis ce questionnaire.**

Prends quelques instants pour te remémorer les derniers cours que tu as eus avec elle/lui.
Pour les premières questions, nous te demandons de donner une note de 1 à 10.

1. Sur une échelle de 1 à 10, comment te sens-tu lorsque tu assistes à ses cours ou à ses ateliers (1 signifie que tu ne te sens pas bien du tout, tu préférerais ne pas y être et 10 signifie que tu te sens très bien lors de ses cours, en confiance)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!

2. Si tu devais donner une note à la qualité des relations que tu as avec ce professeur, combien donnerais-tu ? (1 signifie très mauvaise et 10 très bonne)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!

3. La relation que tu as avec ce professeur est-elle différente de celle que tu as avec les autres professeurs ? Si oui peux-tu expliquer pourquoi en quelques mots ?

   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……

4. Sur une échelle de 1 à 10, comment décrirais-tu l'ambiance de la classe ou du groupe lorsque tu as cours avec ce professeur ? (1 signifie très mauvaise et 10 signifie très bonne).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
!	!	!	!	!	!	!	!	!	!	!

Les questions qui suivent concernent toujours la manière dont tu fonctionnes **pour le cours ou les ateliers du professeur qui t'a remis ce questionnaire.**

Pour chacune des questions, tu dois te positionner sur une échelle de 1 à 5.

1 signifie que la phrase écrite ne te correspond pas du tout ou que tu ne réagis jamais de cette façon. Au contraire **5** signifie que tu te reconnais tout à fait dans ce qui est décrit.

Réponds en cochant la proposition qui te correspond le mieux. Rappelle-toi, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse.

	Pas du tout				**Tout à fait**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
5. La manière dont ces cours sont donnés est ennuyeuse.	!	!	!	!	!
6. Le temps passe vite quand je participe à ce cours.	!	!	!	!	!
7. Je dois me forcer pour rester attentif(ve) à ce cours.	!	!	!	!	!
8. J'apprécie peu les matières présentées à ce cours.	!	!	!	!	!
9. La manière dont ce cours est donné stimule mon intérêt pour la matière enseignée.	!	!	!	!	!
10. En général, je trouve que la participation à ce cours est intéressante.	!	!	!	!	!
11. Je suis très intéressé(e) par le contenu de ce cours.	!	!	!	!	!

Partie 2

Attention !

Les questions ci-dessous concernent maintenant la manière dont tu agis ou penses <u>en général.</u>

Ces questions ont pour but de mieux comprendre comment tu vis avec tes émotions et comment tu te perçois en tant qu'élève. Réponds spontanément à chacune des questions. A nouveau ce n'est pas un test et il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse car nous sommes tous différents à ce niveau. Pour chacune des questions, tu dois cocher la case correspondante en te positionnant sur une échelle de 1 à 5 : **1** signifie que la phrase écrite ne te correspond pas du tout ou que tu ne réagis jamais de cette façon. Au contraire **5** signifie que tu te reconnais tout à fait dans ce qui est décrit ou cela t'arrive très souvent.

	1	2	3	4	5
1. Je suis parfois ému(e) sans que je comprenne pourquoi.	!	!	!	!	!
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.	!	!	!	!	!
3. Je me décourage facilement en classe	!	!	!	!	!
4. Le risque d'échouer aux cours me fait peur.	!	!	!	!	!
5. Je n'arrive pas à comprendre les réactions émotionnelles des gens.	!	!	!	!	!
6. Si on me laisse du temps, je suis capable de bien réussir dans tous les cours.	!	!	!	!	!
7. Je suis souvent inquiet(e)	!	!	!	!	!
8. Comparé aux autres élèves de ma classe, mes compétences sont faibles.	!	!	!	!	!
9. Je m'investis dans les apprentissages scolaires parce que je pense qu'ils me seront utiles pour mon futur métier.	!	!	!	!	!
10. Je me sens bien dans ma peau	!	!	!	!	!
11. Je suis fier de mes résultats scolaires	!	!	!	!	!
12. Je suis rarement intimidé(e)	!	!	!	!	!
13. Quand je me sens mal, je sais pourquoi et me rappelle facilement de la situation qui m'a touché(e).	!	!	!	!	!
14. Il est important pour moi de me prouver que je suis capable de réussir à l'école	!	!	!	!	!
15. Je me calme facilement après avoir vécu une dispute ou un évènement difficile.	!	!	!	!	!
16. Je peux facilement expliquer pourquoi un ami est en colère ou triste.	!	!	!	!	!

17. Je suis bon(ne) dans tous les cours.	!	!	!	!	!
18. La plupart du temps, je comprends facilement pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.	!	!	!	!	!
19. Je passe facilement du rire aux larmes	!	!	!	!	!
20. Quand je suis triste c'est facile pour moi de retrouver ma bonne humeur.	!	!	!	!	!
21. J'ai du mal à m'organiser pour faire mes devoirs d'école	!	!	!	!	!
22. Peu importe les efforts que je fais, il y a une partie de la matière que je ne comprendrai jamais.	!	!	!	!	!
23. Les cours me semblent inutiles par rapport à ce que je veux faire par la suite.	!	!	!	!	!
24. J'accorde de l'importance au fait de bien réussir les cours.	!	!	!	!	!
25. Je ne comprends pas pourquoi mes amis ou mes parents réagissent comme ils réagissent suite à un évènement particulier.	!	!	!	!	!
26. Quand je vois quelqu'un qui est stressé, c'est facile pour moi de l'aider à se calmer.	!	!	!	!	!
27. Par rapport aux autres dans ma classe, je pense que je suis doué(e).	!	!	!	!	!
28. En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi	!	!	!	!	!
29. J'ai l'impression de faire moins bien les choses que les autres	!	!	!	!	!
30. Je pense que je peux utiliser ce que j'apprends ailleurs qu'à l'école.	!	!	!	!	!
31. Si je me concentre et que je travaille beaucoup, je suis capable de bien réussir à l'école.	!	!	!	!	!
32. Il est important pour moi d'apprendre les matières présentées aux cours.	!	!	!	!	!
33. Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez	!	!	!	!	!
34. En général, je suis sûr(e) de moi	!	!	!	!	!
35. Il est important pour moi d'obtenir de bonnes cotes.	!	!	!	!	!
36. Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement.	!	!	!	!	!
37. Le plus souvent, je pense ce que je dois faire avant d'agir	!	!	!	!	!
38. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).	!	!	!	!	!
39. Si quelqu'un venait me voir en pleurs, je ne saurais pas quoi faire.	!	!	!	!	!
40. Je retiens bien ce que j'apprends	!	!	!	!	!

41. Je pense qu'il est utile pour moi d'apprendre les matières présentées à l'école.	!	!	!	!	!
42. Je crois que je peux réussir aussi bien ou même mieux que les autres élèves de la classe.	!	!	!	!	!
43. Je suis une personne qui voit les choses de façon heureuse	!	!	!	!	!
44. Je fais peu d'efforts pour mieux travailler	!	!	!	!	!
45. Je me mets facilement en colère	!	!	!	!	!
46. Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens.	!	!	!	!	!
47. J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne (par exemple des pleurs, une colère ou au contraire de la joie) et ce qu'elle a vécu.	!	!	!	!	!
48. Je me trouve énervé(e) et tendu(e)	!	!	!	!	!
49. En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire	!	!	!	!	!
50. J'ai peur et je pleure quand on me fait des reproches	!	!	!	!	!
51. Je trouve difficile de gérer mes émotions.	!	!	!	!	!
52. Quand je suis énervé, je peux facilement me calmer.	!	!	!	!	!
53. En classe, je comprends vite	!	!	!	!	!
54. Pour moi, échouer à l'école est très grave.	!	!	!	!	!
55. Je suis certain(e) que je peux comprendre ce que l'on apprend à l'école cette année.	!	!	!	!	!
56. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.	!	!	!	!	!
57. Mes professeurs sont satisfaits de moi	!	!	!	!	!
58. Je suis capable d'influencer l'humeur des autres, la façon dont ils se sentent.	!	!	!	!	!
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
59. Lorsque je me trouve devant quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.	!	!	!	!	!
60. J'aime être interrogé(e) en classe	!	!	!	!	!
61. Lorsque je me trouve dans une situation stressante, je fais en sorte d'y penser pour que cela m'aide à me calmer.	!	!	!	!	!
62. Je suis content(e) de moi.	!	!	!	!	!

Arrives-tu à :	**Pas bien du tout**				**Très bien**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. finir tes devoirs à temps?	!	!	!	!	!
2. étudier quand il y a d'autres choses intéressantes à faire?	!	!	!	!	!
3. te concentrer pour le travail scolaire?	!	!	!	!	!
4. te souvenir d'une information présentée en classe ou dans tes livres de cours?	!	!	!	!	!
5. t'aménager un endroit pour étudier à la maison où tu ne seras pas dérangé (e)?	!	!	!	!	!
6. te motiver pour faire tes devoirs?	!	!	!	!	!
7. participer lors des discussions de classe ?	!	!	!	!	!

Vérifie bien que tu n'as pas passé une feuille……

Et ….UN GRAND MERCI A TOI POUR LE TEMPS QUE TU NOUS AS CONSACRE !!