Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

UNE APPROCHE NOUVELLE À L'IMPLÉMENTATION DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Avant-propos

Dans ce rapport, nous présentons les résultats du projet FRIENDS, un travail concerté en réponse à l'appel à projets de la Commission Européenne, dont l'objectif est de diffuser et d'étendre les bonnes pratiques en matière d'apprentissage inclusif, initiées en particulier au niveau local. Le projet FRIENDS s'est focalisé sur la promotion de l'éducation et de la formation inclusives ainsi que sur l'encouragement de l'éducation des élèves défavorisés. Le projet soutient notamment les enseignants, les éducateurs et les responsables d'établissements scolaires à gérer la diversité de l'environnement éducatif.

Par rapport à des approches plus intellectuelles, le projet FRIENDS s'est appuyé sur le programme du Temps Calme basé sur La Méditation Transcendantale (TC/MT) pour les écoles. Le Temps Calme consiste à ajouter quelques minutes au début et à la fin de la journée scolaire pour la pratique d'une technique psycho-physiologique simple et scientifiquement documentée : la technique de la Méditation Transcendantale. Ce programme favorise directement le bien-être psycho-physiologique des élèves, un ingrédient indispensable pour une éducation inclusive efficace.

Les enseignants, le personnel d'encadrement éducatif, les directeurs, les éducateurs et les parents peuvent aussi bénéficier du programme du TC/MT et de la manière dont il apporte des changements positifs dans la vie des élèves et de tous les autres acteurs de terrain ainsi que dans l'atmosphère de l'école dans son ensemble. Par ailleurs, les chercheurs peuvent être intéressés par les fondements scientifiques de la manière dont une approche simple visant à rétablir l'équilibre du bien-être peut faire la différence dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. De même, les responsables politiques à tous les niveaux (du niveau local jusqu'au niveau européen) peuvent tirer profit des résultats scientifiques du projet, ainsi que de la manière dont cette nouvelle approche peut être mise en œuvre à l'aide de lignes directrices pratiques qui leurs sont destinées.

Ce rapport est organisé comme suit. Il commence par une analyse des différents aspects de l'éducation inclusive - dont le bien-être est élément essentiel - et des défis qui en résultent pour les enseignants. De plus, il établit un raisonnement à partir de cette analyse vers des questions de recherche spécifiques. Deuxièmement, nous présenterons les expériences de mise en œuvre dans les écoles : les étapes, les expériences, les facilitateurs et les obstacles. Troisièmement, nous présenterons les résultats de nos propres études scientifiques qui utilisent des méthodes quantitatives et qualitatives.

Le rapport se termine par des lignes directrices pratiques à l'intention des responsables politiques sur la manière dont l'approche du TC/MT peut être mise en œuvre, diffusée et étendue.

Ce rapport n'aurait pu être rédigé sans la contribution de beaucoup de personnes. Nous remercions tout particulièrement les coordinateurs du projet : Fabrizio Boldrini et Maria Rita Bracchini, nos responsables de projet Virginia Marconi et Nicoleta Susanu, ainsi que tout le personnel de la Fondation Hallgarten-Franchetti. Nous sommes redevables à tous les enseignants, les directeurs et l'encadrement scolaire des écoles participantes pour leur collaboration pratique et leur soutien lors de la mise en œuvre ; Manuel Correia Caetano Nora pour son incroyable travail avec les centres de formation des enseignants et les responsables politiques ; Nádia Ferreira du Ministère de l'Education (PT) pour avoir fourni les conditions favorables ; et à tous les professeurs de TC/MT confrontés aux défis de la mise en œuvre de cette approche novatrice. Nos derniers remerciements vont aux plus de cinquante personnes qui ont travaillé sur le projet et en particulier à Mirta Castellaro et Stefano Mancin pour avoir coordonné de nombreuses tâches.

Frans Van Assche, rédacteur en chef
Mars 2020

Traduit par Thierry et Charly Quéheille. Titre original : "*A novel approach to the implementation of inclusive education – the FRIENDS project*"

© Le rédacteur en chef et les auteurs - 2020.

OPEN ACCESS

Accès libre. License Creative Commons BY-NC-SA 3.0.
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 3.0

Commission européenne

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation du contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs, et la Commission ne peut pas être tenue responsable de toute utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.

Préface

Le monde de la connaissance prend un tournant fou
Quand les enseignants eux-mêmes apprennent à apprendre.
BERTOLT BRECHT, la vie de Galilée

Les enfants sont des êtres humains “conscients”. Ils sont vivement conscients de ce qu'est leur monde et ont une vision réelle et sophistiquée de ses interconnexions. Ils vivent le monde qui les entoure dans le même esprit qu'un adulte regarde un film. Pendant un film, nous ne faisons pas de plans, nous ne nous interrogeons pas sur la cohérence réelle des situations (si Spider-man saute par-dessus un bâtiment, nous ne nous demandons pas si un homme a réellement les capacités de faire cela), nous n'évaluons pas et nous ne prenons pas le temps d'analyser.

Le monde est un endroit exotique pour tous les enfants, comme pour les adultes lorsqu'ils visitent des pays lointains. Les sens sont en alerte, tout semble nouveau et intéressant. C'est un ressenti qui même s'il est partiel, nous permet de nous rappeler notre petite enfance où nous étions curieux et désireux d’apprendre.[1]

Alison Gopnik, une psychologue qui a passé beaucoup de temps à étudier le développement de l'esprit de l'enfant et à expliquer au moyen de procédures expérimentales la signification et l’importance des premières années de l'enfance humaine nous présente une analogie qui sera considérée comme très intéressante par ceux qui vont lire ce livre sur les expériences du Temps Calme basé sur la Méditation Transcendantale (TC/MT) dans de nombreuses écoles européennes.

Avec l'expérience de la méditation, écrit Gopnik, l'esprit passe au-delà des choses atteignant une profondeur nouvelle et inattendue, nous permettant de regarder le monde intérieur et extérieur différemment. Lorsque les

---

[1] Gopnik Alison *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind* (with Andrew N. Meltzoff and Patricia K. Kuhl) (*couverture rigide*: William Morrow, 1999*)*

objets qui vous entourent perdent leur essence factuelle, vous faites l'expérience que tout semble s'éclairer, donnant une vision nouvelle sur ce qui est utile et ce qui ne l'est pas pour votre niveau de conscience.[2] Pour cet auteur, la méditation et le voyage semblent produire ce que les philosophes définissent comme la “même phénoménologie”.

Ce qui dans cette expérience particulière arrive à l'esprit de l'adulte est ce que l'auteur appelle une “conscience-lanterne”. Exprimée en ces termes : “vous pouvez visiter Pékin sans quitter votre chambre”.[3] Une conscience lanterne est quelque chose de très éloigné de ce que les psychologues appellent le “flux”. Dans le flux, notre esprit est concentré sur une certaine activité ou un certain objet et dans ce contexte nous perdons la conscience de nous-mêmes. La dimension de la conscience lanterne est quelque chose qui est très proche de ce qu'un enfant peut ressentir lorsqu'il commence à découvrir le monde extérieur. Tout doit être vu avec une vision nouvelle et l'esprit est avide d'apprendre.[4]

L'expérience de l'apprentissage est multidimensionnelle. Elle se déroule dans des situations et des formes inattendues. Le rapport que vous allez lire, qui est le résultat du projet FRIENDS, présente cette idée. J'invite tous les lecteurs à réfléchir à ce qui est proposé et décrit dans le projet et par conséquent, dans le livre.

L'idée sous-jacente, mais très évidente dans tous les essais est la nécessité de favoriser un “état d'esprit” approprié et actif. Ce concept nous invite à nous rappeler ce que Maria Montessori, la pédagogue italienne, bien connue pour sa méthode encore très populaire dans de nombreux pays, définit comme “l'environnement d'apprentissage préparé”.

Un environnement préparé est un élément essentiel d'une classe Montessori authentique. Il est considéré comme un facteur clé qui permet à l'enfant de choisir librement son activité en fonction de ses intérêts et de son niveau de préparation. Montessori insiste beaucoup sur la possibilité qui doit être donnée de promouvoir l'expérience sensorielle et un développement moteur équilibré.[5]

---

[2] Cfr Gopnik Alison, *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life* (hardcover: Farrar, Straus and Giroux, 2009, ISBN 978-0312429843) quoted by Raniero Regni, Montessori e le neuroscienze, Fefè editore, 2019 p.39 the English translation is mine.

[3] Ibidem p.129. J'écris ce texte alors qu'en Chine s’étend quelque chose qui sera probablement définie comme une "pandémie". Avec mon sentiment actuel, visiter des lieux sans bouger, prend un sens vraiment nouveau et inattendu.

[4] Ibidem p. 130

[5] Montessori, M. (1992). *The secret of childhood.* 17th ed. New York: Ballantine Books

Cela pourrait sembler en contradiction avec les expériences de la Méditation Transcendantale. Comme vous le découvrirez dans ce livre, la Méditation Transcendantale – MT –est une technique qui est décrite comme un processus consistant à "tourner l'attention à 180°" du monde extérieur de l'expérience sensorielle vers les niveaux intérieurs plus subtils de l'esprit".[6] Pendant la MT, les gens sont calmes et détendus, mais cette activité peut être considérée comme une approche permettant de découvrir de nouvelles façons d'explorer l'environnement personnel intérieur afin de permettre l'expérimentation de nouvelles formes d'harmonie.

Selon Montessori, l'environnement préparé est crucial pour aider à développer l'indépendance et le désir d'apprendre. Elle écrit : "Un enfant apprend à s'adapter et acquérir des compétences dans sa période sensitive".[7]

Dans ce rapport, l'environnement est décrit comme "préparé" d'une nouvelle manière et sans précédent. Le milieu d'apprentissage proposé est composé par l'espace intérieur de chaque enfant et considère l'opportunité d'inclure un concept qui est réellement lié aux expériences quotidiennes des écoles Montessori. Le concept de vivre dans un lieu où "il est possible d'être heureux".[8]

L'objectif d'introduire une pratique liée à la méditation, en particulier ce qui est défini comme la Méditation Transcendantale, est d'augmenter le bien-être des élèves et des enseignants.

C'est une idée pratique qui peut également avoir une influence sur la définition future de l'espace éducatif, en termes de réalisation matérielle de nouvelles écoles, où un espace serait également dédié aux activités du TC/MT et aux activités de relaxation.

La signification des politiques visant à introduire le bien-être individuel doit tenir compte d'une nouvelle et vaste famille de concepts qui relèvent de ce que l'on appelle les "compétences non cognitives".[9]

Même si cet avant-propos n'est pas le lieu idéal pour une discussion approfondie sur la façon de définir ce terme et considérant que cette catégorie de concepts mérite une approche critique, ainsi nous pouvons affirmer qu'une partie des limites et des ambiguïtés inhérentes à cette classification

---

6 Zamarra, J.W., Schneider, R.H., Besseghini, I., Robinson, D.K., & Salerno, J.W. (1996). *Usefulness of the transcendental meditation program in the treatment of patients with coronary artery disease*. American Journal of Cardiology, 77

7 Montessori M., the absorbent Mind, Henry Holt & Co; Réédition 2005

8 Boldrini F., Bracchini MR "my beautiful school" a place where it is possible to be happy, Montesca Papers, 2011

9 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

“négative” (compétences non cognitives), est une question éducative introduisant un ensemble de “nouvelles capacités à explorer” que les étudiants utiliseront pour leur vie sociale et personnelle, tout en étant strictement liée au bien-être et à une dimension “spirituelle” positive des individus

Suite à ce qu'affirme Montessori, on peut considérer qu'il n'existe pas de compétences (ou d'aptitudes) qui n'aient pas une base cognitive, destinées à être traitées comme des informations.

Cependant, les expériences modifient le cerveau humain, comme une sculpture qui doit être remodelée chaque fois que nous rencontrons un défi ou un événement conceptuel ou physique nouveau.[10]

Il est difficile d'imaginer des processus cognitifs complètement dissociés de toute base “émotionnelle” ou “psychosociale”. L'aspect émotionnel influence considérablement toute une série de processus éminemment cognitifs, tels que l'attention et la concentration qui sont souvent à la merci d'une prédisposition plus ou moins marquée du sujet à l'anxiété. Nous sommes conscients que dans l'environnement scolaire, les enfants sont exposés à toute une série de situations stressantes qui ont un impact négatif sur leur statut psychosocial, surtout lorsqu'elles proviennent d'un milieu social personnel difficile et problématique. Cela peut provoquer une réduction significative de leur capacité à se concentrer, à apprendre et à retenir des informations. Un lien social positif est un facteur essentiel de sécurité, au même titre qu'un “sentiment d'appartenance” positif et efficace.[11]

Ce rapport apporte une contribution intéressante sur le potentiel d’application de pratiques et de techniques de méditation dans un environnement d'apprentissage qui peuvent avoir des effets positifs sur ce qui a été défini comme le modèle écologique de Bronfenbrenner.[12]

Ce modèle appliqué aux écoles indique que l'environnement d'apprentissage est un système interconnecté, à l'intérieur duquel ce qui se passe dans une partie a un impact sur ce qui se passe dans une autre.

L'introduction de la méditation et d'autres pratiques qui ne sont pas directement perçues comme destinées à développer des compétences cognitives facilitent la création de ces interconnexions. Ainsi les conversations libres qui impliquent les élèves et les parents dans des espaces éducatifs

---

[10] Robertson I., Mind Sculpture: Your Brain's Untapped Potential, livre de poche, 2000

[11] Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* 2ème édition (pp. 87-102). Dordrecht, Nether- lands: Springer.

[12] Bronfenbrenner, U. (2005). The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 94-105). Thousand Oaks, CA: Sage.

appropriés des bâtiments scolaires favorisent une perception plus critique de la vie intérieure des individus et les amènent à mieux se connaître.

La Méditation Transcendantale s'adresse également aux enseignants et au personnel scolaire, car leur bien-être est vraiment essentiel et les situations de surmenage professionnel sont très fréquentes surtout dans des conditions sociales critiques, dans des quartiers urbains qui peuvent affecter la promotion d'une culture scolaire positive. Les partenaires du projet sont conscients que dans le cadre de la promotion du bien-être et de l'équité sociale et éducative, la stratégie visant à proposer la Méditation Transcendantale est une contribution qui doit être renforcée par de nombreux autres modèles et outils. Cependant, c'est une façon de susciter des réactions positives et de construire une communauté scolaire meilleure et plus soudée.

Un projet est un voyage. Lorsque vous partez, vous achetez votre billet et vous commencez à imaginer ce que vous vous attendez à voir et qui vous allez rencontrer. Ensuite, le bateau se met en mouvement et le monde mental que vous avez tracé acquiert de nouvelles significations et de nouveaux traits. Le projet FRIENDS a été un voyage très intéressant pour moi. J'ai eu l'occasion de rester en contact avec des personnes merveilleuses. Tous les partenaires ont apporté leur contribution avec passion et professionnalisme. Il n'est pas courant de travailler avec un groupe de personnes qui aiment tant le travail qu'elles font et qui sont si motivées pour en faire profiter toute la communauté scolaire.

Je dois reconnaître que sans mon personnel à la Fondation Montesca, j'aurais été en grande difficulté. C'est pourquoi je tiens à exprimer ma gratitude d’avoir pu travailler avec eux tous.

Enfin, permettez-moi d'exprimer ma gratitude envers Frans Van Assche pour son soutien amical et son travail compétent.

Fabrizio Boldrini
Fondation Hallgarten-Franchetti
Coordinateur du Projet

UNE APPROCHE NOUVELLE À L'IMPLÉMENTATION DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

LE PROJET FRIENDS

Auteurs

Frans Van Assche - Katholieke Universiteit Leuven (BE)

Alberto Bramanti - Maharishi Foundation (UK) and Università Bocconi (IT)

Mirta Castellaro & Stefano Mancin - Maharishi Foundation (UK)

Ashley Deans - Maharishi International University (USA)

Alexandra Gomes - Universidade do Algarve (PT)

Chiara Ruini – Università di Bologna (IT)

Annet Te Lindert – LEADER SRL, Varese (IT)

Joana Vieira dos Santos - Universidade do Algarve (PT)

Luís Sérgio Vieira - Universidade do Algarve (PT)

1 L'éducation inclusive à travers une nouvelle approche favorisant le bien-être

Au cours des dernières décennies, de nombreux chercheurs et responsables politiques ont mis en évidence la double relation entre l'éducation inclusive et le bien-être. Premièrement, l'un des objectifs de l'éducation inclusive est de développer le bien-être des élèves, des enseignants et du personnel et ainsi, de jeter les bases de l'inclusion sociale et du bien-être général dans la société. Ce dernier est, par exemple, illustré par commentaire général n°4 dans l'article 24 de la Convention relative aux Droits des Personnes handicapées (CRPD, 2016, page 20). En particulier, ce commentaire général affirme que l'éducation inclusive doit être comprise comme un droit humain, un principe qui valorise *le bien-être* de tous les apprenants un moyen pour concrétiser de nouveaux droits de l'homme et élaborer un processus pour éliminer les obstacles. Deuxièmement, le bien-être des élèves, des enseignants et du personnel est essentiel pour une éducation inclusive et un environnement d'apprentissage inclusif fonctionnant correctement.

Dans ce chapitre, nous explorons ce contexte plus en profondeur, conduisant à des questions de recherche concrètes concernant la nouvelle approche mise en œuvre dans le projet FRIENDS, connue sous le nom de Temps-Calme basée sur la Méditation Transcendantale (TC/MT). Le chapitre 2 détaille l'implémentation du TC/MT dans plusieurs écoles de quatre pays Européens : le Portugal, l'Italie, la Belgique et le Royaume-Uni. Le chapitre 3 présente les résultats de nos propres recherches en utilisant des mesures psychologiques ainsi que des instruments de recherche qualitative. Le chapitre 4 se termine par une discussion sur la manière d'étendre cette bonne pratique et présente un cadre de mise en œuvre pour les décideurs politiques.

1.1 L'éducation inclusive

L'Agence Européenne pour les Besoins Spéciaux et l'Education Inclusive (EASNIE - 2018) a défini l'éducation inclusive comme :

> *« l'offre d'une éducation de haute qualité dans les écoles qui valorisent les droits, l'égalité, l'accès et la participation de tous les apprenants.* »

Cette définition se fonde sur le commentaire susmentionné N°4 (CRPD, 2016, page 20). Dans cette définition de l'éducation inclusive, le terme «tous les apprenants» désigne l'éventail complet des jeunes très talentueux jusqu'aux élèves avec moins d'opportunités. La Direction Générale de l'Education et de la Culture (DGEAC) de la Commission a bien expliqué ce que signifie "**moins d'opportunités**" dans ce contexte. La DGEAC (2014, page 7) décrit un certain nombre de situations empêchant les jeunes de participer à l'emploi, à *l'éducation formelle et non formelle*, à la mobilité transnationale, au processus démocratique et à la société dans son ensemble, comme suit :

- *Handicap (c'est-à-dire : des participants ayant des besoins spécifiques) : des jeunes ayant des déviences mentales (intellectuelles, cognitives, d'apprentissage), physiques, sensorielles, ou d'autres handicaps, etc.*
- *Problèmes de santé : des jeunes souffrant de problèmes de santé chroniques, de maladies graves ou de troubles psychiatriques, etc.*
- *Difficultés éducatives : des jeunes avec des difficultés d'apprentissage, un décrochage scolaire, des personnes peu qualifiées ou des jeunes avec des mauvais résultats scolaires, etc.*
- *Différences culturelles : des immigrés, réfugiés ou descendants de familles d'immigrés ou de réfugiés, des jeunes appartenant à une minorité nationale ou ethnique, des jeunes ayant des difficultés d'adaptation linguistique et d'intégration culturelle, etc.*
- *Obstacles économiques : des jeunes avec un faible niveau de vie, de faibles revenus, dépendants du système de protection social, des jeunes en chômage de longue durée ou en situation de précarité, sans-abris, endettés ou en difficulté financière, etc.*
- *Obstacles sociaux : des jeunes, victimes de discrimination en raison de leur sexe, de leur âge, de leur appartenance ethnique, leur religion, de leur orientation sexuelle, de leur handicap… Des jeunes aux compétences sociales limitées ou aux comportements antisociaux ou à haut risque, des jeunes en situation de précarité (ex-)délinquants, (ex-)toxicomanes ou alcooliques, des jeunes vivant dans une famille monoparentale ou orphelins, etc.*
- *Obstacles géographiques : des jeunes vivant dans des zones éloignés ou rurales, des petites îles ou dans des régions périphériques, dans des zones urbaines à problèmes, des zones moins bien desservies (transports publics limités, infrastructures médiocres) etc.*

Aujourd'hui, un environnement d'apprentissage inclusif cherche à inclure tout l'éventail des élèves, depuis les jeunes les plus talentueux jusqu'à ceux qui ont moins de capacités, dans un environnement d'apprentissage unique, afin de leur assurer une chance égale et de favoriser l'inclusion sociale à l'école, dans la communauté et dans la vie d'adulte. Les chercheurs soulignent la nécessité d'une éducation inclusive comme moyen de prévenir l'échec scolaire (abandon scolaire précoce, faibles résultats scolaires et mauvaise transition vers l'âge adulte) et comme moyen d'atteindre un niveau de bien-être plus élevé pour tous.

1.2 Le bien-être des élèves : ingrédient indispensable d'un environnement d'apprentissage inclusif

Tandis qu'il existe en général de nombreuses conceptions du bien-être, notre travail se rapporte à un contexte éducatif et, par conséquent, la définition du bien-être des élèves adoptée dans ce document se réfère *au*

fonctionnement et aux capacités psychologiques, sociales et physiques dont les élèves ont besoin afin de vivre une vie heureuse et épanouissante (voir aussi OCDE, 2017, page 78). Cette définition reconnaît le droit des enfants à recevoir une éducation appropriée, à acquérir les compétences nécessaires pour améliorer leur bien-être pendant leur scolarité et dans l'avenir. En effet, différents auteurs affirment que le bien-être des élèves est un objectif en soi. Heyder et al. (2020) et la Commission Européenne (2012) le désigne comme un des objectifs de l'éducation. L'OCDE appelle les responsables politiques et les éducateurs à préoccuper du bien-être des élèves, *dès maintenant, alors* qu'ils sont encore étudiants (OCDE, 2017, page 8). Huebner et al. (2004) appellant les enseignants et les éducateurs à prendre des mesures préventives afin d'améliorer le bien-être des élèves, plutôt que de devoir remédier aux problèmes après leur apparition. Eurochild (2014, page 6) plaide pour que les droits et le bien-être des enfants soient au cœur de l'élaboration des politiques.

Cependant, le plus important pour réussir à realiser l'éducation inclusive est que bien-être soit un ingrédient nécessaire à l'éducation inclusive. Alors que le manque de bien-être et d'implication peut entraîner des difficultés éducatives même pour les enfants très talentueux (Sanden et Joly, 2003) le bien-être des enfants est plus menacé pour les enfants ayant moins de possibilités, ce qui conduit à un cercle vicieux comme le souligne Lawson (2002, page viii, propre soulignement).

> *Lorsque le niveau de bien-être est bas, des cycles vicieux se développent et se renforcent mutuellement. Les indicateurs de ces cycles vicieux comprennent des écoles inefficaces, des enfants et des jeunes en mauvaise santé, des quartiers dangereux, des environnements sociaux et physiques toxiques, des systèmes familiaux déstabilisés, un taux de chômage élevé et des groupes de problèmes sociaux concomitants tels que la toxicomanie, la violence domestique, la délinquance ainsi que la maltraitance et la négligence envers les enfants.*

Cela peut être compris lorsque nous examinons de plus près la définition générale du bien-être développée par Dodge et al. (2012) qui considère le bien-être comme un équilibre entre les défis physiques, psychologiques et sociaux d'une part et les ressources physiques, psychologiques et sociales pour relever ces défis d'autre part (voir figure 1.1).

De cette définition découle également qu'un apprentissage efficace implique d'équilibrer les défis éducatifs avec les ressources éducatives. Prenant comme exemple la taxonomie de Bloom (et de ses disciples) (Kratwohl, 2002), les défis et les ressources de la figure 1.1 se traduisent par des défis cognitifs, affectifs et psychomoteurs avec des ressources et des compétences cognitives, affectives et psychomotrices acquises pendant l'éducation. Au cours du cursus scolaire, les défis et les compétences augmentent.

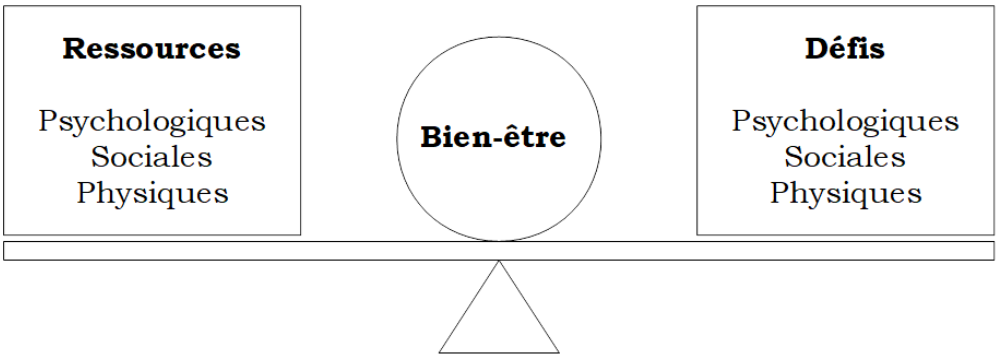


Figure 1.1. Définition du bien-être comme un équilibre.

Cependant, étant donné que les apprenants ont des ressources limitées, l'apprentissage souffre lorsqu'ils sont confrontés à des défis supplémentaires qui doivent être abordés dans l'éducation inclusive, tels que le handicap, les problèmes de santé, les difficultés d'apprentissage, les différences culturelles, les obstacles économiques, les obstacles sociaux et/ou des obstacles géographiques (voir plus haut l'aperçu des opportunités réduites). Les effets de la perte de bien-être sont, par exemple, illustrés par le rapport de l'OCDE (2017) sur le « Bien-être des étudiant ».

- Ce rapport de l'OCDE indique que la motivation des élèves à réaliser leurs ambitions personnelles est liée à leur statut socio-économique. C'est ainsi que les élèves parmi les plus motivés obtiennent 38 points de plus en sciences (l'équivalent de plus d'un an de scolarité) que les élèves parmi les moins motivés.
- Les élèves des pays de l'OCDE qui ont déclaré se sentir exclus à l'école obtiennent en moyenne 22 points de moins en sciences que ceux qui ne l'ont pas déclaré.
- Dans les pays de l'OCDE, les élèves peu performants étaient plus susceptibles de déclarer être exposés à des brimades physiques, verbales et relationnelles.
- L'anxiété liée au travail scolaire, aux devoirs et aux tests est liée négativement à la performance en sciences, en mathématiques et en lecture.

En conclusion générale, nous pouvons dire que si le bien-être - ou contraire son manque - a des effets très importants sur l'éducation ordinaire, *le bien-être des élèves est essentiel au succès de l'éducation inclusive* et des mesures visant à rétablir un équilibre du bien-être sont nécessaires. Voir également Van Sanden et Joly (2003) décrivant les bonnes conditions d'une éducation inclusive.

1.3 Réaliser le bien-être des élèves grâce au Temps Calme basé sur la Méditation Transcendantale (TC/MT)

Selon le modèle ci-dessus, la réalisation du bien-être des élèves (c'est-à-dire le rétablissement de l'équilibre du bien-être) est obtenue en influençant les facteurs environnementaux d'une part et en rendant les élèves plus résistants aux déséquilibres du bien-être d'autre part. L'approche choisie par le projet FRIENDS, le TC/MT, travaille sur ces facteurs environnementaux, mais en tant que technique d'auto-équilibrage, il influence également directement le bien-être des étudiants.

Premièrement, le TC/MT diminue les défis sociaux et mentaux tels que l'intimidation, la violence, le TDAH, etc. Par exemple, après quatre mois, le TC/MT a révélé une amélioration significative dans le groupe TC/MT par rapport aux groupes témoins concernant des compétences socio-émotionnelles ($p < 0,001$) (Valosek et al., 2019), diminuant ainsi les problèmes de bien-être qui entravent l'éducation inclusive. . Les étudiants atteints de TDAH ont montré une plus grande flexibilité cognitive (amélioration de la fluidité des lettres ($p = 0,017$) et une réduction des schémas EEG caractérisant le TDAH (réduction du rapport thêta / bêta ($p = 0,05$)) et des améliorations significatives de la capacité de concentration, des capacités organisationnelles, de la capacité à travailler de façon indépendante et du bonheur ainsi que de la qualité du sommeil sur l'échelle de Likert et sur les observations des parents (toutes les valeurs $p < .005$) (Travis, Grosswald & Stixrud, 2011).

Deuxièmement, le TC / MT fournit de meilleures ressources de bien-être, par exemple pour les étudiants, en rendant les enseignants plus efficaces, comme le révèle une étude (Elder et al. 2014) qui montre que le TC / MT a été efficace pour réduire la détresse psychologique des enseignants et du personnel encadrant travaillant dans une école thérapeutique pour des élèves avec des problèmes comportementaux.

Troisièmement, l'efficacité du TC / MT en tant que technique d'auto-équilibrage pour les étudiants eux-mêmes est peut-être même encore plus importante. Une méta-analyse statistique de 146 résultats d'études indépendantes a révélé que la technique de Méditation Transcendantale est significativement beaucoup plus efficace pour réduire l'anxiété que des techniques de concentration, de contemplation ou d'autres ($p < .005$, taille d'effet 0,7) (Eppley, Abrams & Shear, 1989). Une amélioration significative de l'anxiété ($p = 0,001$) a également été rapportée chez de jeunes adultes (Nidich et al. 2009), avec une diminution de la détresse psychologique ($p = 0,001$), de la dépression ($p = 0,013$), de la colère et/ou de l'hostilité ($p = 0,029$) et une capacité d'adaptation accrue ($p = 0,002$). Elder et al. (2011) a signalé une diminution de la détresse psychologique, de l'anxiété et des symptômes dépressifs (tous $p < 0,05$) chez les élèves issues de minorités aux États-Unis.

1.4 Le bien-être des enseignants et du personnel - une approche globale de l'école

La création d'un environnement d'apprentissage inclusif, la gestion de la diversité et la prévention de la violence et de l'intimidation posent également des défis aux enseignants qui risquent le surmenage et d'autres problèmes. Par conséquent, le bien-être des enseignants et du personnel (par exemple, suite à la diminution de l'épuisement émotionnel, de la dépression, de la détresse psychologique et de l'anxiété, etc.) est essentiel pour le bon fonctionnement de l'environnement scolaire inclusif, mais en même temps, le bien-être est d'une grande valeur pour les enseignants et le personnel eux-mêmes.

Dès lors, le bien-être des enseignants et du personnel fait partie des objectifs du projet FRIENDS. Les enseignants, le personnel et même les parents d'élèves peuvent participer au programme TC / MT, car celui-ci n'est soumis à aucune restriction d'âge et peut être ainsi utilisé comme une technique d'auto-équilibrage à tout âge. Une telle approche globale de l'école s'est avérée bénéfique, non seulement en modifiant le climat de l'école, mais également en facilitant l'institutionnalisation du programme du TC / MT.

1.5 Expériences, résultats et perspectives

L'objectif général du projet FRIENDS était :

- d'adapter et de reproduire à grande échelle ainsi que d'étendre la bonne pratique choisie en matière d'apprentissage inclusif (soit le TC/MT) dans divers pays Européens, en ciblant les écoles secondaires et l'éducation des adultes, ainsi que les établissements d'enseignement non formel accueillant des élèves issus de minorités ou de milieux défavorisés ou des migrants, etc.
- de démontrer à une échelle européenne plus large que le TC/MT, mis en œuvre dans un environnement scolaire / éducatif, est une approche des plus efficaces pour promouvoir l'éducation inclusive. Ceci est réalisé en formant et en soutenant les enseignants, les éducateurs et les responsables pour qu'ils puissent gérer la diversité et favoriser l'éducation des élèves défavorisés en promouvant l'inclusion sociale, la tolérance, la résilience, l'amélioration des résultats scolaires, la non-discrimination et le respect de la diversité. Pris dans son ensemble, ce programme constitue la base pour développer la compréhension et le dialogue interculturels, lutter contre les discriminations de toutes sortes et prévenir les brimades et la violence.

Dans ce contexte, les questions de recherche fondamentale sont : (a) le TC/MT fonctionne-t-il ? (b) peut-il être étendu ? (c) et quelles sont les considérations politiques ? Ces questions de recherche peuvent trouver leur réponse en utilisant différentes branches de la science telles que la médecine,

les neurosciences, la criminologie, etc. Toutefois, la manière la plus efficace dans le contexte éducatif de notre projet est d'utiliser des tests psychologiques qui peuvent mesurer les dimensions centrées sur le bien-être en tant que dénominateur commun pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les étudiants. Pour les enseignants et le personnel, les dimensions liées aux défis qui accompagnent la mise en place de l'éducation inclusive ont été choisies.

Les chapitres suivants développent ce point en : (a) fournissant un aperçu et un rapport sur la mise en œuvre pratique dans les écoles, (b) en rendant compte des résultats de nos propres recherches, et (c) en étudiant le potentiel d'expansion de la pratique du TC/MT avec un cadre de mise en œuvre pour les décideurs politiques.

2 Expériences de la mise en œuvre du TC / MT dans les écoles et les centres de formation des enseignants

Le programme du TC / MT consiste à ajouter 10 à 15 minutes au début et à la fin de la journée scolaire ou de la journée de travail pendant lesquelles les participants ont la possibilité de pratiquer la technique de Méditation Transcendantale (MT). Des études approfondies indiquent un impact globalement positif sur la diminution du stress et de l'anxiété sur l'augmentation de la créativité et de l'intelligence, sur l'amélioration des résultats scolaires, sur l'augmentation de la tolérance et de la résilience, sur la diminution des niveaux de colère et d'hostilité et sur la diminution de l'incidence de la violence dans un large spectre de la société.

Le caractère unique de cette approche est qu'elle favorise l'éducation inclusive en abordant directement le bien-être psycho-physiologique de l'élève, ce qui contribue à un apprentissage plus efficace en classe et à une meilleure résilience au stress environnemental de tous types (voir le chapitre 1 et 3). Dans la suite de ce chapitre, on trouvera une introduction au cadre de mise en œuvre, les résultats de cette mise en œuvre du projet FRIENDS, les clés du succès et les activités d'expansion.

2.1 Le cadre de mise en œuvre

Le cadre de mise en œuvre dans une école est décrit plus en détails ailleurs (Castellaro et al. 2019) mais il comprend essentiellement quatre étapes qui ont été combinées dans le projet FRIENDS avec les recherches rapportées dans 3.

Premièrement, un accord est conclu avec l'école, mais avant l'accord formel, des séances d'informations sont organisées avec le directeur de l'école et / ou l'équipe de direction au complet. Au cours de cette séance d'information, le programme du TC / MT est expliqué ainsi que toutes les recherches proposées. Après que le directeur ait reçu son formation personnelle, une lettre d'intention est signée. Puis l'équipe d'encadrement est à son tour également initiée au TC / MT.

Deuxièmement, le programme du TC / MT est présenté aux enseignants. Il est suivi de la formation des enseignants qui souhaitent y participer. Après un certain temps, les enseignants sont également formés à la manière de contrôler la pratique en classe du TC / MT afin de se préparer au préalable à la pratique des élèves. Enfin, les enseignants et l'équipe d'encadrement reçoivent ensemble un programme de suivi.

Troisièmement, le TC / MT est présenté aux parents et aux élèves, par la suite les élèves qui veulent apprendre la technique et qui ont reçu l'autorisation des parents, sont initiés.

Avant l'instruction, un calendrier est convenu avec la direction de l'école ; des réunions d'information ont lieu avec les parents. Les parents qui le souhaitent reçoivent également la formation.

Quatrièmement, les élèves commencent à pratiquer la MT en classe au cours des 10 ou 15 minutes de Temps Calme au début et à la fin de la journée scolaire. Les étudiants reçoivent un programme de suivi.

La recherche a été effectuée sur un échantillon d'élèves, d'enseignants et du personnel ayant reçu la formation. Ceux qui ont participé à l'étude suivent un pré-test et après environ trois mois un post-test avec des tests standardisés.

Un autre sous-ensemble d'étudiants - un groupe témoin - a été testée suivant un protocole de conception expérimentale. Les deux groupes, le groupe expérimental et le groupe témoin sont testés au préalable avec le même test. Ensuite, seul le groupe expérimental reçoit la formation au TC / MT. Après environ trois mois, les deux groupes, le groupe expérimental et le groupe témoin, sont à nouveau testés et les résultats sont analysés par l'équipe d'évaluation.

Les données du pré- et du post-test du groupe expérimental et du groupe témoin sont analysées statistiquement (voir chapitre 3 pour les résultats). Le groupe témoin peut alors commencer la formation du TC / MT, tandis que le groupe expérimental reçoit un programme de suivi.

2.2 La mise en œuvre dans les écoles Européennes

Le programme du TC / MT a été mis en œuvre dans quatre pays en Europe : le Portugal, l'Italie, le Royaume-Uni et la Belgique avec un total d'environ 1800 élèves et autres participants, 900 enseignants et personnel scolaire ainsi que 200 parents qui ont été initiés à la technique du TC / MT. La majorité des 1800 élèves et des personnes initiées étaient des enfants d'écoles primaires. Les autres « étudiants / participants » comprenaient des étudiants d'écoles secondaires, d'écoles d'art, des migrants de l'association «La Maison des Couleurs» en Belgique et des détenus condamnés à de longues peines.

Au total, plus de 40 groupes d'écoles et d'établissement scolaires ont participé activement au projet et aux différentes étapes de la formation. La plupart des écoles du projet comptaient un haut pourcentage d'élèves défavorisés : socialement défavorisés, appartenant à des minorités ethniques ou issus de l'immigration ou dans certains cas, des élèves qui, pour quelque raison que ce soit, ont été exclus de l'enseignement général. Dans le cadre de l'expansion du projet, d'autres organisations s'y sont jointes, notamment un conservatoire de musique, une université au Portugal, des organisations préconisant l'inclusion par le sport au Royaume-Uni, une association offrant un refuge aux migrants en Belgique et un centre de détention de longue

durée en Italie. Ce dernier a agi en coopération avec un projet jumelé financé par une banque privée italienne.

Le projet impliquait principalement des jeunes enfants, âgés de 5 à 11 ans, en tant que groupe cible vu que la recherche sur le terrain concernant le bien-être et les techniques telles que le TC / MT pour jeunes enfants n'est pas aussi répandue que pour les adolescents. Pour cette raison, une attention particulière a été accordée aux aspects éthiques. Ainsi, l'expérience et les impressions des enfants sur le TC / MT ont été obtenues avec l'autorisation des parents.

En **Belgique**, la mise en œuvre a concerné huit écoles de Flandre, de Bruxelles et de Wallonie, avec une couverture de réalisation différente, allant de la participation du seul directeur et des enseignants à une approche globale de l'école dans deux écoles. Dans ces deux écoles, le directeur, les enseignants et la plupart des jeunes enfants, avec le soutien et l'autorisation de leurs parents ainsi que de nombreux parents eux-mêmes ont reçu la formation au TC / MT. Le type d'écoles variait entre les d'écoles provinciales et municipales, les écoles privées, l'internat d'un orphelinat et une école CEFA (école d'apprentissage professionnel). L'implémentation comprenait également une organisation privée soutenant les écoles accueillants des enfants difficiles, avec son coordinateur éducatif et son équipe travaillant dans la région de Molenbeek et une organisation proposant un logement aux migrants depuis plus de 15 ans, avec son fondateur, son personnel et les migrants participants.

En **Italie**, la mise en œuvre a impliqué des écoles secondaires avec un pourcentage élevé de migrants et de minorités ethniques à Brescia et dans les villes environnantes ainsi que dans la ville de Milan et des écoles primaires dans la région de Bolzano (région bilingue du nord de l'Italie). L'étude a été menée, avec un groupe témoin dans une école primaire, impliquant 5 classes dont 3 ont été immédiatement formées au TC / MT et les 2 autres ont été utilisées comme groupe témoin. Les bons résultats de la recherche, présentés dans le chapitre 3, confirment les expériences exprimées de manière informelle par les enfants. Cette recherche sur les effets du TC / MT dans les écoles primaires est la première en Europe et l'une des rares au monde. La mise en œuvre a été également étendue à une prison pour peines de longues durées, en complément avec une subvention privée inspirée du projet FRIENDS, où les gardiens et les détenus ont été formés au TC / MT. L'étude a été conduite avec les mêmes tests développés lors du projet FRIENDS, avec de bons résultats présentés dans la section 3.2.

Au **Royaume-Uni**, un aspect intéressant de la mise en œuvre a été la participation de plus de sept écoles de Formation Alternative (APS) situées dans l'Essex, le Lancashire, Stoke on Trent et à Liverpool, les régions du nord-ouest et du sud-est de l'Angleterre. Ces APS accueillent des étudiants qui, pour diverses raisons, ont été exclus de l'enseignement ordinaire. Leur

objectif principal est de préparer les étudiants à réintégrer l'enseignement ordinaire, dès que possible. Ces écoles ont un pourcentage d'enseignants par élève plus élevé que les écoles ordinaires. De plus, une attention particulière a été accordée au renforcement et au soutien des enseignants et du personnel qui travaillent dans un environnement d'enseignement très exigeant. Les enseignants ont signalé une augmentation de la créativité, une diminution du stress, une plus grande capacité à résoudre les problèmes, tandis que le directeur a signalé une diminution des maladies et que «*l'atmosphère calme générée par un grand nombre de membres du personnel méditant a fait une grande différence».* Pour les élèves, une approche différente a été utilisée en étroite collaboration avec la direction et le personnel de l'école, pour faire face aux défis particuliers que présente une école APS, où la nature transitoire de la population étudiante rend nécessaire un programme continu d'enseignement au TC / MT.

Au **Portugal**, plus de 1250 étudiants ont été initiés au TC / MT, environ 500 enseignants et 90 parents, dans environ 21 groupes d'écoles et d'établissements scolaires, tandis que dans le même temps une université et un conservatoire de musique ont participé à la mise en œuvre. Le projet s'est étendu de la région du Sud de l'Algarve, impliquant des écoles à Olhao, Faro, Loulé, Quarteira, Albufeira, Almancil, etc. à la zone Nord d'Aveiro et Porto, à la zone centrale de la capitale Lisbonne, Amadora jusqu'à l'Île de Madère.

L'école Dr. Alberto Iria, pionnière du projet FRIENDS et appartenant à un programme national spécial du Ministère Portugais de l'Education à l'intention des écoles des zones défavorisés - TEIP (Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria) a obtenu en 2019 les meilleurs résultats parmi les écoles TEIP d'Olhão, aux examens nationaux en portugais et en mathématiques ainsi que le lus haut score de la région d'Algarve parmi toutes les écoles.

Concernant la réalisation du TC / MT, cette école a reçu le prix de l'Ecole Amie des Enfants, une initiative de la Confédération nationale des associations de parents d'élèves, de la maison d'édition LeYa et du psychologue Eduardo Sá sous le haut patronage de Son Excellence le Président de la République. Ce prix a été décerné à 17 écoles sur les 3 000 participantes pour «des idées extraordinaires, pour un développement plus heureux de l"enfant en milieu scolaire».

2.3 Clés d'une mise en œuvre réussie à l'échelle nationale - un changement systémique

Lorsque l'on étudie les facteurs de la réussite de l'intégration d'une approche innovante telle que le TC / MT, il est intéressant de considérer le cas du Portugal et de tirer les leçons de son expérience tout en examinant de plus près certains des catalyseurs et comment les capitaliser, ainsi que certains des obstacles et comment les surmonter.

- Les partenaires du projet au Portugal sont représentés par quatre acteurs majeurs : une association de parents d'élèves, un centre de formation des enseignants, l'association caritative du TC / MT et une université. Ces organisations collaboraient étroitement entre elles et avec d'autres participants à travers le pays.
- Le **Centre de Formation des Enseignants** (CFE) de Loulé - Escola Secundária de Loulé / Centro de Formação Do Litoral à Serra - a organisé une formation au TC / MT pour les enseignants et le personnel en tant que formation professionnelle accréditée pour leur carrière et financée par les fonds du Projet FRIENDS, dans le cadre du CFE de Loulé, partenaire officiel du projet. Cette initiative a été suivie par d'autres CFE attirant d'autres fonds publics de soutien pour la réalisation du TC / MT.
- La participation **des associations de parents d'élèves** a été essentielle. L'APEJAA, une association de parents d'élèves d'Aveiro (Nord du Portugal), a joué un rôle clef dans l'implication d'autres écoles, de parents et d'associations de parents d'élèves dans le projet (Barrocas, Homen Christo, etc.). Elle a également joué un rôle important en impliquant le CFE d'Aveiro dans la formation des enseignants et des parents et en étendant la mise en œuvre du projet FRIENDS à toute la région d'Aveiro et au-delà (Olhao, Quarteira etc.)
- La participation des acteurs locaux a été fortement encouragée par le biais **des communautés locales d'apprentissage**. Dans la région de l'Algarve (PT), une première réunion régionale en face-à-face a été organisée par le CFE de Loulé avec l'association caritative du TC / MT au Portugal et en collaboration avec l'Université d'Algarve. Plus d'une trentaine d'enseignants motivés se sont réunis afin d'acquérir plus de connaissances et d'échanger leurs expériences.
- L'implication **des responsables politiques locaux** dans le projet comprenait également des Municipalités - telles que Barrocas, Albufeira, Quarteira, Funchal à Ma-deira, Loulè, Villa do Bispo, etc.- et en particulier des Conseils Paroissiaux qui ont dans de nombreux cas, joué un rôle déterminant dans la mise en œuvre du projet dans les écoles des zones sous leur supervision. Des membres du Conseil Paroissial des Municipalités, ainsi que des représentants de la direction Générale Régionale d'Algarve (DGEst) du Ministère de l'Éducation, ont également participé directement à la formation du programme du TC / MT et ont exprimé leur grande satisfaction à l'égard de ce cours.
- Le projet FRIENDS au Portugal était en interaction étroite avec **le Ministère de l'Éducation** (DGE) – aux niveaux national et régional. Les deux niveaux ont apporté leur soutien à la mise en œuvre des projets EUROPE et FRIENDS depuis les premières écoles impliquées appartenant à un programme national spécial du Ministère de l'Education portugais pour les écoles des territoires défavorisés - TEIP (Territorio Educativo de

Intervencao Prioritaria). Par exemple / D'ailleurs, le TC / MT est reconnu comme une meilleure / bonne pratique dans ce programme TEIP.

- D'importantes activités de sensibilisation ont eu lieu dans le cadre des activités nationales de l'UNESCO. L'école pionnière du projet FRIENDS à Algarve est membre du Réseau des Ecoles Associées de l'UNESCO (réSEAU). Dans le cadre du projet FRIENDS et du projet EUROPE, le TC / MT a été présenté au Portugal lors de :
    - la 3ème réunion régionale du réSEAU de l'UNESCO, à Faro,
    - la 17 ème réunion nationale du réSEAU de l'UNESCO à Porto
    - la 4ème réunion régionale - Journée Internationale de la Tolérance, du réSEAU de l'UNESCO à Loulé
    - la Journée Internationale des Droits de l'Homme, le 10 décembre, à Porto
    - la reunion régionale du réSEAU à Lisbonne
    - la 18e réunion nationale du réSEAU de l'UNESCO, à Almada
    - la réunion régionale du réSEAU de l'UNESCO à Funchal (île de Madère)
- Le projet, soutenu par les politiques de mise en réseau (voir chapitre 4) du Ministère de l'Éducation-DGE, a partagé les expériences de mise en œuvre de TC / MT avec des **programmes gouvernementaux** tels que le TEIP, qui implique plus de 130 écoles au niveau national ou avec des réseaux tels que le réSEAU de l'UNESCO.
- La «**loi sur la flexibilité**» portugaise, qui accorde à l'école l'autonomie pour une partie du programme, a contribué à surmonter « l'obstacle du programme éducatif», à savoir comment intégrer le TC / MT dans le programme scolaire ?
- En tant que partenaire principal de l'évaluation du projet, l'Université d'Algarve (UALG), avec la collaboration des autres partenaires du projet, a pris les mesures nécessaires pour que la recherche se poursuive au Portugal et ailleurs : c'est-à-dire tester les étudiants, les enseignants et le personnel sur la base des expériences et des protocoles développés dans le cadre du projet FRIENDS.
- Les succès de la formation dans les centres de formation des enseignants au cours du projet constituent la base pour **réaliser la viabilité** de la formation du TC / MT dans différents centres de formation des enseignants à l'avenir. En effet, après la fin du projet, les cours de formation pour cette première étape de mise en œuvre, incluant les professeurs et le personnel des écoles seront couverts par de nombreuses CFE qui ont déjà demandé des fonds de soutien.

2.4 Les collaborations émergeantes du projet et l'expansion de la pratique du TC / MT.

Le projet FRIENDS a donné lieu à plusieurs collaborations et à de nouvelles initiatives visant à intensifier les activités.

- La 'House of Colours' (Maison des Couleurs) à Turnhout - **Belgique**, partenaire associé, a rejoint le projet. Depuis plus de 15 ans, la 'House of Colours' offre un refuge aux migrants et travaille également en soutien et en coordination avec les pouvoirs publics locaux. La 'House of Colours' a élargi sa participation en impliquant de nouveaux jeunes à Bruxelles, également formé au TC / MT et et qui travaillent en réseau avec différentes écoles appliquant le programme du TC / MT au Portugal.
- Les partenaires du projet FRIENDS ont également collaboré avec la 'House of Colours' dans le cadre de leur projet «Together we stand» cofinancé par **le corps de solidarité de l'UE** pour renouer avec les migrants qui avaient été en contact avec la Maison des Couleurs et de leur offrir la formation du TC / MT par le biais de FRIENDS. La collaboration se poursuivra dans le cadre du projet «Tools for Living» qui organise une conférence sur les approches des traumatismes et du stress post-traumatique (SSPT) en y incluant le TC / MT.
- Des réseaux entre les partenaires du projet, les écoles et les partenaires associés ont été établis, générant de nouvelles idées de collaboration pour l'expansion du projet ; par exemple, étendre l'approche du projet au **Kenya**, avec la formation au petit village d'un des participants à la 'House of Colours'.
- Un de nos partenaires au **Royaume-Uni** a partagé les résultats du projet FRIENDS comme contribution à la préparation de nouvelles directives nationales sur le Bien-être Social et Emotionnel dans les écoles Primaires et Secondaires par l'Institut National pour la Santé et l'Excellence des Soins (NSES) au Royaume-Uni.
- En **Italie**, comme dans tous les autres pays concernés par la mise en oeuvre, l'intérêt est venu de **beaucoup plus d'écoles** que celles qui pouvaient être financées par les seules ressources du projet FRIENDS. Cela a également incité l'Italie et tous les pays concernés à rechercher davantage de soutien institutionnel et à agir en synergie avec d'autres projets.
- En partenariat avec l'une des écoles de l'implémentation dans la région de Brescia (Italie), la Fondation Dominato Leonense et la Municipalité de Leno, un événement intitulé : «Bye stress, bye bullying - **Voici venu le Temps Calme / MT en classe** » a été organisé. Le projet Européen FRIENDS a été présenté intégralement à la population de Leno, aux institutions, aux parents, aux enseignants et aux municipalités voisines.

- La diffusion du TC / MT dans les écoles de **la région Frioul-Vénétie Julienne** en Italie a été facilitée par la municipalité de Città di Sacile, attirant même l'attention du réseau Città Sane (les Villes Saines) de l'Organisation Mondiale de la Santé publiant un article sur le TC / MT.
- En collaboration avec le projet FRIENDS, Carcere Senza Stress (Prison Sans Stress), un programme basé sur le TC / MT, a été mis en œuvre pour les gardiens et les détenus **d'une prison pour longues peines** dans le Nord de l'Italie, dans le cadre du projet "S-cateniamo la mente!" financé par l'appel Libero Reload 2018 et promu par l'Association A Buon Diritto Onlus. Le projet a été financé par la fondation bancaire «Fondazione San Paolo». Le protocole de recherche et les tests du projet FRIENDS ont été utilisés tandis que ces études alimenteront la base de données FRIENDS (voir chapitre 3). Suite à cette mise en œuvre, deux conférences ont été organisées pour présenter le projet : la première au sein de la prison impliquée avec la participation du directeur, d'une cinquantaine de détenus, des gardiens et d'un représentant de la province du secteur pénitentiaire et la deuxième conférence a été organisée dans une prison pour des peines de courtes durées, dans la même zone, avec la participation du directeur, des détenus, des gardiens et des enseignants de la zone. Les deux conférences ont été suivies par de nombreux articles dans la presse et d'un communiqué de presse. Cela a donné naissance à un deuxième projet déjà en cours, financé par des fonds privés, avec des détenus de la prison pour peines courtes. Nous relevons par ailleurs un intérêt croissant par de nouvelles régions, grâce au grand soutien du directeur.
- Le projet s'est étendu en **Espagne**, dans la région de Valladolid où une école a commencé avec les premières étapes de la mise en œuvre du TC / MT, c'est à dire la formation des enseignants et du personnel. Au moment de la rédaction du présent document, la formation des étudiants devrait bientôt commencer. Concernant cette recherche, le projet a adopté le protocole d'étude de FRIENDS. Les résultats alimenteront la base de données de FRIENDS.
- La nouvelle du projet s'est répandue jusqu'en Islande. Le chef du Département des Arts d'une école proche de Reykjavik a suivi le développement du projet FRIENDS et a commencé à le mettre en œuvre dans sa propre école en enseignant la technique à 50 membres du personnel (la moitié du nombre total de l'école) dont quatre membres du conseil d'administration et 65 élèves. À l'heure où nous écrivons ces lignes, il est prévu de l'enseigner à davantage d'étudiants au prochain semestre.

  Le directeur de l'école qui a mis en œuvre le projet a déclaré dans une interview télévisée que les coûts liés aux maladies des

enseignants et du personnel de l'école (coûts qui augmentaient régulièrement d'année en année depuis plusieurs années) avaient soudainement chuté, passant d'environ 45 millions de couronnes (en 2017) à 15 millions en 2018. C'est l'année au cours de laquelle la plupart des enseignants ont été formés au TC / MT. Il a déclaré à ce propos qu'il ne pouvait pas expliquer cette baisse soudaine, autrement que par le TC / MT !

- Inspirée par le projet FRIENDS, une Conférence Internationale sur l'Éducation a été organisée à Cluj, en **Roumanie**, intitulée : Éducation Sans Stress. La conférence a réuni 200 experts dans le domaine de l'éducation, notamment des professionnels du milieu scolaire, des éducateurs, des responsables politiques, des directeurs d'école, des représentants des secteurs public et privé, des enseignants, des élèves et des parents. L'un des thèmes centraux de la conférence a été les expériences et les études menées par le projet FRIENDS présentées par les directeurs, les enseignants, les parents et les chercheurs de notre projet. Après la conférence, trois écoles ont commencé les premières étapes de la mise en œuvre du TC / MT.
- Les écoles allemandes manifestent un intérêt croissant pour participer au projet FRIENDS et mettre en œuvre le programme du TC / MT. La formation et l'instruction des enseignants et des élèves ont déjà commencé dans une école. Une deuxième école, avec un pourcentage très élevé d'élèves issus de minorités ethniques, planifie actuellement de débuter la mise en œuvre. Le protocole de recherche et les tests (avec traduction officielle en allemand) du projet FRIENDS ont été utilisés pour l'étude.
- L'adoption du projet FRIENDS a débuté en **Lettonie** grâce notamment aux activités d'une mère active, travaillant dans la production de vidéos et coordinatrice de communautés d'apprentissage en Lettonie. Après des négociations et des réunions avec des représentants du Département de l'Education, de la Jeunesse et des Sports du *Conseil Municipal de Riga,* ils ont approuvé la mise en œuvre du programme du TC / MT. Les prochaines étapes consistèrent à rencontrer les enseignants, les parents et de procéder à la réalisation du TC / MT tel qu'élaboré dans le projet FRIENDS.
- Le projet a organisé **des sessions de pratiques communes du TC / MT** dans différentes écoles à travers l'Europe connectées par liaison vidéo. Ces sessions furent très amusantes et les écoles ont indiqué vouloir continuer après la fin du projet.
- Les partenaires du projet FRIENDS ont participé à des conférences et à des activités de mise en réseau (également pour d'autres secteurs tels que la santé et les affaires) en Autriche, en Belgique, en France, en Allemagne, en Islande, en Irlande, en Italie, au Kenya, en Lettonie, au Portugal, en Roumanie, en Espagne, en Suède et au Royaume-Uni.

- Le projet a souligné l'importance de travailler ensemble en tant que communautés locales d'apprentissage et a renforcé les partenariats aux niveaux local, national et Européen, comme étape fondamentale à la poursuite du projet FRIENDS au-delà de sa durée officielle et ouvrant la voie à une alliance des écoles pour l'inclusion et le bien-être.

2.5 Conclusions

Le projet FRIENDS a formé plus de trois fois plus d'étudiants, d'enseignants et de personnel que prévu au début du projet. Alors que les ressources du projet ont été utilisées au maximum, les demandes d'implémentation dans les écoles et dans d'autres domaines sont encore plus importantes. Cependant, cela a incité également tous les partenaires de la mise en œuvre à rechercher un soutien institutionnel, à agir en synergie avec d'autres projets et à obtenir de nouveaux fonds gouvernementaux et privés afin de répondre autant que possible à la demande croissante d'implémentation. Notons que la demande s'étend également à de nouveaux secteurs, comme cela a été le cas pour l'expansion du projet dans les prisons en Italie grâce à la subvention d'une fondation privée et dans le domaine de la jeunesse et des migrants en Belgique.

L'implémentation de TC / MT dans le projet FRIENDS

- a été bien accueillie par toutes les parties prenantes, notamment les enseignants et le personnel, les élèves, les parents d'élèves et les responsables politiques.
- a fourni une richesse d'expériences confirmant les avantages ainsi que l'efficacité de la méthode de mise en œuvre et ses facteurs critiques de succès.
- a démontré son grand potentiel d'adaptabilité à différents systèmes d'éducation (par exemple pour les enfants en bas âge) et à des contextes d'apprentissage non formel (prison, migrants, sports).
- a démontré qu'il était possible d'étendre cette approche à d'autres zones géographiques.
- a révélé la qualité du TC / MT à se diffuser par lui-même si une masse critique est atteinte et si les conditions limites telles que la flexibilité du programme scolaire sont remplies.

La mise en œuvre du TC / MT dans le projet FRIENDS ainsi que les études antérieures fournissent des preuves non seulement quant à l'amélioration du bien-être, un ingrédient requis pour un environnement d'apprentissage inclusif, mais elles démontrent également l'impact positif sur les objectifs mêmes de l'éducation inclusive comme la réussite scolaire, la baisse du décrochage scolaire, l'amélioration du bien-être et l'inclusion sociale dans la vie adulte. De plus, elles attestent du potentiel à contribuer aux politiques nationales, Européennes et Internationales pour la promotion de l'inclusion par l'Education.

3 Recherche sur le programme temps calme avec la méditation transcendantale (TC/MT)

Ce chapitre présente les recherches effectuées sur l'efficacité de la méditation transcendantale pour la mise en place d'un environnement social plus favorable, plus inclusif et plus harmonieux, où les élèves peuvent agir plus efficacement à l'école et en dehors, ce qui est l'essence même de l'éducation inclusive. Dans le cadre de cette approche, TC/MT fournit aux enseignants le soutien psycho-physiologique dont ils ont besoin pour faire face à une diversité accrue d'apprenants.

L'approche mise en place par la recherche a utilisé deux instruments de mesure des effets du TC/MT dans les écoles : (1) une étude quantitative utilisant des tests psychologiques, (2) une étude qualitative utilisant des entretiens semi-structurés.

Pour l'étude quantitative, ainsi que pour l'étude qualitative, plusieurs dimensions psychologiques liées aux aspects de bien-être de l'éducation inclusive ont été sélectionnées. Le choix de ces dimensions se justifie par le fait qu'un certain nombre de facteurs identifiés comme obstacles dans le contexte de l'éducation inclusive (par exemple le handicap, les problèmes de santé, les difficultés éducatives, les différences culturelles, les obstacles économiques, les obstacles sociaux et/ou géographiques, cf. l'aperçu des possibilités réduites dans le chapitre 1) sont en fait les mêmes facteurs de bien-être qui ont un impact profond sur l'éducation (OCDE, 2017). Cette relation peut être comprise lorsque l'on considère le bien-être comme un point d'équilibre entre le réservoir de ressources d'un individu et les défis rencontrés dans la vie - voir Dodge et al. 2012.

Ces auteurs reconnaissent que chacun a un point de référence pour le bien-être. Chaque fois que le système est perturbé par ce qu'ils ont appelé des défis (tous les éléments psychologiques, sociaux et physiques qui affectent l'état homéostatique), nous avons tendance à rechercher l'équilibre. Dans le contexte de l'éducation inclusive, il peut y avoir trop de défis liés à la réduction des possibilités mentionnée plus haut, ainsi que trop peu de défis pour les étudiants très talentueux, et un déséquilibre semble alors entraver la réussite de l'apprentissage. Pour faire face à ces défis, les individus utilisent leurs ressources psychologiques, sociales et physiques qui les aident à retrouver leur bien-être.

Nous pouvons donc conclure que le bien-être est un ingrédient essentiel de l'éducation inclusive (voir également le chapitre 1) et que les effets mesurés dans nos études sont directement liés à l'efficacité de l'éducation inclusive.

3.1 Étude quantitative

Les effets du programme TC/MT ont été étudiés pour les principaux acteurs de l'éducation inclusive : les étudiants, les enseignants et le personnel. Pour les élèves, des tests différents ont été utilisés pour le groupe d'âge 5-11 ans et pour le groupe d'âge 12-18 ans.

Enfants de 5 à 11 ans

Pour évaluer le bien-être de ces jeunes enfants, âgés de 5 à 11 ans, le groupe de recherche a dû recourir à des questionnaires avec réponses hétérogènes (voir tableau 3.1), auxquels devaient répondre les parents ou les tuteurs légaux des enfants.

Dans cette tranche d'âge, une étude expérimentale avec un plan croisé a été menée sur un échantillon d'écoliers italiens, le groupe expérimental étant composé de trois classes et le groupe témoin de deux autres classes. Après environ trois mois, les résultats ont été comparés, avant et après l'apprentissage du TC/MT, avec un groupe de contrôle. En outre, une étude quasi-expérimentale de plus grande envergure a été menée sur un échantillon d'enfants portugais, belges, italiens et anglais âgés de 8 à 11 ans.

Protocole pour les étudiants de 5 à 11 ans
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Goodman et al., 1998.
DESSA MINI: Devereux Student Strengths Assessment-Min. Naglieri, LeBuffe, & Shapiro, 2011 and 2014.

Tableau 3.1. Tests psychologiques utilisés pour les enfants âgés de 5 à 11 ans.

Les résultats statistiquement significatifs de ces tests sont résumés dans le tableau 3.2. Les enfants âgés de 5 à 11 ans ont montré une diminution significative des difficultés après avoir pratiqué le TC/MT pendant environ trois mois, par rapport au groupe de contrôle (voir les six premières lignes).

Le groupe plus important d'enfants âgés de 8 à 11 ans a montré des améliorations significatives de son comportement (voir les deux dernières lignes), améliorant sa relation avec les autres, et une diminution des comportements perturbateurs, plus spécifiquement dans les signes extérieurs de ces comportements. D'autres détails peuvent être trouvés ailleurs[1], mais, à titre d'illustration, les figures 3.1, 3.2 et 3.3 montrent les détails de la diminution des problèmes relationnels des enfants, de la diminution des

[1] Voir https://friends-project.eu/ pour les résultats additionnels.

problèmes de contrôle comportemental et de la diminution des comportements perturbateurs. Dans tous les tests croisés, les trois classes du groupe TC/MT ont montré une amélioration, tandis que les deux classes du groupe de contrôle ont montré une détérioration. Cela peut être dû à l'évolution de l'année scolaire, à la survenue d'événements stressants (tels que les examens), etc., en particulier dans les écoles où les défis sont plus importants (comme c'est le cas dans cette école italienne) que dans les écoles ordinaires.

Dimension	Groupe témoin	Age	Effet
Problèmes émotionnels des enfants	x	5-11	↓
Problèmes relationnels des enfants	x	5-11	↓
Problèmes de comportement des enfants	x	5-11	↓
Hyperactivité des enfants	x	5-11	↓
Difficultés des enfants	x	5-11	↓
Problèmes des enfants à contrôler leur comportement	x	5-11	↓
Comportement perturbateur des enfants	-	8-11	↓
Comportement prosocial des enfants	-	8-11	↑

Tableau 3.2. Résumé - en termes d'augmentation ou de diminution des dimensions psychologiques - des résultats statistiquement significatifs pour les enfants de 5 à 11 ans.

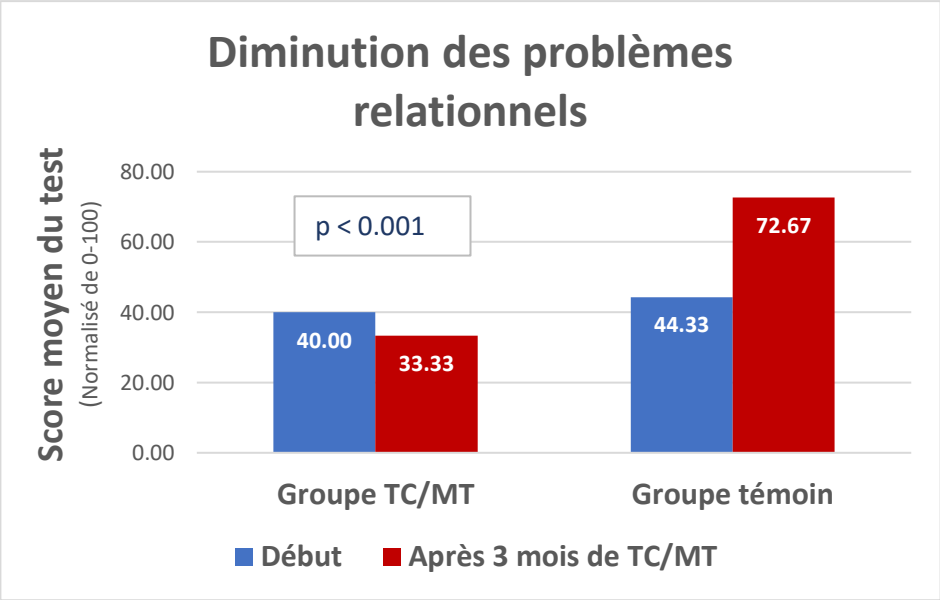


Figure 3.1. Les enfants âgés de 5 à 11 ans pratiquant le TC/MT montrent une diminution significative des problèmes relationnels, alors que le groupe de contrôle montre une augmentation substantielle.

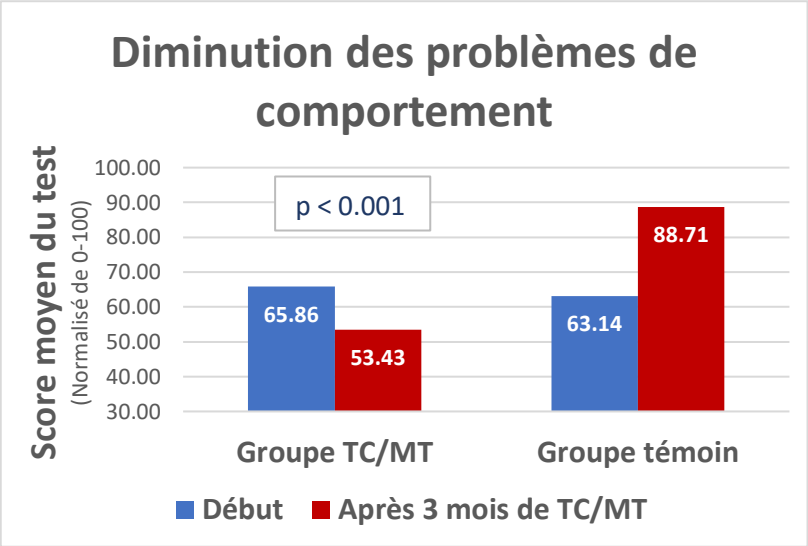


Figure 3.2. L'échantillon d'enfants (5-11 ans) pratiquant le TC/MT montre une diminution significative des problèmes de contrôle du comportement, alors que le groupe témoin montre une augmentation substantielle.

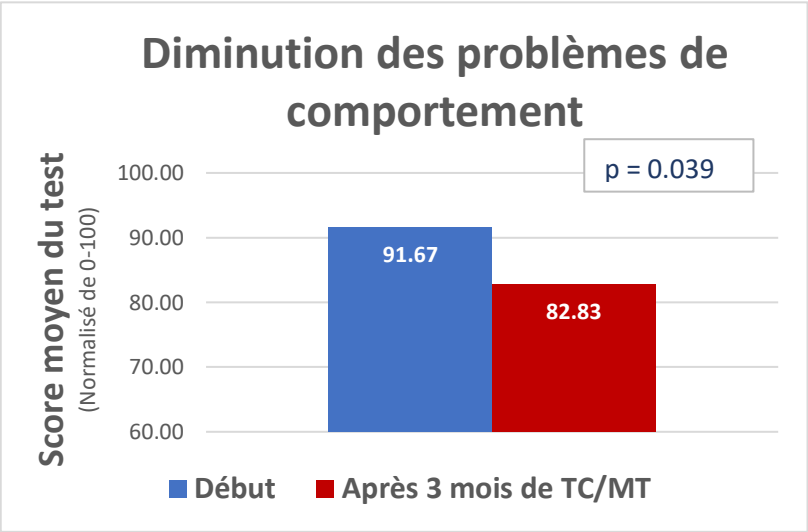


Figure 3.3. Les symptômes externes, comme les comportements perturbateurs ou agressifs, sont en diminution significative après avoir pratiqué le TC/MT pendant environ trois mois ($F_1 = 4.349, p = .039$).

Enfants de 12 à 18 ans

Parmi plusieurs types de méditation, la méditation transcendantale s'est avérée la plus efficace. Plus précisément, des études antérieures ont démontré que chez les adolescents pratiquant le TC/MT l'absentéisme scolaire, les infractions au règlement et les suspensions, diminuaient contrairement aux groupes de contrôle (Barnes, Treiber et Johnson, 2004). De même, dans l'étude qualitative de Rosaen et Benn (2006), les étudiants ont indiqué que la méditation les avait aidés à être plus compétents socialement et à calmer leurs tendances antisociales.

Dans notre étude, nous avons utilisé un échantillon relativement restreint d'enfants âgés de 12 à 18 ans, puisque la mise en œuvre du projet FRIENDS s'est principalement concentrée sur les écoles primaires avec des

enfants âgés de 5 à 11 ans, compte tenu du petit nombre de recherches disponibles aujourd'hui sur ce groupe d'âge. Pour les résultats sur un échantillon plus important pour le groupe d'âge 12-18 ans, nous nous référons aux résultats du projet EUROPE (voir Slot et al. - 2019). Dans notre recherche, l'anxiété du groupe des adolescents âgés de 12 à 18 ans a été mesurée à l'aide de l'échelle d'anxiété multidimensionnelle pour les enfants (MASC). Les résultats sont présentés dans le tableau 3.3.

Dimension	**Effet**
La résilience	↑
La peur d'être laissé seul	↓
La peur d'être humilié	↓
L'anxiété de se produire en public (par exemple, prendre la parole devant la classe)	↓
Sentiments de tension et d'impulsivité	↓

Tableau 3.3. Résumé des résultats statistiquement significatifs des tests psychologiques pour les enfants de 12 à 18 ans. L'anxiété liée au fait de se produire en public dans le contexte scolaire est par exemple : examens, réponses aux questions, etc.

Malgré l'utilisation d'un échantillon plus petit, les résultats de l'étude quasi-expérimentale révèlent à nouveau que ces adolescents montrent des améliorations significatives, après avoir appris et pratiqué le TC/MT. Les figures 3.4, 3.5 et 3.6 présentent une sélection d'illustrations.

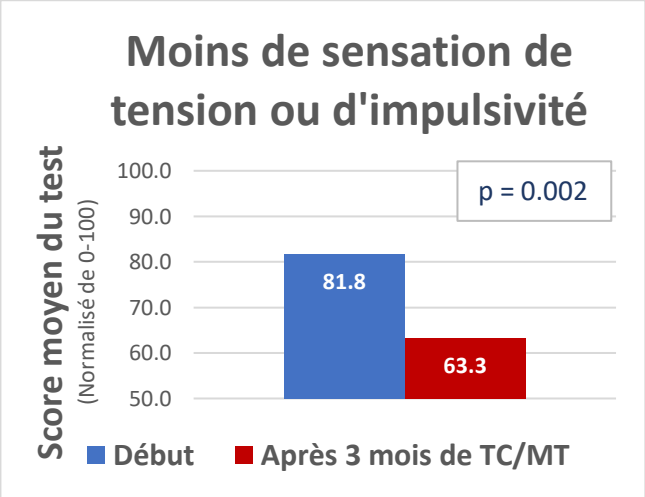


Figure 3.4. Les enfants participants se sentent moins tendus ou moins à cran ($F_{(1)} = 10.84, p = .002$).

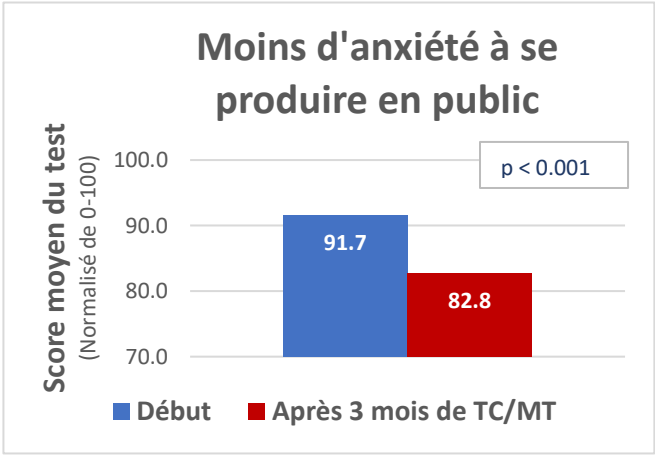


Figure 3.5. Les enfants participants semblent également avoir moins peur de se produire en public et de répondre aux demandes dans des lieux publics, comme une salle de classe ; $(F_{(1)} = 14.55, p < .001)$.

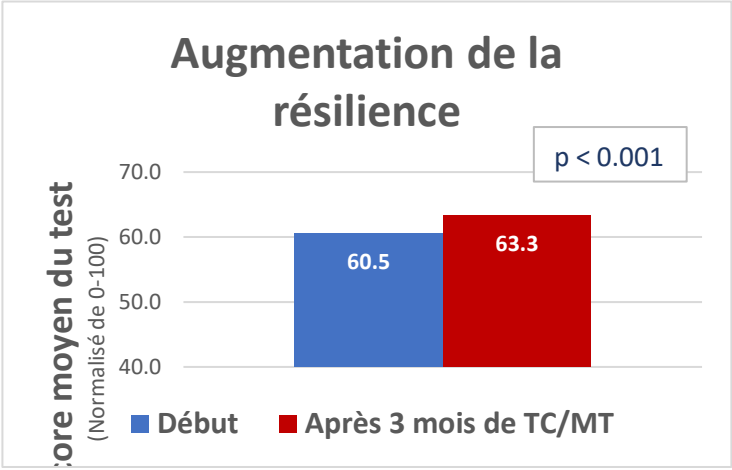


Figure 3.6. Les enfants participants ont obtenu des scores plus élevés après 3 mois de TC/MT ; $(F_{(1)} = 16.95, p < .001)$. Cette augmentation de la résilience indique par exemple que les enfants aiment plus souvent travailler avec d'autres étudiants, se défendent plus souvent, ont plus confiance en leur capacité à résoudre des problèmes difficiles, et enfin, trouvent plus souvent quelqu'un à qui parler lorsqu'ils ont besoin d'aide.

L'étude qualitative montre que les étudiants reconnaissent le TC/MT comme une ressource pour faire face à l'adversité, au stress et à l'anxiété, tout en améliorant leurs notes pour se concentrer davantage sur les tâches à accomplir.

Enseignants/ Personnel

Dans ce projet, plusieurs mesures concernant le bien-être des enseignants et du personnel scolaire (voir tableau 3.4) ont été prises en compte

afin de mieux comprendre l'impact du programme TC/MT en tant que moyen d'améliorer le bien-être, et de mieux équiper les enseignants et le personnel pour faire face à la diversité qui accompagne l'éducation inclusive. À la lumière de l'état de santé des enseignants, décrits comme l'une des professions où les niveaux de stress et d'épuisement sont les plus élevés, entraînant de nombreux résultats négatifs pour les enseignants, les élèves et le système éducatif (Herman, Reinke et Eddy, 2020), notre étude s'est concentrée sur l'observation du stress, de l'anxiété et de l'épuisement. Les résultats positifs, tels que la vitalité et le bien-être subjectif, ont également été abordés.

Titre	Réferénces
Generic Job Satisfaction Scale	MacDonald & MacIntyre, 1997.
Maslach Burnout Inventory	Maslach & Jackson, 1981.
Subjective Vitality Scale	Ryan & Frederick, 1997.
Intrinsic Motivation Scale, part of the Self Determination Theory (SDT)	Overviews of the theory are found in Ryan & Deci, 2000, and in Deci & Ryan, 1985 and 2000.
Perceived Stress Scale	Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983.
Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)	Watson, Clark, & Tellegen, 1988.
Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985.
State-Trait Anxiety Inventory - STAI	Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983.
The Ryff scale of Psychological Well-being (PWB; Ryff, 1989)	Springer, & Hauser, 2006; Ryff, & Keyes, 1995; and Ryff, 1989.

Tableau 3.4. Mesures concernant le bien-être des enseignants et du personnel scolaire, utilisées dans la recherche.

Le stress est l'état émotionnel d'un individu causé par l'exposition à des expériences négatives (Roberti, Harrington et Storch, 2006). En plus de subir un stress personnel, les enseignants sont épuisés émotionnellement dans leur travail lorsque les exigences de celui-ci dépassent leurs ressources, ce qui contribue au processus de dégradation de la santé (Lazarus, 2006 ; Schaufeli, 2017). Le stress personnel des enseignants et l'épuisement émotionnel lié au travail limitent leur capacité à fournir un soutien émotionnel cohérent et à gérer le comportement positif dont les enfants ont besoin pour leur développement socio-affectif (Hamre, 2014).

Nos résultats (voir tableau 3.5 pour un résumé en termes d'augmentation/diminution des dimensions psychologiques) montrent un effet de la

pratique TC/MT sur le burnout, le stress, l'anxiété, la vitalité et le bien-être subjectif des enseignants et du personnel. Les enseignants et le personnel qui pratiquent le TC/MT montrent une dépersonnalisation moindre, que l'on peut décrire comme ayant moins de durcissement dans les relations avec les autres et facilitant le comportement social. Ils semblent également ressentir une plus grande réalisation personnelle dans leur vie. Ces deux mesures s'inscrivent dans une dimension psychologique plus large, connue sous le nom de « burnout ». Les enseignants et le personnel présentent également des niveaux de stress et d'anxiété plus faibles, ainsi qu'une augmentation de la subjectivité vitale. En ce qui concerne le bien-être subjectif, ils font état d'un meilleur équilibre émotionnel et d'une augmentation de leur bien-être.

Dimension	**Effet**
Connexion avec les autres	↑
Satisfaction professionnelle générale	↑
Le bien-être subjectif	↑
Evaluation positive de la vie	↑
Motivation intrinsèque.	↑
Épuisement émotionnel	↓
Durcissement émotionnel.	↓
Stress perçu	↓
Traits d'anxiété	↓

Tableau 3.5. Résumé des résultats statistiquement significatifs des tests psychologiques pour les enseignants et le personnel.

Les résultats de notre étude (voir figure 3.7 pour le détail de certaines dimensions) montrent que le TC/MT contribue de manière significative à la réduction du stress, des effets négatifs et de l'épuisement professionnel, tout en augmentant la satisfaction professionnelle, l'optimisme, les effets positifs et le bien-être. Ces résultats observés soutiennent la mise en œuvre du TC/MT en tant que mesure de protection des enseignants vis-à-vis de leur profession et de leur environnement difficile, en particulier dans le contexte d'un environnement éducatif inclusif.

Dans une analyse basée sur des entretiens, les enseignants font référence à la façon dont ils se sentent plus à l'aise avec les autres (étudiants et collègues), plus coopératifs, plus calmes et détendus, comprenant mieux leur place dans le monde. Ils attribuent également l'amélioration des

ressources des élèves, telles que l'autonomie et la concentration, à la pratique du TC/MT.

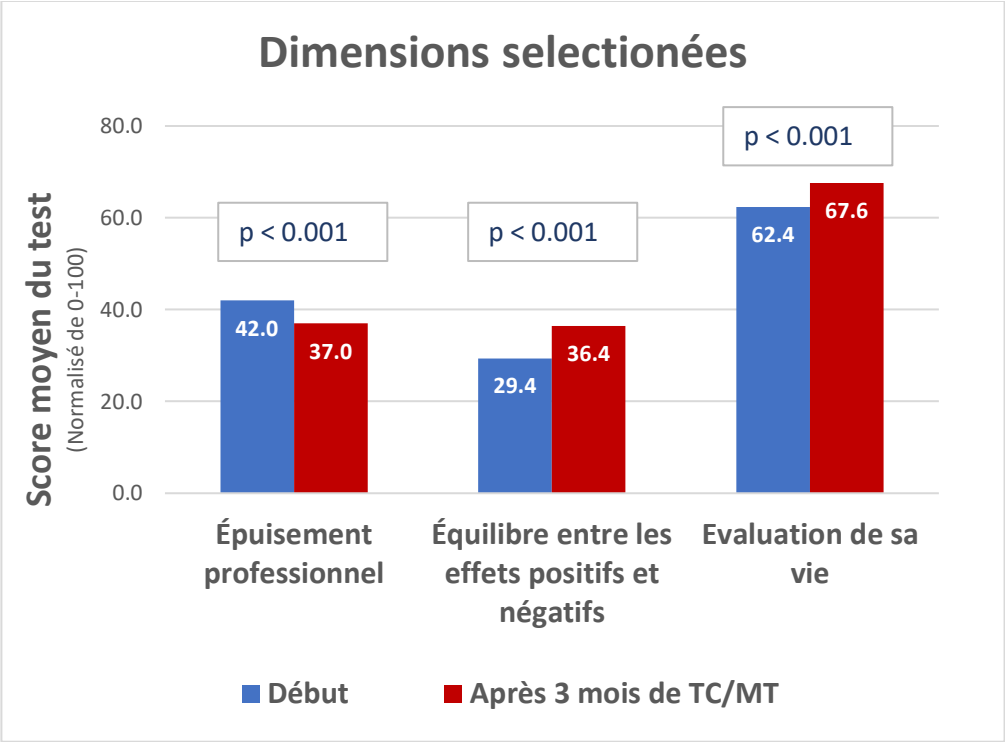


Figure 3.7. Après trois mois de TC/MT, les enseignants et le personnel ont montré une diminution significative de l'épuisement émotionnel (burnout) et une augmentation de l'équilibre des affects (moins d'affects négatifs et plus d'affects positifs) ainsi qu'une augmentation de l'évaluation de sa vie personnelle.

Nos conclusions dans cette enquête ont été corroborées par des recherches antérieures sur la technique de la méditation transcendantale, qui a montré des résultats significatifs sur le stress, la dépression et l'épuisement des enseignants (Elder et al., 2014). Elder et ses collègues (2014) ont également observé des réductions significatives dans le groupe TC/MT par rapport aux groupes contrôle pour toutes les principales variables : stress perçu, symptômes dépressifs et épuisement professionnel des enseignants. Il est également important de souligner que ces résultats sont conformes aux résultats observés précédemment dans le cadre du projet EUROPE incluant différents pays européens.

3.2 Extension au-delà des écoles - TC/MT dans les prisons

Le programme TC/MT s'est élargi au secteur de l'éducation scolaire et non formelle. Dans ce contexte, le projet a également inclus un domaine intéressant très lié à l'inclusion sociale : la réhabilitation des prisonniers (pour laquelle des données scientifiques ont également été collectées).

Pour tester la polyvalence de TC/MT en tant que politique d'inclusion, la même méthodologie quantitative a été appliquée à un environnement

carcéral, aussi bien aux détenus qu'aux agents pénitentiaires. Le contexte d'une prison est très stressant, avec des taux élevés de troubles de santé mentale tels que la dépression et l'anxiété pour les deux groupes (voir par exemple Goldberg, et al., 1996 ; Koenig, et al., 1995 ; Skarupski, et al., 2018). Les résultats (voir tableau 3.6) étaient très similaires à ceux obtenus avec les enseignants et le personnel. La figure 3.8 présente un graphique détaillé sur la dépression.

Dimension	**Effet**
Equilibre des influences (moins d'influences négatives et plus d'influences positives)	↑
Satisfaction de la vie	↑
Le stress perçu	↓
Anxiété	↓
Dépression	↓

Tableau 3.6. Résultats pour les détenus et les agents pénitentiaires après avoir pratiqué le TC/MT pendant trois mois dans un environnement carcéral en Italie.

Ces résultats confortent les études précédentes, qui décrivent le TC/MT comme une source de réduction des traumatismes et du stress perçu chez les détenus (Nidich, et al., 2016).

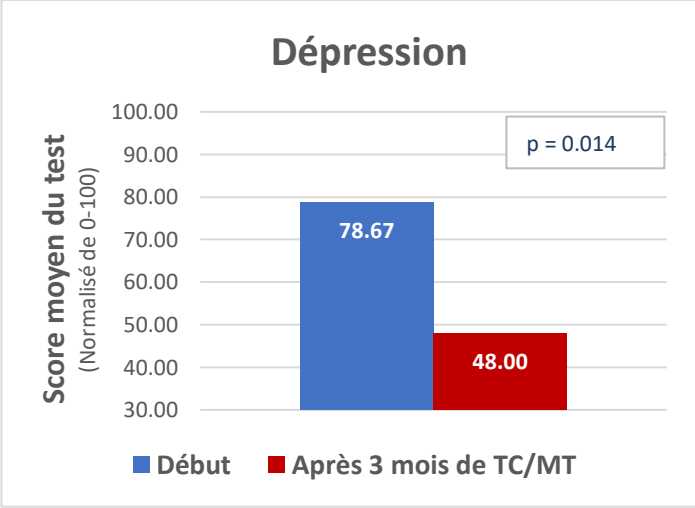


Figure 3.8. Les détenus et les agents pénitentiaires ont montré une diminution significative des symptômes de dépression après trois mois de TC/MT.

3.3 Discussion et conclusions

L'éducation inclusive ne peut être considérée uniquement comme un point de vue, un simple paradigme pour interpréter l'éducation. C'est une réelle politique éducative garantissant que l'école est un environnement sans discrimination pour les élèves n'appartenant pas aux cultures dominantes. Aujourd'hui, les écoles sont confrontées au problème d'une plus grande diversité dans des catégories sociales, telles que : la nationalité, l'ethnie, le sexe, les nouvelles formes de familles, ainsi que les handicaps spécifiques des individus. Les écoles doivent garantir aux élèves les ressources nécessaires pour pouvoir faire face aux difficultés qui découlent de cette catégorisation, et leur assurer toutes les possibilités de s'épanouir pleinement en tant que personne.

Prendre des mesures pour assurer une éducation inclusive est un défi social et financier. Un important facteur de réussite de l'éducation inclusive est le bien-être des principaux acteurs : les élèves, les enseignants et le personnel. Promouvoir leur bien-être implique de leur fournir les ressources nécessaires pour faire face aux défis posés par l'école en tant qu'environnement multiculturel, en constante évolution.

Le programme TC/MT s'est montré une approche efficace pour relever ces défis. Ce programme est culturellement et religieusement neutre, il n'exige pas de ressources cognitives ou physiques spécifiques, ni de capacité d'apprentissage ou d'écriture, même pour les jeunes enfants, ce qui en facilite l'application. À l'exception des handicaps cognitifs graves, il peut être enseigné indépendamment de l'âge, du niveau d'alphabétisation ou des contraintes physiques.

L'impact sur le bien-être individuel, tel que documenté plus haut dans cette discussion, est pertinent. Nos recherches confirment les conclusions antérieures selon lesquelles le TC/MT est une ressource utile pour réduire l'anxiété, le stress et l'épuisement professionnel, et pour s'engager de façon plus calme et plus détendue dans le monde, avec un meilleur équilibre émotionnel. En tant que ressource simple et facile pour améliorer le bien-être, le TC/MT peut contribuer à une école et une société plus inclusive.

Avec ces preuves empiriques qui soutiennent le TC/MT en tant que ressource pour améliorer le bien-être, quelques aspects doivent être examinés plus avant.

Le projet FRIENDS s'est principalement focalisé sur une adaptation du TC/MT en milieu fragilisé, pour en démontrer la pertinence et l'impact positif potentiel dans l'éducation inclusive, ceci en s'appuyant sur des analyses et des travaux d'évaluation antérieurs. Par conséquent, les objectifs de recherche du projet étaient limités. Pour cette raison et compte tenu de la nature difficile de la recherche socio-psychologique dans les écoles (en particulier les RCT) d'un point de vue scientifique, organisationnel et financier,

le plan d'évaluation du projet FRIENDS était basé sur une étude de conception quasi-expérimentale plus légère, tandis que l'étude de conception expérimentale était limitée aux enfants âgés de 5 à 11 ans, une population pour laquelle la recherche sur le TC/MT est rare et inexistante en Europe.

Bien que les conclusions de l'étude de conception quasi-expérimentale concordent avec celles de l'étude de conception expérimentale (réalisée dans le cadre de notre projet et d'autres recherches), la première a une validité interne moindre. À cause de cela, elle peut seulement être considérée comme étayant les preuves de la seconde étude tout comme les autres recherches existantes.

Une autre considération est la stabilité à long terme et l'évolution future des dimensions mesurées, car celles-ci ne peuvent être déterminées dans une étude courte où l'on est plus dans les mesures d'un état que d'une dynamique.

Dans le cadre de recherches futures, il serait intéressant d'évaluer (par exemple par des mesures de suivi au-delà de la date d'évaluation post-test) comment la pratique du TC/MT évolue chez les participants au fil du temps et comment elle peut impliquer des changements ayant des caractéristiques plus dispositionnelles (Ndt : en psychologie, relatif aux dispositions, aux traits de caractère).

4 Un cadre d'élaboration de politiques et leur application à une mise en œuvre sur le terrain.

Dans ce chapitre, nous aborderons l'élaboration des politiques comme un instrument permettant de passer d'un projet expérimental à un programme permanent promouvant l'éducation inclusive en améliorant le bien-être des élèves, des enseignants, du personnel et des parents. Ainsi, pour réussir cette transition, un cadre de mise en œuvre de ces politiques est essentiel.

4.1 Le cadre de mise en œuvre et son application à l'élaboration des politiques.

Le cadre de mise en œuvre à utiliser et la manière de l'utiliser dépendent beaucoup du contexte. Dans notre cas où nous avons affaire à une approche novatrice, il va sans dire qu'un cadre réglementaire qui ferait usage d'une approche graduelle basée sur le partage d'expérience est bien plus approprié qu'une simple feuille de route sur laquelle seraient prescrites les différentes étapes.

La base de notre cadre d'élaboration des politiques est le cadre de mise en œuvre de la qualité (QIF) élaboré par Meyers, Durlak et Abraham (2012) (voir la figure 4.1 de notre présentation du QIF).

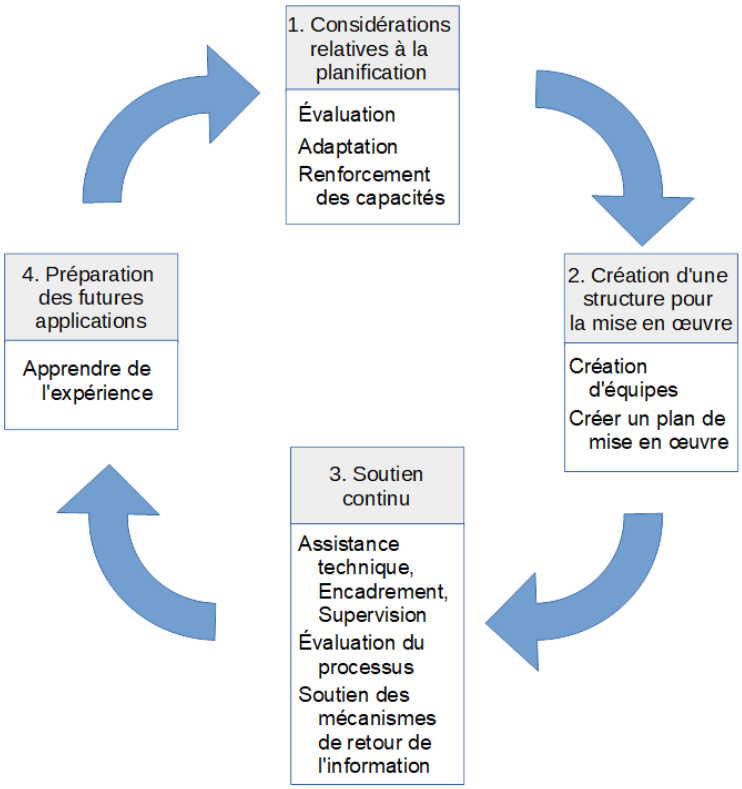


Figure 4.1. Le cadre de mise en œuvre de la qualité de Meyers et al. (2012), base du cadre de mise en œuvre de la politique TC/MT :

Étant donné la nouveauté du programme Temps Calme – Méditation Transcendantale (TC/MT) en Europe notre version du cadre de réalisation qualitative est adaptée à nos objectifs en insistant sur les répétitions et le partage d'expériences coordonnées, qui seront expliqués plus loin dans ce document.

Approfondissement et extension

La première chose à considérer est l'objectif premier de l'élaboration des politiques qui peut être défini par l'extension de la mise en œuvre du programme expérimental Temps Calme – Méditation Transcendantale au rang de programme permanent. L'essence de cette transposition à une plus grande échelle est caractérisée par l'approfondissement et l'extension, comme décrit dans Bramanti and Van Assche (2019). Pour le processus d'approfondissement nous recherchons trois changements fondamentaux :

- Intégrer le programme Temps Calme – Méditation Transcendantale dans le programme scolaire
- Dédier un temps spécifique et précis à son exécution (les premières et dernières 15 minutes de la journée scolaire)
- Assurer un soutien permanent par des enseignants et /ou des conseillers spécialisés.

En ce qui concerne le processus d'élargissement, il s'agit de passer d'un nombre de cas particuliers à une application générale. Et cela via :

- L'implication de plus d'étudiants dans une classe, l'implication de plus de classes, de plus d'enseignants, de personnel éducatif et de parents liés à une école.
- La diffusion à un plus grand nombre d'écoles dans une région ou dans un pays
- La diffusion dans des centres de formation d'enseignants
- La diffusion dans divers pays d'Europe
- La diffusion dans d'autres secteurs (relatifs à l'éducation et/ou à la jeunesse).

Les différents acteurs

Une deuxième chose à considérer est la variété de décideurs politiques, c'est-à-dire les acteurs du processus d'élaboration des politiques. Ils vont du niveau local (même au niveau scolaire, nous avons des politiques) jusqu'au niveau européen. Mais d'une manière générale, nous pouvons distinguer les acteurs locaux (écoles et municipalités), les acteurs de niveau départemental et régional ainsi que des acteurs nationaux et internationaux.

Au niveau de l'école, le directeur joue le rôle le plus important. Il est "le meneur de jeu". Entièrement convaincu il est un atout majeur pour bien commencer l'aventure de ce nouveau programme. Il sera régulièrement

amené à dialoguer avec son personnel d'encadrement, les enseignants et les parents.

Au-delà de la hiérarchie de la gouvernance de l'école, on rencontre des coordinateurs de niveau départemental ou régional ou des fonctionnaires responsables de la gestion de tout le système éducatif dans leur zone. En fonction des différents schémas nationaux d'organisation, ces derniers auront ou non un certain degré d'autonomie pour décider sur des points essentiels pour permettre/aider au lancement du nouveau programme Temps Calme – Méditation Transcendantale dans les écoles. Dans certains cas, ils agiront comme un pont entre le niveau local et le niveau central.

Les acteurs nationaux sont habituellement des régulateurs et des médiateurs qui donnent des directives et apportent leur soutien. La loi de flexibilité au Portugal (loi 5908/2017), autorisant sous certaines conditions, les écoles à avoir plus de flexibilité dans leur programme d'études, en est un bon exemple. Cette loi s'attaque à l'un des obstacles les plus importants à l'extension de la pratique du Temps Calme – Méditation Transcendantale.

Au niveau international, la Commission Européenne est bien sûr un acteur influent qui peut, au niveau européen, confier des missions complémentaires aux acteurs nationaux. D'ordinaire, le rôle de la Commission Européenne est de se présenter en médiateur ainsi qu'en diffuseur de nouvelles idées et de bonnes pratiques. La politique de l'UE est conçue pour soutenir les systèmes nationaux et répondre aux défis courants.

Le cadre d'élaboration des politiques sera rempli différemment selon qu'il s'agisse du niveau local ou non-local. Au niveau local, l'élaboration des politiques sera orientée vers une mise en œuvre pratique du programme Temps Calme – Méditation Transcendantale, davantage axée sur l'approfondissement, alors qu'au niveau non-local les politiques consisteront à stimuler et faciliter la pratique du TC/MT, d'avantage axée sur l'élargissement.

Un réseau de réseaux

La troisième chose à considérer est de savoir comment les différents acteurs et niveaux d'acteurs travaillent ensemble pour fournir des politiques performantes et d'une façon efficace. Étant donné que le programme TC/MT est tout à fait nouveau aux yeux de l'éducation européenne, il est nécessaire de partager les expériences d'approfondissement et d'élargissement de la pratique, tout en suivant le cadre de mise en œuvre qualitative ainsi que décrit dans le schéma 4.1.

Au niveau local, nous pouvons avoir un réseau d'écoles et de groupes d'écoles de différents types (école maternelle, écoles primaires, secondaires, professionnelles), impliquant diverses parties prenantes (la direction, le personnel l'encadrement, les enseignants, les élèves, les parents, la société et autres). De manière générale, la direction d'un groupe sera ou nommera le/la coordinateur-trice d'un tel réseau.

De tels réseaux élémentaires peuvent constituer un réseau de niveau supérieur au niveau régional et/ou national, impliquant des partenaires supplémentaires tels que des universités, des centres de formation des enseignants, etc. Il est essentiel qu'à ce niveau également un coordinateur soit disponible pour assurer le partage des expériences, des outils, du matériel et des méthodes.

Enfin, les réseaux nationaux peuvent former un réseau international, quelquefois grâce à des projets financés par la Commission Européenne.

Ce modèle de réseaux de réseaux est bien connu dans le domaine de l'éducation, en particulier pour les thématiques novatrices. Le thème des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'éducation dont les pionniers commencèrent il y a environ 25 ans en est un exemple bien connu. Très vite des écoles et des groupes d'écoles disposèrent de leurs coordinateurs TIC qui étaient soutenus tant au niveau régional que national. Puis en 1997, le Réseau Européen d'Ecoles, un réseau de 34 ministères de l'éducation, fut fondé.

Un réseau d'autant plus pragmatique (un réseau international d'écoles) représenterait une alternative à un réseau de ministères de l'éducation. Une initiative de la Commission, L'alliance des Ecoles pour l'Intégration, consistant en la promotion de la bonne conduite dans le domaine de l'apprentissage inclusif (intégration d'élèves migrants et transmission de valeurs communes – Commission Européenne 2016), représente une initiative particulièrement importante pour ces projets et qui vaut la peine d'être mentionnée dans ce contexte.

Une alternative à un réseau de ministères de l'Education est un réseau plus proche de la base, c'est-à-dire un réseau international d'écoles ou de réseaux d'écoles. Une initiative particulièrement pertinente pour ces projets et qui mérite d'être mentionnée dans ce contexte est l'initiative de la Commission, « Alliance des Ecoles pour l'Intégration », consistant à promouvoir les bonnes pratiques dans le domaine de l'apprentissage inclusif (intégration d'élèves migrants et transmission des valeurs communes (Commission Européenne 2016),

Un point de discussion est la portée d'un tel réseau de réseaux, qui peut se limiter à une approche spécifique telle que le programme TC/MT ou à un thème plus général tel que le bien-être ou l'éducation inclusive. Les deux approches (générale et spécifique) ont toutes deux leur valeur, leurs avantages et leurs inconvénients. De toute évidence, les participants aux projets EUROPE et FRIENDS souhaitent disposer d'un réseau sur TC/MT répondant aux caractéristiques suivantes :

- **Mission** : aider les enseignants, les éducateurs à promouvoir l'éducation des élèves défavorisés par l'inclusion sociale, l'amélioration des résultats scolaires. Améliorer les résultats scolaires, la lutte contre la

discrimination à tous les niveaux et la prévention des brimades et de la violence à l'école.

- **Parties impliquées :** les 40 écoles et groupes d'écoles participant au projet.
- **Structure** : la structure proposée consiste en un groupe de travail avec un ou deux représentants venant de chaque pays impliqué dans les projets FRIENDS et EUROPE ainsi que d'autres pays qui montrent de l'intérêt pour y participer. Chaque école aurait comme représentant un membre de la direction (de préférence le/la directeur-trice) ainsi que un ou deux enseignants comme personnes de référence pour (a) continuer les activités du projet FRIENDS, (b) représenter l'école (communauté éducative – élèves, enseignants et parents) et (c) constituer un lien avec le représentant national à qui l'on soumet un plan des activités et un bilan annuel.
- **Activités** : Les activités sont structurées comme suit :
    - Partage des expériences au sein de la communauté locale d'apprentissage TC/MT impliquant les diverses parties impliquées.
    - Organisation d'une réunion nationale chaque semestre impliquant toutes les écoles où les différents acteurs sont représentés.
    - Organisation d'une réunion internationale annuelle avec la participation des pays impliqués.

Un modèle de diffusion des innovations et l'implication pour l'action politique

La quatrième chose à considérer est la manière dont l'innovation est diffusée et ses répercussions sur l'action politique. Une compréhension de la diffusion de l'innovation peut être acquise grâce aux travaux de Mahajan et Peterson (1985) qui modélisent la manière dont l'innovation sociale (ici le programme TC/MT) se répand selon le principe de moindre résistance. La régularité observée dans le processus de diffusion montre qu'initialement seuls quelques membres du système social adoptent l'innovation à chaque période (dans notre cas, l'année scolaire). Cependant, lors de périodes ultérieures, un nombre croissant d'adoptions du projet par période se produit à mesure que la diffusion exerce son attrait.

Enfin, la trajectoire de la courbe de diffusion diminue et commence à se stabiliser pour finalement atteindre un plafond supérieur approchant la réelle implication de tous les adoptants potentiels. De cette façon, le modèle présente une courbe en forme de S (sigmoïde) mais dépend seulement de trois éléments principaux différents.

i) Le nombre d'adoptants potentiels (l'univers des écoles dans le territoire de référence).

ii) Le nombre de ceux qui ont déjà adopté (les écoles qui ont lancé le programme TC/MT).

iii) Un « index d'imitation » qui dépend de plusieurs choses, parmi lesquelles les voies d'information et de contact entre les potentiels adoptants sont très importantes.

Un modèle de diffusion de l'innovation si simple a des retombées pratiques dans le sens où les décideurs politiques peuvent améliorer leurs succès :

i) En établissant des cibles (combien d'innovateurs je veux avoir ? Combien d'écoles pourraient adopter le programme TC/MT ? Et quelles ressources devrais-je donc mobiliser ?) ; et
ii) En influençant l'index d'imitation (comment puis-je accélérer l'effet d'imitation ? Quels sont les obstacles que je devrais supprimer ? Quelles sont les conditions propices que je devrais fournir pour rendre l'intervention plus performante ?)

4.2 Application du cadre d'élaboration des politiques à la mise en œuvre sur le terrain :

Dans cette section, nous présenterons les tâches de l'élaboration des politiques au niveau local selon la structure présentée dans le schéma 4.1.

Évaluation. Cette tâche consiste à évaluer les besoins et les bénéfices ressentis par l'école tels qu'ils seront perçus par leurs principaux dirigeants et leur équipe de terrain. D'ordinaire, il s'agit du directeur, des personnes clés dans la gestion et l'enseignement de l'école ainsi que des parents. Il n'y a pas de modèle unique. Notre expérience dans les projets FRIENDS et EUROPE nous montre que la force motrice est généralement le directeur, un professeur très motivé et dans d'autres cas, l'organisation des parents. Dans de rares cas, il s'agira d'un ou plusieurs élèves. Les avantages du programme TC/MT pour les participants sont bien documentés dans diverses études scientifiques.

Néanmoins, ce qui fait la différence, c'est ce qui résonne chez les décideurs et les meneurs de l'innovation. Ainsi, les preuves recherchées au niveau de l'école que le TC/MT est bénéfique peuvent être très différentes de celles recherchées aux niveaux supérieurs de prise de décision politique. Par exemple, les preuves qui trouvent un écho auprès des parents sont le changement de comportement et l'amélioration des résultats de leurs enfants, plutôt qu'une étude scientifique sur l'anxiété montrant une amélioration significative (p=0,011).

Le programme TC/MT est une démarche novatrice et les améliorations pour les élèves n'apparaissent seulement qu'après sa mise en pratique. De fait, lorsque le programme TC/MT est introduit dans une nouvelle école, la décision de commencer avec le TC/MT est souvent basée sur l'expérience du directeur, du personnel éducatif, des enseignants et des parents ou sur des

témoignages positifs de la part d'autres écoles. Assurément, l'opinion des décideurs politiques de plus haut niveau - lorsqu'ils sont convaincus des bienfaits du programme TC/MT sur la base par exemple de recherches scientifiques existantes - influencera de façon positive les bienfaits perçus au niveau de l'école.

Dans le cadre de cette tâche d'évaluation, nous nous devons également de vérifier si et comment le programme TC/MT devrait être adapté à l'environnement de l'école et si toutes les ressources – dans un premier temps, humaines, puis financières – sont mobilisées, l'objectif étant d'améliorer la compatibilité et l'applicabilité à l'école. Ceux qui sont chargés d'implémenter le programme TC/MT se doivent de répondre aux questions suivantes :

- De quelles manières l'innovation répondra-t-elle à l'importance des besoins perçus par l'école ? Dans ce contexte, la responsabilité de l'éducation, partie intégrante de la société, doit être prise en compte. Par exemple, les objectifs sociétaux en matière d'éducation comprennent un faible taux d'abandon scolaire précoce, d'excellents résultats scolaires et la préparation à la vie adulte.
- Quelles sont les preuves que le programme TC/MT répond à ces besoins ? La perception des preuves sera différente selon l'école. Par exemple, une école accueillant des migrants en Suède, les écoles TEIP au Portugal ou encore les écoles alternatives en Angleterre, auront une meilleure appréciation sur les effets de bien-être du programme TC/MT qu'une école ordinaire, alors qu'une école ordinaire pourrait avoir une meilleure appréciation des résultats scolaires et de la réduction des abandons.
- Dans quelle mesure la mise en œuvre du TC/MT est-elle adaptée à l'école, c'est-à-dire quel est le degré d'adaptation nécessaire, le cas échéant ? A quel point le programme TC/MT peut-il être adapté tout en étant mis œuvre avec succès, c'est-à-dire quels sont les éléments cruciaux, essentiels qui peuvent être adaptés ? Dans ce cas, on s'inspirera des associations caritatives d'enseignement du TC/MT.
- Dans quelle mesure, le directeur, les enseignants et le personnel éducatif comprennent-ils ce que le programme TC/MT implique ? La direction, les enseignants et le personnel éducatif ont-ils une vision réaliste de ce que le programme TC/MT peut accomplir et y-a-t'il suffisamment d'enseignants prêts et aptes à promouvoir, soutenir et utiliser de façon compétente le programme TC/MT ? Cela doit être clair pour eux en quoi consiste réellement le programme TC/MT, quels en sont les avantages et comment il doit être enseigné et pratiqué.
- Avec quel niveau d'ambition une école veut-elle mettre en place le programme ? Le TC/MT peut être mis en place à différents degrés, l'idéal étant une approche globale de l'école. Mais il est parfois judicieux de commencer lentement. Si le processus n'est pas confortable, il peut

se retourner contre vous. Bien sûr, le niveau d'ambition peut changer dans le temps.

Adaptation. En collaboration avec l'association caritative d'enseignement du TC/MT, une école personnaliserait la mise en œuvre. Par exemple, alors que le TC/MT est idéalement mis en œuvre comme une approche globale de l'école, on pourrait souhaiter le faire étape par étape, après l'évaluation. Si l'adaptation initiale prépare le terrain pour la mise en œuvre initiale, l'adaptation peut également avoir lieu pendant le processus de mise en œuvre, en fonction des défis et des opportunités. De même, lorsqu'un nouveau cycle de mise en œuvre commence, les adaptations peuvent se faire sur la base des enseignements tirés du ou des cycles précédents.

Stratégies de renforcement des capacités. Bien que l'introduction du TC/MT puisse être initiée par une variété de parties prenantes, la mise en œuvre a besoin du soutien des parties prenantes les plus importantes. Par conséquent, la tâche de renforcement des capacités implique :

- s'assurer que les principaux leaders d'opinion et responsables sont engagés dans le processus de mise en œuvre et sont convaincus que le TC/MT sera bénéfique pour l'école ;
- aligner le TC/MT sur la mission et les valeurs plus larges de l'école, par exemple l'éducation inclusive ;
- identifier les politiques qui incitent au TC/MT et/ou réduisent les obstacles au TC/MT en classe ; par exemple, l'école peut avoir une politique selon laquelle, après chaque période de vacances scolaires, une session de rafraîchissement pour les étudiants est organisée de telle sorte que la pratique du TC/MT soit à nouveau animée ;
- identifier des *avocats* du TC/MT qui plaideront en faveur de son utilisation et qui aideront les autres à l'appliquer correctement ;
- identifier les formateurs au TC/MT et vérifier qu'il existe une capacité suffisante pour assurer la formation initiale ainsi que le suivi.

Il n'est donc pas étonnant que l'expérience montre qu'il est presque impossible de réussir la mise en œuvre dans une école entière sans le soutien du directeur et des enseignants. Au cours du projet, le renforcement des capacités se poursuivra. Par exemple, une fois que les enseignants et les conseillers ont reçu la formation au TC/MT, ils sont formés à des rôles de soutien tels que l'animation de sessions de méditation à l'école et en classe.

Création d'équipes de mise en œuvre et d'un plan de mise en œuvre. Bien que ce qui doit être fait pour mettre en œuvre le TC/MT dans les écoles soit relativement clair, il est important de déterminer qui fait quoi et quand. Une certaine séquence d'activités a émergé de l'expérience, mais il convient maintenant de définir les tâches et les responsabilités. Le plus important est d'assigner un coordinateur TC/MT dans l'école, qui coordonnera les tâches qui en découlent.

Assistance, encadrement et supervision. Cette tâche consiste à soutenir les acteurs de la mise en œuvre, en abordant les inévitables problèmes pratiques de la réalisation du TC/MT. Ce qui doit être clairement identifié, c'est comment et de qui le directeur, le personnel de gestion, les enseignants, les élèves, les parents obtiennent de l'aide, des conseils et un suivi. Cela concerne deux types de soutien : l'assistance, le coaching, la supervision de la pratique du TC/MT qui est donnée par l'enseignant de TC/MT actif dans l'école et ensuite l'assistance, le coaching, la supervision d'un certain nombre d'acteurs de soutien pour la mise en œuvre du TC/MT. Par exemple, un directeur d'école peut être confronté à certaines questions de la part des parents. Pour ces derniers, la première ligne de soutien est évidemment le coordinateur TC/MT de l'école qui s'occupera des problèmes et des risques. Les niveaux de soutien suivants sont le professeur du TC/MT de l'école, l'organisation caritative du TC/MT et enfin un centre d'expertise national ou international. L'assistance, l'encadrement et la supervision peuvent entraîner des changements dans l'approche, une formation supplémentaire, et du matériel ou des outils qui peuvent être utilisés.

Évaluation des mises en œuvre en cours. En général, cette tâche consiste à examiner les résultats ainsi que le processus de mise en œuvre. Dans le cadre du projet FRIENDS, différentes méthodes d'évaluation des résultats ont été utilisées, notamment des témoignages informels (écrits et vidéo), des recherches qualitatives au moyen d'entretiens structurés, des recherches quantitatives au moyen de tests psychologiques et des statistiques scolaires. Les protocoles et les méthodes d'évaluation sont disponibles pour l'avenir. Dans l'idéal, les indicateurs et les méthodes d'évaluation sont appliqués par les différentes mises en œuvre, mais ils peuvent varier en fonction des circonstances. Par exemple, toutes les écoles d'Europe n'ont pas forcément les mêmes statistiques scolaires. Deuxièmement, l'évaluation du processus de mise en œuvre, sera généralement coordonnée par le coordinateur du TC/MT qui est au cœur d'une communauté d'apprentissage locale. L'évaluation du processus de mise en œuvre implique l'identification des forces et des faiblesses (ou il peut s'agir d'une analyse SWOT[2] complète). En plus des données qui peuvent être collectées sur les résultats, des données peuvent être recueillies sur le processus de mise en œuvre, par exemple, le nombre de formations, la régularité de la pratique, etc.

Créer des mécanismes de retour d'information. Outre la collecte de données sur le processus de mise en œuvre dans le cadre de l'évaluation, il convient de créer des mécanismes de retour d'information appropriés. Un tel système de retour d'information doit être rapide, précis et suffisamment spécifique pour que le succès de la mise en œuvre soit reconnaissable et que

---

[2] Strengths, weaknesses, opportunities, and threats (Forces, faiblesses, opportunités et menaces)

des changements visant à améliorer la mise en œuvre puissent être apportés rapidement. Concrètement, il incombe au coordinateur du TC/MT de communiquer et de discuter des principales conclusions avec les parties prenantes, le personnel chargé de la mise en œuvre et les praticiens de première ligne. Certains résultats clés devront être abordés et des mesures devront être prises dans un esprit d'amélioration de la qualité.

Tirer les leçons de l'expérience. L'expérience acquise lors de la mise en œuvre du programme du TC/MT intéressera certainement d'autres écoles. Les leçons apprises peuvent comprendre des informations sur les stratégies inefficaces et efficaces, les succès et les échecs de certaines tâches, des réflexions sur les raisons, les difficultés et les obstacles, le matériel et les outils utiles, etc. Les chercheurs et les responsables de la mise en œuvre du programme du TC/MT ailleurs peuvent tirer des enseignements de ces expériences, pendant que dans le même cadre scolaire, chaque année, il y a de nouveaux élèves et de nouvelles leçons à tirer. L'instrument par excellence pour partager ces expériences avec d'autres est le réseau des réseaux.

4.3 Implications politiques au niveau du district/de la région

Au niveau des districts/régions, le point essentiel est l'attention accordée aux conditions permettant la poursuite des programmes du TC/MT lancés dans une multitude d'écoles, ainsi que dans de nombreuses écoles qui ont déjà manifesté leur intérêt pour le TC/MT.

Les principaux points opérationnels que le niveau du district/de la région pourrait et devrait probablement aborder sont les cinq suivants :

- identifier un organisateur/coordinateur du réseau régional (ou du réseau de district pour tous les petits pays qui n'ont pas de réseau régional) ;
- promouvoir la formation au TC/MT pour les enseignants et le personnel scolaire ;
- soutenir les activités de mise en réseau de la "communauté locale d'apprentissage" ;
- l'activation de la collecte de fonds au niveau territorial pour accompagner le passage à la "mise en place progressive" vers la reprise complète du programme par le Ministère de l'Education (voir section 4.4) ;
- promouvoir le suivi et l'évaluation des évaluations.

Vers un coordinateur du réseau district/régional

En s'appuyant sur les bonnes pratiques du projet FRIENDS, nous pouvons identifier un travail de coordination collaboratif de deux acteurs habilitants différents :

i) les "Centres de Formation à l'Enseignement" (CFE) ou des institutions équivalentes ; ii) les comités locaux des associations caritatives d'enseignement de la MT.

Cette structure de coordination opérant au niveau régional - indépendamment de qui fait le travail - agit comme un contact initial avec toutes les écoles qui expriment un intérêt à démarrer un nouveau projet sur l'éducation inclusive à travers un programme de bien-être tel que le TC/MT développé dans le cadre du projet FRIENDS. En même temps, ce coordinateur régional agit comme un point de diffusion pour propager l'information et pour fournir un soutien aux directeurs et aux enseignants désireux de partager leur expérience positive dans la mise en œuvre de ce type de programme.

La formation des enseignants à la MT

Des enseignants motivés et préparés représentent « l'atout majeur" pour le succès des programmes de bien-être dans les écoles. Tout d'abord, parce qu'ils sont le premier contact avec les élèves qu'ils accompagnent tout au long de leur cursus scolaire. De plus, ils sont les premières cibles de la frustration et du stress à l'école et les premiers témoins des progrès des enfants.

L'expérience de FRIENDS montre que le fait que les enseignants méditent a un effet positif sur l'efficacité du programme et sur leurs élèves. Ceux-ci sont plus motivés et impliqués.

L'idée d'avoir un enseignant de MT dévoué – ce peut être un enseignant de l'école ou un enseignant de MT extérieur – reste fondamentale. Les deux options (interne et externe) devraient être considérées comme complémentaires plutôt qu'alternatives. En fait, l'enseignant formé peut diriger (c'est-à-dire démarrer et arrêter) les temps de méditation de ses élèves, même sans être un professeur de MT certifié. En revanche, un enseignant de MT accrédité doit suivre la phase de la formation et de suivi des élèves et le temps consacré. Ainsi, il consacre du temps, personnellement, à chacun d'entre eux tout au long de l'année (généralement tous les mois).

Un professeur de MT peut suivre 200 élèves en temps plein. Chaque école peut donc avoir un ou plusieurs professeurs de MT (1 pour 200 élèves méditants) enseignant de MT, tandis que les enseignants scolaires peuvent accompagner et suivre le temps de méditation en classe deux fois par jour.

L'organisation caritative de la formation à la MT est chargée de la formation des enseignants à la MT et à son suivi. Le cours peut être organisé directement dans les écoles participantes au programme ou, selon un programme de formation permanente pour les enseignants, comme dans l'expérience portugaise, par les CFE ou par différentes institutions dans d'autres pays.

Un effort de coordination supplémentaire devrait être fournit au niveau régional, car nous savons que la mobilité des enseignants est un critère permanent, qui les amène à changer de lieu professionnel plusieurs fois dans leur carrière. L'école devrait assurer la continuité, une fois que le programme a été lancé. Il est donc essentiel d'accorder une attention particulière à la disponibilité et à la mobilité des enseignants des écoles du TC/MT dans les différentes écoles afin de garantir la meilleure couverture des besoins.

Soutenir les communautés locales d'apprentissage

Un troisième rôle important pour le coordinateur concerne le renforcement des capacités et du rôle de modérateur vis-à-vis des acteurs scolaires. Les coordinateurs régionaux jouent le rôle de médiateurs auprès des directeurs, des enseignants et des parents pour établir des contacts, des rencontres, échanger des expériences, diffuser les bonnes pratiques, aider à résoudre les problèmes liés à la mise en œuvre des programmes de bien-être et, finalement, établir des réseaux permanents avec les différents acteurs impliqués.

Un autre objectif possible, une fois qu'un seuil minimum de visibilité est atteint, est de favoriser la participation de la communauté locale et des décideurs politiques à un niveau territorial. **Les "alliances locales" pour l'éducation inclusive**, qui mettent en œuvre des programmes de bien-être, ont naturellement été le résultat bénéfique de ce genre de coordination, comme en témoigne le projet FRIENDS.

Nous devons consacrer quelques mots au concept de **"communautés d'apprentissage"**, un concept qui a fait l'objet d'une attention croissante tant dans la littérature que dans les analyses de terrain (Kilpatrick, Barre et Jones, 2003 ; Watkins, 2005 ; Mindich et Lieberman, 2012). **Les communautés d'apprentissage** offrent un espace et une structure permettant aux personnes de s'harmoniser autour d'un objectif commun. Les communautés efficaces sont à la fois génératrices d'ambitions et pratiques. Elles mettent en relation des personnes, des organisations et des systèmes désireux d'apprendre et de travailler au-delà des frontières, tout en responsabilisant les membres par rapport à un programme, des critères et des résultats communs. Ces communautés permettent aux participants de partager les résultats et d'apprendre les uns des autres, améliorant ainsi leur capacité à réaliser des progrès rapides mais significatifs[3].

---

[3] Les avantages découlant d'une communauté d'apprentissage qui fonctionne bien sont multiples. La communauté d'apprentissage relie les gens, elle fixe des objectifs et mesure les progrès collectifs, elle permet un apprentissage partagé, elle accélère les progrès vers un impact à l'échelle, et parfois elle soutient un leadership distribué.

C'est précisément l'approche holistique du TC/MT au niveau de l'école. Dans la phase de mise en œuvre, nous avons souligné à plusieurs reprises le caractère fondamental de la mise en relation entre le directeur, les enseignants, souvent aussi le personnel et les parents d'élèves participant au projet. Lorsque cet effort a été couronné de succès (en fait, c'était la plupart du temps), nous avons assisté à la naissance d'une véritable communauté d'apprentissage ; une communauté perçue comme telle même de l'extérieur. Bien souvent, l'administration municipale, ou les politiciens locaux, ou d'autres institutions ont apprécié le projet en reconnaissant tout d'abord une communauté vivante au travail.

Campagnes de collecte de fonds pour soutenir la mise en place progressive

L'activité de collecte de fonds pourrait être cruciale dans ce tournant "progressif » entre la fin du projet FRIENDS et la pleine participation du Ministère de l'Education (voir section 4.4). Nous suggérons donc trois options différentes que les coordinateurs régionaux pourraient suivre.

Le premier levier de financement concerne les fondations communautaires et les institutions financières territoriales. Très souvent, les institutions locales ont pour mission statutaire de soutenir des programmes d'amélioration sociale tels que la réussite scolaire, l'inclusion sociale et le bien-être sur une base territoriale. Ces institutions doivent recevoir des informations correctes et complètes sur le programme du TC/MT et sur son efficacité afin de pouvoir présenter des politiques fondées sur des preuves. En outre, dans les expériences recueillies lors de la mise en œuvre du programme FRIENDS, plusieurs municipalités ont également contribué à la réalisation du programme du TC/MT.

La diffusion d'informations et la mise en réseau des différentes administrations municipales peuvent faciliter la génération d'une attention proactive à l'égard de la mise en œuvre du programme.

Le deuxième levier de financement est directement lié au marché privé. De nombreuses sociétés sont de plus en plus engagées dans des politiques de responsabilités sociales d'entreprises (RSE). Les entreprises sont de plus en plus à la recherche de projets ayant un impact réel. Et soutenir la qualité de l'éducation sur leur territoire, aider les écoles locales à devenir plus inclusives, contribuer à un meilleur bien-être des élèves et des enseignants, sont autant d'objectifs très clairs et gratifiants, rapidement communicables, avec un rapport coût/bénéfice très intéressant. Des informations transparentes et axées sur les résultats à l'intention des entrepreneurs régionaux pourraient facilement devenir un puissant levier de communication pour le TC/MT et les coordinateurs régionaux devraient les utiliser de manière adéquate.

Le troisième levier de financement est le domaine d'action le plus structuré. Il concerne les prochains appels d'offres au sein des Fonds Structurels Européens (principalement le FSE) dont la gestion passe par la programmation régionale (niveau NUTS 2). Par conséquent, les activités de sensibilisation devraient inclure les responsables politiques et les fonctionnaires régionaux afin qu'ils puissent accorder l'attention nécessaire au TC/MT en tant que technique à l'éducation inclusive et au bien-être dans les écoles. Comme le FSE couvre tous les pays européens, il s'agit certainement d'un domaine d'action particulièrement intéressant. L'une des tâches d'un coordinateur régional est de pousser les régions d'Europe à mettre en place des "plans opérationnels régionaux" : les options réalisables pour lancer des appels d'offres concernant l'éducation inclusive et le bien-être des élèves et des enseignants.

En outre, plusieurs fonds européens différents peuvent accueillir des mesures soutenant un programme comme le TC/MT, y compris Erasmus + et des programmes concernant le secteur de la santé favorisant une société inclusive, luttant contre les inégalités des enfants.

Promouvoir le suivi et l'évaluation

Il y a une dernière fonction (mais non la moindre) à traiter au niveau régional. Il s'agit du suivi et de l'évaluation (S&E) de la mise en œuvre des différents programmes dans les écoles régionales. Nous avons besoin d'un conseil scientifique aux côtés des écoles. Ainsi nous pouvons réaliser des économies d'échelle en menant différentes campagnes d'études dans plusieurs écoles et nous devons avoir une idée précise du contexte social et économique dans lequel l'école fonctionne.

En outre, lorsque nous augmentons le nombre de participants (élèves, enseignants, parents), nous garantissons des résultats plus probants et une évaluation transparente. Par conséquent, nous apportons une contribution essentielle à l'augmentation du retour sur investissement de l'intervention. Au niveau régional, les compétences techniques des universités sont faciles à trouver et sous la supervision du coordinateur, ces compétences peuvent apporter des contributions utiles.

Par ailleurs, le comité scientifique du projet FRIENDS et l'équipe d'évaluation ont acquis une grande expérience sur ce thème et pourraient facilement être impliqués dans les missions de suivi et de recherches (S&E).

Les avantages de cette activité d'accompagnement des S&E sont au moins triple :

1. Elle permet aux écoles d'avoir un impact quantifié du programme mis en œuvre.
2. Dans le cas des évaluations répétées, elles permettent de faire le bilan des améliorations et des progrès réalisés. De plus, cela permet d'affiner le programme et de permettre aux écoles d'utiliser leurs indicateurs de

performance - comme des "chiffres parlants" - dans la concurrence entre écoles pour les élèves, les meilleurs enseignants et les fonds. En outre, ils peuvent être utilisés comme un levier de communication rendant l'école plus attrayante pour les différentes parties prenantes.

3. Elle augmente la visibilité du programme et de l'école aux yeux de la communauté locale. Ainsi contribue-t-elle à mettre en lumière les objectifs de bien-être et de l'éducation inclusive et la manière de les réaliser, en montrant clairement que de bons résultats sont à portée de main des écoles locales. Pour les quartiers qui comptent plusieurs écoles prioritaires des programmes de bien-être, ces effets d'échelle positifs peuvent devenir un puissant levier pour l'ensemble de la communauté territoriale. Pour finir, elle renforcera l'inclusion et l'attrait pour les familles avec des enfants, ce qui aura un impact positif de rajeunissement sur la structure sociodémographique de la zone.

4.4 Implications politiques pour le niveau national et Européen

Au niveau national, l'implication du ministère de l'éducation est le point de départ de l'élaboration d'une réponse globale au processus d'élargissement. Les 5 principaux points à aborder au niveau national et Européen pourraient et devraient être les suivants :

- impliquer le Ministère de l'Education en tant que meneur proactif du processus et fixer les règles pour atteindre les meilleures conditions possibles ;
- financer la phase d'expansion et passer à une ligne budgétaire permanente dans la régime permanent ;
- la création, l'application et la gestion d'une organisation de réseaux jusqu'à une éventuelle "Alliance des écoles pour l'inclusion" ;
- la collecte de données, la confrontation des expériences, l'évaluation comparative des bonnes pratiques, le soutien au suivi et à l'évaluation des campagnes ;
- fournir une boîte à outils aux niveaux local et régional.

Nous passerons en revue ces cinq tâches afin d'apporter des réponses concrètes à l'engagement du niveau national et à l'implication accrue du réseau européen des expériences nationales.

Vers un rôle possible pour les Ministères Européens de l'Education

La fonction première des responsables politiques de haut niveau est de donner des directives et de prendre des mesures de soutien. Leur rôle exerce un impact potentiel maximal sur deux dimensions : i) fournir des "conditions favorables" (ou éliminer certains obstacles importants qui entravent la mise en œuvre de nouveaux programmes) ; ii) offrir une coordination par le biais d'un "réseau de réseaux" efficace.

Les principales dimensions culturelles devraient guider ce rôle proactif, ce qui se traduira par l'efficacité de l'intervention de haut niveau : i) aider à introduire l'innovation dans les écoles ; ii) adopter un cycle politique positif typique fait de planification, de mise en œuvre et d'évaluation ; iii) constituer des fonds pour un développement approprié ; iv) partager les expériences, en tirer des enseignements et reconnaître les éventuelles lacunes ; et v) introduire les "bonnes incitations" dans le système.

Manifestement, il s'agit d'une tâche plus générale et plus complexe. Alors que le niveau local/régional joue un rôle dans l'accompagnement de la mise en œuvre au niveau des écoles, et offre un soutien opérationnel aux directeurs d'école et aux communautés locales, le niveau national/européen exerce un rôle de méta-coordination et agit comme un acteur systémique habilitant.

L'un des rôles les plus essentiels des acteurs nationaux est certainement de "fixer les règles". Nous abordons ici deux questions principales. La première concerne **la flexibilité**, tandis que la seconde est liée à **la formation des professeurs MT**. Ce sont deux points essentiels car ils représentent deux points de vue différents, autant de conditions préalables pour assurer une bonne mise en œuvre du programme de TC/MT. Alors que la première est une condition favorable permettant le bon processus de mise en œuvre, la seconde est de lever des obstacles potentiels, car le nombre d'enseignants de MT certifiés doit augmenter en même temps que la mise à l'échelle.

Les expériences recueillies sur le terrain soulignent l'importance de conserver deux temps de méditation au début et à la fin de la journée scolaire. La documentation (Waters et al., 2015) fait état de résultats significatifs selon lesquels les interventions des enseignants du projet ont des effets nettement plus cohérents que celles des autres instructeurs, et ce tant pour les effets positifs sur le bien-être que pour la compétence sociale. Les programmes les plus efficaces sont ceux qui sont mis en œuvre par les enseignants, deux fois par jour, sur le long terme. Toutefois, cela implique un réaménagement de l'horaire de la classe afin de disposer d'une demi-heure à quarante minutes de TC/MT (voir plus de détails au chapitre 2).

C'est précisément la "recherche de la flexibilité", une demande forte de toutes les écoles qui ont commencé à mettre en œuvre le programme du TC/TM.

En examinant les différentes expériences au sein du projet FRIENDS, nous considérons que le cas portugais est le plus efficace pour assurer la flexibilité nécessaire, en mettant en œuvre cette flexibilité dans la loi 5908/2017 "Projet pour l'autonomie et la flexibilité des programmes" (PACF). Selon cette loi, les écoles portugaises peuvent, sur une base volontaire, gérer le programme scolaire en intégrant des pratiques qui favorisent un meilleur apprentissage.

Le PACF vise à définir les principes directeurs et les règles pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du programme scolaire pour l'enseignement primaire et secondaire au Portugal.

Pour la présente discussion, il est intéressant de considérer deux aspects. Tout d'abord, la nature volontaire de la flexibilité du programme d'études qui a aidé les écoles à réaliser cette innovation de manière progressive. Elle a également permis d'atteindre des objectifs spécifiques qui correspondent à la population étudiante en particulier et à la communauté au sens large. Deuxièmement, les écoles qui ont choisi cette option ont directement adapté leur expérimentation en fonction du programme du TC/MT.

Alors que l'expérience portugaise porte sur une réforme en profondeur du programme scolaire, dans d'autres pays, la première étape permettra peut-être d'établir un horaire flexible permettant d'aménager deux créneaux au Temps Calme / MT.

Pour en venir maintenant au deuxième aspect - la formation des enseignants en matière de MT - le mot clé est "Formation Professionnelle Continue" (FPC). Dans chaque pays européen, il existe un programme d'apprentissage continu. Nous ne demandons pas que le Ministère de l'Education fournisse directement la formation pour devenir un enseignant de TC/MT; ce rôle est laissé aux organisations caritatives nationales de MT. Ce dont nous avons grandement besoin, c'est d'une procédure d'accréditation qui reconnaisse le cours de formation au TC/MT pour les enseignants dans le cadre du portefeuille approuvé par le Ministère de l'Education et accrédité pour le FPC. En Allemagne également, le projet FRIENDS a récemment été présenté à un groupe d'enseignants et aux autorités locales dans le cadre d'un programme de FPC organisé par le CFE local.

Financement des "programmes de bien-être".

Le sujet des programmes et des techniques de financement qui se sont révélés efficaces pour améliorer le bien-être dans les écoles - tant chez les universitaires que chez les enseignants - est essentiel pour diffuser les bonnes pratiques au sein des systèmes éducatifs nationaux des différents pays de l'UE.

Lors de l'élaboration d'un programme de financement visant à développer le projet, nous répondrons à trois questions fondamentales : **pourquoi** payer, **qui** doit payer et **comment** adapter le soutien financier ?

Le concept de base pour comprendre **la question du "pourquoi"** repose sur l'idée de "la dépense comme investissement". Cela signifie qu'il faut considérer le bien-être éducatif comme une importante priorité dans l'agenda de l'inclusion social. De plus, nous devons garder à l'esprit que tout engagement financier dans ce domaine est un investissement plutôt qu'un coût. Un deuxième point important est lié aux coûts de "ne rien faire". Ne rien faire face à un besoin évident est facilement présenté comme une preuve de

négligence, d'irresponsabilité ou d'inaptitude de la part du gouvernement (Watt, 2018 ; McConnell et Hart, 2019). Ainsi, la deuxième réponse à la "question du pourquoi" est que les coûts de "ne rien faire" sont d'un ordre de grandeur supérieur aux coûts d'une intervention appropriée sur le bien-être éducatif.

Pour répondre correctement à la question **"qui",** nous devons garder à l'esprit que, d'un point de vue économique, l'éducation inclusive et le bien-être doivent être sont considérés comme des "biens publics". Pour citer un exemple récent, le groupe parlementaire britannique multipartite sur l'économie du bien-être a récemment rédigé un rapport intitulé "Tackling children's wellbeing in schools" (voir le rapport de l'APPG, 2019) qui explique comment le bien-être devrait être pris en compte dans les prochaines dépenses publiques.

En gardant à l'esprit « la médiatisation » de l'éducation inclusive pour l'amélioration du bien-être, nous pouvons soulever le point suivant : comment diffuser et disséminer le programme du TC/MT dans plusieurs écoles en élargissant la mise à l'échelle ? Parmi les nombreux apports nécessaires, nous avons également besoin de d'argent et le soutien financier pourrait probablement prendre une double voie.

La première ligne budgétaire provient du Ministère de l'Education. Elle couvre le coût de fonctionnement de l'enseignement scolaire du TC/MT, en plus certaines dépenses générales du système (telles que le suivi et l'évaluation des campagnes, la formation des enseignants au TC/MT dans le cadre des filières de formation professionnelle permanente, la gestion d'une plateforme web nationale et la production de contenus spécifiques, ainsi que la participation aux réseaux européens).

La deuxième ligne budgétaire pourrait être consacrée aux "appels ouverts" adressés aux écoles pour le lancement de la phase pilote du programme. Cette approche préserve la caractéristique fondamentale de la participation volontaire des écoles, car leur engagement initial doit être décidé, convaincu et motivé. Le financement public central pourrait être complété par une participation territoriale (sous la forme de sponsors privés, de banques et de fondations communautaires) afin d'accroître la visibilité du programme et d'impliquer les parents dans la coordination et l'animation de leurs communautés de pratique (voir l'explication au point 4.3).

La troisième et dernière question soulevée, est celle du **"comment"** concernant le calcul des fonds publics à consacrer à cet objectif fondamental. Nous ne présentons ici que les résultats de la simulation, mais d'autres éléments du projet FRIENDS exposent plus en détail une éventuelle simulation.

Nous estimons le coût annuel par élève à 250 € pour assurer durablement la pratique de la méditation deux fois par jour. Pour calculer le budget global, nous devons fixer les objectifs quantitatifs à atteindre. La simulation

- réalisée sur les cas italien et portugais - porte sur une "école standard" d'un peu moins de 250 élèves et de 26 enseignants par école.

Si nous nous fixons pour objectif d'atteindre - dans un plan national de mise en œuvre de 5 à 10 ans - le 1% des écoles (un objectif réaliste mais assez ambitieux), soit 64 000 élèves et 6 400 enseignants dans le cas italien et 14 000 élèves et 1 400 enseignants dans le cas portugais. Le coût final sera proche de 16 millions € soit 0,035 % du budget total de l'école italienne et de 3,5 millions € soit 0,053 % au Portugal.

Qui pourrait affirmer que dépenser 3,5 centimes (IT) ou 5,3 centimes (PT) pour chaque 100 euros de frais scolaires n'est pas une bonne affaire pour assurer un bien-être èlevé des élèves et des enseignants ?

Création et renforcement du réseau de réseaux

L'idée d'un réseau de réseaux ainsi que l'idée de la Commission d'une "**Alliance des écoles pour l'inclusion**" ont été introduites dans la section 4.1. Toutefois, elle doit encore être créée, maintenue et renforcée. Le niveau politique le plus élevé (national et européen) peut certainement jouer un rôle déterminant à cet égard. Par exemple, le fait que ce soit la Commission qui ait émis l'idée d'une "Alliance des écoles pour l'inclusion" a déjà un effet. Le simple fait de fournir la logistique et les moyens de remplir le rôle de coordinateur ne coûte pas tant que cela, mais a un impact significatif. Nous pouvons imaginer une approche en deux temps.

En régime permanent, ce réseau de réseaux peut être essentiel pour le bon fonctionnement d'une Alliance des écoles pour l'inclusion comme déjà mentionné dans la communication "Améliorer et moderniser l'éducation" adoptée le 7 décembre 2016 par la Commission Européenne[4].

En outre, on peut imaginer une organisation **de second niveau** où le niveau régional est le coordinateur qui participera - en présence d'un nombre minimum d'écoles - ou encore des coordinateurs délégués par plusieurs régions regroupées, pour assurer la réalisation de seuils d'échelle minimums adéquats.

La finalité de cette coordination en réseau sera définie par son conseil d'administration (expression des différents groupements régionaux qui la composent), mais consacrera son attention à deux lignes d'action en particulier. **Une première** est le lobbying auprès des Institutions Européennes et

---

[4] Les lignes directrices à l'intention des demandeurs de l'action clé 3 " *Support for policy reform. Social inclusion through education, training and youth*" dans l'appel à propositions EACEA/07/2017, ont souligné cette référence. Dans l'ensemble du document, il est possible d'interpréter cette "Alliance" comme une évolution et un recadrage des "communautés locales d'apprentissage" nommées de manière diffuse dans le guide.

des États pour rendre de plus en plus efficaces les politiques d'éducation inclusive et de renforcement du bien-être dans les écoles. **La deuxième ligne** d'action consiste à collecter des informations et des expériences, à les systématiser et à y réfléchir, afin de générer des retours d'information positifs qui permettront d'accroître l'efficacité des programmes au fil du temps. Une autre tâche de l'Alliance consiste à promouvoir et à coordonner au niveau international l'étude évaluative sur le programme (voir section suivante).

À court terme, dans la phase d'ajustement, la future Alliance pourrait être précédée par une coordination opérationnelle entre les différents coordinateurs nationaux, avec la participation éventuelle des régions comptant le plus grand nombre d'écoles impliquées dans la mise en œuvre du programme.

Les tâches seront presque identiques, avec un autre objectif prédominant : la création de l'Alliance européenne mentionnée.

Promouvoir le suivi et l'évaluation des campagnes

L'élaboration de la surveillance du suivi et d'évaluation est une tâche qui incombe au niveau de la coordination régionale et a déjà été présentée dans la section 4.4.

Toutes les évaluations régionales seront intégrées dans une base de données unique qui pourrait être gérée par la coordination internationale (l'Alliance). Dans une phase de consolidation de la pratique et l'augmentation de la réputation et de la fiabilité de la technique du TC/MT. La maintenance d'une telle base de données - fondée sur l'approche scientifique développée avec la l'utilisation extensive d'échantillons contrefactuels (voir chapitre 3) - reste la plus importante.

Ce niveau de coordination apportera des contributions aux politiques fondées sur des données probantes et pourrait contribuer à motiver l'investissement requis pour un programme permanent.

Des évaluations répétées dans le temps permettront également d'avoir une idée précise de la rentabilité du programme du TC/MT.

Une boîte à outils de soutien

Toutes les actions décrites dans ce chapitre nécessitent et génèrent du matériel, des outils et du savoir-faire. Nous pouvons en tirer profit en rendant tout cela accessible comme ressources à utiliser par d'autres. Voici quelques exemples :

- pour la tâche *d'évaluation initiale* dans les écoles, on pourrait prévoir des témoignages, des expériences et des résultats de recherche comme matériel de support ;
- pour la tâche de *création d'équipes de mise en œuvre*, on pourrait réfléchir au matériel de formation et/ou aux lignes directrices dont

les enseignants auraient besoin pour devenir des modérateurs efficaces du TC/MT en classe ;

- pour le *suivi de la mise en œuvre en cours*, on pourrait penser aux résultats des recherches des projets FRIENDS et EUROPE provenant de la recherche quantitative, de la recherche qualitative et des statistiques scolaires. En outre, le projet a également produit du matériel qui peut être réutilisé dans d'autres mises en œuvre du TC/MT : le test psychologique, traduit dans la langue locale, les questions d'entretiens, les protocoles à utiliser pour faire la recherche. La boîte à outils pourrait également contenir des indicateurs communs pour l'éducation inclusive, les coordonnées des chercheurs qui sont prêts à faire ou à contribuer à la recherche, etc. ;
- pour la *création de mécanismes de retour d'information et l'apprentissage à partir des expériences*, il pourrait être utile de créer une plateforme internet où l'on pourrait trouver tous les matériaux et les lignes directrices et où l'échange d'expériences est facilité. La plateforme utilisée dans le cadre du projet FRIENDS serait un candidat légitime pour maintenir et améliorer cette plateforme internet. Si les pays peuvent adhérer à une plate-forme nationale dans leur(s) langue(s) nationale(s), une version au niveau européen pourrait rassembler toutes les informations pertinentes et permettre un échange ouvert d'expériences dans toute l'Europe. Une telle plate-forme web serait en même temps bénéfique aux nombreuses communautés d'apprentissage qui ont accompagné la mise en œuvre du programme du TC/MT ;
- pour les chercheurs, une base de données contenant des données de recherche serait très utile, de sorte qu'ils puissent utiliser ces données pour des analyses plus approfondies et aussi pour publier de nouvelles données de recherches ;
- en général, les coordonnées globales des personnes auprès desquelles on pourrait obtenir un soutien (exemple : le centre d'experts) et le soutien humain/expertise que l'on pourrait obtenir, pourraient également faire partie de la boîte à outils.

4.5 Commentaires finaux

En observant la flambée vibrante et même inattendue des contacts dans tant de pays différents, dont témoigne largement le projet FRIENDS (voir chapitre 2), nous pouvons tirer deux conclusions principales.

Avant d'en arriver à ces conclusions, il est toutefois utile de rappeler comment, derrière la tendance à l'élargissement du programme du TC/MT dans différentes écoles, un processus clair de "diffusion de l'innovation" émerge. En gardant à l'esprit le modèle de diffusion de l'innovation (voir section 4.1), nous pouvons maintenant revenir sur les deux implications fondamentales.

La **première** est que le TC/MT est un programme véritablement stimulant et facilement compréhensible, à n'importe quelle latitude, dans des circonstances très différentes, dans des contextes sociaux variés. Il dispose donc d'un large champ d'action à exploiter et présente toutes les caractéristiques pour devenir un programme véritablement européen. Autrement dit :

i) l'innovation est simple, elle répond à des besoins pratiques (le bien-être des enfants) et est donc facilement communicable, et

ii) elle utilise des codes de communication universels, ce qui implique qu'elle peut facilement dépasser des différences apparemment profondes et potentiellement problématiques : langues, cultures, contextes socio-économiques, etc.

La **deuxième** conclusion découle en grande partie de la première. Le rôle principal des organisations caritatives du TC/MT sera avant tout de répondre de manière appropriée aux questions et aux besoins émergents des territoires. Territoires qui s'éveillent à la technique du TC/MT en assurant la formation des enseignants des écoles à la MT, en veillant à la correction du protocole d'application et en offrant leur soutien pour préserver la bonne pratique de la méditation chez les étudiants.

En d'autres termes, ces implications sont toutes des moyens d'augmenter l'index d'imitation du modèle de diffusion (voir section 4.1) d'où découlent la rapidité et l'accomplissement du processus de diffusion.

.

5 References

APPG (2019), *A Spending Review to Increase Wellbeing*. Report by the All-Party Parliamentary Group on Wellbeing Economics, London.

Barnes V.A., Treiber F.A., & Johnson M.H. (2004), Impact of transcendental meditation on ambulatory blood pressure in African American adolescents. *American Journal of Hypertension*, 17(4): 366-369. https://doi.org/10.1016/j.amjhyper.2003.12.008

Bramanti A. & Van Assche F. (2019), Scaling up and Policy Recommendations. Van Assche F. (ed.) *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*, Brussels, Ch. 5: 89-110. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf
downloaded 26 November 2019

Castellaro M., Mancin S., Deans A. & Van Assche F. (2019), Implementing Quiet Time based on Transcendental Meditation. Van Assche F. (ed.) *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*, Brussels, Ch. 3: 42-55. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf
downloaded 26 November 2019

Cohen S., Kamarck T. & Mermelstein R. (1983), A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24: 385-396.

CRPD (2016), *A guide to Article 24. The Right to Inclusive Education*. Committee on the Rights of Persons with Disabilities (Adopted 26 August 2016).

Deci E.L. & Ryan R M (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Deci E.L. & Ryan R.M. (2000), The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 227-268.

DGEAC (2014), *Inclusion and Diversity Strategy in the field of Youth*. Erasmus+, December 2014. https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/inclusion-diversity-strategy_en.pdf
downloaded 12 January 2019.

Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J. & Griffin S. (1985), The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1): 71-75.

Dodge R., Daly A., Huyton J. & Sanders L. (2012), The challenge of defining wellbeing, *International Journal of Wellbeing*, 2(3): 222-235. https://doi.org/doi:10.5502/ijw.v2i3.4

EASNIE (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. (S. Symeonidou, ed.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.

Elder C., Nidich S., Colbert R., Hagelin J., Grayshield L., Oviedo-Lim D. & Gerace D. (2011), Reduced Psychological Distress in Racial and Ethnic Minority Students Practicing the Transcendental Meditation Program. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2): 109-116.

Elder C., Nidich S., Moriarty F. & Nidich R. (2014), Effect of Transcendental Meditation on Employee Stress, Depression, and Burnout: A Randomized Controlled Study. *The Permanente Journal*, 18(1): 19–23.

Eppley K., Abrams A. & Shear J. (1989), The differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 45: 957–974.

Eurochild (2014). *Eurochild Annual Report 2014*, Brussels. https://www.eurochild.org/fileadmin/public/01_Communications/Annual_Reports/EUROCHILD_ANNUAL_online_R_.pdf
downloaded 26 November 2019.

European Commission (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN
downloaded 17/02/2019.

European Commission (2016). *Improving and Modernising Education*. Communication adopted on 7 December, Brussels.

Goldberg P., David S., Landre M.F., Goldberg M., Dassa S., & Fuhrer R. (1996), Work conditions and mental health among prison staff in France. Scandinavian *Journal of Work, Environment & Health*, 21(1): 45-54.

Goodman R., Meltzer H., Bailey V. (1998), The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7: 125-130.

Hamre B.K. (2014), Teachers' Daily Interactions with Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs. *Child Development Perspectives*, 8: 223-230. https://doi.org/10.1111/cdep.12090

Herman K.C., Reinke W.M. & Eddy C.L. (2020), Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78: 69-74. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001

Heyder A., Südkamp A. & Steinmayr R. (2020), How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, Volume 77. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776

Huebner E S, Suldo S M, Smith L C, & McKnight C G (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists, *Psychology in the Schools* Vol. 41/1, pp. 81-93, http://dx.doi.org/10.1002/pits.10140.

Kilpatrick S., Barre M. & Jones T. (2003), *Defining Learning Communities*. WP Faculty of Education, University of Tasmania, Australia.

Koenig H.G., Johnson S., Bellard J., Denker M. & Fenlon R. (1995), Depression and anxiety disorder among older male inmates at a federal correctional facility. *Psychiatric Services*, 46: 399-399.

Krathwohl D.R. (2002), A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, *Theory Into Practice*, 41(4): 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Lawson H.A. (2002), Strenthening Democracy, Promoting Caring School Communities, and Expanding The boundaries of School Reform. Foreword to Sailor, W. (ed), *Whole-school success and inclusive education*. Teachers College, Columbia University, New York and London.

Lazarus R.S. (2006), Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*, 74: 9-46. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x

MacDonald S. & MacIntyre P. (1997), The Generic Job Satisfaction Scale: Scale Development and Its Correlates. *Employee Assistance Quarterly*, 13(2): 1-16.

Mahajan V., Peterson R.A. (1985), *Models for innovation diffusion*. Quantitative Applications in the Social Sciences Series, Sage University Paper, 48. Sage Publication, Beverly Hills.

Maslach C., & Jackson S.E. (1981), The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2): 99-113. https://doi.org/DOI:10.1002/job.4030020205

McConnell A. & Hart P. (2019), Inaction and public policy: understanding why policymakers "do nothing". *Political Sciences*, 52: 645-661.

Meyers D.C., Durlak J.A., Wandersman A. (2012), The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4): 462-480. https://doi.org/DOI 10.1007/s10464-012-9522-x

Mindich D. & Lieberman A. (2012), *Building a Learning Community: A Tale of Two Schools*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford (CA).

Naglieri J.A., LeBuffe P.A. & Shapiro V.B. (2011/2014), *The Devereux Student Strengths Assessment – Mini (DESSA-Mini): Assessment, technical manual, and user's guide*. Charlotte (NC, USA), Apperson.

Nidich S.I., Rainforth M.V., Haaga D.A., Hagelin J., Salerno J.W., Travis F., Tanner M., Gaylord-King C., Grosswald S., & Schneider R.H. (2009), A randomized controlled trial on effects of the Transcendental Meditation program on blood pressure, psychological distress, and coping in young adults. *American Journal of Hypertension*. 22(12): 1326-1331. https://doi.org/10.1038/ajh.2009.184

Nidich S., O'Connor T., Rutledge T., Duncan J., Compton B., Seng A., & Nidich R. (2016), Reduced trauma symptoms and perceived stress in male prison inmates through the Transcendental Meditation program: A randomized controlled trial. *The Permanente Journal*, 20(4): 16-007. https://doi.org/10.7812/TPP/16-007

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

Roberti J.W., Harrington L.N. & Storch E.A. (2006), Further Psychometric Support for the 10-Item Version of the Perceived Stress Scale. *Journal of College Counseling*, 9(2): 135-147. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2006.tb00100.x

Rosaen C. & Benn R. (2006), The experience of transcendental meditation in the middle school students: A qualitative report. *Explore*, 2(5): 422-425. https://doi.org/10.1016/j.explore.2006.06.001

Ryan R.M. & Deci E.L. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55: 68-78.

Ryan R.M. & Frederick C.M. (1997), On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65: 529-565.

Ryff C.D. (1989), Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6): 1069-1081.

Ryff C.D. & Keyes C.L.M. (1995), The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4): 719-727.

Schaufeli W. (2017), Applying the Job Demands-Resources model: A 'how to' guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics*, 46(2): 120-132. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008

Skarupski K.A., Gross A., Schrack J.A., Deal J.A. & Eber G.B. (2018), The health of America's aging prison population. *Epidemiologic Reviews*, 40(1): 157-165. https://doi.org/10.1093/epirev/mxx020

Slot R., Vieira L.S., Vieira dos Santos J., Gomes A., Te Lindert A. & Van Assche F. (2019), Research findings on Quiet Time based on Transcendental Meditation. Van Assche F. (ed.), *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*; Brussels Ch. 4: 57-87. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf
Downloaded 26 November 2019

Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R., Vagg P.R. & Jacobs G.A. (1983), *Manual for the State. Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, (CA): Consulting Psychologists Press.

Springer K.W. & Hauser R.M. (2006), An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects. *Social Science Research*. 35(4): 1080-1110. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.07.004

Travis F., Grosswald S. & Stixrud W.R. (2011), ADHD, Brain Functioning, and Transcendental Meditation practice. Mind & Brain, the *Journal of Psychiatry*, 2(1): 73–81.

Valosek L., Nidich S., Wendt S., Grant J. & Nidich R. (2019), Effect of meditation on social-emotional learning in middle school students. *Education*, 139(3): 111-119.

Van Sanden P. & Joly A. (2003), Well-being and involvement as a guide in realising good conditions for inclusive education in Nicaragua. Ludo Heylen and Ferre Laevers (eds.) *Involvement of Children and Teacher Style*, Leuven University Press, 143-171.

Waters L., Barsky A., Ridd A., & Allen K. (2015), Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2

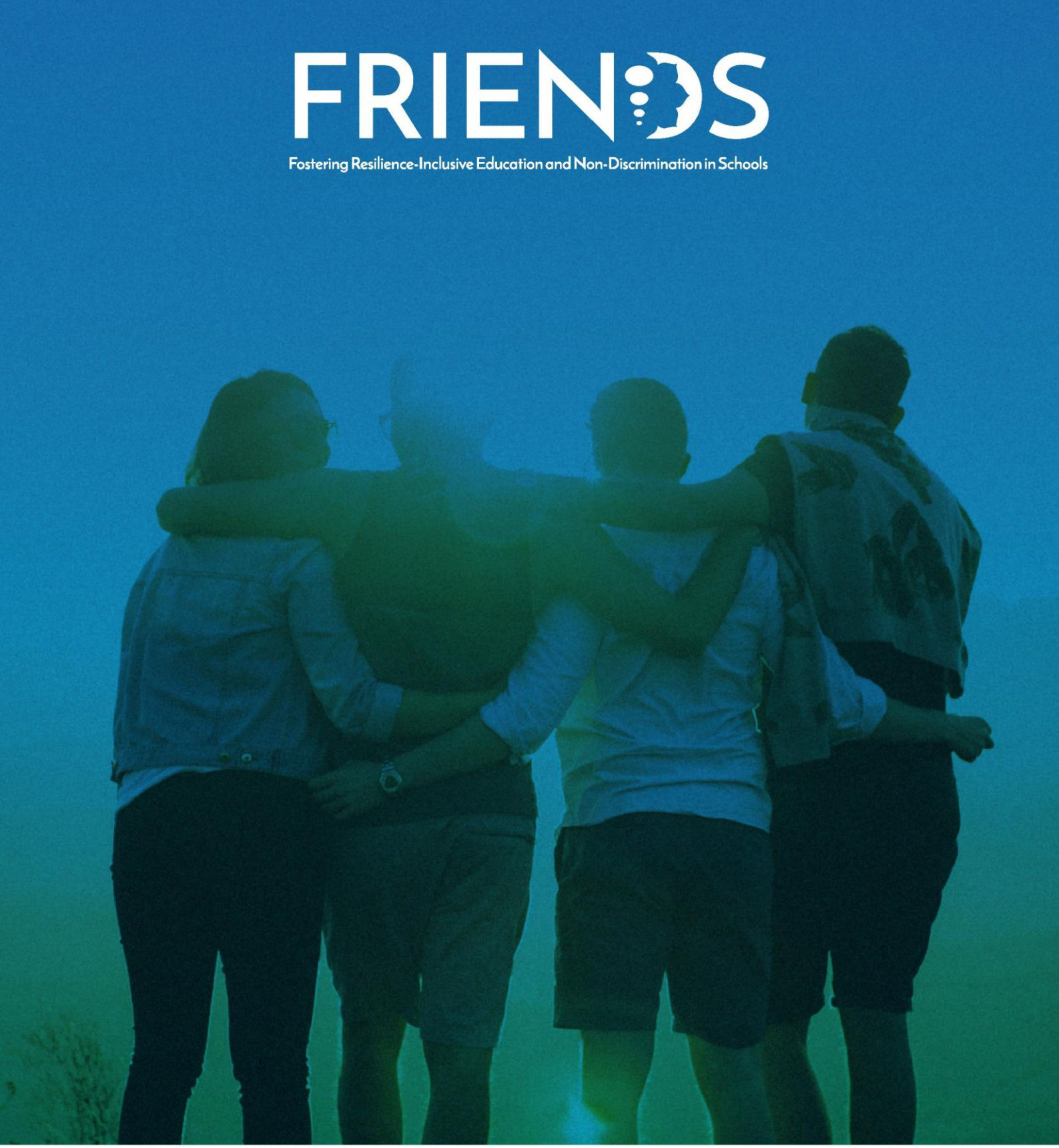
Watkins C. (2005), *Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools*? Routledge, Abingdon, Oxon.

Watson D., Clark L.A. & Tellegen A. (1988), Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6): 1063-1070. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063

Watt T., Varrow M. (2018), *The 'do nothing' option: How public spending on social care in England fell by 13% in 5 years*. The Health Foundation, UK. https://www.health.org.uk/

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.