

Bien-être pour tous à l'École !

Synthèse Interventionnelle

TOME II :

Dictionnaire général du projet

Document rédigé par Jérôme-Philippe Garsi pour la Fondation d'Entreprise MGEN pour la Santé Publique en collaboration avec l'ensemble des membres des comités du projet

Accueil.....	3
Définition Générale :	3
Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :	3
Synthèse	6
Diagnostic Communautaire	7
Définition Générale :	7
Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :	8
Outils qualitatifs :	9
Outils quantitatifs :	10
Analyse et illustration sur les trois années de projet.....	12
Synthèse	17
Focus Group	18
Définition Générale :	18
Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :	18
Synthèse	22
Bibliographie :	23
Questionnaire(s)	24
Définition générale.....	24
Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :	25
Questionnaires « Elèves de 6e »	29
Questionnaire « Adultes »	37
Synthèse	45
Transfert	47
Définition générale :	47
Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :	47
Section Population	48
Section Environnement	51
Section Mise en Oeuvre.....	53
Synthèse	56
Bibliographie	56
World Café	57
Définition Générale :	57
Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :	57
Synthèse	59
Bibliographie	59

Accueil

Définition Générale :

« Fait d'accueillir, de recevoir favorablement, si exprimé sans complément circonstanciel de manière »¹

Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :

Dans les faits, l'entrée en classe de sixième, dans un nouvel espace et cycle scolaires aux règles relativement différentes de l'école primaire, ne passe pas toujours par un accueil favorable ou bienveillant. Ce préambule aux activités d'apprentissage n'est pas une activité transparente, sans effet réel ou complexité.

L'année du diagnostic communautaire (rentrée scolaire 2012-2013), le dispositif de rentrée se limitait à la constitution des classes par appel du nom en assemblée plénière et le début des enseignants dès le lendemain de la rentrée. Cette année là, 73% des élèves se sont sentis accueillis par les adultes du collège, soit près de $\frac{3}{4}$ des élèves découvrant la 6^e. Dès l'année suivante et la mise en place d'activités d'accueil et de présentation bienveillante, ce chiffre grimpe de 20 points de pourcentage (93% des réponses). Mais le résultat réellement intéressant est qu'en 2012-2013, 22% des élèves répondaient ne pas savoir s'ils s'étaient sentis accueillis contre seulement 5% l'année suivante avec la mise en place du nouveau dispositif d'accueil visant à mettre en place le groupe classe et le lien avec le professeur principal comme interlocuteur privilégié avec le nouvel environnement.

Ces chiffres ont encore varié en 2014-2015 : le sentiment d'accueil a légèrement baissé à 88% et le pourcentage d'élèves qui ne savaient pas s'ils s'étaient sentis accueillis est monté à 9%. On reste encore au dessus des chiffres de l'année du diagnostic communautaire, la modification du dispositif d'accueil a donc un possible effet sur le sentiment d'accueil par les adultes du collège.

¹ <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/accueil> « L'accueil est en principe favorable; dans le cas contraire, un déterminatif doit le préciser »

Si les résultats des questionnaires peuvent faire penser que sans dispositif spécifique d'accueil, les élèves se sentent accueillis, les propos entendus en focus group en 2012-2013, sur une demi-classe (5 autres focus groupes ont eu lieu pour un total de 6) permettent de comprendre où peut se situer le différentiel. En effet à la question « Comment s'est passée la rentrée pour vous ? » un élève a répondu « c'est la honte ». La réponse a été reprise par l'ensemble des participants du focus groupe sur le point suivant : en effet, pour un certain nombre de ces élèves, lors de l'appel en assemblée plénière, leur nom et prénom ont été mal prononcés, leur donnant l'impression d'un premier contact difficile avec l'établissement, celui-ci, par le biais de la personne faisant l'appel, abîmant d'emblée l'identité de l'élève. Ce dispositif d'accueil, d'appel et de constitution des classes a été perçu comme peu respectueux de l'élève.

Aussi dès l'année suivant le dispositif a été tout autre :

Les classes étaient affichées à l'entrée du collège et chaque élève allait retirer un papier avec son nom. Sur ces panneaux étaient indiqué le nom et la salle où il pouvait trouver sa classe. A la suite de cette modification, le tout premier contact dans les faits n'a plus été comme relevant d'un accueil discriminant. En outre, 2 relevés de temps ont permis de voir que les classes étaient constituées au bout de 4 à 6 minutes à partir du moment où les élèves allaient récupérer leur nom, seuls en 2013-2014 et accompagnés de leurs/parents accompagnateurs. Cette temps pour la constitution des classes et les prises de paroles inaugurales des professeurs principaux ou du principal (selon les années et/ ou le public) était le même entre les rentrées 2013 et 2014

Ainsi, le dispositif d'accueil ici mis en place vise autant à accompagner l'élève dans la découverte de son nouvel établissement et des règles qui le régissent qu'à ne pas le « nier » ou le toucher dans son identité dès la rentrée.

Concernant les enseignants, ceux qui ont répondu aux questionnaires en 2012-2013, 2013-2014 ou lors d'entretien en 2013-2014 (collectifs pour les professeurs ayant mené le dispositif d'accueil ou individuel pour ceux qui ont accepté un entretien sur leur temps de présence au collège, mais pas devant élèves), ils souhaitent aussi que la question de l'accueil soit abordée largement en fait, pas uniquement pour

les élèves. Dans cette veine, les nouveaux enseignants, relativement nombreux, arrivés pour la rentrée 2014-2015, ont bénéficié d'une journée de présentation de l'établissement organisée par celui-ci avant de rencontrer leur enseignant référent dans leur matière.

Pour les enseignants déjà présents depuis le début du projet, ils reconnaissent que les élèves accueillis s'adressent avec plus de facilité aux différents adultes, enseignants et non enseignants, ce qui facilite la communication. Par contre, avoir beaucoup axé sur l'accueil bienveillant a mis certains élèves un peu trop en confiance et obligé à une mise au point à l'issue de la période d'accueil. Ainsi le dispositif en 2014-2015, moins axé sur les questions d'accueil, a limité ces comportements.

Les parents ont parfois du mal à trouver leur place dans l'organisation du collège. En effet, alors que les portes étaient grandes ouvertes dans le primaire, ils ont été nombreux à retenir « la grille » comme image du collège, à le voir comme une boîte noire. Aussi, se sentir accueillis, avoir une place dans le dispositif général est important pour eux. C'est à ce besoin exprimé que répondent les rentrées de 2013-2014 et 2014-2015 :

- en 2013-2014 : ils sont reçus en assemblée plénière dans le réfectoire par le principal et l'ensemble de l'équipe non enseignante en charge des élèves pour répondre à leurs questions,
- en 2014-2015 : avant une réunion semblable, les parents sont reçus par les professeurs principaux des classes de leurs enfants qui leur présentent la vie d'un élève de 6^e et surtout les moments pendant lesquels parents et enseignants pourront se parler. L'assemblée plénière avec l'équipe non enseignantes insiste sur la notion de coéducation et donc sur l'importance d'un travail conjoint entre collège et parents pour le bien-être de leurs enfants.

Pour ces deux années-ci, le nombre de parents avoisinait les 120 alors qu'en 2012-2013, il était autour de 40-50. Outre une communication plus soutenue sur la rentrée, l'horaire, 13h30, au lieu de 8h convenait bien mieux pour l'immense majorité des parents.

Enfin, sur la question de la fenêtre d'opportunité que représente le dispositif d'accueil à la rentrée, s'il apparaît pertinent à tous les publics de la communauté scolaire, il ne doit pas se contenter de ne fonctionner qu'à la rentrée et ce choix doit être maintenu sur toute l'année. La facilitation du dialogue à la rentrée doit pouvoir aider à l'entretenir sur toute la scolarité. C'est aussi pour cela qu'un accent est mis sur la politesse des adultes envers les enfants et cette attitude déclinée en posture sur toute l'année.

Synthèse

La question de l'accueil est centrale pour faciliter le climat scolaire.

Elle est au centre des préoccupations de tous les publics de la communauté scolaire².

Le premier contact, celui de la constitution des classes est primordial, il doit être autant que possible non discriminant.

La période d'accueil met l'accent sur la création du groupe classe et du lien avec le professeur principal par le biais des activités de présentation positive mais doit toujours garder en ligne de mire la présentation des droits mais aussi des devoirs du collégien et ses ressources pour résoudre les nouveaux problèmes liés à un nouvel environnement scolaire et humain.

Les parents veulent se sentir intégrés à la vie du collège. Ils sont prêts à être accueillis par ce dernier en dehors des habituels rendez-vous ayant trait à la discipline ou aux résultats scolaires.

L'accueil ne peut rester confiné à une unique période de temps : si la rentrée est le moment opportun pour introduire le bien-être pour tous et travailler sur l'estime de soi, il ne faut pas que les attitudes et les postures bienveillantes ne soient suivies qu'à cette occasion.

² Staquet, C., & Meirieu, P. (1999). Accueillir les élèves: une rentrée réussie et positive. Chronique sociale.

Diagnostic Communautaire

Définition Générale :

Selon Bantuelle et al.¹, « le diagnostic constitue l'étape initiale d'une approche communautaire de santé. Il doit initier une dynamique locale ». Il s'agit tout d'abord de fournir une « photographie » à l'entame d'un processus d'intervention et puis y mettre en avant des « éléments-clefs » pour permettre l'action.

Pour cela, il faut dans un premier temps, à l'aide d'une collecte de données variées, documenter le contexte de l'action autant avec les yeux des personnes externes qu'avec les mots de la population, du groupe pour lequel l'intervention est envisagée. Aussi il est important de pouvoir connaître et appréhender :

- les facteurs environnementaux (biologiques, physiques et ergonomiques, lesquels sont inhérents au contexte et le plus souvent impossibles à modifier)
- les facteurs comportementaux, sociaux, psychologiques et communautaires (propres à un groupe d'individus précis, de fait ou théorique)
- l'existant en terme de maintien et de restauration de la santé et du bien être.

Par la suite, « Le diagnostic est l'occasion d'initier des processus de participation et de collaboration. C'est un instrument d'analyse, de connaissance, mais aussi de changement ». Il s'agit donc avant tout d'inscrire l'intervention dans un modèle dynamique, participatif et multidisciplinaire.

Dans le cadre d'une intervention de santé publique en population générale, l'étape de diagnostic communautaire est probablement la plus fondamentale, quelles que soient les hypothèses de départ. En effet, « les membres d'un groupe social connaissent mieux leur réalité que les personnes extérieures au groupe »³ et par conséquent pour que l'intervention réponde de façon optimale au besoin, attentes et représentation d'un groupe, celui-ci doit pouvoir fournir le matériau de départ à la formulation d'hypothèse et la mise en place de dispositif.

³ Bantuelle, M., Morel, J., & Dargent, D. (2000). Le diagnostic communautaire. asbl" Santé, communauté, participation".

C'est un outil complexe (dans le sens où de nombreuses influences s'y retrouvent et interagissent de façon elle-même complexe) et dont le dynamisme peut rendre des éléments émergents parfois difficile à suivre. En effet, aussitôt qu'une « clef » est mise en lumière, l'action se modifie et le processus se poursuit modifié.

D'un point de vue pratique, de nombreux dispositifs sont possibles, questionnaires, entretiens, observation de terrain, analyse organisationnelles. Il n'y a pas réellement de formule optimale ou d'approche à minima. Néanmoins, pour essayer d'obtenir la plus grande variété possible d'information et permettre diverses des évaluations au moins de processus et d'impacts, une approche par méthodes mixtes (données quantitatives et qualitatives envisagées dès l'entame du projet) est recommandée.

Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :

Avant la réalisation du diagnostic communautaire au sein du collège Sonia Delaunay, l'hypothèse de départ était simplement qu'une meilleure estime de soi favorise des choix positifs et favorables à la santé et participe à la réussite éducative. La porte d'entrée de l'intervention, le point central autour duquel s'est articulé le diagnostic, l'accueil, n'a été choisi qu'à l'issue de celui-ci. Nous avons alors décidé d'utiliser une démarche communautaire en promotion de la santé, ce qui nous a permis d'engager les acteurs (qui sont aussi le public de la communauté éducative : élèves, adultes du collège, parents et habitants du quartier), de faire émerger leurs besoins, attentes et de co-construire ensemble le cadre de travail (hypothèses et actions).

De plus, pour essayer de suivre les clefs et les dynamiques mises en œuvre, le suivi de l'intervention a été réalisé en reproduisant et adaptant, dans la mesure du possible, le diagnostic initial chaque année, sur les 3 années du projet. Cette approche avant/après permet de voir aisément les changements et de continuer à les suivre en réadaptant à chaque étape les éléments du diagnostic, qui conserve toutes les étapes antérieures au fur et à mesure de son utilisation, sauf si une étape mène clairement à une impasse logique ou interventionnelle.

Le choix a été fait de réaliser un diagnostic communautaire à l'aide de méthodes mixtes et donc de se doter d'outils permettant la récolte de données aussi bien qualitatives (pour observer la persistance et l'émergence de phénomènes au sein du dispositif) mais aussi quantitatives (pour essayer de donner une mesure à ces phénomènes).

Outils qualitatifs :

Dans le but de connaître les attentes et représentation des différentes populations (adultes du collège, élèves de 6e et leurs parents) constituant la communauté scolaire du collège Sonia Delaunay, en plus de l'observation de terrain aux moments clefs de la rentrée (1er jour en particulier ou lors de la passation de questionnaires), l'outil qualitatif privilégié a été le « focus group » ou « entretien semi-directif focalisé ».

Ils ont été menés aussi bien auprès des élèves que des enseignants, en particulier ceux qui ont participé aux jours d'accueil.

Pour les élèves, les questions portaient sur :

- leur perception de la rentrée
- les représentations sur la 6e et le collège avant la rentrée
- leur bien-être depuis la rentrée
- les motivations à venir en classe
- leur vision de la réussite scolaire.

Pour les professeurs responsables des activités d'accueil (à partir de la rentrée 2013-2014), les questions portaient sur leur ressenti autour du dispositif, de la formation reçue[§] et de la pédagogie.

Des entretiens directs et libres ont aussi eu lieu en diverses occasions avec les parents d'élèves ou les adultes du collège (enseignants et non enseignants). Pour les entretiens avec les parents, cette solution, bien que plus lourde et chronophage, a été préférée à un auto-questionnaire car tous ne lisent pas le français.

[§] Réalisé par Christian Staquet, spécialiste des questions de bien être, d'estime de soi et d'accueil en milieu scolaire. Staquet, C., & Meirieu, P. (1999). *Accueillir les élèves: une rentrée réussie et positive*. Chronique sociale.

Outils quantitatifs :

Pour pouvoir définir une mesure sur la situation de l'accueil et sa perception au collège Sonia Delaunay lors du démarrage du projet et ainsi essayer de mesurer des effets de l'intervention, des questionnaires ad hoc ont été rédigés par le COTEC du projet pour les nouveaux arrivants en 6e et les enseignants.

Les adultes du collège, non-enseignants et enseignants, ont répondu, pour leur part, à un questionnaire, prévu pour être passé au plus tard avant les vacances de la Toussaint. Les questions portaient sur :

- la vision de la rentrée des 6^e
- l'écoute entre élèves
- l'écoute des adultes
- le plaisir à travailler entre collègue au sein de l'établissement
- le sentiment de sécurité
- le bien-être pour eux, pour les élèves et leurs parents.

Une partie spécifique ne concernait que les enseignants de 6^e et portait sur la connaissance et perception de leur élèves.

La figure 1 présente le dispositif du diagnostic communautaire tel qu'il s'est déroulé chaque année du projet au sein du collège Sonia Delaunay.

Figure 1 - Evolution du dispositif de diagnostic communautaire sur les 3 années de projet

	1ere année 2012-2013		2e année 2013-2014		3e année 2014-2015	
	Données quantitatives (période)	Données qualitatives (période)	Données quantitatives (période)	Données qualitatives (période)	Données quantitatives (période)	Données qualitatives (période)
Elèves de 6e	2 <u>questionnaires</u> : - J+1 (lendemain matin de la rentrée) - J+15 (15 jours après la rentrée)	6 <u>focus groupes</u> de 13 élèves de 30min: 3 classes sur les 5 de 6 ^e en demi-groupes (15 jours après la rentrée)	2 <u>questionnaires</u> : - J+3 (à l'issue de la période d' <u>accueil</u> de 4 demi-journées) - J+15 (15 jours après la rentrée)	3 <u>Focus groupes</u> de 5 élèves, 1 par classe, de 30 min 5 entretiens individuels de 15 min (15 jours après la rentrée)	2 <u>questionnaires</u> : - J+2.5 (3e demi-journée d' <u>accueil</u>) - J+15 (15 jours à 1 mois après la rentrée)	1 <u>focus groupe</u> avec 5 élèves de 6e de 60min 1 <u>focus groupe</u> avec 5 élèves de 5e de 60min (semaine des conseils de classe du 1er trimestre)
Adultes du collège	1 questionnaire (au retour des vacances de la Toussaint, 15 jours pour répondre)	-	1 questionnaire (au retour des vacances de la Toussaint, proposé à l'issue de l'entretien puis distribué)	- 15 entretiens libres de 10min à 1h pendant le remplissage du questionnaire (Après les vacances de la Toussaint) - 1 <u>focus groupe</u> de 2h30 avec les professeurs principaux (1 mois après la rentrée) - 1 entretien individuel avec le chef d'établissement d'1h30 (Mars 2014)	-	-
Parents d'élève de 6e	-	1 <u>focus groupe</u> d'une heure avec 8 parents lors d'un café des parents (1 mois après la rentrée)	-	- 29 entretiens directifs de 5 à 30min (un mois après la rentrée) - 1 <u>focus groupe</u> de 60min avec 12 parents au cafézoïde (1 mois et demi après la rentrée)	-	-

On peut voir que sur les 3 ans le dispositif a été largement modifié et adapté. Une constante demeure le diagnostic sur les élèves, car ils sont le cœur de la démarche, ceux autour de qui et pour qui le dispositif peut être considéré comme le plus important. Mais il convient aussi de rappeler que la question du bien-être à l'école ne concerne pas qu'eux.

Aussi les années sont très différentes en termes de dispositif et de charge de travail, même si au final les objectifs demeurent les mêmes. Ce principal objectif étant la réalisation d'une intervention de promotion de la santé autour de la question de l'estime de soi et du bien-être qui soit la plus adaptée dans le contexte donné.

Le cadre général des modifications au cours des 3 années a donc été apporté en reproduisant et en adaptant pour chacune des années scolaires le diagnostic.

Analyse et illustration sur les trois années de projet

A l'issue du premier diagnostic communautaire, d'après les résultats des questionnaires, les élèves ne se sentaient pas mal accueillis en général mais peu par les adultes, tout en identifiant leur professeur principal comme porte d'entrée privilégiée vers le collège. Pour autant, les divers entretiens de groupe semi-directifs focalisés ont montré à l'inverse que les élèves se sentaient plus discriminés qu'accueillis, en particulier au moment de l'appel général à la constitution des classes.

Par ailleurs lors de l'entretien avec les parents, ceux-ci souhaitaient plus de dialogues avec le collège et une transparence accrue.

Enfin la passation des questionnaires auprès des adultes du collège montre un faible taux de retour. Il nous est aisément apparu imputable à la période de distribution et de retour du questionnaire (proximité des vacances de la Toussaint).

A l'issue de ces différentes étapes, s'est déroulé le world café. Il a eu lieu à la rentrée de Janvier en présence des élèves, parents et adultes du collège, dans le but de réfléchir autour de tables de discussion thématiques, en confrontant les résultats du diagnostic et la lecture faite par le COTEC du projet, dont le principal du collège faisait partie. A l'issue de cette nouvelle étape, il a été décidé de travailler sur :

- l'accueil (intégrer à la communauté éducative ceux qui venaient de dehors, les élèves et leurs parents)
- la création de passerelle entre l'extérieur du collège, le quartier, et l'intérieur du collège.

Pour cela, la 1ere étape a été de repenser l'ensemble du dispositif de rentrée. Les principaux changements sont, tout d'abord, la fin de l'appel général en session plénière mais un affichage des classes sur des panneaux où l'élève voyait le groupe classe déjà constitué. Il devait alors récupérer son nom qui lui servirait de « chevalet de bureau » par la suite.

La période d'accueil se compose donc de la constitution des classes, des quatre autres demi-journées **mais aussi d'une journée, déjà existante auparavant mais aussi modifiée, durant laquelle les futurs élèves des 6^e à l'issue de leur année de CM2 vont vivre, dans le cadre d'un jeu de rôle une demi-journée (puis une journée entière) type d'un élève de 6^e.** La modification de l'accueil émane donc du résultat du diagnostic communautaire, lequel a abouti à la création d'un groupe de travail en charge d'être formé à cette nouvelle rentrée, mais aussi à la rédaction par le principal du collège et la chef de projet des carnets d'accueil/activités des élèves et des professeurs principaux.

La création de passerelle entre l'extérieur et l'intérieur du collège a été réalisé par l'entrée dans le COTEC du projet de l'association de quartier le Cafézoïde qui prenait en charge un certain nombre d'activités, en particulier les possibilités de réaliser des focus groupes dans leurs locaux et une possibilité de communication directe avec les parents pour les motiver à venir aux world cafés par exemple. **Il est ici important de noter que cette dimension d'insertion réussie d'un établissement dans le cadre plus large et vivant de son quartier, de son « bassin de vie » est un objectif au moins aussi important que celui d'un impact positif du dispositif d'accueil.** Il est un indicateur « vivant » d'un climat apaisé. Néanmoins, et c'est une difficulté importante quant à son évaluation, c'est indicateur extrêmement difficile à quantifier ou mesurer. L'ampleur de sa mise en œuvre puis de l'évaluation du processus ne peut pas se mesurer uniquement par le nombre d'association de quartier qui collabore avec le collège. Aussi, les efforts fournis

pour ces « passerelles », faute d'indicateurs directs peuvent paraître vains, alors qu'en fait elles sont peut-être plus fondamentales que le dispositif d'accueil.

La deuxième année, le dispositif s'est mis en place avec la nouvelle constitution des classes et la période d'accueil. Les parents, qui avaient été assez peu consultés, deviennent une priorité pour le diagnostic (et le projet) et les enseignants font l'objet d'une nouvelle approche. Les élèves conservent globalement le même dispositif mais la passation du questionnaire court se fait à l'issue de la nouvelle période d'accueil pour permettre une comparaison sur l'effet de l'ensemble du nouveau dispositif, et donc à J+3 et plus J+1.

En tenant compte du calendrier de début d'année du collège, les parents sont consultés par entretien directif en face à face, parfois aidés par leurs enfants, lors de la prise de contact parents/professeurs du mois d'Octobre et 29 parents sont interviewés par 3 personnes du COTEC.

Les enseignants sont quant à eux sollicités de deux façons :

- ceux ayant mené l'accueil le sont lors d'un focus groupe de 3h à l'issue du 1^{er} trimestre.
- les autres, sur la base du volontariat, peuvent répondre au questionnaire et s'entretenir avec un membre du COTEC en charge de recueillir leurs propos pendant 15 jours

Il a résulté de ce second point qu'il est très difficile d'obtenir un taux de réponse élevé au questionnaire adultes du collège, même si lors des 15 entretiens (ceux du 2nd point donc) menés les informations recueillies ont été très riches pour la suite de l'action.

Pour le Word Café de cette seconde année, la communication n'a pas pu être faite directement par le cafézoïde auprès des parents et ainsi est restée purement institutionnelle, malgré la présence d'affiche dans le quartier où la distribution de flyers aux élèves pour leurs parents. Au final peu de parents se sont déplacés pour ce second World Café dont le dispositif a du être modifié sur le moment. Aussi l'hypothèse faite sur l'importance de la communication non institutionnelle pour motiver les parents à se rapprocher du collège a été confirmée.

Lors de la troisième et dernière année du projet, le dispositif de diagnostic communautaire peut paraître largement allégé. Mais dans les faits, le pilotage par le collège du projet permet d'illustrer comment les diagnostics successifs permettent l'évolution des interventions.

Les élèves sont interrogés selon les mêmes modalités mais avec des délais plus souples ou adaptés à la modification de la période d'accueil (questionnaire court passé une demi-journée plus tôt ; questionnaire long passé à des moments différents selon les heures de vie de classe ; focus group la semaine des conseils de classe).

Les professeurs principaux qui avaient fait part de la lourdeur du dispositif ont été choisis par l'administration pour diriger une année supplémentaire le dispositif mais avec l'aide d'un second enseignant pour les aider dans les tâches administratives auprès des élèves la première demi-journée. Le professeur principal s'est occupé lui-même des parents, qui ainsi sont plus attentivement accueilli du fait de ce temps qu'on leur consacre. Ils sont aussi mis au courant des diverses occasions au cours desquelles ils pourront rencontrer les enseignants. L'équipe administrative peut alors prendre le relais par la suite sur les questions ponctuelles des parents, une fois que le lien avec le professeur principal est créé, lien qui était fondamental pour les élèves, comme l'ont montré les résultats du 1^{er} diagnostic. Ainsi les résultats obtenus auprès des élèves ont servi à modifier le dispositif pour les parents, car le diagnostic a montré que finalement, si les attentes des différents membres de la communauté éducative ne se formulaient pas nécessairement de la même manière, ils étaient néanmoins tous en recherche de confiance en l'institution, de transparence et de lien direct de communication. Toute cette modification du dispositif/diagnostic ne pouvait être menée que par le collège, car il est le seul acteur donc la communication et le statut, vis-à-vis de l'ensemble des publics visés (élèves, parents, adultes du collège) le permettent.

Une dernière remarque doit être faite concernant les échanges entre données, études et actions, bref la transparence du travail de l'équipe en charge du diagnostic. Puisque le diagnostic doit fondamentalement créer une dynamique auprès de la population étudiée, il est particulièrement important que celle-ci soit régulièrement tenue au courant des avancées et consultée autant que possible. Les

world café répondaient en partie à cette volonté mais les circonstances ont fait que la deuxième année n'a pas permis un dialogue de la même qualité que l'année précédente. Si la consultation de tous les membres d'une communauté serait la solution parfaite pour un diagnostic, dans les faits, cela est évidemment illusoire. Aussi le dispositif doit surtout veiller à bien choisir ses relais et la manière d'interroger ceux-ci. Dans le cadre du projet à Sonia Delaunay, les parents auraient pu être plus associés à la démarche par le COTEC mais la solution finalement retenue par le collège a été de leur présenter le concept de coéducation comme solution optimale de travail commun basé sur la confiance. En outre, en présentant dès la rentrée les nombreuses occasions au cours desquelles parents et professeurs principaux allaient se voir, des possibilités claires de dialogue apparaissent d'emblée.

Document de Travail

Synthèse

Le diagnostic communautaire est l'étape fondamentale pour la connaissance du milieu dans lequel se déroulera l'intervention.

Il doit permettre d'obtenir un portrait statique d'un milieu et être créateur de dynamique en permettant aux populations concernées par l'intervention de mettre en lumière leurs représentations, leurs besoins et leurs attentes. Maintenir cette dynamique est déjà un défi en soi et pour faciliter ce maintien, la recherche de relais sur le terrain doit s'effectuer en même temps que le diagnostic.

C'est un outil complexe quelles que soient les méthodes de recueil et d'analyses utilisées et qui ne saurait se satisfaire de sources uniques dans un cadre d'une intervention complexe. Dans le cadre d'un projet en milieu scolaire sur des élèves relativement jeunes et une population très hétérogène en termes culturels et sociaux, il paraît peu pertinent de ne pas choisir une approche mixte (données quantitatives et qualitatives par recueil écrit et oral), car, selon l'hétérogénéité d'un milieu, des méthodes uniquement écrites seraient inaccessibles à une part importante de la population.

C'est aussi un outil souple dans un contexte interventionnel. Si les principaux centres d'intérêt du diagnostic d'une année sur l'autre restent globalement les mêmes pour permettre une capitalisation de l'expérience (voire une recherche, mais le but premier doit rester l'intervention), les modifications sont permanentes dans un milieu complexe en évolution.

Il n'est pas exagéré de dire que le diagnostic communautaire est probablement l'élément le plus important avant mais aussi durant l'intervention. Aussi il est évident que lors de sa première occurrence, la charge de travail et de personnes qu'il requiert demeure relativement importante. Pour autant, il porte dans sa source même son allègement, car pour perdurer toute dynamique tend vers l'efficacité/efficience.

Focus Group

Définition Générale :

Aussi appelés « Entretien de groupe » ou « entretien de groupe focalisé », les focus groups sont des entretiens semi-directifs, c'est-à-dire que les débats se font autour d'une thématique précise dans un cadre donné. « Le focus group est une technique d'entretien de « Groupe d'expression et d'entretien dirigé », qui permet de collecter des informations sur un sujet ciblé. Il fait partie des techniques d'enquête qualitative par opposition à celles quantitatives reposant sur un questionnaire. Cette technique permet d'évaluer des besoins, des attentes, des satisfactions ou de mieux comprendre des opinions, des motivations ou des comportements. Elle sert aussi à tester ou à faire émerger de nouvelles idées inattendues pour le chercheur.

Cette méthode est issue d'une technique marketing de l'après-guerre aux États-Unis qui permettait de recueillir les attentes des consommateurs et de rendre ainsi un produit plus attractif. Elle s'inspire des techniques de dynamique de groupe utilisées par C. Rogers, chef de file du courant de la psychologie humaniste. Cette technique a été récupérée dans les années 1980 par la recherche universitaire dans des domaines divers (éducation, santé publique, environnement, sciences sociales). Elle est très utilisée dans les pays anglo-saxons dans les travaux de recherche en soins primaires dans une optique qualitative de recueil d'informations et d'opinions de manière systématique et vérifiable sur des thèmes variés⁵.

Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :

Nous avons décidé dès la mise en place du projet de recherche interventionnelle en population que le projet utiliserait des méthodes mixtes. En plus des outils quantitatifs que sont les questionnaires, il a été d'emblée question d'utiliser des outils qualitatifs. En plus de l'observation de terrain, nous souhaitons disposer d'outils qualitatifs les plus pertinents possibles pour récolter des données sur les représentations, les attentes, les comportements et les motivations des membres

⁵ Eric Thibeault, A propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés
<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article58>

de la communauté éducative sur les questions d'accueil et de bien-être. Du fait de l'expérience des chargés de prévention de la MGEN sur le sujet, l'utilisation de focus groups pour les élèves ainsi que pour les enseignants qui ont mené le dispositif d'accueil à la rentrée a été directement envisagée.

Sur la base de la démarche communautaire et interventionnelle, cet outil qualitatif est particulièrement adapté aux questions d'éducation. En effet, il est particulièrement utilisé « dans la résolution de problèmes qui visent l'amélioration de situations en recherche-action ou en recherche-développement pour faciliter les analyses de besoins »⁶. Aussi son utilisation dans le cadre d'un projet de promotion de la santé en milieu scolaire apparaît pertinente.

Sur le terrain, des focus groups ont eu lieu tous les ans :

En 2012-2013, 6 focus groups ont été réalisés. Trois classes ont été tirées au sort et divisées en 2, aboutissant à des groupes de 12/13 élèves. Chaque entretien a duré 30 min. C'est lors d'un de ces entretiens qu'a émergé la question de l'appel « discriminant » en assemblée plénière lors du premier contact au collège. Alors que les chiffres indiquaient $\frac{3}{4}$ d'élèves se sentant accueillis, cette affirmation a été reprise par le groupe. Certes ce type d'entretien est connu pour son effet boule de neige (influence mutuelle des participants), mais quand cet élément a été évoqué dans les groupes suivants, beaucoup d'élèves présents ont pu s'exprimer sur les difficultés ressenties quand leur nom était écorché et que cette annonce constituait en fait leur premier contact avec le collège et la 6^e. Ce n'est, néanmoins pas le seul point qui a été mis en avant lors des entretiens. Alors que ce point semblait ne pas poser de problème important à partir des résultats des questionnaires (45 % des entrants en 6^e n'avait pas de soucis avec le fait d'être les plus petits au collège, 49% ne savait pas comment se placer autour de cette assertion et enfin 2% seulement ne vivait pas bien cette situation), les discussions se sont attardées sur ces questions. Du fait de l'étroitesse de certains couloirs, les élèves de 6^e appréhendaient les possibilités de chahut en particulier de la part des plus grands. Il a aussi été indiqué qu'en cas de présence de frères et sœurs plus

⁶ Colette Baribeau, Ph.D., (avec la collaboration de Mélanie Germain, M.A.), L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques, [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Baribeau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Baribeau.pdf)

âgés dans le collège, ces craintes étaient en partie apaisées. Ces frères et sœurs n'ont pas exactement mis au même niveau que les camarades des années scolaires précédentes comme susceptibles d'être un facilitateur à la rentrée. Comme en témoigne aussi la question de l'étroitesse des couloirs, les locaux et en particuliers leur méconnaissance inaugurale, ont été un sujet de crainte. En effet, il y a deux bâtiments à connaître, lesquels ne correspondent que par un unique étage. Si d'après les questionnaires, ils sont nombreux à avoir visité le collège avant la rentrée et que cette visite les a aidés à se repérer, le problème a été largement abordé en entretien. Outre une toute nouvelle géographie à connaître et comprendre, c'est la possibilité de sanction du aux retards qui était l'objet des craintes des élèves.

En 2013-2014, le dispositif a été légèrement modifié, 3 focus groups de 5 élèves (1 par classe) ont été menés. Les élèves ont apprécié le nouveau dispositif de rentrée et se sont plus orientés sur des questions logistiques et administratives, car ils se sentaient bien accueillis. La question des sanctions sur les retards est revenue cette année là, en particulier car un système pour ne pas pénaliser d'emblée les retards des nouveaux arrivants a été mis en place.

Pour les enseignants, un entretien avec les professeurs ayant mené l'accueil dans leurs classes de 6^e a été réalisé. L'enseignante de la classe d'accueil, pour les élèves non francophones (CLA), qui avait décidé de mener le dispositif en partie, était elle aussi présente. Pour son type particulier de classe, elle voyait un intérêt immédiat pour la démarche, surtout aidée par les outils fournis (livrets d'activités élèves et adultes, questionnaires, selon une charte graphique précise et unifiée). Pour les autres enseignants, professeurs principaux de 6^e, le premier constat a été que la démarche est assez dense. Les formations réalisées en Février 2013 puis reprises en Juillet de la même année ne permettent pas de prendre assez de recul mais illustrent quand même assez bien l'intérêt théorique de la démarche d'accueil bienveillant. En outre, c'est un travail difficile dans la mesure où il met l'enseignant face à sa pratique. Il s'agit d'accepter une démarche, des thèses, des pratiques peu connues et employées jusqu'ici, parfois même en désaccord avec ce qui est fait habituellement. L'opposition qui est apparue de cette dialectique est que finalement la démarche est plus sur le mode de l'animation que sur celle de la

pédagogie, et les enseignants ne sont pas directement formés à cette approche. Pour autant, hors du dispositif lui-même, ils reconnaissent utiliser déjà diverses techniques pour faciliter les apprentissages. Enfin, certains enseignants ont du faire une mise au point en terme de travail et de climat, le dispositif de la rentrée ayant peut-être trop détendu certains élèves.

L'année suivante, il a été plus difficile pour le principal de trouver des professeurs principaux pour les classes, en partie à cause du poids supposé de l'intervention d'accueil.

En 2014-2015, deux entretiens ont été réalisés : un groupe de 5 élèves de 6^e à la veille des conseils de classe puis un groupe de 5 élèves de 5^e.

Les élèves de 6^e se sont montrés très intéressés par les activités d'accueil. Les principales peurs exprimées concernaient le fait d'être perdu en arrivant et la question des retards. Leurs débats ont surtout porté sur des questions de vie quotidienne du collège (aide aux devoirs, rôles des délégués, séparation avec les camarades de primaire à la rentrée). Mais au moment d'aborder leur ressenti particulier sur leur collège, ce qui est ressorti en terme de climat scolaire est que comparé aux autres collèges du quartier, il y avait peu de violence et que leur collège était propice au travail.

L'entretien avec les élèves de 5^e a été largement plus difficile à mener. Il a fallu commencer par rappeler aux élèves qu'ils avaient participé à des activités d'accueil l'année précédente. Par la suite, l'effet boule de neige de l'entretien a surtout entraîné un mutisme partagé. Quel que soit le sujet, les élèves ne souhaitent pas vraiment s'exprimer : sur la fin de l'évaluation par compétence, l'accueil ou l'aide au devoir. Sur la base de cet entretien, l'image du collège est uniquement celle d'un lieu où il faut travailler.

Ces résultats posent quelques questions, la principale étant de savoir si l'entrée de plain pied dans l'adolescence est la seule susceptible d'expliquer la tournure de cet entretien. Le choix de la 6^e nous paraît encore le plus pertinent pour l'intervention, mais doit-on essayer de la réaliser (sous forme plus légère et adaptée) les années suivantes aussi ?

Synthèse

De part ses racines et son éthique, le focus group ou entretien de groupe focalisé est un outil pertinent en milieu scolaire.

Il est particulièrement adapté à la démarche communautaire et à la recherche interventionnelle du fait de sa capacité à faire naître des solutions au cœur d'une action.

Si chaque année, le point central du débat a été différent (question du nom la première année, considérations logistiques et administratives la deuxième année, sentiment d'un climat apaisé par rapport aux autres établissements du quartier), des interrogations ont demeuré vives, comme la question des sanctions des retards, du fait de la méconnaissance des locaux à l'arrivée, mais aussi de la disparité, selon les élèves, des sanctions en fonction de enseignants.

Dans le cadre d'une étude mixte (données quantitatives et qualitatives), les entretiens de groupe focalisés permettent soit de mieux comprendre la construction d'un résultat statistique, de l'illustrer mais aussi d'obtenir de toutes nouvelles pistes de réflexion que l'étude quantitative, métrée et balisée ne pouvait envisager. Il permet aussi de confirmer par l'expérience la parité avec laquelle la donnée qualitative doit être traitée.

Ses limites connues, comme le poids des normes sociales, effet boule de neige pouvant mener à la conformité du discours, parole monopolisée, doivent être limitées autant que possible par l'animateur de l'entretien, sans contamination du discours. C'est donc un outil puissant mais aussi délicat à manier.

D'un point de vue de la construction du discours et du débat, les aspects maïeutiques et dialectiques doivent être travaillés, sans contamination du discours aussi. Peut-être est-ce une piste à approfondir pour aussi limiter l'opposition pédagogie contre animation en milieu scolaire.

Bibliographie :

Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.

El Hadj T. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité ». *Recherches qualitatives*, 29 (1), 5-27.

Document de Travail

Questionnaire(s)

Définition générale

La définition que donne le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales est la suivante :

« Série de questions écrites ou orales auxquelles on est soumis et/ou auxquelles on doit répondre ; document manuscrit ou imprimé sur lequel figure la liste des questions posées »⁷.

Son étymologie trouve sa source dans le bas latin « quaestionarius » lui-même dérivé de « quaestio » dont le sens est plus proche de « recherche » ou « enquête », plutôt que simplement de « question ».

Un questionnaire peut permettre de récolter des données aussi bien quantitatives (de l'ordre de la mesure, de la quantification, du calcul) que qualitatives (de l'ordre de la qualité même des choses, de leur essence, pas de leur valeur). Les questions peuvent être ouvertes et permettre l'émergence d'éléments non prévus en amont ou fermées pour mesurer un élément précis et prédéfini.

Dans le cadre d'un diagnostic communautaire ou d'une simple enquête, c'est un outil privilégié pour collecter des informations relativement fiables sur une thématique donnée ou sur un champ plus large qui nécessite une investigation plus resserrée autour d'approches plus ponctuelles.

Divers biais cognitifs sont susceptibles d'apparaître quelle que soit le milieu d'une enquête, mais en milieu scolaire, certains peuvent être renforcés et sont donc à soigneusement prendre en compte. Un biais cognitif est une déviation de la réalité ou d'un jugement, une influence qui peut donner une réponse plus moins éloignée de la réalité objective. Dans le cadre d'un auto-questionnaire (rempli par l'individu lui-même) cela peut aller de simple biais mnésiques (interrogation au sujet d'un événement trop proche ou trop lointain dans le temps) ou attentionnel (influencé par les propres intérêts de l'individu) jusqu'au biais de jugement ou de raisonnement (confirmation d'une hypothèse supposée, complaisance voire soumission à une autorité et à ses attentes supposées).

⁷ <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/questionnaire>

Dans le cadre d'une recherche interventionnelle doublée d'une approche communautaire, il peut paraître un peu vain d'essayer d'annuler ces biais. Au contraire, ils sont intrinsèquement liés au contexte, au terrain, à la population d'intervention (et pas uniquement d'étude, même si on peut considérer qu'étudier une population consciente d'être observée est déjà une forme d'intervention, un intérêt, fut-il symbolique, a des effets réels) et ne peuvent être niés ni faire l'objet d'ajustement. Il ne s'agit pas d'une situation expérimentale qui se veut la plus cadrée et théorisée possible. Il s'agit plus simplement de placer ces possibles biais au sein même de l'analyse pour chercher à connaître comment ils agissent réellement et s'intègrent dans une action.

Au final, même si le questionnaire est souvent perçu comme un outil puissant pour la validation de preuve, il convient de le manier avec prudence, de ne pas en faire un étalon-or pour une démonstration d'hypothèse ni faire l'impasse, dans la mesure du possible, d'une interrogation directe, ouverte, qualitative (sur la nature perçue des choses en elle-même, comme une couleur, un genre).

Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :

Précisons d'emblée ici que nous nous concentrerons sur les questionnaires des élèves et des enseignants réalisés dans le cadre du volet de récolte de données quantitatives.

On précisera aussi que la logique aurait voulu que des questionnaires de ce type soient posés pour l'ensemble des publics de la communauté scolaire, adultes du collège, élève entrant en 6^e et leurs parents. Or, le diagnostic communautaire a mis en lumière le fait que tous les parents ne lisaient pas le français et n'étaient donc pas en mesure de répondre à un questionnaire papier. Un entretien directif a donc été préféré pour limiter les biais qu'auraient pu apporter un questionnaire papier distribué à l'ensemble des parents des élèves de 6^e.

Lors de la conception de la 1^{ère} version des questionnaires, il s'agissait d'interroger assez largement la communauté autour de la thématique générale de l'estime de soi comme vecteur de bien-être en milieu scolaire. L'idée était donc d'avoir des

questions en miroir entre les questionnaires élèves et adultes du collège, tout en permettant à ceux-ci d'exprimer les spécificités de leurs positions. Cela permettait aussi de faire le point sur les perceptions et les attentes autour du bien-être chez les autres membres (celui des enfants et leur famille vu par les adultes du collège par exemple).

Avant le diagnostic communautaire, le choix avait été fait de partir d'une hypothèse assez large et d'attendre les premiers résultats pour resserrer la thématique, pour trouver une porte d'entrée pertinente et adaptée. Aussi, les questionnaires réalisés sont ad hoc, créés pour l'occasion sans reprise d'échelle de bien-être par ailleurs. En outre, les différents publics de la communauté éducative sont suffisamment différenciés pour que l'utilisation d'une échelle unique pose au final des problèmes dans l'interprétation des résultats.

La conception du questionnaire et de ses modalités relève donc en partie d'une connaissance préalable du contexte, ce qui est relativement logique dans la dynamique qui anime toute recherche interventionnelle et toute approche communautaire. Aussi, la création demeure relativement libre pour que le questionnaire soit le plus adapté possible. Au final, ce sont les thématiques abordées qui doivent demeurer, pas forcément les questions.

Dans le cadre du diagnostic communautaire, nous avons créé deux questionnaires « élèves » :

- Le premier, court, a été distribué à l'issue de la fin de la période d'accueil. Il avait pour objectif d'établir « à chaud » un diagnostic de l'état des élèves concernant les sentiments d'appartenance au collège/à sa classe et d'accueil ;
- Le second, long, a été distribué environ 15 jours après la rentrée pour évaluer si ces sentiments avaient évolué et comment se sentaient les élèves de 6^e après une expérience plus conséquente du lieu et le cas échéant du dispositif spécifique d'accueil.

Un questionnaire adulte a aussi été créé (tous les questionnaires sont disponibles en annexe de ce chapitre).

Concernant la distribution des questionnaires, les stratégies ont évolué au cours du temps.

Pour les élèves de 6^e, les 2 premières années du dispositif (2012-2013 et 2013-2014), des membres du COTEC sont allés au collège distribuer les questionnaires à la fin des périodes d'accueil et 15 jours après la rentrée. La dernière année, la distribution a été faite directement par le collège, par l'intermédiaire du professeur principal. Aussi la période de collecte a été légèrement modifiée à chaque fois :

- 2012-2013 : pour le questionnaire court, le lendemain de la rentrée des 6^{èmes} lors de la dernière heure de leur première matinée de cours. La période d'accueil s'achevait dans le fait à l'issue de la demi-journée de rentrée ; pour le questionnaire long, durant la 2^e semaine après la rentrée (13 jours après précisément), au début d'un cours ;
- 2013-2014 : à l'issue de la période d'accueil de 4 demi-journée après la rentrée ; pour le questionnaire long durant la 2^e semaine, exactement 15 jours après la fin de la période d'accueil ;
- 2014-2015 : le questionnaire a été distribué par le professeur principal à l'issue de la 3^e demi-journée d'accueil, la 4^e et dernière étant menée par les professeurs d'EPS; le questionnaire long a lui aussi été distribué par le professeur principal lors d'une heure de « vie de classe », la conséquence étant que la date est alors très variable entre 3 semaines et plus d'un mois après la rentrée.

Pour les adultes du collège, le dispositif a été largement modifié et par conséquent les dates de distributions aussi :

- Il a été remis mi-octobre en 2012/2013 pour un retour sous 10 jours ;
- La distribution a tout d'abord été individuelle pendant les 15 jours d'entretien sur le terrain d'un membre du COTEC au début du mois de Novembre 2013 puis mis dans les casiers des différentes personnes non vues en entretien à l'issue de ces 15 jours.

Si les modifications de calendriers n'ont eu aucun impact sur le taux de réponse aux questionnaires « élèves » (long et court) de 100% permettant donc de comparer

les populations exhaustives de chacune des années, il n'en a pas été du tout de même pour les adultes du collège. En 2012-2013, le taux de retour a été de 37/78 soit 47%, ce qui est assez faible sur un petit effectif. L'hypothèse faite est que la période de distribution correspondait à une période de forte activité pour les enseignants, dernière semaine de cours avant les vacances d'Automne, mais aussi à une fête religieuse bien suivie dans le quartier. Par conséquent, pour essayer de susciter plus d'adhésion de la part des adultes du collège, en particulier des personnels non enseignants, il a été décidé qu'un membre du COTEC, le chercheur interventionnelle interrogerait sur le terrain les adultes volontaires et leur remettrait le questionnaire. Onze entretiens ont eu lieu pour un total de 6h de discussion sur 15 jours, mais malgré la distribution des questionnaires 24 ont été collectés au final pour un taux de réponse de 32%. Malgré d'intéressants entretiens libres et des focus groups avec des adultes du collège, ce pourcentage de retour des questionnaires soulève des interrogations quant à l'adhésion générale au dispositif.

Les résultats des questionnaires « élèves de 6^e » puis « Adultes du collège » sont présentés ci-dessous.

Questionnaires « Elèves de 6^e »

Tableau 1A - Pourcentage de réponses au questionnaire distribué à l'issue de la période d'accueil par années scolaires (nombre de questionnaires recueillis)

Années scolaires (effectif)	2012-2013 (n=107)				2013-2014 (n=122)				2014-2015 (n=104)			
	Avis Positif	Avis Négatif	NSP ⁸	Manquant	Avis Positif	Avis Négatif	NSP	Manquant	Avis Positif	Avis Négatif	NSP	Manqu
1. Comment te sens-tu après ces premiers jours au collège ?	79	2	19	0	84	2	14	0	81	1	18	0
2. Est-ce que tu t'es senti-e accueilli-e par les adultes dans le collège ?	73	5	22	0	93	2	5	0	88	2	9	0
3. Connais-tu le nom de ton professeur principal ?	93	3	4	0	96	2	2	0	97	0	3	0
4. As-tu participé à des activités pour faire connaissance avec des adultes dans le collège ?	11	70	19	0	68	18	14	0	61	32	7	0
5. As-tu participé à des activités pour faire connaissance avec les élèves de ta nouvelle classe ?	22	64	14	0	94	4	2	0	90	6	2	0
6. As-tu discuté avec de nouveaux élèves que tu ne connaissais pas ?	77	20	3	0	89	7	4	0	86	5	6	0
7. Comment te sens-tu dans ta nouvelle classe ?	71	5	24	0	84	1	15	0	75	2	18	0
8. Comment te sens-tu dans ton collège ?	76	5	19	0	85	2	13	0	79	2	16	0

⁸ NSP=Ne Sais Pas

Tableau 1B- Pourcentage de réponses au questionnaire distribué 15 jours à un mois après la période d'accueil par années scolaires (nombre de questionnaires recueillis)

Années scolaires (effectif)	2012-2013 (n=111)				2013-2014 (n=119)				2014-2015 (n=107)			
	Avis Positif	Avis Négatif	NSP ⁹	Manquant	Avis Positif	Avis Négatif	NSP	Manquant	Avis Positif	Avis Négatif	NSP	Manquant
1. Comment te sens-tu dans ta nouvelle classe ?	86	1	12	1	90	2	8	0	83	3	12	2
2. Comment te sens-tu dans ton collège ?	79	1	14	6	84	1	13	2	75	2	15	8
3. As-tu déjà visité le collège avant la rentrée	77	16	2	5	59	35	5	1	73	18	1	8
4. Est-ce que cette visite t'a aidé-e à te sentir bien	66	21	13	0	74	10	16	0	65	13	22	0
5. Avant la rentrée au collège, est-ce qu'on t'a expliqué comment allait se passer la 6 ^e	82	5	9	4	80	11	8	1	78	5	9	8
6. Est-ce que tu arrives à te repérer dans le collège ?	69	0	26	5	81	0	18	1	73	0	19	8
7. En CM2, vous étiez les plus grands de l'école. En 6 ^e vous êtes les plus petits, comment vis-tu cela ?	45	2	49	4	39	3	57	1	43	2	47	8
8. Comment sont les grands avec vous ?	66	3	30	1	66	6	24	4	65	7	23	5
9. Depuis la rentrée, les adultes t'ont fait des remarques négatives ?	23	57	20	0	24	51	23	2	20	53	23	4
10. Depuis la rentrée, les adultes t'ont fait des remarques positives ?	53	13	32	2	45	15	39	1	55	11	30	4
11. En cas de problèmes, as-tu repéré un ou plusieurs adultes dans le collège à qui tu peux parler ?	73	17	10	0	68	17	13	2	77	13	7	3
12. Oserais-tu te confier à un adulte en cas de problème ?	26	34	40	0	52	13	29	6	47	25	21	7

⁹ NSP=Ne Sais Pas

13. As-tu rencontré des difficultés au collège depuis la rentrée ?	32	66	0	2	21	76	0	3	34	64	0	2
14. As-tu pu en parler à l'intérieur du collège ?	46	54	0	0	64	33	0	3	40	60	0	0
15. Connais-tu le nom de tous tes professeurs ?	36	45	14	5	67	18	10	5	73	14	6	7
16. Tous tes professeurs connaissent-ils ton nom ?	52	13	31	4	40	20	38	2	47	12	34	7
17. Te sens-tu en sécurité dans le collège ?	55	13	28	4	65	8	26	1	55	10	27	8
18. Sais-tu quoi faire quand ce n'est pas le cas ?	50	50	0	0	68	19	10	3	50	50	0	0
19. Te sens-tu en sécurité sur le chemin ?	69	11	16	4	69	14	15	2	68	10	14	8
20. Sais-tu quoi faire quand ce n'est pas le cas ?	25	58	17	0	56	22	13	9	60	40	0	0
21. Aimerais-tu que tes parents/tuteurs aient des contacts réguliers avec le collège ?	25	33	41	1	23	36	39	2	29	31	35	5
22. Es-tu au courant des projets de classe ?	23	47	30	0	33	21	44	2	38	23	33	6

Les tableaux I.A et I.B donnent les fréquences d'avis positifs aux différentes questions fermées des questionnaires courts à l'issue de la période d'accueil (Tableau I.A) puis long de quinze jours à un mois après la rentrée (Tableau I.B). En outre si à l'issue de la période d'accueil le nombre moyen de nouveaux élèves auxquels le nouveau 6e avait parlé lors de la période d'accueil était autour de 5, dès 2013-2014, il s'agit de la classe entière. En 2014-2015, cette moyenne (15) est en léger recul sur le questionnaire court. Les élèves ont eu un peu moins de temps pour faire connaissance, en effet le questionnaire a été donné à l'issue de la 3^e demi-journée. La dernière demi-journée a été consacrée à des activités sportives pour toutes les classes ensemble, pour susciter plus largement l'appartenance au collège ; par contre sur le questionnaire long, cette moyenne (20) indique de nouveau que les élèves connaissent dorénavant leur classe entière.

Les trois premières questions du questionnaire court montrent que, globalement, les élèves entrés en 6e en 2013 mais aussi en 2014 se sentent mieux accueillis que ceux entrés en 2012. Le transfert de réponse se fait principalement parmi les élèves qui ne savaient pas statuer sur la question. Ce résultat est confirmé dans les entretiens :

- au niveau des élèves, le nouveau dispositif de constitution des classes depuis 2013 n'a plus l'effet discriminant de l'appel en assemblée plénière dans le réfectoire. Lors d'un focus group en 2012-2013, à la question « Comment s'est passée la rentrée pour vous ? » un élève avait répondu « C'est la honte » puis tous ses camarades avaient aussi signalé qu'entendre leur nom mal prononcé lors de cet appel était mal vécu par tous.
- mais aussi des parents. Ceux qui ont été mis au courant relativement précisément du déroulement des 4 demi-journées d'accueil ont indiqué qu'ils avaient perçu un effet sur leur enfant, sur son plaisir à aller au collège. La nouvelle rentrée a été jugée « naturelle » par certains parents, même la séparation entre parent et élève le jour de la rentrée. D'autres parents ont trouvé assez abrupte la démarche conduisant lors de la rentrée 2014-2015 à une séparation plus tardive, les élèves et leurs accompagnateurs étant d'abord reçus ensemble par les professeurs principaux et un second enseignant. Les parents et les enfants se posent

pourtant les mêmes questions, mais les modalités de réponse doivent être différentes, en particulier sur les questions administratives et logistiques.

- Au niveau des effectifs de parents/accompagnateurs présents à la rentrée, s'ils étaient une quarantaine à la rentrée 2012-2013, leur nombre était entre 100 et 120 en 2013-2014 et entre 80 et 100 en 2014-2015. Cela peut être dû à deux choses :
 - o le changement d'horaire (13h30 en 2013 et en 2014 contre 8h30 en 2012)
 - o la plus grande communication du collège autour de la rentrée et du dispositif en place autour de la question du bien-être à partir de 2013.

Les 4 questions suivantes du questionnaire court (4 à 7, Tableau IA) donnent un indicateur d'impact direct de l'intervention et de la réussite de celle-ci. Les élèves ont donc bien eu conscience d'avoir été accueillis et qu'il a été fait un travail pour qu'ils se connaissent mieux entre eux. Par contre le travail réalisé pour connaître les adultes du collège à l'air moins perçu, même s'il passe de 11% à 68 puis à 61% (question 4) contre 94 et 90% à la question 5. Pourtant le principal du collège avait demandé à tout le personnel qui n'avait pas pu participer au trombinoscope mis en place de porter un badge pendant environ un mois. Les parents mis au courant de la nouvelle rentrée ont su aussi l'apprécier. Néanmoins, et on retrouve ce point chez les adultes ayant mené la démarche et le personnel scolaire non enseignant, cette période n'a pas suffisamment préparé les élèves aux réalités scolaires pratiques. Des enseignants ont adapté les activités pour répondre au mieux aux questions pratiques des élèves et parfois la redondance de certaines activités s'est apparentée à du jeu, détaché du but réellement recherché. Pour autant l'affirmation des élèves, leur estime d'eux-mêmes restent importantes aux yeux de tous (surtout donc des professeurs principaux en charge du dispositif d'accueil dans les classes) mais il a fallu remettre plus d'équilibre entre l'accueil et les réalités d'une rentrée de 6^e.

Pour les élèves, la principale cause de bien-être est la présence d'amis proches, comme pour les parents. Sur ce point l'objectif est largement atteint, mais pour se sentir vraiment collégien, il leur faut tout de même plus leur parler de leurs

journées réelles à venir. Les enseignants ayant participé au dispositif de rentrée ont aussi fait remarquer que si le climat a été propice à la bienveillance entre élèves et avec les adultes du collège, il a tout de même fallu au moment de la reprise effective du travail scolaire préciser certaines règles plus scolaires.

Aussi dans le dispositif de la rentrée 2014-2015, la constitution des classes s'est déroulée de manière identique à l'année précédente à une différence près : les parents/accompagnateurs et les enfants n'ont pas été séparés dès l'entrée. En effet, c'est ensemble, une fois la fiche nom/prénom retirée et la classe identifiée, que l'élève et son accompagnateur ont été dirigés vers la classe. Ils ont été accueillis par deux professeurs dont le professeur principal. Ce dernier a prononcé un bref discours d'accueil pour les nouveaux arrivants avant de laisser les élèves à l'autre enseignant pour aborder des questions administratives et logistiques. Le professeur principal a alors emmené les parents/accompagnateurs dans une salle contiguë pour leur présenter pendant 45 minutes tout d'abord le rôle du professeur principal ainsi que les occasions de se rencontrer lors de ce début d'année. Au niveau du temps de mise en place de la constitution des classes, en 2013-2014, malgré la nouveauté et la spécificité du dispositif, tous les élèves étaient dans leur classe respective et les accompagnateurs dans le réfectoire dès 13h37, en 2014-2015, le couple élèves/accompagnateurs était dans les classes dès 13h34. Cette procédure, d'apparence complexe, s'est en fait déroulée très simplement et a été immédiatement comprise aussi bien par l'élève seul que par le couple élève/accompagnateur.

Les questionnaires longs (Tableau IB) portent les mêmes conclusions sur le fait de se sentir bien au collège et dans la classe. A J+15 les élèves se sentent mieux dans leur classe que dans le collège par rapport à la période d'accueil où le résultat est inversé (tableau IA). Les élèves ayant visité le collège avant la rentrée, citent souvent la matinée « jeu de rôle » où ils ont eu 4 séquences de cours fictifs et cette connaissance du collège avant la rentrée semble les avoir aidés. Le fait d'être les plus petits du collège ne semble, dans le questionnaire (Tableau IB), pas être un problème pour eux mais en entretien cette question est revenue, comme le laissait penser les 40% de Ne Sais Pas des questionnaires. Ils se repèrent bien mieux que l'an passé dans les bâtiments, bien aidés sans doute par la visite lors de la

période d'accueil. Si, par rapport aux collégiens entrés en 2012, ceux de 2013, semblent avoir moins repéré d'adultes susceptibles de les aider en cas de soucis, ils ont plus de la moitié à déclarer oser se confier à un adulte en cas de soucis. Le chiffre de 52% en 2013 est exactement le double de celui de l'an passé, sur un effectif néanmoins faible. Sur ce point des ressources en cas de problèmes, les objectifs semblent en bonne voie, d'autant plus que ce résultat se maintient sur 2014-2015.

Plus de $\frac{3}{4}$ des élèves déclarent ne pas avoir eu de difficultés au collège depuis la rentrée 2013. Pour ceux qui en auraient eu, près de $\frac{2}{3}$ ont trouvé à en parler dans le collège, surtout à leur professeur principal et aux CPE. En 2014-2015, ils sont tout de même 60%, parmi ceux ayant déclaré avoir eu un problème depuis la rentrée, à déclarer ne pas avoir pu en parler à l'intérieur du collège.

Lors des entretiens, des questions des points de règlements pouvant donner lieu à sanction ont été évoquées. Une concertation pourrait avoir lieu pour que les enseignants s'harmonisent vraiment, en particulier sur la question des retards. Pour les élèves, une période de probation où un retard ne serait pas immédiatement sanctionné a été proposée. Il y a aussi eu une demande sur la sécurité, les aides scolaires et les liens avec les autres niveaux (5e et 3e cités) assez rapidement au cours de l'entretien.

D'après les réponses au questionnaire long, plus de la moitié des élèves se sentent en sécurité dans l'enceinte du collège sur les 3 années de projet. Même si en 2014-2015 le pourcentage d'élèves qui déclarent se sentir en sécurité retrouve sa valeur de 2012-2013, lors de l'entretien avec les élèves de 6e, ceux-ci reconnaissent que leur collège leur paraît peu violent en comparaison des autres établissements du quartier.

Enfin sur la question des liens du collège avec les parents, dans un souci d'autonomie, les élèves ne semblent pas vouloir que leurs parents viennent plus souvent au collège. Alors que de leur côté, les parents rapportent vouloir savoir ce que font leurs enfants, tout en ne négligeant pas leur autonomie. Pour les parents, surtout par rapport au primaire, le collège est une boîte noire avec une « grille » autour. Ils aimeraient mieux connaître les rouages du collège, être plus sollicités en dehors de questions scolaires et disciplinaires. Ce déficit de sollicitation des parents, pour des sorties scolaires par exemple, vient du fonctionnement même du

collège, différent de celui du primaire ou de la maternelle : si leur présence est souvent demandée et encouragée à ces niveaux, le collège gère par ses propres moyens des situations équivalentes. Les parents sont extrêmement demandeurs de leur côté, de soirées de contact avec les enseignants.

Document de Travail

Questionnaire « Adultes »

Description de la population 2012/2013

Les quatre premières questions permettaient de caractériser la population adulte du collège Sonia Delaunay. Malheureusement, ces questions n'étaient pas une matrice comme les questions suivantes et ont été oubliées. De facto, le pourcentage de réponses manquantes varie entre 29,73% et quasiment 38%, la présentation peu évidente de ces questions semblant être la cause de la non-réponse.

Tableau 2A1- Sexe des répondants (n=37)

Sexe	Homme	Femme	Manquant
Fréquence	32.4	37.8	29.7

Parmi les répondants il y a légèrement plus de femmes que d'homme au collège Sonia Delaunay. Néanmoins le fort taux de non-réponse à cette question (30%) ne permet pas de conclure quant à la représentativité de ces résultats par rapport à la population réelle du collège.

Tableau 2A2 - Statut des répondants

Statut	Enseignant	Autre personnel scolaire	Manquant
Fréquence	46.0	16.2	37.8

Tableau 2A3 - Expérience EN des répondants

Expérience au sein de l'Education Nationale	Moins de 2 ans	De 2 à 5 ans	De 5 à 10 ans	Plus de 10ans	Manquant
Fréquence	8.1	18.9	5.4	37.8	29.7

Tableau 2A4 - Expérience établissement des répondants

Expérience au sein du collège	Moins de 2 ans	De 2 à 5 ans	Plus de 5 ans	Manquant
Fréquence	18.9	27.0	24.3	29.7

Les répondants adultes sont en majorités enseignants. Parmi ceux-ci près de 2/5 ont plus de 10 ans d'expérience de la classe. Au sein de l'établissement, la répartition en fonction de l'ancienneté est homogène.

Tableau 3B - Réponses au questionnaire Adultes du collège, Année 2012-2013 (n=37)

Numéro de question	Intitulé	Tout à fait d'accord(1)	D'accord (2)	Sentiment Positif (1+2)	Pas trop d'accord (3)	Pas du tout d'accord (4)	Sentiment Négatif (3+4)	Je ne sais pas	Sans objet	Manque
1	Globalement, la rentrée des classes de 6e s'est bien passée cette année.	27,03	40,54	67,57	5,41	0,00	5,41	10,81	2,70	13,51
4	La qualité d'écoute est bonne entre les élèves	5,41	16,22	21,63	40,54	13,51	54,05	5,41	0,00	18,92
5	Les adultes sont à l'écoute des élèves	18,92	54,05	72,97	13,51	0,00	13,51	2,70	0,00	16,22
6	Les élèves sont ouverts à la parole des adultes	0,00	51,35	51,35	27,03	2,70	29,73	2,70	0,00	16,22
7	Je viens dans l'établissement avec plaisir depuis la rentrée	27,03	51,35	78,38	5,41	2,70	8,11	0,00	2,70	10,81
8	Je trouve important de travailler avec mes collègues	67,57	21,62	89,19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	10,81
9	Quand j'ai une difficulté avec des élèves, je peux en parler au sein de l'établissement	59,46	27,03	86,49	2,70	0,00	2,70	0,00	0,00	10,81
10	Les règles de l'établissement m'aident dans ma pratique	21,62	56,76	78,38	8,11	0,00	8,11	0,00	2,70	10,81
11	Les règles de l'établissement sont appliquées de façon cohérente	18,92	43,24	62,16	21,62	2,70	24,32	2,70	0,00	10,41
12	Je me sens en sécurité dans l'établissement	37,84	48,65	86,49	2,70	0,00	2,70	0,00	0,00	10,81
14	Les relations entre adultes sont bonnes	13,51	51,35	64,86	18,92	0,00	18,92	5,41	0,00	10,81
16	Les relations avec les élèves sont bonnes	8,11	54,05	62,16	18,92	0,00	18,92	5,41	0,00	13,51
<i>Les 6 questions suivantes s'adressent aux enseignants des classes de 6e, les résultats ne portent donc que sur les 17 enseignants ayant répondu à cette partie.</i>										
18	Depuis la rentrée, l'ambiance des classes de 6e est agréable	18,75	43,75	62,50	25,00	12,50	37,5	0,00	0,00	NP ^{†††}
19	Il y a des échanges entre les enseignants des classes de 6e	17,65	35,29	52,94	41,18	5,88	47,06	0,00	0,00	NP

††† Non Pertinent

20	L'organisation de la semaine de mes 6e me parait équilibrée	18,75	37,50	56,25	6,25	12,50	18,75	25,00	0,00	NP
21	L'organisation de ma semaine me parait équilibrée	47,06	35,29	82,35	11,76	5,88	17,64	0,00	0,00	NP
22	J'ai une vision globale de la charge de travail des élèves de 6e	5,88	29,41	35,29	41,18	0,00	41,18	23,50	0,00	NP
23	Certaines journées de mes élèves sont très chargées	12,50	56,25	68,75	6,25	12,50	18,75	12,50	0,00	NP
24	Je participe à des activités ou des projets (ateliers, clubs, voyages, actions particulières) pour les élèves	35,14	13,51	48,65	13,51	5,41	18,92	0,00	18,92	13,51
25	J'ai envie de m'impliquer dans des activités ou projets pour les élèves	35,14	35,14	70,28	2,70	0,00	2,70	5,41	10,81	10,81
28	Les relations avec les familles se font facilement	10,81	16,22	27,03	45,92	5,41	51,33	2,70	2,70	16,22
29	Je souhaiterais que des échanges avec les parents soient organisés en dehors des réunions	13,51	21,62	35,13	10,81	18,92	29,73	13,51	2,70	18,92
34	« parents-professeurs » Au sein de l'établissement, les personnels enseignants et non enseignants travaillent ensemble	10,81	29,73	40,54	40,54	0,00	40,54	2,70	0,00	16,22
36	L'ensemble des personnels enseignants et non enseignants sont associés à la rentrée des élèves de 6e	8,11	24,32	32,43	21,62	5,41	27,03	18,92	2,70	18,92

Les résultats ne concernent ici que les questions à échelle de satisfaction à partir d'affirmations, les questions ouvertes feront l'objet d'une étude ultérieure.

La première constatation est que pour environ 68% des répondants la rentrée des classes de 6^e s'est bien passée. Néanmoins 11% des répondants ne savent que penser de cette affirmation

Concernant la parole adultes/élèves, près des $\frac{3}{4}$ des répondants considèrent que les adultes sont à l'écoute des élèves. Pour le lien inverse, la proportion tombe autour de 50% avec quasiment 30% de répondants pas trop ou pas du tout d'accord avec le fait que les élèves soient ouverts à la parole des adultes, alors que cette proportion n'était que de 13,5% dans le sens adulte/élèves. Le sentiment est majoritairement négatif (54%) au sujet de la bonne qualité d'écoute entre les élèves. Il y aurait donc ici une intervention à réaliser sur l'écoute entre élèves mais aussi sur l'écoute de la parole des adultes par les élèves.

Les adultes du collège Sonia Delaunay viennent avec plaisir dans l'établissement dans lequel ils se sentent en sécurité. Près de 9/10^e trouvent important de travailler avec leurs collègues et ceux-ci semblent être disponibles en cas de soucis avec un élève. En outre pour près de 2/3, les relations entre adultes sont bonnes, ainsi que les relations avec les élèves dans des proportions proches (62%). Pour toutes ces questions (7 à 16), ils demeurent toutefois 1/5^e à $\frac{1}{4}$ de répondants avec un sentiment négatif.

Légèrement moins de la moitié des adultes déclarent participer à des activités ou projets pour les élèves mais 70% souhaiteraient s'impliquer davantage.

Sur la question des familles, la majorité des répondants considèrent que les relations avec les familles ne se font pas facilement. Pour autant, ils ne semblent pas vouloir plus de contact avec celles-ci.

Il y a une égalité parfaite sur l'affirmation « Au sein de l'établissement, les personnels enseignants et non enseignants travaillent ensemble », avec 40,5% de sentiments aussi bien positifs que négatifs, même si côté sentiment négatif tout le poids est porté par la réponse « pas trop d'accord ». Enfin seul un tiers des répondants considèrent que l'ensemble des personnels est associé à la rentrée des 6e. Il est donc apparu qu'il s'agissait de deux axes importants pour l'intervention à venir.

Dans l'ensemble, la proportion de réponse manquante est assez élevée entre 11 et 19%.

Pour les questions 18 à 23 (Tableau 3B), elles ont été traitées à part pour deux raisons. Elles ne concernent que les enseignants qui interviennent auprès des élèves de 6^e, et avec 17 répondants sur 25 possibles, le taux de réponses est plus élevé par rapport aux autres questions.

L'ambiance depuis la rentrée semble agréable à 62,5% des répondants. Il reste quand même plus d'un tiers des enseignants répondants qui n'est pas d'accord. Sur la question des échanges entre enseignants, une très légère majorité se dessine (53% contre 47), c'est peut-être un des points sur lequel axer l'intervention. D'autant plus qu'en fait 41% n'est pas trop d'accord avec l'affirmation ce qui, parmi les 4 classes, en fait la plus représentée.

Un quart des enseignants de 6^e répondants ne savent pas si l'organisation de la semaine de leurs élèves leur paraît équilibrée contre 56% pour qui elle l'est. Près de 19% ne sont tout de même pas d'accord avec l'affirmation. Plus que la majorité qui se dessine, il semble important de chercher à savoir pourquoi ce quart de répondant à cette question ne sait pas se prononcer : on peut émettre une hypothèse en relation avec la question 19, peut-être par un manque d'échange entre enseignants.

Personnellement, 82% des enseignants considèrent que l'organisation de leur semaine est équilibrée, près de 50% est même tout à fait d'accord.

41% des répondants n'est pas trop d'accord avec l'affirmation « j'ai une vision globale de la charge de travail de mes élèves » et 23,5% ne savent pas. On retrouve ici un résultat qui va aussi dans le sens de la question 19.

Enfin, plus des 2/3 des répondants considèrent que les journées de leurs élèves sont très chargées.

Les résultats pour l'année 2013-2014 sont donnés à titre très indicatif du fait des très faibles effectifs de répondants, 24.

Tableau 4A1 - - Sexe des répondants (n=24)

Sexe	Homme	Femme	Manquant
Fréquence	37.5	62.5	0

Tableau 4A2 - Statut des répondants

Statut	Enseignant	Autre personnel scolaire	Manquant
Fréquence	45.8	54.2	0.0

Tableau 4A3 - - Expérience EN des répondants

Expérience au sein de l'Education Nationale	Moins de 2 ans	De 2 à 5 ans	De 5 à 10 ans	Plus de 10ans	Manquant
Fréquence	16.7	20.8	16.7	45.8	0.0

Tableau 4A4 - Expérience établissement des répondants

Expérience au sein du collège	Moins de 2 ans	De 2 à 5 ans	Plus de 5 ans	Manquant
Fréquence	33.3	41.7	25.0	0.0

Grâce à la modification graphique de la partie du questionnaire concernant la caractérisation des répondants, il n'y a plus de réponse manquant.

Les adultes non enseignants du collège sont cette année-là les plus nombreux à avoir répondu, sans doute du fait de la possibilité de répondre plus aisément que les enseignants aux sollicitations du chercheur sur le terrain.

Si la majorité des adultes ont une grande expérience à l'Education nationale, seul ¼ d'entre eux a plus de 5 ans de présence à Sonia Delaunay.

Tableau 4B- Réponses au questionnaire Adultes du collège, Année 2013-2014 (n=24)

Numéro de question	Intitulé	Sentiment positif	Sentiment négatif	Je ne sais pas	Sans objet	Manquant
	Globalement, la rentrée des classes de 6e s'est bien passée cette année.	87.5	4.2	0.0	8.3	0.0
	La qualité d'écoute est bonne entre les élèves	29.2	41.7	12.5	12.5	4.2
	Les adultes sont à l'écoute des élèves	87.5	4.2	4.2	4.2	0.0
	Les élèves sont ouverts à la parole des adultes	58.3	20.8	12.5	8.3	16,22
	Je viens dans l'établissement avec plaisir depuis la rentrée	87.5	8.33	0.0	0.0	4.2
	Je trouve important de travailler avec mes collègues	91.7	8.33	0,00	0,00	0.0
	Quand j'ai une difficulté avec des élèves, je peux en parler au sein de l'établissement	83.33	8.33	0,00	8.33	0.0
	Les règles de l'établissement m'aident dans ma pratique	75.0	8.3	4.2	8.3	4.2
	Les règles de l'établissement sont appliquées de façon cohérente	75.0	20.8	4.2	0.0	0.0
	Je me sens en sécurité dans l'établissement	95.8	4.2	0.0	0.0	0.0
	Les relations entre adultes sont bonnes	87.5	12.5	0.0	0.0	0.0
	Les relations avec les élèves sont bonnes	70.8	12.5	4.2	12.5	0.0
<i>Les 6 questions suivantes s'adressent aux enseignants des classes de 6e, les résultats ne portent donc que sur les 11 enseignants ayant répondu à cette partie.</i>						
	Depuis la rentrée, l'ambiance des classes de 6e est agréable	63.6	18.2	9.1	9.1	NP ^{***}
	Il y a des échanges entre les enseignants des classes de 6e	54.6	36.4	9.1	0.0	NP
	L'organisation de la semaine de mes 6e me paraît équilibrée	72.7	9.1	18.2	0.0	NP

*** Non Pertinent

L'organisation de ma semaine me parait équilibrée	90.9	9.1	0.0	0.0	NP
J'ai une vision globale de la charge de travail des élèves de 6e	72.7	9.1	0.0	18.2	NP
Je parle de la nouvelle rentrée à mes collègues qui n'interviennent pas en 6e	36.4	36.4	0.0	27.3	NP
Suite à la nouvelle rentrée, j'utilise des méthodes ou des activités pour faciliter les relations avec (ou entre) les élèves	72.7	18.2	0.0	9.1	NP
Certaines journées de mes élèves sont très chargées	33.3	20.8	4.2	16.7	25.0
Je participe à des activités ou des projets (ateliers, clubs, voyages, actions particulières) pour les élèves	50.0	12.5	0.0	37.5	0.0
J'ai envie de m'impliquer dans des activités ou projets pour les élèves	70.8	8.4	0.0	20.8	0.0
Les relations avec les familles se font facilement	45.8	33.33	4.2	8.33	8.33
Je souhaiterais que des échanges avec les parents soient organisés en dehors des réunions	62.5	25.0	4.2	4.2	0.0
« parents-professeurs »					
Au sein de l'établissement, les personnels enseignants et non enseignants travaillent ensemble	66.7	25.0	0.0	4.2	4.1
L'ensemble des personnels enseignants et non enseignants sont associés à la rentrée des élèves de 6e	62.5	29.2	0.0	4.2	4.2
Je me suis senti-e associé-e au projet cette année	54.2	37.5	0.0	4.2	4.2
Je souhaite m'impliquer dans le projet	62.5	16.7	12.5	4.2	4.2

Synthèse

Les questionnaires comme outils de collecte de données quantitatives restent le moyen le plus simple et le plus efficace, aussi bien pour la mise en œuvre que pour la collecte.

Dans le cadre d'un projet envisagé sous l'angle interventionnel et communautaire, le questionnaire doit tenir compte pour chacun des publics de leurs spécificités mais en visant à définir :

- des représentations communes ;
- des appellations différenciées

Cela permet de confronter aisément et efficacement les idées de chaque groupe et en visant à n'en laisser aucun hors du dispositif. Il doit aussi veiller à maintenir une dynamique en étant combiné avec les entretiens pour la collecte des données qualitatives.

L'approche ad hoc, c'est-à-dire à l'aide d'un questionnaire spécifique au contexte, peut s'avérer pertinente, en phase préliminaire puis en routine sur le suivi si les hypothèses de départ du projet sont clairement définies et maintenues dans l'évaluation. Les modifications successives doivent être toujours motivées (thématiquement ou logistiquement) et traçables.

Les versions successives créées pour le projet bien-être pour tous à l'école nous apparaissent suffisamment souples et larges pour servir de canevas de départ à une possible adaptation.

Les effectifs assez faibles n'ont pas aidé aussi à tester une robustesse des résultats (au contraire une augmentation de 5 personnes dans les effectifs d'une modalité peut la faire doubler d'une année sur l'autre).

Néanmoins en termes de mesure pour un événement ou une thématique précise, il ne faut en aucun cas se focaliser uniquement sur les résultats quantitatifs, les informations qualitatives étant souvent plus à même d'illustrer les mécanismes liés

un phénomène (ce qui est primordial en recherche interventionnelle) voire d'infirmier un résultat qui ne vaut que dans le cadre de la question posée.

L'utilisation d'échelle validée dans les questionnaires reste pertinente si on peut s'assurer d'une certaine homogénéité de représentation des publics, ce qui n'est pas évident en milieu scolaire peu favorisé. Plus globalement, avant l'étape de diagnostic communautaire, comment être certain de l'homogénéité des représentations entre les différents acteurs, surtout quand une partie de ceux-ci ne peut pas répondre à un questionnaire écrit ?

Les dispositifs de distribution, de passation et de recueil des questionnaires doivent être assez précisément étudiés pour ne pas entrer en conflit avec les spécificités des calendriers des établissements scolaires et ainsi réduire, autant que possible, des biais prévisibles mais aussi augmenter les taux de réponse.

Document de travail

Transfert

Définition générale :

« Déplacement, transport (de personnes ou de choses) d'un lieu à un autre selon des modalités précises »¹²

Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :

Si l'on se réfère à la définition même de Recherche Interventionnelle en Santé Publique, elle cherche avant tout chose à produire des connaissances transférables, à l'inverse de l'évaluation dont l'optique managériale confine les connaissances produites au cadre limité de l'intervention. Aussi la question de la transférabilité des connaissances et du transfert de l'intervention modifiée est cruciale. En effet, une intervention efficace (objectif initial atteint), efficiente (objectif initial atteint avec optimisation des ressources allouées) mais fondamentalement intransférable pour des questions écologiques, éthiques, techniques serait au final une perte sèche de temps et de moyen pour la recherche.

Concernant le projet « Bien-être pour tous à l'école ! », la question de son transfert sous forme efficace et efficiente implique, puisqu'il s'agit de l'intervention mère, originale, qui n'est pas directement dérivée d'une intervention déjà existante, de savoir si l'ensemble des éléments visant à la rendre transférable sont suffisamment décrits.

Pour cela, nous utiliserons la grille n°1 de ASTAIRE, outil d'aide à la transférabilité et l'accompagnement des interventions de santé publique développé en France (Cambon, Minary et al. 2015). On entend par « transférabilité », selon les auteurs, la mesure dans laquelle les résultats d'une intervention dans un contexte donné peuvent être atteints dans un autre contexte. Et on ajoutera que cette notion est différente de « l'applicabilité » qui est la mesure dans laquelle le processus d'une intervention peut être implanté dans un autre contexte. La question du transfert n'est pas de savoir si on peut planter une intervention dans

¹² <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/transfert>

un lieu donné, mais si on peut espérer observer des effets semblables malgré une différence de contexte.

Nous présentons la grille n°1 de ASTAIRE en annexe et proposons de commenter les items.

Section Population

Les 13 premiers items sont normalement bien renseignés par le biais du diagnostic communautaire. Comme toute l'intervention et ses processus en découlent, il est une fois de plus important de bien préciser l'importance de celui-ci. Au point que s'il n'est pas possible de le mener de façon extensive, les objectifs généraux aussi doivent être revus.

1. Les caractéristiques épidémiologiques et socio-démographiques de la population

La présence du collège en quartier CUCS renseigne déjà largement sur les caractéristiques de la population. Aussi cette intervention mère se fait dans un cadre relativement particulier en termes d'inégalité sociale en santé (fort taux d'élève boursier) mais aussi de moyens mobilisables par l'établissement.

2. L'état de santé de la population

La santé au sens large recouvre le bien-être qui est au cœur de notre projet. Et le diagnostic communautaire doit précisément nous permettre de connaître les attentes, besoin et représentation de la population dans le contexte de son quartier en Septembre 2012.

3. Les caractéristiques cognitives, culturelles et éducatives de la population bénéficiaire

Exactement comme précédemment, le diagnostic communautaire doit nous donner ces informations. Nous avons dans le cadre du collège Sonia Delaunay une population issue de 37 nationalités à l'entrée en 6^e conduisant à un nombre non

négligeable de parents ne pouvant pas être interrogés en Français à l'écrit. De plus, certains parents sont prêts à être des relais auprès des autres.

4. La représentation de la santé et des normes sociales de la population

La question du bien-être pour tous est importante pour l'ensemble des publics du collège. Néanmoins, elle peut considérablement varier entre élèves, parents, adultes du collège (enseignants et non-enseignants) et habitants du quartier et le diagnostic doit s'attacher précisément à faire ressortir ces divergences ou convergences.

5. La motivation de la population bénéficiaire de l'intervention

Outre l'intérêt personnel du principal pour la démarche de bien-être, pour l'ensemble des publics un effet sur le climat scolaire est attendu.

6. L'accessibilité à l'intervention

Le collège est un établissement public et obligatoire pour les élèves de 6^e. En outre pour les élèves non francophones à l'arrivée, une classe d'accueil (CLA) est présente. Donc l'intervention est accessible à l'ensemble des élèves entrant en 6^e, leurs parents, les enseignants intervenant à ce niveau et tous les adultes du collège.

7. Le climat de confiance entre les intervenants et les bénéficiaires

En terme de possibilité de se rencontrer entre parents, élèves et le collège, une politique volontariste existe avec par exemple des réunions de présentations des enseignants dès le début de l'année ou l'accueil des parents par le professeur principal depuis la rentrée 2014-2015. Concernant l'équipe qui interviendrait dans le projet en dehors des équipes du collège, un travail de terrain important permet d'obtenir une confiance menant à un dialogue entre intervenants et bénéficiaires. Mais pour cela il faut entretenir le dialogue, ce qui n'est pas toujours aisé pour des personnes extérieures. Aussi ce qui est important, selon les termes même d'une mère d'élève de 6^e, c'est surtout la « confiance en l'institution ».

8. La perception de l'intervention par les bénéficiaires

L'ensemble des publics composant la communauté éducative du collège est relativement convaincu de l'intérêt. Bien entendu, il existe des résistances (difficulté du dispositif d'accueil à la rentrée pour les professeurs principaux qui le trouvent assez lourd à mettre en place et gérer), adultes non-enseignants pas toujours directement concernés par la démarche, mais la rapidité de la prise d'initiative et de gouvernance sur le terrain par l'établissement ainsi que la sensation d'apaisement du climat scolaire par les élèves de 6^e sont des signes forts de perception réelle et positive de l'intervention par les bénéficiaires.

9. L'acceptabilité de l'intervention pour les bénéficiaires

Aucun élément récolté n'a mis en cause cette acceptabilité.

10. La demande émanant de la population

Le diagnostic communautaire permet de recueillir dans un premier temps les demandes de la population autour du bien-être. Les focus groups en particuliers permettent de comprendre ce qui fonde leurs attentes à partir de besoins spécifiques aux différentes populations. L'apport du World Café est de pouvoir synthétiser et discuter ces attentes/représentations/demandes par l'ensemble des publics de la communauté éducative.

11. La perception de ses besoins de santé par la population

Le bien-être reste une préoccupation par tous les individus de la communauté éducative, aussi bien au niveau du développement des élèves (pour lequel œuvrent parents et adultes du collège dans une démarche de coéducation), mais aussi du climat scolaire lequel a un effet réel sur l'ensemble des publics même en dehors du collège.

12. La perception que les bénéficiaires ont du contrôle qu'ils exercent sur leur comportement

Ce point aussi est au centre du diagnostic communautaire. De plus une prise de gouvernance facilitée vers le terrain augmenterait encore plus cette perception.

13. L'expérience et l'histoire personnelle des bénéficiaires

On peut voir que l'intérêt de certains acteurs du collège pour la démarche a considérablement facilité la prise de gouvernance sur le terrain. Le diagnostic communautaire doit aider à percevoir ces informations. Et surtout permettre de ne pas trop baser la démarche sur un nombre trop limité de personnes.

14. L'expérience, le climat de confiance et l'histoire collective du groupe de bénéficiaires

Ce point doit être renseigné par le diagnostic communautaire.

15. Le niveau de participation des bénéficiaires

16. Le degré d'implication des bénéficiaires

On a constaté qu'à la rentrée 2014-2015, les professeurs principaux trouvaient la démarche complexe à assurer mais elle a quand même pu être menée à bien. Concernant la place des parents, la coéducation a bien été mise en avant pour permettre à la démarche de ne pas se limiter à l'enceinte du collège. De plus, leur présence en grand nombre depuis 2 rentrées est un marqueur important de leur implication dans le dispositif modifié. Les élèves quant à eux sont intéressés par la démarche d'accueil.

Section Environnement

Cette partie revêt un intérêt stratégique et méthodologique important. En effet, les interventions en santé des populations doivent être pensées pour être faites dans une perspective écologique qui vise des impacts réels dans une variété de milieux de vie et met l'accent sur le contexte, le tout autour d'un paradigme systémique.

Aussi, les items qui ont trait à l'environnement doivent être pris en compte exactement au même niveau d'importance et de finesse que ceux liés à la population. Une connaissance fine, documentée et pertinente des éléments populationnelles peuvent aisément être totalement annihilés par des zones d'ombres sur l'environnement. Il est aussi important de rappeler la difficulté à agir

sur les questions « ergonomiques », comme l'architecture d'un bâtiment ou la disposition d'un lieu. Le plus souvent, elles sont fixes, toute modification étant déjà une intervention en soi. Aussi, elles sont toujours très difficiles à « modéliser » tout en étant absolument centrales dans la production d'un impact ou l'évaluation d'un processus pour un contexte donné.

17. L'environnement institutionnel influant directement sur l'intervention

La volonté de départ dans le partenariat Direction Départementale de la Cohésion Sociale, MGEN, Rectorat de Paris était d'intervenir dans un quartier de Contrat Urbain de Cohésion Sociale et doté d'un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté actif.

18. D'autres éléments du contexte de mise en œuvre

Sur les questions d'accueil, d'autres dispositifs avaient été mis en place de façon plus sporadique (journées portes ouvertes avant la rentrée). Il existait aussi une volonté de réaliser des projets ayant trait à la promotion et l'éducation à la santé mais rien qui ne soit aussi global et transversal que le projet « Bien-être pour tous à l'école ! ».

19. Les partenariats sollicités pour l'intervention

En plus de l'initiative tripartite de départ (MGEN/DDCS/Rectorat de Paris), l'équipe du projet se composait aussi d'un expert sur l'accueil des élèves qui a réalisé les formations des adultes du collège (Accueillir les personnes de l'extérieur dans le collège), d'une chargée de projet de l'Atelier Santé Ville du XIXe qui par sa connaissance du terrain a coordonné le groupe « passerelle » (faire connaître le collège dans le quartier plus largement) et permis un rapprochement avec le Cafézoïde, association de quartier, lequel a permis au collège de se rapprocher d'une association Mexicaine dans le cadre d'une manifestation culturelle.

Section Mise en Oeuvre

20. Les modalités d'intervention

C'est un projet global de promotion de la santé en milieu scolaire autour de la question du bien-être pour l'ensemble des membres d'une communauté éducative à partir de l'entrée en classe de 6^e.

Aucune modalité d'intervention n'a été décidée avant la réalisation d'un diagnostic communautaire permettant une approche la plus large et adaptée possible. En outre, cette démarche est soutenue par une recherche interventionnelle pour permettre de produire de la connaissance sur l'intervention et permettre un possible transfert.

Sur les bases du diagnostic et des spécificités des membres de l'équipe du projet et du collège, l'accent a été mis sur des activités d'accueil et de présentation bienveillante pour les élèves entrant en 6^e tout en maintenant le diagnostic pour évaluer les effets de la démarche au gré des modifications mais aussi et surtout de nourrir celle-ci de nouveaux éléments.

21. Les ressources mobilisées pour l'intervention

En terme matériel, la majorité des moyens a été mis dans les impressions de questionnaires, posters, flyers, invitations, compte rendu à l'attention des différents publics.

Ces travaux ont été à la charge de la MGEN principalement pour la conception et l'impression. Les formations ont pu être prises en charge par le rectorat et diverses dépenses ont été payées à l'aide d'un financement de l'Agence Régionale de Santé.

22. Les capacités des intervenants et chef de projet

L'équipe projet de départ comprenait :

- Pour l'Adosen prévention Santé MGEN : une chef de projet et une chargée de coordination, toute les deux chargées de prévention,
- Pour la MGEN, section de Paris : un délégué de section en charge des questions de prévention,

- Pour la Fondation d'entreprise MGEN pour un santé publique : un chargé de recherche en Recherche Interventionnelle en Santé publique en charge de la récolte des données et de l'évaluation,
- Pour le rectorat de Paris : un médecin conseil auprès du recteur et une infirmière conseil auprès du recteur,
- Pour l'ASV du XIXe arrondissement : une coordinatrice,
- Un expert des questions d'accueil ayant sa propre structure,
- Pour la DDCS : une infirmière de santé publique de la Mission Prévention,
- Le principal du collège,
- Une association de quartier,
- L'ensemble des enseignants en charge du dispositif d'accueil, c'est-à-dire les professeurs principaux de 6^e.

L'ensemble des étapes du projet ont été co-construites et de nombreux membres ont participé à des actions de terrain. Pour autant, si ce nombre important d'intervenant se justifie dans la phase expérimentale du projet, il peut facilement atteindre une forme efficiente et efficace autour d'un nombre plus faible de personne. Il faut dans les faits pouvoir gérer, a minima, un leadership sur le terrain (rôle primordial du chef d'établissement), l'environnement institutionnel de l'Education nationale et l'action sur le terrain, le tout avec des éléments faisant preuve d'une connaissance suffisante du contexte de l'action.

23. Les modalités de mobilisation des intervenants

Les membres du COTEC sont intervenus en fonction des nécessités de terrain et de l'expertise de chacun.

Les professeurs principaux de 6^e, désignés par le principal du collège, interviennent à chaque rentrée.

24. La stabilité des équipes durant la mise en œuvre de l'intervention

A l'exception de la coordinatrice ASV partie à la fin de la 1^{ere} année scolaire après avoir coordonné le groupe « Passerelle », l'équipe est restée la même sur les 3 années scolaires. Il en a été de même pour les professeurs principaux pour les rentrées 2013 et 2014.

25. L'intégration des parties prenantes lors de l'élaboration du protocole

Pour le collège, le principal a toujours été le relais du groupe de projet vers l'établissement pour faire remonter des informations qui auraient pu ne pas l'être autrement. En outre sa prise rapide de gouvernance a démontré la facilité avec laquelle il pouvait s'emparer de la démarche. Pour le reste des publics du collège (parents, élèves, adultes non enseignants, enseignants et association de quartier), la démarche de diagnostic communautaire et les différents World Café leur ont permis d'avoir au moins un rôle consultatif.

A partir de ces éléments, la grille 2 est à remplir pour les interventions filles (en annexe).

Document de Travail

Synthèse

Le projet se déroulant d'emblée dans une démarche communautaire et interventionnelle, la notion de transfert doit immédiatement être pensée, dès les premières esquisses.

L'outil ASTAIRE est un outil issu de la recherche interventionnelle en santé publique qui permet d'élaborer ce transfert d'emblée. Il est de plus disponible en français et accessible gratuitement.

Le diagnostic communautaire tel qu'il a été pensé pour ce projet, s'il est mené convenablement doit permettre de répondre aux deux premières sections aisément, population et environnement. D'ailleurs un diagnostic de ce type, mené à l'aide des méthodes adaptées pour répondre aux questions posées, apparaît comme un outil efficace à la préparation d'emblée d'un transfert.

En plus de la connaissance de la population et de l'environnement, la mise en œuvre du projet doit être documentée précisément (section mise en œuvre de la grille), conformément à la démarche interventionnelle de développement de solution aux problèmes de santé des populations.

La grille ci-dessus doit servir de base à la rédaction d'une réponse à la grille numéro 2 en vue d'un transfert vers une intervention fille.

Bibliographie

Cambon, L., L. Minary, V. Ridde and F. Alla (2015). "Un outil pour accompagner la transférabilité des interventions en promotion de la santé: ASTAIRE." Santé Publique 26(6): 783-786.

<http://www.cairn.info/revue-sante-publique-2014-6-page-783.htm>

World Café

Définition Générale :

Le 'World Café' est un processus créatif qui vise à faciliter le dialogue constructif et le partage de connaissances et d'idées, en vue de créer un réseau d'échanges et d'actions. Ce processus reproduit l'ambiance d'un café dans lequel les participants débattent d'une question ou d'un sujet en petits groupes autour de tables. À intervalles réguliers, les participants changent de table. Un hôte reste à la table et résume la conversation précédente aux nouveaux arrivés. Les conversations en cours sont alors 'fécondées' avec les idées issues des conversations précédentes avec les autres participants. Au terme du processus, les principales idées sont résumées au cours d'une assemblée plénière et les possibilités de suivi sont soumises à discussion.¹³

Dans le cadre du projet « Bien-être pour tous à l'école ! » :

Sous l'impulsion de l'expert en question d'accueil des élèves¹⁴ de l'équipe projet, il est apparu que le World Café était la meilleure méthode pour restituer les résultats du diagnostic communautaire et maintenir sa dynamique de co-construction du projet avec l'ensemble des publics de la communauté scolaire.

Ainsi par le biais du World Café, les principaux éléments qui sont ressortis du diagnostic communautaire ont été présentés, discutés et enrichis des points de vue des personnes présentes. La particularité du dispositif a été de mélanger pour chacun des points de discussion des parents, des élèves et des adultes du collège. Les rôles (« secrétaire », notant les diverses propositions de la table, « messenger », portant ces propositions aux autres tables, « maître du temps », vérifiant la tenue des débats dans les temps, « porte parole » en charge de restituer les discussions de la table) ayant été tirés au hasard dans chacun de ces groupes, les liens entre les personnes restaient parfaitement symboliques et non hiérarchiques pour faciliter

¹³ MÉTHODES PARTICIPATIVES, Un guide pour l'utilisateur, Le World Café

http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/FR/PUB_1600_Outil_13_WorldCafe.pdf

¹⁴ STAQUET, Christian et MEIRIEU, Philippe. *Accueillir les élèves: une rentrée réussie et positive*. Chronique sociale, 1999.

l'expression de la parole de chacun. En 2013-2014, une stratégie de communication efficace (contact direct des parents par le Cafézoïde, association de quartier contactée à l'issue des travaux du groupe de travail « passerelles », en plus d'une invitation institutionnelle) avait permis de réunir une soixantaine personne, équitablement réparties entre élèves, parents et adultes du collège. De plus, grâce aux « messagers » qui passaient de groupe en groupe, les discussions étaient enrichies des points de vue sur les autres questions.

L'évènement a été reproduit l'année suivante mais sans contact direct du Cafézoïde avec les parents. Cela a conduit à une assemblée nombreuse et composée à 80% d'élèves. Il devenait dès lors difficile de maintenir le dispositif sous la même forme que l'année précédente et les discussions se sont faites autour du même thème (comment favoriser le bien-être des élèves au collège) avec un porte-parole pour chacune des tables.

Dans une optique de promotion de la santé (la santé comme ressource à préserver), en plus de la démarche communautaire, le World Café est un outil idéal pour permettre l'apport des publics autour d'une thématique. En terme de direction, il demeure toutefois difficile de ne pas tenir compte des statuts et des représentations des différentes personnes de l'assistance (l'enseignant, le personnel administratif, l'élève, le parent, l'adulte n'appartenant pas au collège, le chercheur). Aussi, du moins dans le cadre de notre projet, le World Café a tout de même pu avoir un rôle à la fois de validation des résultats du diagnostic dans un premier temps. Dans un second temps, il aura eu un rôle consultatif sur le projet lui-même avec la discussion des idées à suivre pour le bien-être de tous les publics.

Synthèse

Le world café est un outil d' »intelligence collective » qui s'inscrit parfaitement dans une démarche communautaire, mais aussi dans une démarche de recherche interventionnelle en population, par sa capacité à faire émerger des idées par le dialogue au cours d'un dispositif codifié.

Pour être pleinement efficace sur le recrutement des publics d'une communauté scolaire, il nécessite une communication adaptée : pour contacter des parents, un contact non-institutionnel peut s'avérer efficace (recours à une association de quartier), la voie institutionnelle unique ne donnant pas entière satisfaction.

Même si la discussion se fait en essayant au maximum d'abolir les statuts (chaque voix a le même poids), il demeure un dispositif à viser consultative en milieu scolaire. En effet, il n'est pas dans l'habitude des parents et des élèves en France d'avoir un rôle actif dans les affaires scolaires internes hors des instances dédiées.

Bibliographie

Une documentation riche, précise et immédiatement transférable sur le terrain est disponible gratuitement et en français à l'adresse

http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/FR/PUB_1600_Outil_13_WorldCafe.pdf