

ÉVALUATION DU PROGRAMME « AGIR ! À FOND LES CPS » CM1-CM2-6ÈME

MAI 2024

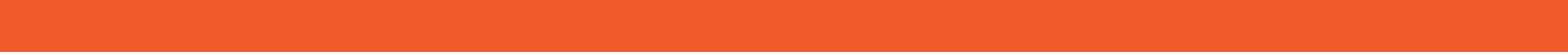


**CE TRAVAIL A ÉTÉ RÉALISÉ PAR
L'OBSERVATOIRE RÉGIONAL DE LA SANTÉ AUVERGNE-RHÔNE-ALPES**

Patricia MEDINA, Responsable d'études qualitatives

À la demande et avec le soutien financier
de l'association Addictions France Auvergne-Rhône-Alpes
de l'IREPS Auvergne-Rhône-Alpes
de l'Agence Régionale de Santé Auvergne-Rhône-Alpes

Ce rapport est disponible sur le site Internet de l'ORS Auvergne-Rhône-Alpes :
www.ors-auvergne-rhone-alpes.org



Ont également contribué à ce travail, au sein de l'ORS Auvergne-Rhône-Alpes :

- **Sylvie Maquinghen, directrice déléguée** de l'ORS Auvergne-Rhône-Alpes, qui a réalisé le scoring/catégorisation des territoires, en amont de l'évaluation, permettant de faciliter le choix des territoires à sélectionner pour être inclus dans cette évaluation ;
- **Valérie Gonon, documentaliste à l'ORS**, qui a réalisé la relecture et mise en page de ce rapport.



Remerciements

L'Observatoire régional de la santé Auvergne Rhône-Alpes tient à remercier ici toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette étude, et tout particulièrement, pour leur aide précieuse dans la mise en place et le suivi de ce travail :

- Marc Maissonny, Direction déléguée prévention et protection de la santé – Direction de la santé publique de l'Agence Régionale de Santé Auvergne Rhône-Alpes
- Gaëlle Sotin, responsable régionale de la prévention à Association Addictions France
- Isabelle Jacob, chargée de projets et référente régionale sur le développement des compétences psychosociales, puis Soizic Brunet, chargée de projets et d'ingénierie en éducation et promotion de la santé, référente régionale sur le développement des compétences psychosociales, à l'IREPS.

Nous remercions également tous les professionnels de Association Addictions France et de l'IREPS présents dans les départements, pour leur précieuse contribution à cette évaluation et pour leur aide indispensable dans la mise en contact avec les établissements scolaires concernés par l'évaluation du programme, sur leur territoire d'intervention :

- Ain : Magali Berger-By, chargée de projets - Conseillère méthodologique ADESSA
- Allier : Laura Vacquant, chargée de projet Association Addictions France
- Haute-Loire : Alix Gravière, chargée de projet Association Addictions France
- Puy-de-Dôme : Véronique Bonnefoy, chargée de prévention Association Addictions France
- Rhône : Chloé Desblés puis Gaspard Demoucron, chargés de prévention et de formation Association Addictions France

Et également, pour leur contribution à cette évaluation concernant le déploiement du programme aux structures extra-scolaires :

- Marine Balineau, chargée de projets IREPS – Allier-Puy-De-Dôme
- Roxanne Dimier, chargée de prévention Association Addictions France – Loire
- Axelle Hebrard-Deliau, chargée de prévention, éducatrice spécialisée Association Addictions France - Drôme

Sommaire

CONTEXTE DE L'ÉVALUATION	13
OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION.....	16
MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE DE L'ÉVALUATION	18
INTRODUCTION.....	26
ÉVALUATION DE PROCESSUS ET DE RÉSULTAT / ANNÉE 1.....	27
1 La mise en place du programme dans les écoles.....	27
1.1 Acceptation et adhésion au programme des établissements scolaires.....	27
1.1.1 L'obligation de déployer le programme dans des écoles identifiées par les rectorats.....	27
1.1.2 Le poids des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN), des infirmières conseillères techniques, des conseillères pédagogiques.....	28
1.1.3 Des enseignants déjà sensibilisés aux CPS... Ou non	30
1.1.4 Le temps de la formation : essentiel pour favoriser l'adhésion au programme	31
1.2 Le choix des classes : les « pluri-niveaux ».....	32
1.3 La formation : le présentiel irremplaçable, mais chronophage	32
1.3.1 La formation en présentiel	32
1.3.2 Le e-learning et le guide des séances sur internet : une utilisation très variable	33
1.4 La première année de déploiement : souplesse et ajustements nécessaires	34
1.4.1 L'appropriation d'un nouveau programme par les intervenantes.....	34
1.4.2 Des ajustements et une souplesse très appréciés des enseignants.....	35
1.4.3 Le rythme des séances	36
2 La préparation des séances	36
2.1 Les échanges informels, en présentiel ou par courriel	36
2.2 Les « outils « clés en mains » : les pages imprimées transmises par les intervenantes.....	37
3 Le déroulement des séances	38
3.1 La co-animation des séances : enjeux de participation et de formation	38
3.1.1 La co-animation : une implication qui ne va pas de soi.....	38
3.1.2 En co-animation : trois attitudes possibles des enseignants	40
3.1.3 L'observation des élèves pendant les séances : une plus-value pour les enseignants	43
3.1.4 La co-animation : un outil de formation bien repéré par les enseignants.....	43
3.1.5 Les enseignants seuls en séance.....	44
3.2 L'organisation des séances.....	46
3.2.1 Le « bon » moment pour réaliser les séances : l'enjeu de « l'enchaînement »	46
3.2.2 Les rituels de début et de fin de séance	47
3.2.3 La durée des séances	48
3.2.4 Le « groupe-classe » : enjeu des niveaux multiples et du profil de classe.....	49
3.2.5 Le « journal de bord » ou « livret » des élèves : une utilisation variable	50
4 Le contenu des séances et les supports utilisés	51
4.1 Une souplesse dans l'utilisation des outils appréciée des enseignants.....	51

4.2	Des activités appréciées par les enfants, notamment celles avec dessin.....	52
4.2.1	Le dessin : activité très appréciée peut-être surinvestie par certains enfants	52
4.2.2	Activités artistiques et CPS : des enjeux complexes.....	53
4.2.3	Une variété d'activités appréciées, avec un fort enjeu d'équilibre entre elles	53
4.3	Travaux de groupes et liberté de mouvement dans la classe.....	54
4.4	Des activités qui mobilisent les émotions : des enjeux complexes.....	54
5	Au-delà de la classe : la mobilisation d'autres partenaires	55
5.1	Les acteurs externes à l'Éducation nationale : périscolaire, loisirs, sport.....	56
5.1.1	Un déploiement complexe et chronophage, lorsqu'il n'y a pas de partenariat local.....	56
5.1.2	Le partenariat local : condition essentielle du déploiement du programme hors l'école	57
5.2	Les parents.....	58
5.2.1	Globalement absents du programme en première année.....	58
5.2.2	Expérimentation de temps dédiés aux parents : des pistes prometteuses	59
6	Les résultats que les enseignants repèrent sur eux-mêmes.....	59
6.1	La compréhension et l'adhésion aux objectifs du programme.....	59
6.1.1	Les objectifs du programme : demeurent un peu flou au bout d'une année	60
6.1.2	La méconnaissance des mécanismes d'entrée dans les addictions.....	60
6.1.3	Des objectifs perçus de « bon climat scolaire » et de renforcement de l'estime de soi	61
6.2	L'acquisition ou renforcement de connaissances grâce au programme.....	61
6.2.1	Les CPS : nouveauté... Et risques de confusion ?.....	62
6.2.2	Relations et émotions : deux points particulièrement retenus par les enseignants.....	63
6.3	De nouvelles connaissances et représentations sur les élèves	64
6.4	Des changements de pratiques repérés après une année.....	65
6.4.1	Nouvelles pratiques de l'enseignant face à ses élèves.....	65
6.4.2	Au niveau collectif : une culture commune qui se forge ou progresse entre enseignants	66
6.5	L'avenir du programme pour ces enseignants.....	66
7	Les résultats que les enseignants repèrent sur leurs élèves	67
7.1	Appréciation du programme et des intervenantes par les enfants	68
7.2	Changements perçus dans les comportements des élèves.....	68
7.2.1	Plus de bienveillance entre élèves et un meilleur climat de classe.....	68
7.2.2	Des enfants qui prennent confiance en eux et dans les autres	69
8	Les résultats que les parents repèrent sur leurs enfants.....	71
8.1	Les inquiétudes des parents	71
8.1.1	La réussite scolaire, l'avenir de leur enfant	71
8.1.2	Les émotions, le risque de harcèlement, les problèmes de comportement	71
8.1.3	Les risques liés aux réseaux sociaux, aux mauvaises fréquentations	72
8.1.4	Être un « bon parent »	72
8.2	Les effets du programme sur les enfants	73
8.2.1	Une meilleure gestion des émotions, capacité à coopérer avec les autres.....	73
8.3	Les effets du programme sur les parents	74
8.3.1	Découvrir et mieux prendre en compte ses propres émotions en tant que parent.....	74
8.3.2	Parler de ses émotions, mais dans un cadre sécurisant	75

ÉVALUATION DE PROCESSUS ET DE RÉSULTAT / ANNÉE 2.....	76
1 Le choix des classes en deuxième année de déploiement.....	76
1.1 Des classes et écoles non initialement sélectionnées, intégrées au programme.....	76
1.2 La particularité des classes à plusieurs niveaux.....	77
2 Adhésion et formation des enseignants en deuxième année.....	78
2.1 L'annonce du programme.....	78
2.2 Face aux réticences, la formation en présentiel reste essentielle.....	78
2.3 Le E-learning : toujours une utilisation très variable.....	80
2.4 Une attente de nouvelle « formation » en présentiel pour certains enseignants.....	80
2.5 La formation reste indispensable pour « débanaliser » les CPS.....	81
3 La mise en place du programme en année 2.....	81
3.1 Une mise en place plus facile en année 2.....	81
3.2 Articuler le programme avec les autres programmes ou projets connexes de l'école.....	82
4 Le déroulement des séances.....	82
4.1 La co-animation en année 2 : toujours appréciée par la plupart des enseignants.....	82
4.1.1 Toujours un temps de formation pour les enseignants.....	84
4.1.2 La maîtrise du temps des activités et du groupe-classe en co-animation.....	85
4.1.3 La possibilité d'observer les élèves autrement : une bonne appréciation confirmée en CM2.....	86
4.1.4 Les enseignants présents en année 1 participent globalement davantage en année 2.....	87
4.1.5 La co-animation : permet de souligner en quoi le renforcement des CPS est spécifique.....	87
4.2 La co-animation toujours appréciée par les élèves.....	88
4.3 Les séances animées par les enseignants seuls.....	89
4.3.1 Pour certains : une bonne appropriation du programme.....	89
4.3.2 Pour d'autres : le risque possible d'avoir mal compris les objectifs du programme.....	89
5 Le contenu et déroulement des séances en année 2.....	90
5.1 L'objectif du programme pour les enseignants, pour les élèves.....	90
5.1.1 La prévention de l'entrée dans le tabagisme.....	90
5.1.2 Deux objectifs mis en avant par les enseignants : le climat scolaire et l'estime de soi.....	91
5.2 L'objectif de chaque séance : parfois flou pour les élèves.....	92
5.3 La durée des séances.....	93
5.3.1 Une durée des séances ressentie comme parfois un peu longue.....	93
5.3.2 Une durée des séances ressentie comme parfois un peu courte.....	94
5.3.3 Des temps d'échange entre intervenantes et enseignants aussi contraints qu'en année 1.....	95
5.4 Les activités réalisées en séance.....	95
5.4.1 Des activités globalement toujours appréciées en année 2.....	96
5.4.2 Un risque de redondance pour les élèves les plus « matures ».....	96
5.4.3 La question des classes « difficiles ».....	97
5.4.4 L'équilibre entre différentes natures d'activités : toujours un point d'attention.....	97
5.4.5 Les thèmes traités : l'enjeu de la prise en compte de la « maturation » des élèves.....	98
5.4.6 La souplesse dans l'ajustement séances : de nouveaux supports salués, à conserver.....	99
5.4.7 Un panel d'activités et de supports très riche et bien accompagné par les intervenantes.....	99
5.4.8 Les activités dans le « détail » : points forts et points d'attention.....	100

5.5	Le livret des élèves en CM2.....	103
5.5.1	Un sens parfois difficile à trouver, mais une « trace » possible d'après les enseignants	103
5.5.2	Un espace d'expression pour certains élèves, le risque d'ennui pour d'autres	104
6	Au-delà de la classe : les autres partenaires du programme en CM2	105
6.1	Structures extra-scolaires : le poids des contextes locaux pour le déploiement du programme 105	
6.1.1	Les réseaux préexistants : un levier fortement facilitateur.....	105
6.1.2	Acteurs locaux intéressés ou non par la thématique des CPS : un levier ou un frein.....	106
6.1.3	Extra-scolaire : attention aux confusions possibles avec des activités occupationnelles	107
6.2	Les parents : globalement toujours éloignés du programme en CM2	108
7	Les résultats que les enseignants repèrent sur eux-mêmes en deuxième année	108
7.1	Les CPS : découverte d'un nouveau concept pour une partie des enseignants	109
7.2	Deux années d'exposition pour certains enseignants (CM1,CM2) : un effet renforcé.....	110
7.3	Les apports du programme, toujours salués par les enseignants interviewés	111
7.3.1	Une culture individuelle et commune sur les compétences psychosociales renforcée	111
7.3.2	Prise en compte des émotions et confiance renforcée avec les élèves.....	112
7.3.3	Plus d'initiatives pour développer des activités favorables au renforcement des CPS.....	114
7.3.4	Le besoin de refaire des formations aux CPS.....	114
7.4	Perspectives des enseignants pour l'avenir de leurs pratiques	115
7.4.1	Des changements structurels qui vont perdurer	115
7.4.2	Des activités seront refaites, mais pas forcément les sept séances	115
7.4.3	Développer les CPS des enseignants eux-mêmes : un enjeu possible.....	116
8	Les résultats que les enseignants repèrent sur leurs élèves en deuxième année.....	117
8.1	Plus grande objectivation des contraintes qui pèsent sur les enfants	117
8.2	Des élèves heureux de continuer le programme en CM2	119
8.3	Un climat de classe plus apaisé : plus d'empathie et de coopération entre élèves.....	120
8.4	Amélioration de la confiance en soi des élèves, de l'expression de leurs émotions.....	121
8.5	Le CM2 est-il propice pour commencer à parler du tabac ?.....	123
	ÉVALUATION DE PROCESSUS ET DE RÉSULTAT / ANNÉE 3.....	124
1	La mise en place du programme en 6^{ème}	124
1.1	L'importance du portage par le chef d'établissement	124
1.2	Une plus grande complexité logistique qu'en primaire	125
1.2.1	Plusieurs enseignants de différentes disciplines pour une même classe.....	125
1.2.2	Des temps de séances généralement limités à 55 minutes	126
1.2.3	Des groupes-classes plus nombreux qu'en primaire	126
1.2.4	Des éléments néanmoins repérés comme facilitants au plan logistique	127
2	L'adhésion et la formation des enseignants au collège.....	128
2.1	Adhésion des enseignants : des variations qui peuvent être importantes.....	128
2.1.1	Le caractère obligatoire de la participation au programme : toujours un frein	128
2.1.2	La thématique des CPS : souvent inconnue des enseignants.....	129
2.1.3	Des facteurs qui favorisent l'adhésion des enseignants et autres professionnels au programme. 129	
2.2	La formation en présentiel : toujours plébiscitée et toujours un levier d'adhésion.....	131

3 Le déroulement des séances en 6ème	132
3.1 Des séances « raccourcies » et parfois dédoublées	133
3.2 La co-animation : beaucoup moins de séances qu'au primaire.....	134
3.3 La co-construction d'une séance : un grand point fort	131
3.4 Le livret des élèves : peu rempli	136
4 Le contenu des séances	136
4.1 Des activités qui ont globalement plu aux enfants.....	136
5 Les résultats que les professeurs de collège repèrent sur eux-mêmes	138
5.1 Voir les enfants autrement et modifier un peu sa relation aux élèves	139
5.2 Faire évoluer ses pratiques en tant qu'enseignant	140
5.2.1 Davantage écouter et valoriser les élèves en classe	140
5.2.2 Envisager l'élève dans sa globalité.....	141
5.2.3 La verbalisation comme support de la conscientisation.....	141
5.2.4 Un dialogue amélioré avec les élèves, du fait d'une plus grande confiance.....	142
5.3 Un programme qui a aussi un impact au plan personnel pour les enseignants	142
5.4 Une culture commune qui progresse	143
5.5 La perspective de refaire des activités ou tout le programme.....	143
6 Les résultats que les professeurs repèrent sur les élèves de 6ème.....	144
6.1 Les retrouvailles avec le programme	144
6.1.1 Des élèves heureux de retrouver le programme en 6 ^{ème}	144
6.1.2 Des élèves qui restent éloignés du programme.....	146
6.2 Les élèves réagissent différemment selon leur profil scolaire, social et selon leur sexe....	146
6.2.1 L'enjeu du niveau scolaire et des inégalités sociales	146
6.2.2 Des méthodes ludiques qui atténuent les écarts de réception.....	147
6.2.3 L'enclavement géographique rural joue également sur la réception du programme	148
6.2.4 Filles et garçons : un clivage qui s'accroît, notamment en cas de défavorisation sociale.....	149
6.2.5 Les élèves en situation de handicap ou suivis par l'Aide Sociale à l'Enfance.....	150
6.3 Les changements perçus chez les élèves : les résultats du primaire consolidés	151
6.3.1 À une échelle collective : des relations plus faciles entre élèves et avec les enseignants.....	151
6.3.2 À une échelle individuelle : des enfants plus en confiance avec eux-mêmes et avec les autres	152
7 Au-delà de l'établissement : les parents d'élèves et certaines associations.....	155
7.1 Davantage de « temps forts » avec les parents dans certains collèges.....	155
7.2 Le programme s'étend rarement à l'externe, mais peut renforcer le « réseau interne »....	156
CONCLUSIONS DE L'ÉVALUATION ET RECOMMANDATIONS.....	157
1 Des objectifs atteints par le programme avec les élèves et avec les enseignants.....	157
2 Des points forts dans le déploiement du programme, à maintenir.....	162
3 Huit recommandations pour le déploiement du programme.....	164
ANNEXE	168

Contexte de l'évaluation

❖ Le Programme National de Réduction du Tabagisme (PNRT)

Le premier Programme National de Réduction du Tabagisme (PNRT) 2014-2019 a permis de mettre en place de nombreuses actions devenues emblématiques (paquet neutre, Mois Sans Tabac, notification des caractéristiques des produits du tabac, transparence tabac, ...) qui ont eu un impact positif en matière de réduction du tabagisme. Ainsi, entre 2014 et 2017, on a pu mesurer que le tabagisme quotidien chez les jeunes de 17 ans avait diminué et était passé d'un tiers à un quart de cette population. Ce bilan encourageant sera consolidé par la mise en place d'un deuxième PNRT, lancé dans le cadre du Plan National de Santé Publique, pour les années 2018 à 2022, avec des déclinaisons régionales et des actions pour la réduction du tabagisme déployées à des échelles locales.

Pour le deuxième PNRT, les instances du Fonds de Lutte contre le Tabac ont retenu quatre axes prioritaires pour développer des interventions :

1. Protéger les jeunes et éviter l'entrée dans le tabagisme ;
2. Aider les fumeurs à s'arrêter ;
3. Amplifier certaines actions auprès de publics prioritaires dans une volonté de réduire les inégalités sociales de santé ;
4. Soutenir la recherche appliquée et l'évaluation des actions de prévention et de prise en charge.

Par ailleurs, le deuxième PNRT, en lien avec le Plan national de santé publique, poursuivait un objectif de réduction des inégalités sociales et territoriales de santé.

Ce plan a été décliné à des échelles régionales, à partir d'un appel à projets.

❖ Le projet de l'Association Addictions France (Ex ANPAA) et de l'IREPS¹

Les actions qui ont retenues en 2018 dans le cadre de l'appel à projets régional devaient obligatoirement répondre à au moins un des axes prioritaires par le PNRT.

L'ANPAA (devenu l'Association Addictions France) et l'IREPS Auvergne-Rhône-Alpes ont conjointement répondu à cet appel à projet, en s'inscrivant dans l'Axe 1 du PNRT :

AXE 1 : PROTÉGER LES JEUNES ET ÉVITER L'ENTRÉE DANS LE TABAGISME

PRIORITE : Développer des interventions de renforcement des compétences psychosociales auprès des enfants en s'inspirant de programmes dont l'efficacité a été

¹ Le programme est présenté en annexe de ce rapport

démontrée en France ou à l'étranger former les personnels les encadrant et travailler avec les établissements les accueillant afin de favoriser un milieu favorable à la santé. Les projets devront viser à renforcer les compétences psychosociales (sociales, cognitives, émotionnelles) qui permettent aux personnes d'interagir favorablement avec leurs environnements et qui contribuent à favoriser le bien-être physique mental et social des enfants et à prévenir des comportements ayant des incidences négatives sur la santé.

Publics cibles : enfants 9-12 ans (cycle 3) des zones rurales et quartiers politique de la ville, professionnels en charge de cette tranche d'âge. Modalités d'interventions : les actions sur le long terme, avec des ateliers en groupe permettant l'expérimentation des compétences par le biais de mise en situation, de jeux de rôles et d'exercices pratiques et conduites par des animateurs formés disposant d'un support de formation, devront notamment être favorisées.

Addictions France (ex ANPAA) et l'IREPS ont ainsi proposé d'intervenir ensemble sur la région, en élaborant et en déployant un programme de promotion de la santé portant sur le développement des compétences psychosociales (CPS) chez les enfants, ces compétences constituant des facteurs reconnus de protection face à l'entrée dans le tabagisme. Ce programme a été dénommé « AGIR ! À FOND LES CPS »

Il était ainsi initialement prévu que cette action comporte une formation de professionnels de l'Éducation Nationale intervenant auprès des enfants de CM1, CM2 et 6^{ème} et une formation d'autres acteurs appartenant à la communauté qui gravite autour de l'établissement, en lien avec lui (centres sociaux, professionnels du périscolaire...).

Cette formation devait être réalisée conjointement par les professionnels d'Addictions France et de l'IREPS au sein de différents établissements de la région, et ce sur 3 années. Les enfants ayant bénéficié des interventions mises en place par les enseignants en CM1 étant de nouveau concernés par des activités en lien avec le développement des CPS en CM2 puis en 6^{ème}, en étant ainsi accompagnés tout au long du cycle 3.

L'approche et la méthode qui ont servi de support à cette formation ont été mises au point par un groupe de « rédacteurs » composé de deux personnes de l'IREPS, trois personnes d'Addictions France et une personne de l'Éducation Nationale (de la région Auvergne-Rhône-Alpes). Ce support a été formalisé en un livret, qui a constitué la base à partir de laquelle les professionnels des établissements et les acteurs gravitant autour des établissements ont été formés et impliqués dans le programme. Un comité de relecture a ensuite été mobilisé pour peaufiner et valider ce support. Au-delà du livret en format papier, un support électronique d'e-learning a été élaboré, qui reprend toutes les informations contenues dans le livret et est accessible aux professionnels des établissements scolaires concernés.

Cette action devait concerner 20 territoires, définis dans le cadre d'une concertation entre les délégations territoriales de l'ARS, l'Éducation Nationale, Addictions France et l'IREPS, chaque territoire comprenant 1 collège et 4 à 6 écoles primaires rattachées à ce collège (soit un total de 100 à 120 établissements sur la région). Les territoires choisis étaient « prioritaires » au

sens des inégalités sociales de santé (Quartiers en Politique de la Ville, territoires ruraux défavorisés).

Ce programme s'est ainsi déroulé sur 3 années consécutives auprès de la même cohorte d'enfants : en CM1, CM2 et 6^{ème}, à raison de :

- 7 séances en CM1
- 7 séances en CM2
- 5 séances en 6^{ème}

Ces séances sont alternativement effectuées en co-animation avec des intervenantes de l'IREPS et d'Addictions France par les enseignants ou d'autres professionnels de l'établissement, puis par ces mêmes professionnels seuls.

L'Agence Régionale de Santé Auvergne-Rhône-Alpes a retenu, soutenu et financé ce programme, dont l'évaluation était une exigence définie dès le lancement de l'appel à projet.

L'ARS a ainsi souhaité évaluer ce programme à la fois en cours de déploiement et à la fin des 3 années de mise en œuvre pour savoir ce que cette action a produit comme changement chez les enfants, mais aussi chez les professionnels impliqués et grâce à quels leviers.

Objectifs de l'évaluation

L'objectif de cette évaluation était double : elle portait à la fois sur les **résultats** et le **processus**, afin de comprendre ce que l'action a produit sur les différents bénéficiaires de ce programme et quelles sont les conditions et leviers qui ont permis, ou non, d'atteindre les objectifs spécifiques définis. Cette évaluation devait enfin permettre d'aboutir à des recommandations concrètes afin, si besoin, d'ajuster le programme, ou ses conditions de mise en œuvre, de telle sorte que les objectifs soient mieux atteints.

1/ Réaliser une évaluation de résultats

L'évaluation de résultats, ou de l'efficacité de l'action, concerne l'atteinte des objectifs spécifiques. Elle porte sur les effets directs de l'action et lui sont totalement imputables.

Il s'agissait ici de savoir si les objectifs spécifiques du programme, qui visent le développement des compétences psychosociales des enfants de 9 à 12 ans ont été atteints. Il s'agissait également de savoir si les professionnels sensibilisés et formés, notamment au sein des établissements scolaires, dans le cadre de ce programme, par Addictions France et par l'IREPS, repèrent, sur eux-mêmes, une évolution de leurs propres savoirs et représentations concernant les compétences psychosociales et s'ils ont modifié certaines de leurs pratiques dans le cadre de leurs missions auprès des enfants en lien avec le programme « Agir ! A fond les CPS ».

2/ Réaliser une évaluation de processus

L'évaluation de processus s'intéresse aux efforts déployés par les acteurs pour mobiliser les ressources, réaliser les activités et atteindre les publics visés. Elle pose aussi la question des raisons pour lesquelles l'action fonctionne ou non. Elle permet de repérer les freins et les leviers à la réalisation du projet.

Cette évaluation a ainsi porté sur les différentes étapes du déploiement de l'action :

- L'identification de la « communauté » gravitant autour des établissements scolaires par les intervenantes d'Addictions France et de l'IREPS et les professionnels locaux de l'Éducation nationale, et la possible mise en place d'un partenariat local autour de cette action ;
- La mise en place des formations à destination des professionnels de l'Éducation nationale et acteurs de la communauté gravitant autour des établissements scolaires (adhésion, participation, interactions...),
- La mise en place et le déroulement du programme dans les établissements scolaires
- L'appropriation et l'utilisation des outils proposés par l'IREPS et Addictions France sur le développement des compétences psychosociales des enfants, par les

professionnels de l'Éducation nationale et par les autres acteurs inclus dans la communauté gravitant autour de l'établissement scolaire.

3/ Proposer des recommandations

Cette évaluation de résultats et de processus devait faire émerger des recommandations pour :

- ✓ Faciliter le déploiement de l'action dans les meilleures conditions possibles pour une mobilisation optimale des outils et approches utilisés afin d'augmenter les compétences psychosociales des enfants ;
- ✓ Faciliter une évolution des pratiques et des représentations chez les professionnels, sur les territoires, pour renforcer le développement des compétences psychosociales chez les enfants ;
- ✓ Améliorer le développement des compétences psychosociales chez les enfants.

Méthodologie qualitative de l'évaluation

Afin d'atteindre les objectifs de l'évaluation, tels que définis, l'ORS Auvergne-Rhône-Alpes a proposé de mettre en œuvre une méthodologie qualitative, sur 4 territoires présentant des caractéristiques très différentes qui permettent de prendre en compte des éléments de contexte fortement structurant :

- Territoire urbain/territoire rural
- Situation économique et sociale /défavorisation sociale
- État de santé de la population

Le choix d'une méthodologie qualitative donnant à voir la diversité possible des contextes de déploiement du programme, était fondé sur la volonté d'explorer finement le fonctionnement et les effets du programme, auprès des professionnels qui ont été concernés. En effet, l'approche qualitative permet de recueillir les représentations, opinions, vécus et pratiques des interviewés au plus près de leur réalité, en leur offrant à la fois une grande liberté de parole et d'élaboration, et en leur donnant également la possibilité de réfléchir à des ajustements éventuels du programme, modélisables et transposables à des contextes à la fois concrets et spécifiques.

Enfin, l'analyse qualitative de la parole des interviewés permet d'interroger de manière fine, toutes les dimensions du programme et, par une deuxième analyse transversale de tous les entretiens, de modéliser les grandes informations obtenues sur le programme, tant sur le processus que sur le résultat.

Il était ainsi initialement prévu de réaliser :

- Des entretiens individuels semi-directifs avec les intervenantes de l'IREPS et d'Addictions France, sur chacun des territoires retenus pour l'évaluation
- Des entretiens semi-directifs collectifs en présentiel, avec des enseignants ayant participé au programme, au sein des écoles retenues pour la démarche d'évaluation
- Des entretiens semi-directifs d'équipe en présentiel ou des entretiens individuels semi-directifs téléphoniques avec des professionnels d'autres structures en lien avec les établissements scolaires (centres sociaux, associations intervenant dans les temps périscolaires, ...)

1/ Choix de 4 territoires concernés par le programme « Agir ! A fond les CPS »

Pour des raisons de calendrier et de moyens, il n'était pas envisageable de mener une évaluation sur chacun des 20 territoires repérés par les rectorats et l'ARS pour déployer le programme « Agir ! A fond les CPS ». Il est donc apparu à la fois pertinent et réaliste de choisir de repérer 4 territoires « emblématiques » qui pourraient rendre compte à la fois des différences entre les différents sites, mais aussi des récurrences et points communs existants entre différents territoires. Choisir 4 territoires à la fois différents et représentatifs de sous-catégories de territoires permettait ainsi d'intégrer une dimension essentielle à la

compréhension des freins et leviers au déploiement du programme, celle du contexte et de ses déterminants de la santé.

Pour ce faire, l'ORS a élaboré au démarrage de l'étude (en 2020) une classification de ces 20 territoires selon une typologie qui permette de repérer les éléments structurants en termes d'état de santé, de situation socio-économique, de situation géographique. Cette classification a ainsi pris en compte les indicateurs suivants (calculés à l'échelle de l'EPCI) :

- L'indice de défavorisation sociale Fdep
- La présence ou non de quartiers en politique de la ville (QPV)
- Le niveau de diplôme (part des 15-59 ans ayant le niveau bac ou inférieur au bac, part des 15-59 ans ayant un bac+2 et plus)
- Le taux de bénéficiaires du RSA
- Le taux de chômage des 15-64 ans
- Le taux standardisé de bénéficiaires de la CMUc
- Le taux standardisé de mortalité prématurée
- Le taux standardisé de bénéficiaires de l'ALD diabète
- Taux standardisés de séjours hospitaliers pour tentative de suicide

Un scoring a été réalisé à partir de ces indicateurs socio-économiques et d'état de santé (physique et psychique) qui a été croisé de manière qualitative avec la catégorisation des communes en aires urbaines ou rurales selon la catégorisation de l'INSEE alors en vigueur¹. Il est néanmoins important de préciser que les 20 territoires qui ont été retenus sont globalement concernés par des problématiques de défavorisation sociale plus ou moins marquée, qu'il s'agisse de milieux ruraux ou urbains².

L'examen et le croisement de ces données a ainsi permis d'aboutir à la création de 4 grandes catégories de territoires :

1/ Favorable

Rural ou urbain avec points forts : Aurillac, Le Monastier-sur-Gazeille, Murat-le-Quaire, Saint-Dier-d'Auvergne

2/ Intermédiaire favorable

Rural ou semi-urbain en situation moyenne : Ambérieu en Bugey, Die, Sainte-Florine, Les Vans, Montpezat-sous-Bauzon, Nyons

3/ Intermédiaire défavorable

Rural ou semi-urbain défavorisé : Le Mayet de Montagne, Amplepuis, Cours La Ville, Valserhône

¹ INSEE Du rural éloigné au rural proche des villes : cinq types de ruralité : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3715314>

² Atlas régional de la santé en Auvergne-Rhône-Alpes - Agence régionale de santé Auvergne-Rhône-Alpes Juillet 2022 (p.28 à p.34) <https://www.auvergne-rhone-alpes.ars.sante.fr/atlas-regional-de-la-sante-en-auvergne-rhone-alpes>

4/ Très défavorable

Urbain défavorisé à très défavorisé : Montluçon, Rive-de-Gier, Roanne, Givors

Suite à cette catégorisation des 20 territoires, 4 territoires ont été choisis pour l'évaluation du programme, en prenant en compte d'autres éléments :

- Le déploiement d'autres programmes de prévention dans ces établissements
- Les attentes ou contraintes exprimées par les chefs d'établissements (notamment du fait que la pandémie de Covid-19 ayant entraîné des confinements, et de nombreuses restrictions)

Les 4 territoires choisis pour mener cette évaluation sur 3 années, ont ainsi été les suivants :

- **Saint-Dier d'Auvergne (rural avec points forts)**
- **Sainte-Florine (rural en situation moyenne)**
- **Valserhône (semi-urbain défavorisé)**
- **Givors (urbain très défavorisé)**

2/ Outils d'évaluation mobilisés

Dans les faits, trois difficultés ont été rencontrées pour mettre en place la méthodologie qualitative d'évaluation telle qu'elle avait été prévue :

- Il y a eu très peu ou pas d'implication d'autres acteurs sur le programme « Agir ! A Fond les CPS » pour les 4 territoires sous étude, qu'il s'agisse de centres sociaux ou autres acteurs du champ des loisirs, du lien social ou du sport ;
- Il y a eu très peu d'enseignants qui ont accepté de participer à l'évaluation à Sainte-Florine, pour des raisons liées à des tensions professionnelles internes ;
- Il a été rarement possible d'interviewer les professionnels de l'Éducation Nationale en format collectif. Les enseignants d'école primaire acceptant de contribuer à cette évaluation devaient le faire sur leur temps personnel (pas de temps dédié/financé pour participer à des activités hors enseignement en classe ou à des activités de formation). Quelques entretiens collectifs ont ainsi été possibles sur le temps de pause méridienne mais, dans la grande majorité des cas, les enseignants et autres professionnels de l'Éducation Nationale ont demandé à être interviewés de manière individuelle. Les entretiens ont donc été en très grande partie effectués de manière individuelle, par téléphone, à des moments où les enseignants étaient disponibles.

Si les entretiens collectifs offrent l'avantage d'offrir un espace d'échange de points de vue entre professionnels, ils peuvent également présenter des contraintes (notamment liées aux difficultés à trouver un temps commun à tous, aux relations des professionnels entre eux, au

climat dans l'établissement). Il s'est par ailleurs avéré que le programme « Agir ! A fond les CPS » pouvait impacter, parfois de manière intime, les représentations et pratiques des professionnels : les entretiens téléphoniques individuels ont ainsi finalement permis une liberté de parole, qui aurait peut-être été moins grande en format collectif, où une forme de « contrôle social » ou de « norme » aurait pu biaiser les échanges entre professionnels, en l'occurrence entre enseignants.

Au-delà de la transformation des entretiens collectifs en plusieurs entretiens individuels téléphoniques, des entretiens complémentaires ont pu être menés, afin d'atteindre les objectifs de l'évaluation, avec :

- Des enseignants d'écoles primaire situés sur le territoire de **Montluçon (urbain-REP+)** /**Saint-Martinien (Rural)**
- Des intervenantes de l'IREPS et de l'Association Addictions France, qui ont déployé le programme sur d'autres départements/territoires : **Allier, Drôme, Loire.**

3/ Liste des entretiens menés

3.1 Entretiens menés en année 1 (classes de CM1)

Valserhône

- Magali Berger-By, chargée de projets ADESSA
- Mme Dubrey-Tiberge, Enseignante du Dispositif Inclusion Climat Scolaire
- Mme Bobillon, enseignante CE2-CM1 école Valserhône

Saint-Dier d’Auvergne

- Véronique Bonnefoy, chargée dev prévention Addictions France (2 entretiens)
- Frédérique Brière, enseignante RASED
- Sophie Leduc, enseignante Trézioux (CM1-CM2)
- Marie Berton, enseignante école Brousse (CM1-CM2)
- Isabelle Fraisse, enseignante école Saint-Dier (CM1-CM2)

Givors

- Chloé Desblés, chargée de prévention Addictions France (2 entretiens)
- Margaux Brahmî, chargée de prévention Addictions France
- Emile Pichon, enseignante
- Charlène Schneider, enseignante CM1
- Agathe Vignes, enseignante CM1
- Rabia Benoit, enseignante CM1-CM2
- Mme Pailler, enseignante CM1-CM2

Sainte Florine

- Alix Gravière, chargée de projets Addictions France (2 entretiens)
- Mme Chaumet, Conseillère pédagogique généraliste

Montluçon (mars 2023 – années 2 du déploiement pour les autres territoires)

- Laura Vacquant, chargée de projets Addictions France

École de Pergaud-Prévert de Montluçon :

- M. Grellet, directeur et enseignant CM1
- Mme Merger, enseignante CM1
- Mme Correia, enseignante CM1
- M. Menand, enseignant CM2
- M. Dreyfus, enseignant CM1
- Mme Boudet, infirmière scolaire

Et 4 parents d’élèves

École de Saint-Martinien :

- M. Monier, directeur et enseignant de CM2
- Mme Alévêque, enseignante de CM1

Et 1 parent d'élève

3.2 Entretiens menés en année 2 (classes de CM2)

Valserhône

- Magali Berger-By, chargée de projets ADESSA
- Mme Dubrey-Tiberge, Enseignante du Dispositif Inclusion Climat Scolaire
- M. Emmanuel Massard, IEN
- Mme Cavagna, infirmière scolaire
- Mme Pigois, enseignante CM2 école Valserhône
- Mme Hubinet, enseignante CM1-CM2 école Valserhône

Saint-Dier d'Auvergne

- Véronique Bonnefoy, chargée de prévention Addictions France (2 entretiens)
- Mme Nathalie Avinin, Infirmière Conseillère Technique Puy-De-Dôme
- Mme Agnès Dajoux, Conseillère pédagogique
- Mme Sophie Leduc, enseignante CM1-CM2 école Trézioux
- Mme Villard, enseignante CM1-CM2 école Saint-Dier
- Mme Isabelle Fraisse, enseignante CM1-CM2 école Saint-Dier

Sainte Florine

- Alix Gravière, chargée de projets Addictions France (2 entretiens)
- M. Sacher, IEN
- Mme Chaumet, Conseillère pédagogique généraliste
- Mme Dompétrini, enseignante CM1-CM2 école Lempdes sur Alagnon

Givors

- Chloé Desblés, chargée de prévention Addictions France (2 entretiens)
- Margaux Brahmi, chargée de prévention Addictions France
- Mme Berard, conseillère pédagogique
- Emilie Pichon, enseignante CE2-CM1
- Agathe Vignes, enseignante CM2
- Rabia Benoit, enseignante CM1-CM2
- Mme Pailler, enseignante CM1-CM2
- Mme Benhamdine, enseignante CM1-CM2

- M. Cardot, coordonnateur réseau (enseignant CP/chargé de TD à université Saint-Etienne)

Autres territoires /sur exploration des actions « hors cadre scolaire »

- Marine Balineau, IREPS – Allier
- Roxane Dimier, IREPS – Loire
- Soizic Brunet, IREPS – Drôme
- Axelle Hebrard, Addictions France - Drôme

3.3 Entretiens menés en année 3 (classes de 6èmes)

Valserhône

- Magali Berger-By, chargée de projets ADESSA
- Mme Bouland, enseignante de musique
- Mme Thèvenon, enseignante d'arts plastiques
- Mme Parra, enseignante de français
- Mme Murier, enseignante de français

Saint-Dier d'Auvergne

- Véronique Bonnefoy, chargée de prévention AF (2 entretiens)
- M. Rodier, principal du collège
- Mme Pichelon, professeur d'histoire et Enseignement civique et moral
- Mme Avinin, infirmière conseillère technique

Sainte Florine

- Alix Gravière, chargée de projets Addictions France (2 entretiens)
- Mme Rouzaire, enseignante de sciences et vie de la terre
- Mme Cognard-Pilandon, professeur d'EPS

Givors

- Chloé Desblés, chargée de prévention Addictions France
- Gaspard Demoucron, chargé de prévention Addictions France
- Mme Caraille, enseignante d'anglais
- M. Gigon, enseignant de mathématiques
- Mme Moumène, enseignante d'arts plastiques
- Mme Boisset, enseignante d'anglais

Montluçon

- Laura Vacquant, chargée de projets Addictions France
- Mme Marcilly enseignante sciences et technologie

- Mme Dubois, professeur documentaliste
- M. Maldan, enseignant de Sciences et Vie de la Terre
- Mme Chanudet, enseignante d'histoire-géographie

Introduction

Le programme « Agir ! À Fond les CPS » a été élaboré dans les deux années qui ont précédé la crise sanitaire liée à l'épidémie de Covid-19 et il a commencé à être déployé alors que la crise sanitaire s'atténuait, mais dans un contexte de maintien de fortes contraintes. De ce fait, et en lien avec les confinements successifs qui ont été mis en place, les fermetures de classes lors de contamination d'élèves ou d'enseignants, le début du déploiement du programme a été décalé dans le temps, parfois de manière plus importante sur certains territoires. Ainsi, le programme a démarré dans certains établissements en année scolaire 2019-2020, alors que dans d'autres il n'a pu démarrer qu'en année scolaire 2020-2021. Les différentes contraintes liées à la gestion de l'épidémie ont donc pesé sur le début de déploiement du programme, en termes de calendrier et, conséquemment, d'organisation logistique.

L'impact de la crise sanitaire en matière de santé mentale a, par ailleurs, été largement observé et documenté, et cet impact a été particulièrement fort sur les enfants et sur les jeunes. Reste que le stress induit par la maladie, les confinements, a pesé de manière variable sur les individus : il est donc difficile de savoir comment ce programme aurait fonctionné hors de toute crise sanitaire. Les « séquelles » de la souffrance psychique ressentie par certains enfants au plus fort de la pandémie sont difficiles à repérer et à démêler d'autres problématiques, du moins dans le cadre de cette évaluation.

Enfin, si la crise sanitaire semble s'être considérablement réduite, les contraintes structurelles spécifiques à chacun des territoires ont demeuré, et notamment les problématiques de défavorisation sociale (particulièrement aiguës dans les Quartiers en Politique de la Ville) et d'enclavement géographique (dans les communes rurales éloignées des grands centres urbains), dont les effets sont toujours perceptibles et décrits par les professionnels de terrain.

Les analyses du processus et du résultat, pour la première et deuxième année de déploiement du programme (en CM1 et au CM2) sont fondées sur l'ensemble des entretiens semi-directifs réalisés.

Des extraits d'entretiens (verbatim) sont présentés au fil du rapport pour illustrer les constats effectués. Ces verbatims ont été anonymisés, comme cela a été annoncé aux interviewés en début d'entretiens afin de garantir leur liberté de parole. Il a néanmoins semblé important de distinguer la parole des intervenantes de l'IREPS et d'ADDICTIONS FRANCE (notée « I », à la suite des verbatims) de celles des professionnels travaillant au sein des écoles et collèges (enseignants et enseignants RASED, infirmières scolaires, principaux de collèges, notée par l'initiale du territoire), et enfin celle des autres professionnels de l'Éducation Nationale (IEN, conseillères pédagogiques, infirmières conseillères technique, notée « R/C »). Leur parole est codée de telle sorte que l'on puisse repérer la diversité des interviewés et des territoires, tout en garantissant l'anonymat des professionnels interviewés. Les territoires sont identifiés par les initiales suivantes :

- Givors : « G »

- Montluçon : « M »
- Saint-Dier d'Auvergne : « SD »
- Sainte Florine : « SF »
- Saint-Martinien : « SM »
- Valserhône : « V »

Enfin quelques parents interviewés à Montluçon et à Saint-Martinien sont notés avec la lettre « P ».

Évaluation de processus et de résultat / Année 1

1 La mise en place du programme dans les écoles

1.1 Acceptation et adhésion au programme des établissements scolaires

Le programme « Agir ! À Fond les CPS » a été proposé sur une vingtaine de territoires après une analyse des besoins et possibilités de déploiement par les rectorats de Lyon, Grenoble et Clermont-Ferrand.

Suite à ce choix, une information a ensuite été diffusée aux établissements scolaires concernés, expliquant que l'objectif de ce programme était la prévention de l'entrée dans le tabagisme, par le développement des compétences psychosociales des enfants. Il était également précisé que ce programme comprenait une formation des enseignants, puis la mise en place de sept séances avec les intervenants de l'IREPS et d'Addictions France.

La réception de cette information a été variable selon les territoires, des IEN¹ jusqu'aux enseignants. Parfois très positive, elle a été réservée dans d'autres cas, sans compter qu'au sein d'un même territoire, tous les professionnels n'avaient pas toujours des points de vue convergents.

1.1.1 L'obligation de déployer le programme dans des écoles identifiées par les rectorats

Un continuum de réactions diverses a été repéré, à la fois par les intervenantes de l'IREPS et d'Addictions France et par les professionnels des écoles eux-mêmes.

D'une manière générale, le programme a été vécu comme ayant été imposé aux écoles par les rectorats. Ce qui ne semble pas constituer une exception d'après les enseignants

¹ IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

interviewés. Cette « obligation » a suscité un fort agacement chez plusieurs enseignants, notamment du fait que le programme « Agir ! A fond les CPS » impliquait de suivre une formation (initialement de 3 jours), alors que certains avaient déjà prévu de suivre d'autres formations sur des sujets qui les intéressaient spécifiquement. Le fait qu'il leur faille renoncer aux formations qu'ils souhaitaient suivre pour assister à la formation au programme « Agir ! À fond les CPS » a ainsi pu créer des résistances. Certains voyaient en effet dans cette obligation une sorte de manifestation d'indifférence de l'institution (Éducation nationale) à l'égard de leurs aspirations, indifférence qui serait fréquente d'après une partie des interviewés. Réticences d'autant plus fortes que les objectifs du programme n'étaient pas clairs pour les enseignants. Ces freins ont pu être levés, après coup, pour la majorité des interviewés, mais ils montrent l'importance de la présentation du programme pour créer un premier niveau d'adhésion :

« On ne nous a pas demandé notre avis. On nous l'imposait et c'était très compliqué de savoir ce que c'était. C'était pas clair du tout, chacun allait chercher de l'info où il pouvait. Le tabagisme en CM1 c'était bizarre (...). Mais finalement, c'était très intéressant la formation, on a vu plein de choses. » (V)

« Il faudrait clarifier les canaux de choix des classes et des établissements. Cela a pu être mal perçu dans les écoles, c'est un peu inhabituel. D'habitude ce sont les écoles qui choisissent et s'emparent d'un projet. Mais ici tout était validé d'avance, alors c'était compliqué. » (V)

Par ailleurs, un élément a fortement surpris les directeurs d'école et enseignants : le fait que ce programme de prévention vise à prévenir l'entrée des enfants dans le tabagisme. Or, pour la plupart des directeurs et enseignants interviewés, le tabac semble un risque encore très lointain en CM. L'affichage de cet objectif a ainsi pu contribuer à créer ou à accentuer des réticences chez certains qui, au-delà de l'obligation qui leur était faite de participer à ce programme, ne voyaient pas l'intérêt de travailler sur une pratique qui n'existe quasiment pas en CM1 ou en CM2.

Néanmoins, ces réticences ont la plupart du temps été levées relativement rapidement, grâce à la mobilisation de différents leviers :

« Au départ les enseignants étaient un peu fâchés : ils se demandaient ce qu'ils faisaient là, pourquoi on parlait du tabac en primaire. Ils disaient 'ce n'est pas notre rôle' de parler du tabac... On a repris toutes les explications avec mon binôme et ils ont compris. Cela les a rassurés sur le fond. » (I)

1.1.2 Le poids des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN), des infirmières conseillères techniques, des conseillères pédagogiques.

Les IEN présents sur les différents territoires choisis par les rectorats pour mettre en place le programme « Agir ! A fond les CPS » ont réagi de manière variable. Selon leur connaissance et intérêt préexistants pour les compétences psychosociales, ils étaient d'emblée, plus ou moins convaincus de l'intérêt du programme. Certains d'entre eux avaient déjà été formés aux

CPS et étaient extrêmement favorables au déploiement de ce programme mais d'autres l'étaient moins, semble-t-il. Ces différentes postures ont impacté le calendrier de démarrage du programme dans les écoles. Lorsque les IEN étaient convaincus de la pertinence de la thématique et du programme, ils ont eux-mêmes œuvré à convaincre les écoles de l'intérêt à se mobiliser pour que le programme puisse se mettre rapidement en place.

L'appui et l'intérêt des Infirmières Conseillères Techniques, des directeurs académiques des services de l'Education nationale (DASEN) pour ce programme a également joué un rôle important. Comme pour les IEN, leur conviction et connaissance préalable des CPS ont semble-t-il facilité un travail d'explication, qui a lui-même facilité l'adhésion des directeurs et professeurs des écoles. Leur mobilisation, les explications complémentaires à celles des IEN, qu'elles ont pu apporter aux écoles, ont aidé à faciliter la mise en place du programme dans les écoles.

« L'infirmière conseillère technique a porté le projet : elle est très proche avec les infirmières scolaires et a vraiment aidé à motiver les établissements. » (I)

L'influence des conseillères pédagogiques est moins claire dans la mesure où, indépendamment de ce programme, les professeurs des écoles sont libres de faire appel ou non à ces professionnelles et ne sont pas dans l'obligation d'être en lien avec elles. À la fois physiquement proches des enseignants et largement présentes dans les écoles où se déroule l'essentiel de leur mission d'accompagnement des professeurs des écoles, ces professionnelles n'ont pas de position hiérarchique par rapport aux enseignants. De ce fait, seuls les enseignants ayant de bons liens avec leurs conseillères pédagogiques ont échangé avec elles sur ce programme. A l'inverse, certains enseignants ne font jamais appel à ces professionnelles, hors obligation formelle de le faire, et n'ont pas sollicité l'avis des conseillères pédagogiques sur ce programme. Dans le cas où les enseignants ont un bon contact avec leur conseillères pédagogiques, ces dernières ont pu contribuer à expliquer l'intérêt de ce programme basé sur les compétences psychosociales, et ont pu répondre aux premières questions des enseignants sur les CPS.

Enfin, il apparaît que dans certains cas, IEN, infirmières conseillères techniques et conseillères pédagogiques sont tous également intéressés par les CPS, mais cela n'est pas toujours le cas. Il peut arriver que la sensibilité aux CPS varie fortement entre ces différents professionnels, ce qui peut complexifier encore l'appui au déploiement du programme.

Reste que c'est la mobilisation de l'IEN qui a semblé déterminante pour que le programme démarre comme prévu, dans les écoles choisies, et ce malgré quelquefois la résistance des enseignants. A l'inverse, une faible conviction des IEN semble avoir été défavorable à la mise en place rapide du programme dans les écoles concernées.

Les enjeux organisationnels sont complexes à démêler, mais on peut retenir que le déploiement d'un programme de prévention dans des écoles primaires ne dépend pas uniquement d'une décision prise en rectorat et ne peut facilement se faire sans l'adhésion et la mobilisation des IEN.

1.1.3 Des enseignants déjà sensibilisés aux CPS... Ou non

Si la mobilisation et les explications des IEN apparaissent donc comme indispensables, il s'avère également que, passé le premier moment de surprise lié à la découverte de l'objectif de prévention du tabagisme, la thématique des compétences psychosociales entre parfois en résonance avec la culture de l'établissement scolaire, voire avec les centres d'intérêts de certains enseignants.

En effet, les entretiens ont mis en exergue le fait que dans certaines écoles ou groupes d'écoles (notamment appartenant au même réseau d'éducation prioritaire) plusieurs actions, menées avec des intervenants extérieurs ou non, avaient déjà eu lieu, qui apparaissent aux enseignants comme proche des CPS (lutte contre le harcèlement, notamment). Parfois même, le projet d'école de ces établissements (présent ou passé) faisait plus ou moins explicitement référence aux CPS. Dans ce cas, les enseignants avaient déjà des notions sur les CPS, et plus précisément sur les enjeux autour des émotions et de l'estime de soi chez les enfants. Les écoles en REP (souvent situées dans les Quartiers en Politique de la Ville) semblent notamment avoir une certaine habitude de ces thématiques, liées aux enjeux de réussite éducative. Sur ces territoires, l'impact de la défavorisation sociale à la fois sur le climat scolaire, les apprentissages et sur la réussite scolaire, est souvent bien identifié et la nécessité de travailler sur l'estime de soi des élèves, largement constatée.

Pour ces établissements, le programme « Agir ! A fond les CPS » s'inscrivait ainsi, globalement, dans une continuité et cohérence qui a largement facilité son déploiement. Même si la thématique du tabac a pu sembler en décalage avec les besoins des enfants en CM1-CM2, la nécessité de développer les CPS des enfants était assez largement reconnue, ce qui a créé une ouverture, voire une appétence des enseignants, pour ce programme :

« C'est des choses qu'on faisait déjà, mais là, il y a une dimension plus conceptuelle. Ça permet de mettre des mots. C'est un encouragement à continuer ce que je faisais. On avait eu d'autres formations sur le 'vivre ensemble', sur 'gérer ses émotions'... le fait de travailler en REP +, on est davantage formés là-dessus, mais ça m'a permis de théoriser ce que je faisais ponctuellement. Avec les séances, je le faisais plus régulièrement » (G)

« Moi, j'ai toujours travaillé en REP : on est déjà dans la bienveillance, on a été formés à l'évaluation positive. Quand on fait une dictée, on met un pourcentage de réussite. » (G)

« Il y avait 50% des enseignants qui étaient déjà dans cette réflexion sur les CPS. Ils avaient déjà travaillé sur les émotions des enfants dans l'une des écoles (...) mais ça reste indispensable de travailler sur ce sujet qui est oublié en formation initiale. (...) Et puis, chacun interprète le mot 'bienveillance' comme il veut... » (SF)

La connaissance ou sensibilisation personnelle des enseignants a également joué un rôle essentiel dans l'accueil au programme. Dans certains cas, et malgré une culture d'établissement très ouverte aux CPS, certains enseignants sont très dubitatifs à l'idée de déployer ce programme avec leurs élèves. A l'inverse, et quelle que soit la culture de l'établissement et le contexte local, urbain ou rural, en réseau d'éducation prioritaire ou non, certains enseignants étaient déjà, individuellement et personnellement, intéressés et impliqués dans ces approches. Par des formations choisies ou des lectures personnelles sur

ce sujet ou sur des sujets connexes, ils avaient déjà le sentiment que le bien-être des enfants est indispensable pour son développement et la réussite dans les apprentissages.

Reste des enseignants qui, fondamentalement, ne comprennent pas ce que sont les CPS et à quoi peut servir de les renforcer. Ils ne sont pas forcément majoritaires dans les écoles et ne changent pas toujours d'avis au fil du temps :

« Il y a des enseignants qui ne sont pas convaincus par les CPS ; Ils ne pensent pas que ça a une utilité pour les apprentissages. Ils ont le sentiment que c'est une perte de temps par rapport au plan français-maths. » (SF)

Ces enseignants sont globalement peu participatifs pendant les séances, néanmoins, les intervenantes ont vu évoluer certains d'entre eux, qui se sont peu à peu intéressés au programme, lors de la formation et au fil des séances.

Enfin, pour certains enseignants, cette thématique peut avoir une dimension intime ou intrusive qu'ils rejettent, et ce qui touche aux émotions est particulièrement difficile à aborder :

« On a un collègue qui a refusé d'entrer dans le programme. Les émotions, il y en a qui ne peuvent pas en parler. » (SD)

1.1.4 Le temps de la formation : essentiel pour favoriser l'adhésion au programme

Au démarrage de la formation mise en place par l'IREPS et Addictions France, plusieurs des enseignants interviewés étaient encore dubitatifs sur l'intérêt du programme ou encore très agacés par l'obligation qui leur était faite de déployer ce programme dans leurs classes.

Dans ce contexte, la formation a joué un rôle essentiel dans l'adhésion au programme. Même si certains enseignants ont maintenu une posture dubitative tout au long du déploiement du programme, il semble que, pour la majorité des enseignants interviewés, le temps de formation en présentiel a d'abord permis une explication détaillée des objectifs du programme. Les incompréhensions autour de la thématique du tabac ont été levées grâce aux explications données par les intervenantes. Le fait que les CPS constituent un facteur de protection global et plus particulièrement en matière d'entrée dans les addictions (et pas seulement face au tabagisme) a été semble-t-il bien compris et généralement bien perçu. Par ailleurs, le fait que la formation favorise les échanges, les questions, avec une grande liberté de parole, a également fortement contribué à favoriser l'adhésion au programme :

« J'ai tout découvert. Au départ, on nous a dit que la formation était obligatoire, alors on n'aime pas trop, mais finalement, j'ai vu que ça allait servir à nos élèves, que ça peut aider les élèves à plein de choses. On travaillait déjà beaucoup sur les émotions : on est sur des quartiers où on a besoin. Mais ça nous a permis d'aller plus loin dans la connaissance des mécanismes des CPS, et ensuite on comprend que ça peut servir à tout. » (V)

1.2 Le choix des classes : les « pluri-niveaux »

Le programme devait initialement couvrir les classes de CM1, CM2 et 6^{ème}, ce qui a donc guidé le choix des classes qui bénéficieraient du programme, au sein des écoles. Dans les faits, il s'est avéré que, sur tous les territoires, il y avait des classes à double ou pluri-niveaux (notamment en rural), ce qui a pu complexifier les choix à faire.

Certaines classes qui comprenaient des élèves de CE2 et de CM1 ont parfois été écartées. Dans d'autres cas, il a été proposé aux classes de « décroquer » les élèves de CM1 pendant les séances du programme « Agir ! A fond les CPS », proposition refusée par les enseignants qui estimaient que cela n'avait pas de sens par rapport à la réalité du groupe-classe. Selon plusieurs entretiens réalisés, la notion de « groupe classe » est plus importante que celle du « niveau ». Ainsi, faire bénéficier une seule partie de la classe du programme alors que l'autre partie en est exclue apparaît comme peu pertinent voire contre-productif pour les enseignants qui soulignent que malgré les différences de niveau, il y a bien un groupe malgré tout. En effet, au-delà des niveaux différents, les élèves partagent le même espace et le même quotidien. Dans certaines écoles, des enseignants ont ainsi insisté pour bénéficier du programme malgré des niveaux qui n'étaient pas initialement inclus et ont obtenu gain de cause.

Dans les écoles situées en zones rurales, particulièrement dans les petites communes, les classes à plusieurs niveaux sont fréquentes, et il n'a pas non plus été question de « décroquer » les CM1 des autres niveaux. Là encore, outre la difficulté à « décroquer » lorsqu'il y a peu de classes dans les petites écoles, la notion de cohérence du « groupe classe » a prévalu.

Par ailleurs, ce qui s'était dit lors des formations en présentiel a généré un « bouche-à-oreille » positif et certains enseignants, attirés par le programme, même s'ils n'avaient pas été retenus à la formation, ont pu regretter que leur classe ne soit pas, dans un premier temps, retenue pour bénéficier de ce programme. Certains enseignants ont ainsi dû insister pour bénéficier du programme, alors qu'ils avaient des élèves plus jeunes dans leurs classes et tous confirment que les différences d'âge et de niveau ne posent pas de problème pour déployer ce type de programme. Forts de leur expérience d'autres actions menées à l'échelle du groupe-classe, ils ont, pour les enseignants interviewés, tous réussi à être inclus dans le programme avec l'ensemble de leur classe.

1.3 La formation : le présentiel irremplaçable, mais chronophage

1.3.1 La formation en présentiel

Initialement, il était prévu que la formation au programme et à l'animation des séances dure 3 jours. Dans les faits elle a été beaucoup moins longue dans la plupart des écoles ayant participé à l'évaluation. La formation a été ainsi d'une durée variant de deux jours à une demi-journée (c'est-à-dire 3 heures).

Il a été très complexe de dégager du temps d'enseignants pour réaliser cette formation. En effet, les enseignants ont 18 heures de formation prévues par an, dont 12 heures doivent être

consacrées au français et aux mathématiques. Il n'était pas non plus question de demander du temps « bénévole » aux enseignants pour organiser cette formation, aussi, dans chaque école, directeurs et enseignants ont jonglé avec les différentes possibilités existantes (6 heures, et autres plages pouvant être dédiées à des activités hors classe), afin d'avoir le maximum de temps de formation en présentiel. Plusieurs enseignants ont cependant regretté que cette formation en présentiel ait été raccourcie par rapport à ce qui avait été annoncé :

« Pour la formation, on nous a dit que ce n'était pas possible autant de temps ; Il y avait 3 jours de formation prévus, mais finalement, on a fait 1 à 2 jours de formation en première année. » (I)

« La journée de formation, c'était bien : ça nous a fait du bien de nous poser pour réfléchir. Il faudrait que ce soit 3 jours, un jour c'est pas assez. » (SD)

« On a seulement eu 3 heures de formation en présentiel, et je me suis formée sur le site pendant 6 heures. Mais il faudrait plus de présentiel. » (V)

Globalement la formation en présentiel semble avoir été largement appréciée, notamment du fait qu'elle permet aux enseignants d'avoir des interactions entre eux et avec l'intervenante, de poser des questions au fur et à mesure que les différents points sont abordés. Enfin, la qualité des échanges avec les intervenantes a été saluée par la plupart des enseignants interviewés. La majorité des enseignants interviewés, quel que soit le territoire retenu pour l'évaluation, ont par ailleurs plébiscité le fait de réaliser ensemble, de manière interactive, des activités qui seraient plus tard déployées dans le cadre des séances, pour observer concrètement comment faire fonctionner les outils proposés (supports, jeux, ...).

A l'inverse, de rares voix se sont néanmoins faites entendre, au cours des entretiens, de la part d'enseignants qui sont demeurés dubitatifs sur le programme, qui se sont étonnés de la durée de la formation :

« C'était bizarre : on a eu deux jours de formation : c'est plus de temps que les sept séances d'une heure. On passe plus de temps en formation qu'en séances. » (V)

Pour ces enseignants, l'appropriation du programme et de ses fondamentaux, par des activités concrètes en formation présentielle n'a pas fonctionné.

1.3.2 Le e-learning et le guide des séances sur internet : une utilisation très variable

Le lien vers le support de formation en « e-learning », a essentiellement été envoyé aux enseignants qui n'avaient pas pu (ou peu) bénéficier de la formation en présentiel. Rappelons que le contexte de pandémie liée au Covid-19, avec ses confinements et restrictions successives, a sérieusement entravé le déroulement de la formation en présentiel, en sus du temps limité dont disposaient les enseignants.

Les enseignants ont ainsi utilisé ce support de manière très variable, notamment du fait que pour beaucoup, le recours au support devait se faire sur le temps personnel, en plus du temps déjà dédié à la préparation des cours. Certains disent avoir « picoré » sur les supports

proposés par internet. Pour beaucoup, le fait de recevoir les documents imprimés (extraits du guide/manuel d'animation des séances) pour chaque séance, qui étaient transmis par les intervenantes, a réduit l'intérêt d'aller sur le site d'e-learning. Les supports papier étaient ainsi largement appréciés et ont été conservés par la plupart des enseignants interviewés.

Le manuel décrivant le contenu et le déroulé des séances était ainsi entièrement accessible sur internet. Les enseignants qui l'ont consulté ont apprécié lorsque les pages correspondant aux séances et activités étaient imprimées et transmises aux enseignants, avant les séances.

Comme pour la formation, les enseignants préfèrent globalement les échanges en présentiel, ou au moins, des échanges oraux en complément :

« Dans le guide, c'est bien que tout soit détaillé. (...) Mais X pouvait mieux répondre à mes questions : elle est plus explicite que le guide. En distanciel, on est seul face à son ordi, les explications étaient claires, mais... Il faut faire plus de mise en pratique, en présentiel. » (G)

« Au début, on était interrogatif, car c'était nouveau... Et puis, on se plonge dans la lecture des documents, on discute avec les enseignants, avec X (l'intervenante) : c'est aidant. » (M)

Le présentiel permet des mises en pratique très appréciées des enseignants, qui permettent de voir concrètement faire vivre les outils, notamment pour les séances qu'ils animent seuls. Le système de questions-réponses du site d'e-learning a été utilisé par quelques enseignants, mais là aussi, la question du temps et du ratio bénéfice/temps passé est largement plus favorable au présentiel.

Ainsi, le guide seul, et les questions-réponses du site d'e-learning ne suffisent pas à former les enseignants à l'animation des séances.

1.4 La première année de déploiement : souplesse et ajustements nécessaires

1.4.1 L'appropriation d'un nouveau programme par les intervenantes

Il est important de souligner qu'outre le contexte difficile de déploiement du programme du fait de la crise sanitaire, le fait même que ce programme soit nouveau, même s'il mobilise des outils déjà connus, impliquait un temps d'appropriation pour toutes les intervenantes, qui mettaient en place ce programme pour la première fois.

Appropriation des outils, du déroulement de la séance se sont ajoutés à la nécessité de planifier et d'organiser concrètement les séances, pour les intervenantes de l'IREPS et d'Addictions France, école par école, en mettant en place les binômes de co-animation avec les enseignants concernés, pour les séances où il était prévu d'animer à deux.

Cette appropriation a aussi eu pour conséquence de petits ajustements du programme, au fil des séances, dans le rythme, la durée des activités ou le contenu de celles-ci :

« Au début, cela nous prenait beaucoup de temps de faire les rituels. Cela nous prenait 20 minutes ; Ensuite on a raccourci. Le rituel n'a pas le même objectif que les séances, même si c'est déjà en lien avec les CPS. Les enfants peuvent avoir le sentiment que les rituels sont déjà des activités. En principe, cela devait durer 10 minutes, mais avec les consignes, ça faisait 20 minutes. Le rituel prend plus de temps sur les activités. Il a fallu recalibrer au fil des séances. » (I)

1.4.2 Des ajustements et une souplesse très appréciée des enseignants

Il est important de souligner que ces ajustements ont le plus souvent été réalisés en accord voire en concertation avec les enseignants et parfois à la demande de ces derniers.

Les ajustements dans la gestion du temps étaient souvent en lien avec la spécificité de chaque classe, où les élèves pouvaient réagir diversement au déroulé des séances et aux activités proposées. Selon, la maturité des élèves, le climat de classe en démarrage de programme, des adaptations ont pu s'avérer pertinentes voire nécessaires.

Ces ajustements ou changements sur les activités ou outils utilisés ont par ailleurs permis aux enseignants de faire des propositions, de réfléchir à des outils qu'ils souhaiteraient utiliser, qui pouvaient mieux répondre au profil de leurs élèves. Ainsi, sans être dans la « co-construction », cette ouverture permettait aux enseignants d'intégrer ou de réaliser des outils en lien avec le renforcement des CPS :

« On avait une certaine marge de manœuvre pour moduler les séances, grâce aux annexes, aux références. Certaines écoles ont aussi fait leurs propres petits outils, pour certaines séances. » (I)

Dans tous les cas, ces ajustements ont été perçus par les enseignants et autres professionnels de l'Éducation nationale comme une capacité d'adaptation et d'écoute de la part des intervenantes, et ils ont été très appréciés :

« C'était très bénéfique de pouvoir communiquer par email aussi, pour pouvoir réajuster de séances en séances. Sur les 7 séances, on en a modulé certaines. Cette possibilité de moduler, c'est très important. Par exemple sur l'influence, on a trouvé une vidéo plus pertinente. Avec les autres enseignants, et avec [l'intervenante], on l'a validée. Cette souplesse, c'est un point fort, et c'est important d'avoir un seul interlocuteur [intervenante] : il faut maintenir ça. » (M)

Les intervenantes et certains enseignants ont ainsi souligné qu'il était important que le programme ne soit pas présenté comme un « bloc » où tout est définitivement établi et rien ne peut être changé. Le fait que dans certaines écoles, les enseignants aient pu proposer certains outils, inverser des outils selon les séances leur donne une vraie place, en tant qu'acteur du programme, et pas seulement pendant les séances qu'ils animent seuls. La possibilité d'ajuster le programme sur certains points ne fragilise pas l'ensemble de la structure et confirme aux enseignants leur capacité à se saisir de cette thématique, à développer leur propre réflexion et pratique à partir du socle proposé.

La souplesse qui permet d'ajuster certains outils ou activités, nécessite cependant de la part des intervenantes, de consacrer du temps aux échanges avec les enseignants, que ce soit par email, par téléphone ou en présentiel, lors des temps de débriefings informels après les séances. Cet aspect du déploiement du programme, qui nécessite également du temps, n'avait pas été intégré initialement, mais il apparaît nécessaire et apporte une réelle plus-value dans la relation aux enseignants et dans l'appropriation du programme par ces derniers. En cohérence avec les objectifs de la co-animation, cette possibilité fait d'eux, non pas des spectateurs ou des « exécutants » d'un programme, mais des acteurs critiques, qui vont pouvoir remobiliser cette réflexion et la recherche d'outils dans les années suivantes.

1.4.3 Le rythme des séances

D'après les intervenantes et enseignants interviewés, idéalement, il est souhaitable que les séances soient réalisées de manière relativement rapprochée, une fois par quinzaine. Ce rythme n'est pas toujours tenable selon les contraintes d'agenda des enseignants, des établissements et du fait des vacances scolaires.

Il semble néanmoins important de veiller à ce qu'un laps de temps de plusieurs semaines ne s'intercale pas entre deux séances, pour que les élèves ne perdent pas les habitudes qui commencent à se mettre en place au fil de ces séances.

Hors contraintes liées au Covid, il semble que ce rythme ait globalement bien été respecté dans les écoles ayant participé à l'évaluation.

2 La préparation des séances

2.1 Les échanges informels, en présentiel ou par courriel

La formation devait permettre à la fois d'éclairer le concept de compétences psychosociales et de présenter les différents outils qui seraient mobilisés pendant les séances. Néanmoins, le temps de formation en présentiel ayant été très court pour une partie des enseignants, la question se posait de la nécessité de préparer, concrètement, chacune des séances, notamment celles qu'ils animeraient seuls.

Dans certains cas, des rencontres ont pu être organisées entre intervenantes et enseignants, avant de mettre en place les séances, au moins pour définir l'agenda et les éléments logistiques, ce qui a été très apprécié :

« On a vu (l'intervenante) avant de commencer : on avait tout organisé au niveau co-animation, et tout le planning était bien organisé. » (G)

Selon les territoires, et en fonction des emplois du temps des enseignants et des intervenantes, il a parfois été possible d'avoir des temps d'échange, avant ou après les séances. Dans certains cas, ces temps ont pu aller jusqu'à 30 minutes, mais ils restaient ponctuels, informels et pouvaient avoir lieu alors que l'enseignant rangeait la classe ou surveillait la récréation. Très rares ont été les temps spécifiquement dédiés à la préparation des séances en présentiel. Ces temps informels et ponctuels ont d'ailleurs autant été utilisés pour préparer la séance à venir que pour faire le bilan de la séance qui venait de s'achever.

Le manque de temps pour échanger en présentiel a souvent été compensé par des échanges téléphoniques ou par mails, qui ont pu être très nombreux sur certains territoires :

« Les débriefings, c'est super important, mais on n'a pas le temps. » (SD)

« Les temps avec l'intervenante, c'était assez informel, on échangeait surtout par mail. C'était rapide, mais suffisant. » (G)

Entre transmission de documents imprimés et réponses rapides à des questions posées par les enseignants, la souplesse, l'adaptabilité et la réactivité des intervenantes de l'IREPS et d'Addictions France a été déterminante et largement saluée par les enseignants interviewés. Leur accessibilité et réactivité a constitué un important facteur de bonne appropriation et adhésion au programme par les enseignants. Mais cette adaptation aux besoins et demandes des enseignants, « au fil de l'eau », peut se révéler très chronophage, ce qui constitue, il faut le souligner encore, un point de vigilance dans le déploiement du programme.

2.2 Les « outils « clés en mains » : les pages imprimées transmises par les intervenantes

Alors que cela n'était pas initialement prévu dans le déploiement du programme et que l'intégralité des outils étaient accessibles par le site internet, les intervenantes, quel que soit le territoire, ont rapidement observé que les enseignants auraient peu de temps à consacrer à la préparation des séances. Aussi, afin que les séances animées par eux seuls se passent de la manière la plus pertinente et fluide possible, et que les enseignants soient rassurés et aidés pour animer ces séances, toutes les intervenantes ont transmis aux enseignants les documents correspondant à chaque séance, en les imprimant et parfois même en les plastifiant pour en faciliter la conservation.

Cette initiative a été très largement plébiscitée par les enseignants interviewés. Cela leur a fait gagner du temps, ce qui est élément très important dans un contexte où certains considèrent que le temps qu'ils passent à préparer les cours, les projets scolaires, n'est pas toujours reconnu à la hauteur de l'effort fourni. Par ailleurs, ces outils imprimés « clés en main » les ont sécurisés face aux incertitudes et inquiétudes que pouvaient soulever un programme qu'ils découvraient. Le fait de « faciliter la tâche » des enseignants et de ne pas, comme certains enseignants pouvaient le redouter au début, accroître leur charge de travail et au-delà, leur charge mentale (alors même qu'ils « donnaient » des heures de cours pour

les séances, au détriment des apprentissages académiques et du « *programme à terminer* ») a ainsi été l'un des grands points forts du déploiement du programme.

La transmission de ces documents ne remplace pas les échanges, et notamment les échanges oraux entre enseignants et intervenantes, qui permettent d'anticiper certaines difficultés avant les séances ou de discuter de certaines réactions des élèves. Néanmoins, cette approche se révèle à la fois complémentaire et indispensable pour aider concrètement les enseignants à s'appropriier le programme et à animer seuls des séances.

Pour les intervenantes, là encore, ce temps consacré à la transmission de documents par emails, aux impressions (voire, à la plastification des documents) n'était pas initialement prévu et nécessite un temps spécifique, à prendre formellement en compte du côté des intervenantes.

Néanmoins, ce point confirme que l'accompagnement concret des enseignants est un levier important d'adhésion au programme et de bonne appropriation du programme par les enseignants.

3 Le déroulement des séances

3.1 La co-animation des séances : enjeux de participation et de formation

Il était initialement prévu que quatre séances soient co-animées par une intervenante IREPS ou Addictions France et un enseignant et que trois séances soient animées par l'enseignant seul. Dans la pratique, certains enseignants ont préféré que toutes les séances soient co-animées (lorsque cela était possible pour l'intervenante), et dans d'autres cas encore, les séances ont été co-animées à trois : enseignant, intervenante et enseignant du RASED ou infirmière scolaire, ou encore enseignante de dispositif spécifique (comme à Valserhône par exemple).

3.1.1 La co-animation : une implication qui ne va pas de soi

Globalement le principe de la co-animation a été bien accepté par les enseignants interviewés. La plupart avaient l'habitude d'accueillir des intervenants extérieurs pour des projets ponctuels et, pour beaucoup, la présence d'un intervenant extérieur, à certains moments de l'année, fait partie des pratiques usuelles et constitue un apport spécifique, une ouverture. Certains enseignants trouvent même cette présence rassurante s'agissant d'un sujet nouveau pour eux : l'intervenant est vu comme un « tiers expert », qui a un savoir-faire pour parler d'un sujet sur lequel l'enseignant ne se sent pas en situation de maîtrise. Ceci explique que dans

certaines classes, toutes les séances ont été co-animées, l'enseignant exprimant sa préférence pour ce format, tout au long du déploiement du programme.

La question qui peut se poser alors est celle de l'appropriation du programme par l'enseignant, s'il a de fortes réticences à se « lancer » seul dans l'animation. Même s'il est intéressé par le programme en tant qu'observateur, pourra-t-il développer des savoir-faire pour, à l'avenir, utiliser seul certains outils, refaire certaines activités d'identification et de conscientisation des CPS ? Pour certains enseignants ayant des classes multi-niveaux et qui ont donc pu participer au programme sur deux années d'affilée, c'est finalement lors de la deuxième année qu'ils se sont sentis véritablement à l'aise avec les concepts et les outils, pour se lancer seuls dans l'animation de séances.

La co-animation avec d'autres professionnels de l'Éducation nationale (enseignants RASÉD, conseillères pédagogique, infirmières scolaires) a néanmoins favorisé les échanges et réflexions partagées autour des CPS à l'échelle de l'école. Attention cependant à la co-animation à trois (enseignant, intervenante de l'IREPS ou de Addictions France et autre professionnel de l'Éducation nationale) : pour certains enseignants qui restent un peu en retrait, cela pourrait les « enfermer » dans un rôle d'observation.

Reste une catégorie d'enseignants, qui n'ont pas été rencontrés dans le cadre de cette évaluation, mais dont ont parlé les enseignants et autres professionnels interviewés (IEN et conseillères pédagogiques notamment) : il s'agit des enseignants qui redoutent la présence d'un autre adulte dans la classe. Deux craintes existeraient chez ces enseignants. La première est d'être, en situation de co-animation, observé et jugé par l'intervenant extérieur. La seconde serait de « perdre le contrôle de la classe », c'est-à-dire que la classe se retrouve en quelque sorte « dirigée » par l'intervenant extérieur, l'enseignant perdant alors momentanément sa place et son autorité face aux enfants. Ces enseignants évitent, autant que possible, de se trouver dans ce type de situation, et plus encore dans le cadre de programme impliquant plusieurs séances d'intervention :

« C'est une nouvelle posture pour certains enseignants. Elle peut être difficile et elle se prépare. Partager l'espace avec un autre adulte qui peut le juger, le remettre en cause, cela peut fragiliser, et pour certains enseignants les faire s'écrouler. La co-animation, il faut la préparer en amont. » (V)

Ainsi, la co-animation ne va pas de soi : elle requiert, de la part de l'enseignant, une confiance en l'intervenant extérieur, mais aussi une réelle confiance en soi, pour ne pas se sentir en fragilité, face au regard de l'autre et par rapport aux élèves. Cette confiance existe « a priori » chez certains enseignants, qui ont une appétence de principe pour les interventions extérieures. Pour d'autres, elle se construit au cas par cas, et en l'occurrence, elle a parfois pu se tisser lors du temps de formation en présentiel. Pour d'autres, c'est la connaissance de longue date de l'intervenante et de ses compétences qui a permis un fort lien de confiance facilitant largement la co-animation. L'ancienneté de l'implantation territoriale des intervenantes, le fait qu'elles soient connues des établissements scolaires n'est pas une condition nécessaire pour le bon déploiement du programme, mais c'est certainement un élément facilitant :

« La co-animation, pour moi, c'était tellement évident. Je connais X depuis quelques années, car elle a une bonne implantation sur le territoire, une ancienneté dans les écoles. Être à deux c'est bénéfique. X prenait beaucoup la parole, mais s'il y avait besoin que j'intervienne, il suffisait d'un regard : c'était fluide. » (M)

3.1.2 En co-animation : trois attitudes possibles des enseignants

Au-delà de leur appétence ou réticence face au principe de co-animation, la thématique même du programme et les activités proposées ont influé sur l'attitude des enseignants pendant les séances. Par ailleurs, au fur et à mesure qu'ils découvraient le programme, les enseignants ont pu évoluer dans leur pratique de co-animation, ou au contraire se maintenir dans un certain *status quo*.

Dans la réalité des séances, tout un continuum de pratiques et d'attitudes était observable par les intervenantes, et ces pratiques ont souvent changé au fil du temps vers plus de participation. On peut néanmoins globalement classer en trois catégories les postures des enseignants en situation de co-animation, qui sont les suivantes :

➤ L'enseignant en retrait

Certains enseignants ont complètement délégué l'animation de la séance à l'intervenante extérieure. Installés au fond de la classe et physiquement présents (puisqu'ils ont l'obligation d'être présents lors des interventions extérieures et restent responsables des enfants), certains enseignants n'ont pas du tout participé, concrètement, à l'animation des séances. Réalisant parfois d'autres tâches (corrections de copies, cahiers, ...) ils ne s'impliquaient pas dans le déroulement des séances. Il est difficile de démêler s'il s'agit d'une marque de confiance absolue, d'indifférence ou de crainte, ni comment ils se sont ensuite emparés des séances qu'ils devaient animer seuls. Par ailleurs, c'est aussi peut-être le sujet des CPS (avec ses dimensions émotionnelles) qui a pu inciter certains enseignants à se tenir en retrait, par rapport à une thématique sur laquelle ils sont mal à l'aise :

« [La co-animation] ça peut créer un sentiment de fragilisation chez certains collègues, qui sont moins sûrs d'eux dans la relation aux élèves... ils ont peur de se montrer aux élèves. On est formés à l'enseignement mais jamais à la posture qu'on a face à un groupe d'élèves : on n'a pas de billes » (SD)

Dans d'autres cas, l'enseignant était installé en fond de classe, ou dans une forme de retrait physique et observait la séance en ne prenant que très rarement la parole et plutôt pour « recadrer » certains élèves ou la classe, s'ils avaient le sentiment que les élèves se dissipaient. Ces enseignants, même s'ils ne co-animaient pas à proprement parler les séances, disent cependant avoir tiré un grand profit de leur observation des élèves pendant les séances. D'après ces enseignants, ces séances animées par un tiers leur ont permis de découvrir les élèves autrement, ce qui est, d'après eux, beaucoup plus rarement le cas lors d'autres types d'interventions extérieures. Plusieurs de ces enseignants semblent ainsi avoir

tiré profit de l'animation des intervenantes pour observer comment se comportaient leurs élèves, découvrir leurs réactions, l'expression de leurs idées. Chez ces enseignants, l'attitude « passive » en termes de co-animation recouvrait en réalité une observation très riche et très stimulante pour eux :

« [l'intervenante] est très attentive à son public, ça nous permet de prendre de la distance, car on a du mal quand on est enseignant, parfois, à prendre le recul nécessaire. » (SD)

Il est également possible que certains enseignants n'aient pas osés être plus participatifs, de peur d'empêcher ou d'empiéter sur le travail des intervenantes. Dans ce cas, leur retrait était sans doute plutôt lié à une volonté de véritablement « laisser l'espace » à l'intervenante :

« Il faut laisser l'intervenante prendre la main sur le groupe : elles ont d'autres manières de faire, elles interrogent le ressenti des élèves. » (V)

On peut ainsi faire l'hypothèse qu'il faut peut-être, avec certains enseignants, être très explicite, dès le départ, sur ce qui est attendu d'eux en situation de co-animation. Certains semblent ainsi se « retenir » d'intervenir et ils ont besoin qu'on les sollicite concrètement et directement à participer. Certains enseignants sortent ainsi peu à peu de leur posture de « retrait » :

« Au début, il n'y avait pas vraiment de co-animation, mais au fur et à mesure les enseignants ont pris leur place. Je n'ai pas eu d'enseignants qui soient restés observateurs toute l'année. Au début, il y avait une enseignante qui corrigeait des copies au fond de la classe, alors j'allais la chercher : il fallait que je l'invite. Quand on prépare les séances avec les enseignants, il faut mieux expliquer la co-animation, pour leur dire de participer. » (I)

➤ **L'observateur « actif »**

Ces enseignants, sans être véritablement dans la co-animation des séances, n'étaient pas assis, en fond de classe ou dans un quelconque retrait physique par rapport à la séance. A l'inverse, ces enseignants ont plutôt choisi de circuler entre les élèves, notamment au moment des activités de groupe et d'intervenir dans quelques cas, mais modestement. Là encore, certains de ces enseignants sont devenus de plus en plus participatifs au fil des séances, mais pas tous.

Cette participation a minima leur a également donné une posture d'observateurs qui leur a permis de « voir autrement les élèves », de les découvrir sous un nouveau jour et de repérer chez eux des traits de caractère voire des compétences qu'ils n'avaient pas pu repérer dans le cadre des apprentissages classiques à la faveur de leurs interactions avec l'intervenante :

« La co-animation c'était différent d'une classe à l'autre. Moi je laissais plus la parole à l'intervenante, pour pouvoir observer les élèves, les observer pour mieux les connaître. C'est un grand moment de plaisir pour l'enseignant de voir comment ça se passe avec quelqu'un d'autre. » (SD)

« Pour les enseignants, c'est important, il y a un besoin d'observer les enfants autrement. Cela les aide à comprendre les origines des conflits, par exemple. Cela permet aux enseignants d'apprendre des choses. » (V)

« La co-animation, pour moi c'était plutôt de l'observation. On peut voir les enfants en dehors du temps de classe, on peut prendre des notes, voir tout le monde, même les plus discrets. » (V)

Cette co-animation modeste leur a également permis d'observer concrètement comment utiliser les outils proposés par les intervenantes et comment mener les séances. L'observation était alors, aussi, une manière de préparer les séances qu'ils auraient à animer seuls, et plus globalement un levier pour acquérir de nouveaux savoir-faire, remobilisables ultérieurement :

« Moi, la posture d'observation, c'est ce qui m'a le plus apporté. J'essayais de retenir ce qu'elle faisait en classe, pour refaire comme elle. » (V)

➤ **L'enseignant « participatif »**

Dans cette troisième catégorie, les enseignants étaient à la fois très à l'aise avec les mécanismes de la co-animation, la présence d'un autre professionnel en classe et très intéressés par les CPS, notions que certains connaissaient déjà. Ces enseignants se partageaient le temps de parole avec les intervenantes, lors des séances et, dans certains cas, ils ont pris le leadership dans l'animation. Ces enseignants se sont rapidement appropriés les outils du programme, voire ont facilement imaginé comment ajuster ou compléter certains outils. Convaincus de l'intérêt du programme et se sentant suffisamment assurés par rapport aux concepts qui sous-tendent les CPS, ils ont très naturellement investi les séances en co-animation :

« Cette enseignante est toujours à l'aise dans la co-animation, elle a compris l'essentiel du programme et elle est déjà dans les CPS dans sa façon d'enseigner : dans sa classe, les enfants parlaient déjà facilement de leurs émotions et l'enseignante fait bien le lien entre les émotions et les CPS. » (I)

« C'est très intéressant d'être à deux. Moi, je participe beaucoup et c'est hyper intéressant qu'elle [intervenante] soit là : ça apporte quelque chose, c'est mieux pour tenir l'attention et l'intérêt des élèves, parce que parfois c'est difficile. » (G)

Enfin, certains enseignants ont clairement pris le leadership pendant les séances co-animées. À la fois très ouverts et enthousiastes par rapport à la présence d'autres professionnels à leurs côtés, ils restent néanmoins « maitres à bord », confiants dans leur meilleure compétence à gérer la classe, notamment en matière de discipline du groupe :

« Quand c'est nous qui menons les séances, c'est pas pareil : on sait mieux faire pour réguler les leaders. » (SD)

3.1.3 L'observation des élèves pendant les séances : une plus-value pour les enseignants

L'observation des élèves pendant les séances, par les enseignants, a été très largement appréciée par ces derniers et cet élément a été mis en exergue par tous les enseignants interviewés. Ce point souligne la spécificité d'un programme qui offre une opportunité d'observer la personnalité des élèves, finalement rare pour les enseignants, même les plus anciens et aguerris. Si d'autres interventions extérieures offrent la possibilité de se décentrer des apprentissages classiques et constituent pour les élèves des opportunités de s'exprimer dans un autre cadre que celui des disciplines enseignées, le programme « Agir ! A fond les CPS » semble présenter des particularités fortes. Ainsi, la thématique même du programme donne aux élèves une grande liberté de parole concernant leurs ressentis, leurs émotions : autant de sujets rarement ou jamais abordés en classe. Les enseignants ont ainsi, pour beaucoup, découvert des facettes nouvelles chez leurs élèves, qui les ont parfois surpris. Interrogés sur l'utilité de ces découvertes pour eux, ils sont plusieurs à avoir spontanément répondu que ces informations leur permettaient de mieux gérer le climat de la classe.

Cette réponse pourrait laisser croire que les informations recueillies par les enseignants sont utilisées par ces derniers pour mieux « contrôler » les élèves et mieux assurer le calme et la discipline du groupe. En réalité, les enseignants se sentent, du fait de ces découvertes sur la personnalité de leurs élèves, mieux outillés pour comprendre certaines difficultés chez ces derniers, ou désamorcer certaines tensions ou risques de conflit entre eux. L'observation pratiquée par les enseignants n'est ainsi pas une forme de « voyeurisme » utilitaire pour « tenir le cadre » du groupe-classe. Les enseignants invités à développer leurs réponses expliquent que cette observation leur permet de découvrir chez les élèves, à la fois des fragilités qu'ils ignoraient mais aussi des forces, des compétences qui les ont parfois surpris. Plusieurs enseignants ont souligné que la co-animation, dans le cadre de ce programme spécifique, avait été très riche d'enseignements pour eux. Cela n'est donc pas vrai pour toutes les activités menées en co-animation, sur d'autres sujets.

La co-animation proposée par les intervenantes de Addictions France et de l'IREPS, à la fois souple et rassurante, s'adaptant *de facto* au souhait des enseignants en termes d'implication directe dans la séance, constitue ainsi un « plus » pour les enseignants, car elle leur laisse la possibilité de se décentrer véritablement des apprentissages classiques et de laisser une autre dynamique s'installer, qui permet aux élèves d'être à la fois eux-mêmes et « autrement ».

3.1.4 La co-animation : un outil de formation bien repéré par les enseignants

Reste que l'objectif de la co-animation était aussi de former les enseignants au programme et de les aider à s'en approprier les objectifs et les outils (activités, supports, ...).

Pour les enseignants qui n'ont participé qu'une année au programme, la faible implication pendant les séances co-animées est peut-être dommageable en termes d'appropriation concrète des outils. Il est ainsi certainement important, en début de déploiement du programme d'indiquer aux enseignants que leur participation active, au moins sur certaines

séances, peut grandement leur faciliter ensuite la réalisation de séances seuls et les aider à se re-mobiliser sur les objectifs du programme, dans les années à venir, avec d'autres élèves.

Dans tous les cas, la souplesse des intervenantes, qui ont permis à chaque enseignant de s'investir à la mesure de leur aisance avec les concepts et outils (activités orales, travaux en groupe, ...) a été très appréciée des enseignants et a pu contribuer à lever certains freins chez ceux qui avaient des craintes par rapport au programme. Co-animation alternée ou systématique, observation « passive » ou « active », à deux ou à trois, chaque enseignant a pu s'inscrire dans le format qui lui convenait, dans le cadre d'un programme aux objectifs complexes et nouveaux pour beaucoup.

« Je ne voulais pas faire seule les deux premières séances. On ne savait pas où on emmenait les enfants. Pour les enseignants ça crée du stress. La co-animation [à trois], c'est sécurisant, ça permet de rebondir, ça m'a enlevé le stress des séances, car il y a beaucoup d'oral et je n'ai pas l'habitude, ça peut partir dans tous les sens et il faut recadrer les enfants. Et il y a aussi un risque que des enfants refusent de participer. » (V)

La co-animation est ainsi apparue comme un outil pour savoir comment mener les séances seuls, et plus largement pour comprendre comment utiliser les outils et activités, alors que les « mises en situation » lors de la formation en présentiel ont été très appréciées, mais que ces formations ont été courtes, la plupart du temps.

3.1.5 Les enseignants seuls en séance

Par définition, les intervenantes n'ont pas pu observer les enseignants lorsque ces derniers animaient seuls les séances, soit au moins trois séances sur les sept.

Les enseignants interviewés se sont ainsi décrits eux-mêmes, tels qu'ils se « sont vus » pendant ces séances et ils ont également parfois fait part de difficultés qui avaient pu concerner certains de leurs collègues.

On rappellera que seuls quelques enseignants (très minoritaires apparemment), ont demandé que toutes les séances soient co-animées. La co-animation avait alors lieu avec l'intervenante, ou avec un autre professionnel de l'Éducation Nationale (infirmière scolaire, enseignante RASED, ...). Cela n'a pas toujours été possible, même si pour certains, les séances à mener seul restaient un petit défi :

« C'était plus facile pour moi, quand [l'intervenante] était là. » (G)

D'après les entretiens réalisés, trois profils d'enseignants se dégagent quant aux séances animées seuls :

➤ Les enseignants « traditionnels »

Ainsi désignés par les enseignants interviewés, ils n'ont pas été eux-mêmes directement interviewés dans le cadre de cette évaluation. On observe cependant que ces enseignants

définis comme « *traditionnels* » ont été décrits dans les mêmes termes par les enseignants interviewés dans les différents territoires sous étude.

Il s'agit, d'après les témoignages recueillis, d'enseignants qui travaillent avec des méthodes qui peuvent être jugées « traditionnelles » : disposition des tables en rangées face au tableau, peu ou pas de travaux de groupes entre élèves et globalement peu d'activités de « débat oral » entre élèves et une forte préoccupation autour du « cadre disciplinaire ». Ces enseignants sont par ailleurs décrits comme pouvant être mal à l'aise sur la question de l'expression des émotions par les élèves et comme ayant la crainte que le cadre scolaire puisse être « débordé » ou mis à mal par certaines activités ou certaines approches « affectives » qui pourraient aussi, par ailleurs, réduire leur autorité face aux élèves.

Le recours au débat, aux travaux de groupes, la possibilité pour les élèves de changer de place pendant les travaux de groupe ne vont pas de soi pour ces enseignants, apparemment, car ils redoutent le risque de « récréation » en cours, qui détournerait les enfants des apprentissages classiques.

Ce profil d'enseignant ferait plutôt partie des « observateurs passifs » en situation de co-animation. La question demeure de savoir comment ils vivent et animent les séances pendant lesquelles ils sont seuls. Certains semblent avoir posé de nombreuses questions aux intervenantes pour mener les séances seuls. Enfin, l'articulation entre ces séances et les séances où l'intervenante était présente n'a pas semblé difficile pour les enfants : une relative fluidité entre séances, co-animées ou non, semble avoir existé et le programme semble s'être déroulé sans difficultés majeures dans sa globalité, même avec les profils « traditionnels ».

➤ **Les enseignants fidèles au « mode d'emploi »**

Ces enseignants sont très attentifs à suivre le « mode d'emploi » des séances. Convaincus de l'utilité du programme, ils appliquent le schéma observé pendant les séances co-animées et suivent le déroulement de la séance tel que prévu, sans changer d'outils ou ajouter de nouveaux supports. Le fait de recevoir les indications de déroulement de séances, imprimées, avec également tous les supports à utiliser également imprimés facilite le suivi du « mode d'emploi », très important pour ces enseignants qui redoutent de « mal faire » ou de ne pas réussir à atteindre les objectifs des séances.

Globalement ces enseignants, malgré quelques légères appréhensions au départ pour certains, ont le sentiment que les séances qu'ils ont animées se sont bien déroulées et qu'elles se sont bien articulées avec les séances co-animées.

➤ **Les enseignants « pro-actifs »**

Ces enseignants, très à l'aise avec les méthodes « participatives » et convaincus de l'intérêt du programme se sont appropriés avec beaucoup de facilité le schéma des séances, les différents outils et activités. Souvent attirés par la « transversalité » des approches, ils cherchent à coupler les activités de renforcement des CPS des élèves, telles que prévues dans

le programme, avec d'autres type d'activités, notamment artistiques. Ces enseignants, à la fois très impliqués et ouverts face à l'enjeu des CPS, ont le désir d'aller plus loin et de développer des activités qui croisent un apprentissage « classique » (par exemple le dessin) et le renforcement des CPS.

On voit bien tout le potentiel à travailler de manière transversale pour que les CPS soient mobilisées et conscientisées au quotidien, dans toutes les matières. Cependant, il faut sans doute être vigilant, notamment dans le cadre d'activités « artistiques », à ne pas dénaturer à la fois l'objectif du renforcement des CPS et ceux propres au développement de compétences artistiques. La question des compétences techniques, en dessin ou arts plastiques plus généralement, peut mettre en difficulté certains élèves (au même titre que les cours de français et de mathématiques) et les enjeux d'estime de soi et de confiance en soi peuvent être aigus pour les élèves qui se sentent, par exemple, « nuls » en dessin.

3.2 L'organisation des séances

L'organisation des séances est un véritable enjeu dans le cadre d'un programme relativement conséquent, qui s'étale sur 7 séances, idéalement réalisées tous les 15 jours.

En effet, la question de la gestion du temps se pose de manière encore plus aiguë pour les programmes composés de plusieurs séances, temps qui sera « pris » sur celui des apprentissages académiques, qui eux-mêmes doivent en principe respecter le programme scolaire défini pour l'année. Plusieurs des enseignants rencontrés ont ainsi souligné que, quel que soit l'intérêt du programme, le fait qu'il s'étale sur plusieurs séances, peut, en soi, créer des freins ou réticences. La façon dont les séances peuvent ou non s'intercaler facilement avec les cours, sans trop bouleverser le rythme des enseignements et les activités pédagogiques prévues par les enseignants est important.

Inversement, les intervenantes ont souligné que l'objectif même du programme étant le renforcement des CPS des enfants, il est souhaitable que celui-ci s'insère de manière cohérente dans l'emploi du temps de la classe, pour éviter les dissonances ou injonctions contradictoires, qui pourraient être finalement contre-productives par rapport à l'objectif de renforcement des CPS :

*« Je suis satisfaite de cette organisation : toute la gamme des CPS est abordée. Jusque-là, j'avais des choses plus parcellaires, mais là elles sont bien articulées entre elles. »
(SD)*

3.2.1 Le « bon » moment pour réaliser les séances : l'enjeu de « l'enchaînement »

Intervenantes et enseignants ont repéré des moments plus propices pour la réalisation des séances et des conditions plus ou moins favorables.

Ainsi, d'une manière générale, il est important de prendre en compte la question de la fatigue des enfants. Que la séance ait lieu le matin ou l'après-midi, en début ou en fin de semaine, il

est important d'envisager le moment où les enfants auront la meilleure « disponibilité » intellectuelle pour ces séances qui, ne relèvent pas d'un apprentissage classique mais ne constituent pas non plus une « récréation ». Il est ainsi arrivé, dans certaines écoles, que la récréation qui suivait la séance « Agir ! A fond les CPS » soit réduite ou supprimée, l'enseignant considérant que la séance en elle-même tenait un peu lieu de récréation. Les intervenantes n'ont pas de prise sur ce type de choix, mais il est important de rappeler ou d'informer les enseignants sur le fait que les séances ne sont pas des cours, mais ne sont pas non plus des moments de « défoulement libre » : elles ont un cadre et des objectifs et ne réduisent en rien la nécessité d'une vraie récréation pour les enfants. Par ailleurs, si les séances renvoient, pour les enfants, à un risque de récréation écourtée ou supprimée, cela peut créer des frustrations, des inquiétudes, un ressenti de « punition » ou de privation défavorables au renforcement des CPS. Certains enseignants l'ont bien compris, qui ont choisi de placer les séances de manière « stratégique » en fonction des récréations, pour que les séances ne soient pas immédiatement suivies par un temps de cours « classique » :

« Faire des maths juste après c'est pas simple, mais si il y a la récréation après [la séance], ça se passe bien. Le mieux est de faire les séances avant la récréation. C'était un choix de ma part. Les élèves ont besoin d'une récréation après la séance pour mieux se reconcentrer après. Ma collègue faisait les séances après la récréation, mais ensuite, c'était la fin des cours. » (G)

Ainsi, le retour à un certain « calme » après les séances, afin d'aborder un temps consacré au calcul ou à la grammaire, par exemple, n'est pas toujours facile. Même si la plupart des enseignants interviewés ont déclaré parvenir à changer de registre assez facilement, cela nécessite tout de même de préparer « l'enchaînement ».

L'enjeu de l'articulation des séances avec les cours classiques ou avec des temps d'évaluations a également été repéré par les intervenantes. Ainsi, les évaluations scolaires, parce qu'elles peuvent aboutir à des résultats décevants ou ressentis comme « dévalorisants » par certains élèves en difficultés, ne sont pas toujours aisées à articuler avec le renforcement des compétences psychosociales. Là encore, il est important de travailler les « enchaînements », afin que les élèves n'aient pas la sensation d'être exposés à des messages contradictoires et que leur confiance en soi et estime de soi puisse continuer à être préservée ou renforcée, même en cas de difficultés d'apprentissages ou de difficultés avec une évaluation.

3.2.2 Les rituels de début et de fin de séance

Les rituels de début et de fin de séance prévus dans le programme ont pour objectif de créer une transition, permettant aux élèves « d'entrer » dans la séance, et aussi de marquer la fin de la séance, afin de souligner qu'il s'agit d'un temps spécifique et de préparer les élèves aux activités qui vont s'y développer, différentes des apprentissages classiques et directement en lien avec le renforcement des CPS.

D'après les enseignants, ces « rituels » sont utiles et atteignent leurs objectifs, mais ils sont jugés parfois trop longs. Dans un temps déjà contraint et afin de ne pas déborder sur le temps

prévu pour les enseignements classiques ou de réduire le contenu de la séance, les rituels de début et de fin de séance ont parfois été écourtés, voire supprimés, au bout de quelques séances :

« Les séances étaient trop pleines, alors on a réduit le rituel d'entrée et il n'y avait pas de rituel de fin. » (G)

Plusieurs enseignants ont notamment exprimé une attente pour des rituels de fin plus courts.

A l'inverse, les rituels de début de séance, parce qu'ils sont très axés sur l'interconnaissance et la reconnaissance des élèves entre eux sont salués par les enseignants qui souhaitent les maintenir. Ils semblent également pertinents pour aider à focaliser l'attention des élèves sur l'activité à venir. Ces rituels de début de séance semblent ainsi être facilement réinvestis et réutilisés par une partie des enseignants, dans le cours de l'année scolaire :

« Les rituels c'est bien pour recentrer les élèves sur ce qu'on va faire, pour se poser, ça peut aider pour les apprentissages de se recentrer. » (SD)

3.2.3 La durée des séances

D'après les entretiens réalisés avec les enseignants et les intervenantes, la durée des séances a varié, selon le profil de la classe et la dynamique interne au groupe, de 1h à 2h.

Pour certains enseignants un minimum d'1h30 est nécessaire, avec un idéal de deux heures, car les séances sont très denses en termes de contenu et le risque de « survoler » certaines activités peut se poser si le format est trop court. Les enseignants affichant cette position expliquent que leurs élèves ont besoin de temps pour « entrer » dans les activités proposées et en tirer le meilleur parti. Ainsi, dans certaines écoles, les enfants ont besoin de temps pour s'approprier le vocabulaire proposé, d'après les enseignants interviewés, ou encore ont besoin de temps pour les séances incluant du dessin et les séances apparaissent alors comme trop courtes :

« Les séances étaient trop courtes, il aurait presque fallu deux séances pour expliquer le blason, avec des temps préliminaires pour expliquer ce qu'on entend par 'qualités', 'émotions', mais aussi 'blason'... Et puis le temps de colorier... il faudrait, idéalement, doubler le temps de la première séance : quand il y a des productions personnelles, du dessin, cela prend beaucoup de temps. » (G)

A l'inverse, d'autres enseignants estiment qu'une heure est la durée maximale souhaitable. Au-delà, ils estiment qu'il devient difficile de « ramener les enfants au calme » pour qu'ils restent concentrés sur la séance, ou encore qu'il y a un risque que les enfants « décrochent » et ne parviennent plus à suivre les activités et les échanges. Pour certains de ces enseignants, il vaudrait mieux faire davantage de séances, mais plus courtes :

« Les séances étaient trop longues parfois. S'il y a trop d'oral, au bout de 40 minutes, ils n'arrivent plus à se concentrer. Ils en ont marre. Il faut recadrer. Pour les élèves, c'est

difficile de rester concentrés plus de 20 minutes. On pourrait découper dans le temps (...) on pourrait ajouter deux séances. » (V)

Certains enseignants ou conseillères pédagogiques ont ainsi souligné le point de vigilance quant à la durée des activités au regard des temps de concentration des enfants. Cet élément est à prendre en compte, en rappelant néanmoins que la concentration nécessaire aux apprentissages classiques n'est pas la même que celle qui est mobilisée dans le cadre de séances de renforcement des CPS. Les constats bien documentés en matière d'apprentissages, concernant la concentration des élèves, sont peut-être à adapter lorsque l'objectif des séances est la conscientisation des élèves.

Étant donné la variation des points de vue et des attentes des enseignants en matière de durée des séances, la souplesse et l'adaptabilité des intervenantes, notamment lors des séances co-animées ont permis, au fil des séances, d'ajuster au mieux la durée de celles-ci.

3.2.4 Le « groupe-classe » : enjeu des niveaux multiples et du profil de classe

La plupart des enseignants interrogés n'ont pas vu d'obstacle à déployer le programme avec l'ensemble de leur classe et ceux qui avaient de multiples niveaux ont, au contraire, souvent insisté sur le fait qu'il était important de pouvoir faire bénéficier à toute la classe de ce programme. La présence de plusieurs niveaux n'entame pas la cohérence du groupe-classe, qui a sa dynamique en tant que telle d'après les enseignants interviewés. De ce fait, il est important que tous les élèves de ce groupe puissent participer au programme :

« J'ai un double niveau et tout le monde en a bien profité : je ne décroisonnerai pas. » (M)

Le fait d'avoir plusieurs niveaux ensemble lors des séances ne pose donc aucune difficulté, et cela a été constaté dans tous les territoires sous étude.

En revanche, dans certaines classes nombreuses ou jugées difficiles (conflits, tensions, agressivité des élèves entre eux, ou difficultés marquées chez certains élèves), l'effectif peut devenir un obstacle à un bon déroulement des séances. Dans ces classes, une partie des élèves risque facilement de « décrocher » du programme, ou n'osent pas s'exprimer devant l'ensemble du groupe. Dans certaines classes, le climat était si délétère qu'il a fallu arrêter le programme après les premières séances. Cependant, pour certains enseignants, une autre option possible serait de décroisonner la classe et de réaliser les séances par demi-groupes :

« Quand on est en grand groupe, il y en a toujours 3 ou 4 qui dorment. Et il y a des élèves qui parlent tout le temps, d'autres qui parlent pas, et ceux qui n'écoutent pas. Il faudrait couper la classe en deux. Il y a des élèves qui n'ont pas participé. Il y en a qui sont en retrait. Il faudrait qu'on soit en demi-groupes pour l'oral, pour que tout le monde prenne la parole. » (G)

Cela n'a pas été fait, dans les écoles sous étude, et soulève la question des contraintes d'agendas et de ressources humaines suffisantes pour multiplier par deux le nombre de séances (en co-animation ou animation à un seul adulte). Néanmoins, au-delà des

enseignants, d'autres professionnels peuvent peut-être être mobilisés dans certaines écoles : AESH, infirmières scolaires, enseignants RASED, ...

3.2.5 Le « journal de bord » ou « livret » des élèves : une utilisation variable

En première année (CM1) de déploiement du programme « Agir à fond les CPS » l'utilisation du livret a pu grandement varier d'une école et d'une classe à l'autre.

Dans certains cas, le livret était systématiquement rempli en fin de séance et ce remplissage constituait en lui-même, une sorte de rituel de fin de séance. Dans d'autres cas, il était rempli en fin ou en début de journée de cours, hors séance, parfois à quelques jours de distance. Dans certaines classes le livret a ainsi été rempli par les élèves en fin de séance, avec le souci de permettre aux élèves de « connecter » cette activité et ce qui avait été fait en séance (et notamment pour donner leur appréciation sur celle-ci). Mais dans certaines classes, c'est la dimension « dessin » qui semblait surtout être investie par les élèves, sans que le remplissage du livret soit très fortement mis en lien avec la dernière séance effectuée :

« Les élèves ont rempli le livret, plutôt l'après-midi. Ça durait entre 15 et 20 minutes, en comprenant les 10 minutes d'accueil, et ils aimaient bien. Je me débrouillais pour que ça ne déborde pas sur les apprentissages. » (G)

Le lien avec ce qui a été dit en séance peut alors être interrogé, et l'objectif du livret comme outil complémentaire de conscientisation semble s'effacer.

Il est arrivé que le livret ait été très peu utilisé dans quelques classes, souvent par faute de temps :

« Le livret, on n'avait jamais le temps de le remplir, parce que les séances étaient trop longues. » (G)

Les enseignants qui l'ont utilisé en lien immédiat avec les séances et systématiquement en fin de séance ont plutôt un point de vue positif. D'après eux, cette activité personnelle et « calme » aide les élèves à mieux se concentrer, lors de la reprise des apprentissages « classiques ».

Une partie des enseignants considère par ailleurs qu'il est important que les élèves gardent une trace matérielle des séances : le livret pourra être relu ultérieurement par les élèves, qui se souviendront alors des idées qui avaient été discutées lors des séances. Ce point est très important pour certains enseignants qui estiment que c'est une base nécessaire pour fixer les apprentissages. Mais là encore, la conscientisation et l'expression des émotions ne relèvent peut-être pas des mêmes mécanismes que les apprentissages académiques.

Pour d'autres enfin, le livret rempli par les élèves peut servir de support de sensibilisation et d'information des parents. Il est possible que les élèves ramènent le livret chez eux et qu'ils le montrent à leurs parents, qu'un échange naisse alors, autour du livret et de ce qui a été fait pendant les séances. Très peu de retours ou de questions des parents sont cependant parvenues jusqu'aux enseignants, qui auraient pu être suscitées par le livret. Le livret semble

avoir rarement constitué un support de sensibilisation des parents ou d'ouverture du dialogue avec eux sur ce que sont les compétences psychosociales, ce qui n'a guère surpris les enseignants interviewés qui soulignent qu'il est très difficile, dans les territoires plus ou moins défavorisés, d'impliquer les parents dans ce qui se fait à l'école, qu'il s'agisse des enseignements « classiques » ou d'autres projets.

On notera enfin que, selon les enseignants, les élèves avaient la liberté de laisser le livret en classe ou de le ramener chez eux le soir. Dans plusieurs classes, les élèves devaient le remettre aux enseignants après remplissage : ces derniers conservaient tous les livrets en classe, dans un placard, afin que les élèves ne les « *égarent pas* ».

La mission du livret ne semble pas avoir été très claire pour tous, et il semble souvent assimilé à un « cahier » où les élèves ont consigné des éléments comme ils pourraient le faire pour d'autres projets ou même apprentissages.

Au-delà, et indépendamment de ce flou relatif sur le rôle du livret, il semble que la plupart des élèves aient eu plaisir à le remplir, à écrire ou à dessiner dedans, avec une certaine liberté de consigne. Rappelons que le dessin est très apprécié en CM1 et le livret répond, dans ce sens, aux attentes des enfants.

4 Le contenu des séances et les supports utilisés

4.1 Une souplesse dans l'utilisation des outils appréciée des enseignants

Le programme effectué en CM1 prévoyait deux séquences qui permettaient chacune de travailler des compétences, avec des outils adaptés aux enfants de cet âge, qui se répartissaient comme suit :

Séquence 1 :

- Séance 1 : S'autoévaluer positivement pour avoir confiance en soi
- Séance 2 : Identifier et comprendre les émotions
- Séance 3 : Éprouver de l'empathie

Séquence 2 :

- Séance 4 : Identifier l'influence des pairs
- Séance 5 : Négocier pour résoudre les conflits et gérer les problèmes
- Séance 6 : Coopérer, collaborer en groupe

Et séance finale de bilan

Dans certaines classes, comme on l'a souligné plus haut, les enseignants ont souhaité changer l'ordre de certaines séances ou encore, ont proposé d'autres outils que ceux qui étaient prévus, en concertation avec les intervenantes. Cela a été réalisé dans chaque classe où ces changements avaient été demandés puis travaillés par les enseignants. Les enseignants qui ont été dans ce cas ont beaucoup apprécié que leur point de vue soit pris en compte et que le cadre du programme soit à la fois suffisamment sécurisé et souple pour pouvoir y apporter des modifications qui ne contrevenaient pas aux objectifs définis pour la séance. Outre la bonne appréciation de cette souplesse et du respect de leur point de vue, les enseignants ont estimé que cette adaptation leur avait également permis de mieux s'approprier le programme et ses objectifs. Cette possibilité de participation et d'ajustement des contenus est donc l'un des points forts de la dynamique du programme.

Au-delà, les enseignants interrogés ont apprécié les supports qui ont été proposés, que la très grande majorité découvrait complètement. Les différents supports ont été jugés faciles à utiliser et adaptés, même si les activités impliquant de dessiner étaient souvent chronophages.

4.2 Des activités appréciées par les enfants, notamment celles avec dessin

Globalement tous les enseignants interrogés ont convergé sur le fait que leurs élèves avaient beaucoup apprécié les activités qu'ils avaient été amenés à réaliser dans le cadre des séances.

4.2.1 Le dessin : activité très appréciée peut-être surinvestie par certains enfants

Certaines activités ont été particulièrement investies par les élèves, notamment celles où ils devaient dessiner. Plusieurs enseignants ont souligné qu'une partie non négligeable des enfants ne dessinent jamais chez eux : cette activité ne fait pas partie des loisirs proposés par les parents et il semble que certains enfants n'aient ni papier ni crayons pour dessiner chez eux. De ce fait, le seul endroit où ils peuvent enfin dessiner est l'école. Reste que le dessin représente la portion congrue des activités réalisées en classe, les apprentissages académiques mobilisant le plus souvent d'autres supports, et notamment l'écriture. Il semble ainsi que certains enfants aient littéralement pu « profiter » des séances pour assouvir leur désir de dessiner... Ce qui a pu se traduire par une intensité d'implication de ces enfants qui, freinés en quelque sorte par la fin de la séance, ont pu être frustrés de n'avoir pas eu le temps de terminer leurs dessins et de ne pouvoir le montrer aux adultes présents, autre élément important. Dans ces cas, les enseignants ont très souvent permis aux enfants de terminer leur dessin à un autre moment de la journée ou de la semaine. Ce constat souligne le grand besoin de certains enfants d'avoir accès à des activités artistiques relativement « libres » et le risque que le plaisir de dessiner détourne l'attention de l'enfant par rapport aux objectifs de conscientisation de la séance. Les activités centrées sur le dessin sont à la fois plébiscitées mais aussi parfois chronophages et presque trop investies parfois, par des enfants qui en sont probablement plus ou moins privés habituellement.

4.2.2 Activités artistiques et CPS : des enjeux complexes

Pour quelques rares enseignants interrogés, le dessin est presque assimilé à une activité artistique, avec des objectifs d'apprentissage qui peuvent bousculer, voire contrevenir à l'objectif de renforcement des CPS. Certains de ces enseignants sont ainsi intervenus pendant les séances pour indiquer aux enfants qu'ils pouvaient produire un meilleur résultat au plan esthétique :

« Avec le gâteau de mes rêves, j'ai dit à certains qu'ils pouvaient mieux faire. On reste à l'école, il faut répondre à la consigne, ils ne peuvent pas faire n'importe quoi. Il y avait un élève qui pleurait face à son gâteau raté. Alors il a recommencé et il s'est appliqué. » (V)

« Il y a des enseignants qui sont dans le jugement face aux productions des enfants. Certains enfants étaient mis en difficulté. C'est contre-productif au niveau valorisation. » (I)

Ainsi, qu'est-ce que le « mieux faire » dans le cadre d'une séance de renforcement des CPS des enfants ? On voit bien ici qu'il n'est pas toujours facile pour les enseignants de distinguer les apprentissages « classiques » d'une activité de stimulation et conscientisation des CPS. L'enjeu de la qualité de la production et de l'évaluation de celle-ci est d'ailleurs très présent à l'esprit de certains enfants, qui ont parfois peu de goût pour le dessin, mais qui sont aussi parfois dans la crainte de « mal faire » (et de confirmer qu'ils ne sont pas « bons », « nuls en dessin », etc) ... Ce qui serait contre-productif par rapport à l'objectif du programme « Agir ! A fond les CPS ».

Certains enseignants ont bien identifié ce piège et ont bien expliqué les objectifs de l'activité aux élèves qui pouvaient avoir une volonté de réussite par rapport à des attendus « esthétiques » :

« Le gâteau de mes rêves, c'est pas une compétition. En séance, il y avait des élèves qui voulaient faire quelque chose de 'beau', mais on les a rassurés (...), l'objectif de la séance c'est de voir ce qu'est l'influence des autres. Et avec le gâteau, les élèves ont bien compris que l'objectif c'était de comprendre l'influence des autres. » (G)

Il est donc important de souligner, en formation, comme en début de séance, que s'il y a bien des consignes, elles ne sont pas tout à fait les mêmes que pour les cours habituels et n'ont pas le même objectif.

4.2.3 Une variété d'activités appréciées, avec un fort enjeu d'équilibre entre elles

Les enseignants ont, comme les enfants, apprécié le fait que les séances comprennent des activités variées. Cependant, en cette première année de déploiement du programme et d'appropriation des activités, de leur déroulement, par les intervenantes, il a pu arriver que certaines activités prennent beaucoup plus de temps que d'autres.

Qu'il s'agisse d'activités orales (débats), écrites ou de dessin, certains professionnels et notamment les conseillères pédagogiques ont insisté sur la nécessité de veiller à un bon

équilibre entre les différentes natures d'activités afin que les différents profils d'élèves (plutôt à l'aise à l'oral, à l'écrit, ou dans les activités « artistiques ») puissent chacun trouver un mode d'expression qui soit satisfaisant pour eux. A l'inverse, ceux qui se sentent « nuls » en écrit, oral ou dessin risquent de se mettre de plus en plus en retrait si l'activité qui est difficile ou ennuyeuse pour eux prend le pas sur toutes les autres.

Cet équilibre doit être idéalement tenu, en maintenant la variété d'activités dans chaque séance, et en accordant à chacune de ces activités le même temps : ceci facilite l'expression et la participation de chacun des élèves, d'après les enseignants interviewés.

4.3 Travaux de groupes et liberté de mouvement dans la classe

Une caractéristique forte des séances est qu'elles font souvent appel à des moments de création en commun, qui impliquent que les élèves soient rassemblés en petits groupes (alors qu'ils ne le sont pas toujours selon la disposition habituelle des tables en classe). Même si ces moments sont toujours cadrés par les intervenantes et les enseignants, il s'avère qu'ils peuvent être néanmoins complexes à gérer dans les classes où une partie des élèves sont en difficultés avec le cadre scolaire, l'autorité, le groupe... Une difficulté majorée lorsque des tensions fortes, voire des conflits existent entre élèves.

Cependant et au-delà du profil de la classe, certains enseignants sont dans la crainte que le cadre scolaire habituel, avec ce qu'il implique de discipline, ne soit miné par ces moments de relative liberté et que les élèves ne soient plus dans une posture d'apprentissage, mais plutôt de « défoulement » qui déteigne sur le reste de la journée. Le « cadre » donné par certains enseignants peut ainsi se situer à l'opposé de la pratique habituelle de l'enseignant :

« Parfois, ça peut être bruyant. Certains veulent se lever pour voir ce que font les autres. Avec moi d'habitude, il ne faut pas qu'ils se lèvent... » (V)

Il est ainsi important de rassurer ces enseignants, dès le démarrage du programme, sur le fait que les travaux de groupe permettent à la fois du débat et des mouvements des élèves mais que ces derniers sont cadrés et limités dans le temps, et surtout que ce format est cohérent avec le renforcement des CPS, puisque le débat mobilise à la fois l'esprit critique, assertivité, l'écoute, la prise en compte de l'autre... Enfin, il est peut-être important de souligner aussi, dès le démarrage du programme que le renforcement des CPS n'est pas un « apprentissage comme les autres » et ne relève pas exactement de la mobilisation des leviers habituels en termes d'attention, de concentration, de mémorisation. La conscientisation, particulièrement, est un processus spécifique.

4.4 Des activités qui mobilisent les émotions : des enjeux complexes

L'une des choses les plus complexes pour plusieurs des enseignants interviewés est qu'une partie des séances et des activités proposées mobilisent l'expression des émotions des enfants. Si pour certains enseignants cela fait déjà partie de leurs pratiques, pour d'autres, ce

volet est complètement nouveau et peut générer incertitudes et inquiétudes. Pour ces enseignants, il existe alors un risque que les émotions submergent les enfants et touchent des dimensions intimes, personnelles qui dépassent de beaucoup le cadre habituel des apprentissages :

« Quand on demande quelque chose qui relève de l'intime, le risque c'est que ça déborde. Par exemple, il y a une petite fille qui a pleuré pendant 'le gâteau de mes rêves', et les séances sur les émotions, ça les surprend parfois. Les émotions c'est un truc très particulier, il faut être très au point là-dessus, c'est un nœud. Il y a des enfants pour qui c'est très compliqué. » (SD)

Il est important de rassurer les enseignants sur le fait qu'en cas de « déversement » émotionnel chez un enfant (ce qui n'est pas l'objectif des séances, rappelons-le), ce n'est pas forcément à l'enseignant de tout gérer. Il peut rassurer l'enfant et surtout solliciter l'appui d'autres professionnels au sein de l'Éducation Nationale, s'il repère une fragilité inquiétante derrière ce débordement. Ainsi, lors de certaines séances, le fait de pouvoir exprimer des émotions a révélé chez certains enfants une souffrance psychique passée inaperçue jusqu'alors. La mise à jour de cette souffrance a ensuite donné lieu à un « passage de relais » vers des professionnels spécialisés sur ces questions :

« Les séances ont mis à jour les souffrances de certains enfants. Il y avait des signes qui passaient inaperçus jusqu'alors, mais qui étaient liés à un mal-être. Les enseignants étaient surpris par ce qui se révélait à partir des émotions. Dans certains cas, il y a eu des familles contactées et des enfants orientés vers le CMP ou la psychologue scolaire, l'enseignante du RASED. Les séances ont révélé des difficultés qui ont permis ensuite de mettre en place des prises en charge. » (I)

Ainsi, les séances ne visent pas à favoriser tous les épanchements émotionnels possibles, mais en permettant aux enfants à la fois d'identifier et d'exprimer leurs émotions, il peut arriver que des problématiques intimes affleurent, ce qui peut être anxiogène pour certains enseignants. Il est important que ce type de situation soit anticipé au démarrage du programme et partagé au niveau de l'école, pour que la chaîne des aides et orientations possibles soit bien identifiée par chaque enseignant et qu'il ne se sente pas seul dans une telle situation.

5 Au-delà de la classe : la mobilisation d'autres partenaires

L'un des objectifs du programme était de sensibiliser et d'impliquer des professionnels extra-scolaires, ainsi que les parents, aux enjeux des compétences psychosociales, à l'échelle du quartier ou du village, dans un espace de vie qui ait du sens pour les enfants et les familles. Concernant les professionnels, il pouvait s'agir des centres sociaux, clubs de sport ou encore

professionnels du périscolaire. Deux objectifs qui se sont révélés difficiles à atteindre en cette première année, sur les territoires retenus pour l'évaluation.

5.1 Les acteurs externes à l'Éducation nationale : périscolaire, loisirs, sport

5.1.1 Un déploiement complexe et chronophage, lorsqu'il n'y a pas de partenariat local

La première année de déploiement de ce programme a été fortement marquée par les inquiétudes et contraintes imposées par la crise sanitaire du Covid-19. Pris entre les périodes de confinement, les fermetures de classes et les précautions sanitaires, le programme n'a souvent pu démarrer qu'au second semestre, à un rythme qui n'était pas forcément celui qui était prévu au départ, en imposant une forte pression sur l'agenda des intervenantes et les cours des enseignants. De ce fait, le temps a souvent manqué pour prospecter les acteurs gravitant autour des établissements scolaires, les contacter et entrer en lien avec eux, certains étant ou non, déjà en lien avec les établissements scolaires. Il s'agissait, selon les territoires des responsables des temps périscolaires (souvent les municipalités), mais aussi les centres sociaux et autres établissements proposant des activités de loisirs les mercredis et pendant les vacances scolaires et enfin les associations sportives ou culturelles fréquentées par les enfants du territoire. Les professionnels de l'Éducation nationale interviewés ont confirmé que la question du renforcement des CPS des enfants pendant les temps périscolaires (en début et en fin de journée, pendant la pause méridienne) et la sensibilisation des professionnels concernés à l'importance des CPS constituaient un véritable enjeu, car les besoins repérés étaient très importants.

Les professionnels de la restauration scolaire, les animateurs des temps d'activité jouent ainsi un rôle important auprès des élèves, dans ces temps où les tensions entre enfants, problèmes d'indiscipline et de non-respect du cadre peuvent poser problème, notamment lorsque les professionnels sont en nombre insuffisant et que les enjeux d'organisation prennent le pas sur les autres considérations.

Dans la plupart des cas, les intervenantes ont découvert qu'hormis le lien nécessaire et presque « organique » aux responsables des temps périscolaires, qui sont parfois dans les mêmes locaux, notamment en ce qui concerne la cantine scolaire, les écoles n'avaient que peu ou pas de liens avec les autres acteurs : centres sociaux, clubs, etc. Cette absence de lien, de réseau préexistant et, *a fortiori*, de partenariat, rendait la tâche des intervenantes encore plus complexe. En effet, il ne s'agissait pas de mobiliser des acteurs, via les écoles (par la transmission de noms, de coordonnées, voire de forme d'introduction ou de recommandation), mais bien de les contacter, un par un, et de solliciter une rencontre pour leur présenter un programme dont ils n'avaient jamais entendu parler, alors que ces acteurs se sentent parfois relativement éloignés de la promotion de la santé, de la santé publique.

Le déploiement du programme, avec d'autres acteurs que les établissements scolaires est ainsi une tâche à la fois ardue et chronophage, qui nécessite un temps important et spécifique pour les intervenantes. En l'absence de réseau préexistant, voire de professionnels dédiés au travail en réseau sur les territoires (comme les coordonnateurs de CLS), le développement d'un partenariat autour du programme « Agir ! À fond les CPS » est une activité en soi, qui nécessite des démarches très spécifiques.

5.1.2 Le partenariat local : condition essentielle du déploiement du programme hors l'école

D'autres territoires que ceux retenus pour l'évaluation ont pu, à l'inverse, permettre le déploiement du programme avec différents types d'acteurs, en s'appuyant sur un réseau de professionnels ancien et relativement structuré, comme cela a par exemple été le cas à Die, dans la Drôme.

Dans d'autres cas, l'existence ou la mise en place d'un Contrat Local de Santé a également pu jouer le rôle d'accélérateur et de révélateur du partenariat, ou au moins d'un réseau, autour des publics jeunes (ainsi à Valserhône).

D'autres fois, il a été possible de former des équipes de centres sociaux (Mayet de Montagne).

Enfin, si les enseignants, IEN et conseillères pédagogiques considèrent que la dimension « communautaire » peut être très pertinente pour développer une « culture CPS » sur les territoires, ils n'ont eux-mêmes pas les clefs pour développer ce travail en réseau et le partenariat qui serait nécessaire.

Par ailleurs, il apparaissait d'ores et déjà évident en première année de déploiement du programme qu'il est nécessaire de développer des formats adaptés pour chacun de ces différents acteurs. Les 7 séances prévues à l'école ne peuvent être déployées telles quelles dans les temps périscolaires, ni dans les centres sociaux ou clubs de sports, dont les contraintes sont parfois aussi fortes que celles des enseignants.

5.2 Les parents

5.2.1 Globalement absents du programme en première année

Durant la première année de déploiement du programme, dans un contexte marqué par la fin des restrictions et confinements liés à l'épidémie de Covid-19, il a été quasiment impossible de trouver le temps de développer des actions spécifiques pour informer les parents sur le programme, avant, pendant ou après la réalisation de celui-ci. Dans plusieurs territoires, le programme a pu être brièvement présenté en début d'année scolaire lors des « réunions de rentrées » auxquelles participent les parents. En revanche, il semble que ce programme ait peu ou pas été présenté lors des conseils d'école, où siègent en principe représentants des enseignants et représentants des parents. Là encore, les contraintes liées à la situation sanitaire ont créé un contexte complexe à gérer : solliciter les parents était alors particulièrement délicat et chronophage pour les professionnels de l'Éducation Nationale.

Dans certains cas, de petites « restitutions » de ce qui avait été réalisé par les enfants en séances ont pu être organisées en fin de programme ou en fin d'année, rarement sur des temps dédiés, plus souvent semble-t-il dans le cadre de temps festifs ou kermesses clôturant l'année scolaire.

La dimension festive et le fait pour les enfants de montrer à leurs parents ce qu'ils avaient réalisé en séances (sous formes d'affiches, de dessins ou de saynètes, notamment), a été appréciée par les parents et par les enfants concernés. Si certains parents ont semblé être interpellés par certaines phrases, certaines productions, il semble que globalement ce type d'évènement ne permette pas aux parents de comprendre réellement ce qui s'est joué pendant ces séances et ce que sont les CPS, et moins encore les leviers de renforcement des CPS. Là encore, découpler ce programme des apprentissages classiques et expliquer les objectifs spécifiques aux parents, nécessite un temps dédié, qui permette d'aborder véritablement ce que sont les CPS et en quoi elles sont indispensables dans la vie scolaire et dans la vie quotidienne, et comment les parents peuvent s'emparer de ces concepts (sans les culpabiliser et sans être intrusifs)

Hormis ces brefs temps de présentation, les intervenantes comme les enseignants ont été, en retour, très peu sollicités spontanément par les parents, sur le déroulement ou les enjeux du programme « Agir ! A fond les CPS » en CM1, en 2020-2021. Deux hypothèses étaient émises par les intervenantes et les enseignants sur cette relative « non réaction » des parents :

- La première est que pour une grande partie des parents, ce programme représente peut-être une action « comme les autres », sans véritable spécificité et contribuant globalement à l'éveil des enfants comme d'autres interventions extérieures d'éveil, de sensibilisation artistique, environnementale, etc... Entre « confiance » et délégation totale de ces parents à l'école sur les dimensions « d'éveil », le programme n'a pas suscité de questions particulières
- La seconde est que dans les territoires où les familles sont plutôt socioéconomiquement défavorisées, en urbain comme en rural, il est très complexe

d'impliquer les parents dans la vie de l'école. Les parents sont à la fois soucieux de la réussite de leurs enfants mais aussi parfois dans un certain fatalisme par rapport à l'école, à leur propre parcours scolaire et aux possibilités de leurs enfants. Dans ces environnements parfois difficiles, les interventions extérieures peuvent apparaître comme relativement anecdotiques, si elles ne sont pas présentées de manière détaillée.

5.2.2 Expérimentation de temps dédiés aux parents : des pistes prometteuses

Il apparaît cependant que dans certains territoires ayant commencé le programme avec une année de décalage (en 2021-2022), comme à Montluçon et à Saint-Martinien, dans un contexte de pression sanitaire desserré, il a été possible de mobiliser une partie des parents, dès le CM1.

Malgré un contexte de défavorisation sociale pour l'école concernée à Montluçon (REP +), des propositions de temps spécifiques pour expliquer aux parents en quoi consistait le programme ont trouvé un réel écho chez ces derniers. Tous les parents n'ont pas pu participer à ces temps pour différentes raisons (emploi, garde des enfants, manque d'intérêt aussi pour certains), mais il faut souligner qu'un noyau de parents d'élèves s'est constitué autour de ce programme qui, lorsqu'il est expliqué avec suffisamment de temps et dans un cadre propice, permet l'expression de nombreuses questions et inquiétudes des parents notamment en ce qui concerne le bien-être des enfants, leur réussite scolaire et enfin les difficultés et enjeux de la relation parents-enfants. Ce constat souligne que les parents sont mobilisables, mais là encore, il faut à la fois du temps, un bon lien à l'école et une adhésion de celle-ci au programme, pour pouvoir disposer de créneaux horaires et de salles pour rencontrer les parents.

6 Les résultats que les enseignants repèrent sur eux-mêmes

Pour les enseignants de CM1 qui ont participé au déploiement du programme, en CM1, pour la première fois, on repère différents niveaux de résultats qui concernent aussi bien leurs savoirs que leurs représentations et pratiques.

6.1 La compréhension et l'adhésion aux objectifs du programme

6.1.1 Les objectifs du programme : demeurent un peu flou au bout d'une année

Après une année de déploiement du programme, de nombreux enseignants avaient relativement oublié son objectif initial et lorsqu'il a été rappelé au cours des entretiens d'évaluation du programme, deux points de vue se sont exprimés :

- Pour certains enseignants, le lien entre renforcements des CPS et protection contre les conduites à risque (dont le tabagisme) est devenu clair et cohérent, même si le risque d'entrée dans le tabagisme leur semble encore éloigné pour leurs élèves ;
- Pour d'autres, le lien entre CPS et protection contre les conduites à risques reste encore complexe voire incertain : ils restent un peu sceptiques quant à cet objectif.

Dans tous les cas, on observe que le lien entre CPS, conduites à risque et addictions ne va pas de soi mais que le programme contribue à créer un début de « culture » sur ce sujet chez une partie des enseignants.

Pour beaucoup spontanément, le renforcement des CPS est un outil de « mieux être » pour les enfants, qui leur permet de mieux gérer leurs émotions. En ce sens tous les enseignants interrogés ont adhéré au programme.

Enfin, certains d'entre eux et notamment des enseignants spécialisés (RASED, ...) soulignent qu'il est essentiel d'insister auprès de leurs collègues sur le fait que le renforcement des CPS doit être intégré dans l'ensemble des pratiques enseignantes, au quotidien, et qu'il ne suffit pas de développer quelques activités ponctuelles pour être efficace :

« Les CPS, c'est efficace, mais il faut que ça rentre dans les processus, les habitudes des enseignants : il faut acquérir de nouvelles compétences dans les relations aux autres. » (V)

6.1.2 La méconnaissance des mécanismes d'entrée dans les addictions

Le fait est que les enseignants sont peu ou pas formés à ce que sont les conduites à risque, conduites addictives : ils en connaissent mal les ressorts, les portes d'entrée, mais aussi les portes de sortie ou les moyens de les éviter ou de les réduire. Les concepts-clés qui sont nécessaires pour comprendre comment se créent et se structurent les conduites à risque et les addictions sont globalement inconnus.

De ce fait, le lien entre le renforcement des CPS et la capacité à ne pas développer de conduites à risque ou d'addiction est quelque peu abstrait pour une partie des enseignants. Connaissant mal le problème visé, ils ne comprennent pas immédiatement la solution proposée, et ce d'autant plus que le risque leur paraît encore lointain en CM1. La formation dispensée par les intervenantes en début de programme permet cependant d'éclaircir la question des addictions et l'ampleur de l'enjeu associé au développement des CPS chez les enfants. Certains enseignants voient ainsi l'intérêt pour les enfants de savoir résister à la pression du groupe face à des propositions qui peuvent leur être faites, et qui à un moment donné pourront concerner des substances psychoactives :

« Au début, on n'avait pas compris, le tabac ça nous concernait pas. Aujourd'hui, on comprend tout à fait. Et les CPS ça peut servir pour toutes les drogues, les écrans, l'alcool... » (G)

Pour beaucoup d'enseignants, c'est le fait de savoir résister à l'influence des pairs qui est protecteur. D'autres font davantage le lien entre « être bien dans sa tête » et ne pas avoir besoin de prendre des substances psychoactives, mais ce lien semble donc plus complexe à comprendre.

6.1.3 Des objectifs perçus de « bon climat scolaire » et de renforcement de l'estime de soi

Au bout d'une année, les enseignants interrogés sur les objectifs de ce programme, ont souvent répondu spontanément que celui-ci était d'améliorer le climat de classe et de faciliter les apprentissages :

« On a un climat d'apprentissage plus serein » (G)

Le fait de renforcer les CPS peut effectivement produire ces deux résultats, mais l'objectif premier du programme n'est pourtant pas d'être un levier pour faciliter les apprentissages classiques ou garantir un certain niveau de calme dans la classe. Les objectifs du programme peuvent ainsi être facilement réduits à des objectifs purement scolaires, ou encore à un objectif de « paix sociale », qui sont légitimes et compréhensibles dans le cadre des établissements scolaires, mais qui ne correspondent que partiellement aux objectifs plus ambitieux d'« Agir ! A fond les CPS ».

Pour d'autres enseignants en revanche, notamment ceux qui étaient déjà sensibilisés ou un peu formés aux CPS avant le déploiement du programme, celui-ci permet avant tout de mettre en exergue différentes compétences des enfants, qu'ils peuvent mobiliser dans des contextes divers et pas uniquement scolaires. D'après ces enseignants, ce programme peut ainsi aider les élèves à avoir confiance en eux-mêmes, à avoir une bonne estime d'eux-mêmes. Pour eux, l'estime de soi renforcée peut effectivement aider les enfants tout au long de leur existence.

Dans tous les cas, pour ces enseignants, le programme « Agir ! A fond les CPS » met en jeu des notions qui sont à la fois cohérentes avec les missions scolaires et permettent également de se « décentrer » un peu de celles-ci pour avoir une vision plus globale des enfants. Là encore, ce sont les bases d'une culture « CPS » qui sont posées ou confortées.

6.2 L'acquisition ou renforcement de connaissances grâce au programme

6.2.1 Les CPS : nouveauté... Et risques de confusion ?

Pour certains enseignants, ce programme de renforcement des CPS confirmait leurs intuitions, voire des connaissances qu'ils avaient déjà. Néanmoins, interrogés plus avant sur ce que le programme a confirmé ou sur ce qui était déjà acquis pour eux, certains enseignants témoignent involontairement de confusions possibles.

Ainsi, certains ont le sentiment qu'ils faisaient déjà du renforcement des CPS sans les nommer, par leurs pratiques « *bienveillantes* » avec les enfants. La notion de « bienveillance » a souvent été citée dans les entretiens, qui est effectivement indissociablement liée au renforcement des CPS, mais qui ne suffit pas à la résumer.

D'autres assimilaient le renforcement des CPS à des techniques permettant d'améliorer le bien-être comme des activités de relaxation ou encore de la cohérence cardiaque.

« Avant, je faisais déjà de la cohérence cardiaque avec les élèves, de la méditation pour retrouver le calme, et puis j'avais fait le 'coin des émotions en classe' : les élèves avaient le droit d'aller à une table avec un sablier, pour retrouver le calme, pendant 10 à 15 minutes. Certains dessinaient, d'autres écrivaient. Certains enfants s'en saisissaient. Moi, je suis déjà là-dedans, la relaxation, apprendre à gérer ses émotions, pour être plus calme. » (M)

« Je pratique le yoga, la méditation : je connaissais déjà un peu ce milieu. » (M)

Il existe ainsi un risque, malgré l'intérêt et la bonne volonté des enseignants, de ne pas réellement saisir la spécificité de ce que sont les compétences psychosociales, et de ce qu'est le renforcement de ces compétences, par rapport à des activités de détente ou d'apaisement. Le renforcement des CPS n'a pas pour but premier que les enfants se détendent ou se calment, mais bien qu'ils prennent confiance en eux et en certaines de leurs capacités, pas toujours identifiées ou valorisées en famille ou dans le cadre scolaire. Pour ces enseignants le concept de « CPS » est bien acquis, mais ce qu'il recouvre peut demeurer un peu flou pour eux.

Dans d'autres cas, les enseignants avaient déjà eu de courtes formations sur les CPS ou encore avaient lu des ouvrages sur les CPS, certains connaissant même déjà quelques outils (notamment le « cartable des CPS »). Certains s'étaient déjà auto-formés aux CPS pour mieux gérer certaines situations personnelles et familiales. Pour ces enseignants, la formation et les séances co-animées avec des outils adaptés du programme « Agir ! A fonds les CPS » ont élargi leurs connaissances sur les CPS et renforcé leur intérêt pour ce sujet et ces approches.

Enfin, certains disent avoir complètement découvert ce qu'étaient les CPS grâce au programme et avoir développé un fort intérêt pour ce sujet, qui leur semble à la fois important dans le cadre professionnel mais aussi d'une manière générale, y compris dans leur propre vie familiale.

« C'était nouveau pour moi les CPS, j'ai découvert avec le programme. » (SD)

« Les CPS : derrière cette appellation, je ne savais pas trop où on allait. Mais finalement, c'est très enrichissant. » (G)

Ces enseignants, mais aussi les IEN, conseillères pédagogiques et infirmières coordinatrices regrettent que ce sujet ne soit que très peu, voire non abordé dans le cadre de la formation initiale des enseignants.

6.2.2 Relations et émotions : deux points particulièrement retenus par les enseignants

Les enseignants ont été sensibles aux séances qui touchent aux compétences relationnelles et notamment à la coopération, celles-ci semblent faire écho à leur formation initiale ou continue, concernant la gestion du groupe-classe, et les rapports entre enfants, les travaux de groupe.

Mais, la plus grande nouveauté de ce programme, pour la plupart des enseignants interrogés, porte sur la place faite aux émotions, à leur identification et prise en compte, chez soi et chez les autres :

« On a abordé les émotions de manière différente et complémentaire à ce que je savais déjà. » (G)

« C'est la première fois que je questionne les émotions. C'est le programme qui m'a incité à le faire. Je les questionne sur ce qu'ils ressentent, chose que je ne faisais pas avant. (...) Ça change la relation avec les élèves, ça améliore la confiance. Et nous aussi, on peut leur expliquer pourquoi on n'est pas contents parfois, alors ils comprennent mieux quand on leur demande de bien se tenir, ils voient à quoi sert le respect. » (M)

Le fait d'accorder de l'importance à l'état émotionnel des enfants et au sien propre, d'encourager les enfants à conscientiser et verbaliser leurs émotions pour améliorer leur bien-être, est complètement nouveau pour beaucoup d'enseignants, qui relient très vite l'expression des émotions à une amélioration du bien-être avec une meilleure disponibilité des enfants face aux apprentissages et un meilleur climat de classe, et aussi une plus grande empathie entre enfants. Pour une grande partie des enseignants interviewés, c'est la première fois qu'ils sont explicitement encouragés à parler d'émotions avec leurs élèves, à faire en sorte, dans le cadre de l'école où l'objectif premier reste la transmission de savoirs, que ces émotions soient verbalisées et discutées avec les enfants.

La reconnaissance de l'importance des émotions facilite chez les enseignants la compréhension de la dimension systémique des compétences psychosociales et leur impact sur les apprentissages et sur leurs relations avec les autres élèves, et donc sur le climat scolaire. La prise en compte des émotions des enfants leur semble cohérente pour faire en sorte que ce climat de la classe soit le plus apaisé possible.

Reste que cette place relativement nouvelle accordée aux émotions peut aussi inquiéter certains enseignants, qui parfois craignent des « débordements » émotionnels chez les enfants, qu'ils ne sauraient pas toujours gérer. Les intervenantes ont bien noté cette difficulté des enseignants :

« Il faut savoir quoi faire si l'enfant lâche des émotions très fortes. Les enseignants manquent d'outils pour la gestion des émotions des enfants. Il est important de le

reprendre plus tard avec l'enfant, et avec les parents si besoin. Il ne faut pas banaliser certains signes, et être attentifs à ces enfants qui peuvent ne pas se sentir écoutés. » (I)

Il y a aussi un enjeu, pour les enseignants, à se protéger, à se préserver, par rapport à leurs propres émotions, ce qui ne va pas de soi lorsque les professionnels se sentent eux-mêmes en fragilité face à leur classe, dans leur métier. Reste que plusieurs enseignants ont souligné qu'ils avaient découvert qu'il était possible de parler de certaines de leurs émotions aux enfants et que cela améliorerait leurs relations à ces derniers :

« Parfois, je me fais la remarque : parler à la première personne en disant ce que l'on ressent, ça marche ! Il faut dire ce que l'on ressent, sortir de la posture du policier. Les enfants perçoivent alors qu'en face d'eux, il y a aussi un être humain, faillible. » (V)

6.3 De nouvelles connaissances et représentations sur les élèves

Autre élément essentiel souligné presque unanimement par les enseignants est le fait que le programme, ses activités et plus encore la co-animation leur permettent de voir « autrement » leurs élèves. La plupart des enseignants interrogés ont découvert des facettes de la personnalité de leurs élèves mais aussi des compétences, ou des difficultés dont ils ne se doutaient pas. Dans tous les cas, ils ont été heureusement surpris, parfois touchés, et ces connaissances ont changé leurs points de vue et représentations sur leurs élèves :

« J'ai pu me mettre en posture d'observation. D'habitude on n'a pas le temps de les observer et on passe à côté de certaines choses. Là, on a le temps d'observer et il y a des choses que j'ai mieux travaillées. » (V)

Le fait de mieux comprendre certaines difficultés des enfants, mais aussi de repérer certaines compétences qui ne s'étaient jamais manifestées dans le cadre des attendus scolaires, semble renforcer l'empathie des enseignants vis-à-vis de leurs élèves. Certains déclarent ainsi avoir changé d'attitude face à certains de leurs élèves qu'ils comprennent mieux aujourd'hui.

Dans certains cas, les séances ont fait émerger des problématiques chez certains élèves qui étaient mal visibles dans le cadre des cours habituels. Suite aux séances, il a pu arriver que des enseignants, découvrant des difficultés particulières chez les enfants, demandent à rencontrer les parents et que des orientations aient pu ensuite être mises en place pour que l'enfant soit accompagné par rapport à des situations de souffrance psychique, plus finement repérées.

Le programme « Agir ! A fond les CPS » a ainsi pu jouer un rôle de « révélateur » pour certains enseignants : les débats, les supports ludiques ont permis aux élèves de prendre la parole et d'exprimer des idées qu'ils n'ont pas la possibilité d'exprimer dans le cadre des enseignements habituels.

La grande majorité des enseignants interviewés (sans s'être concertés !) ont ainsi affirmé que le programme leur avait permis de « voir les élèves autrement ».

6.4 Des changements de pratiques repérés après une année

Le programme ne génère pas de changements « magiques » après une année de déploiement. Néanmoins, les enseignants et autres professionnels de l'Éducation nationale repèrent des modifications dans certaines de leurs pratiques individuelles et collectives. Les changements sont parfois ténus, d'autres fois plus importants, ils varient d'un enseignant à l'autre et d'une école à l'autre et, dans tous les cas, le programme s'inscrit dans un contexte et un environnement qui ne sont pas neutres. À cet égard, il faut rappeler que la première année de déploiement de ce programme a été largement marquée par la charge mentale spécifique imposée par la gestion de la fin de la « crise sanitaire » du Covid-19. Il n'en demeure pas moins que ce programme a favorisé des changements ou évolutions de pratiques pour certains enseignants.

6.4.1 Nouvelles pratiques de l'enseignant face à ses élèves

Au plan individuel, ce programme favorise certains changements dans les pratiques des enseignants, à la fois dans une meilleure prise en compte des émotions des élèves, mais aussi par une nouvelle façon de travailler la coopération entre les élèves, notamment au travers des travaux de groupe :

« Ça nous aide à conscientiser, à verbaliser les émotions, et ça aide les élèves aussi. J'ai encore plus envie de travailler les CPS. » (SD)

« L'apport de la posture d'observatrice, pendant les séances, ça m'a poussée à faire plus de travaux en groupe, à faire travailler les enfants en groupes et pas toujours avec les mêmes, pas forcément entre copains-copines. » (V)

Au-delà, les enseignants repèrent que certains élèves leur parlent plus facilement de manière individuelle, se confient plus volontiers à eux après quelques séances. Une attitude que les enseignants se sentent prêts à accueillir. Même si les apprentissages restent au centre de leurs objectifs, l'intérêt d'une écoute spécifique des élèves est renforcé pour ces enseignants. Des enseignants ont ainsi concrètement adapté leur posture, pour mieux prendre en compte les besoins de de leurs élèves, améliorer le lien de confiance :

« On est installés dans notre routine, on a du mal à se remettre en cause. Mais il faut faire que notre action professionnelle évolue. En classe on a peu l'occasion de sortir du programme. (...) Ces séances, ça a interféré sur ma façon de faire. Quand je parle à un enfant, le seul fait que je le fasse autrement, ça pose le cadre de l'écoute, l'établissement de la confiance. Je vois davantage de situations : on permet à l'enfant de déployer ses émotions dans le respect. Alors, je vis plus de moment de dialogue avec les enfants. » (M)

« Ça m'a apporté beaucoup : j'ai levé la tête sur moi et ce que je faisais. Ça change notre pratique, je fais maintenant plus d'oral avec certains élèves. (...) Ça permet de dédramatiser et de normaliser la parole, de faire émerger l'idée que la parole est normale. Et je fais plus

attention à mes propres émotions : ça m'a fait du bien à moi aussi. Moi aussi j'ai pu parler différemment avec les élèves : ça apporte du renouveau dans la relation aux élèves (...) On se sent mieux en tant qu'enseignant. » (SM)

Autre exemple concret, dans l'une des écoles participant à l'évaluation, un élève manifestait une grande frustration de ne pouvoir terminer ses dessins pendant les séances, ce qui semblait aggraver une forme d'impatience ou d'agitation chez lui. Cet élève (qui ne dessinait jamais chez lui) s'est vu donner, par l'enseignant, la possibilité de dessiner librement pendant certaines récréations, s'il le souhaitait, ce qui semble-t-il lui a apporté beaucoup de satisfaction et l'a apaisé.

Même si le programme ne génère pas de « révolution » dans les pratiques des enseignants, ces derniers y trouvent des points d'appui pour affiner leur relation aux élèves, et mieux prendre en compte la globalité de l'élève, en tant que personne, et pas seulement en tant qu'élève.

6.4.2 Au niveau collectif : une culture commune qui se forge ou progresse entre enseignants

Selon les écoles, on repère que le programme, parce qu'il rencontre une appétence de certains enseignants, voire un historique de projets, sur des questions en lien avec le bien-être des élèves, contribue à créer ou à renforcer une culture commune autour des compétences psychosociales.

Dans certains cas, les enseignants vont, suite à ce programme, davantage échanger ensemble sur ce sujet, parfois se transmettre ou discuter d'outils possibles à mobiliser sur la question du renforcement des compétences psychosociales. Ces pratiques informelles font parfois écho à un projet d'école, ou à d'autres projets menés dans les classes.

Parfois c'est à l'échelle de toute l'école que cette « culture des CPS » se diffuse ou se renforce à la faveur du déploiement du programme, et c'est peut-être particulièrement vrai dans les écoles de petite taille. Dans les écoles plus importantes ou dans les écoles qui sont en REP+, ces effets de « culture partagée », parfois à l'échelle de « grappes » de professionnels sont également observés semble-t-il, d'autant plus que d'autres programmes avaient déjà été mis en place sur des sujets proches ou connexes.

Dans tous les cas, la première année de déploiement du programme « Agir à fond les CPS » crée des opportunités de créer ou de renforcer un début de culture autour de l'intérêt de renforcer les compétences psychosociales des enfants.

6.5 L'avenir du programme pour ces enseignants

Des enseignants, convaincus de l'intérêt des activités mobilisées dans le cadre du programme « Agir ! A fond les CPS » ont déclaré vouloir en refaire certaines, l'année suivante avec les nouveaux élèves de CM1 :

« Le support j'y crois, mais le plus dur c'est de continuer tout seul... d'autres choses seront prioritaires. Les productions individuelles, suivies d'un échange en groupe c'est nouveau et intéressant. » (G)

« J'ai très envie de refaire le programme toute seule. J'ai envie de m'obliger à le faire, mais avec des séances plus courtes et en zappant les rituels. Il faut se forcer à le faire, c'est le même problème pour toutes les matières qui ne sont pas les maths ou le français. Et pourtant, les CPS ça aide les enfants à murir, à travailler d'une autre manière. » (SM)

Même s'ils sont nombreux à penser que le programme est trop conséquent pour le refaire entièrement et seuls, sans l'appui (et finalement « l'obligation ») que constituent les séances co-animées, plusieurs enseignants souhaitent refaire certaines de ces activités, notamment en début d'année, pour permettre aux élèves de mieux se connaître entre eux et faciliter leurs relations tout au long de l'année.

Pour ces enseignants, le programme leur donne des clés supplémentaires et concrètes pour travailler sur le climat scolaire mais aussi sur le bien-être de chacun, dès le début de l'année scolaire.

Certains ont envie d'aller plus loin et de développer de nouvelles activités de renforcement des CPS, à partir de ce qui a été réalisé en première année, notamment au travers des arts plastiques :

« Ça m'apporte une structuration, ça m'aide à structurer ce que je pense, à tester des choses. Il y a des idées nouvelles, plein de bonnes idées que je peux creuser... Par exemple, j'adore creuser deux ou trois compétences ensemble. Je rêve de travailler les CPS en séance d'arts plastiques. C'est difficile pour les enfants, mais j'y crois. » (SD)

Pour ces enseignants qui ont envie de continuer à travailler sur le renforcement des CPS des enfants de manière dédiée, il pourrait être important de proposer un catalogue d'outils et d'activités possibles, mais aussi de formuler quelques mises en garde pour éviter certains pièges, notamment pour bien distinguer le renforcement des CPS, d'atteintes de résultats scolaires en lien avec le programme scolaire et ses attendus.

7 Les résultats que les enseignants repèrent sur leurs élèves

C'est à la fois à travers l'observation du comportement des élèves en classe, leurs interventions orales, mais aussi leurs écrits dans le « livret » que les élèves sont invités à remplir à la fin de chaque séance du programme que les enseignants ont pu repérer des effets concrets du programme sur les enfants.

Ces effets sont souvent subtils, il s'agit de nuances plus que de « révolution » des comportements, mais ils sont bien perceptibles pour une partie des enseignants

7.1 Appréciation du programme et des intervenantes par les enfants

Tous les enseignants interrogés convergent sur le fait que leurs élèves ont aimé ce programme et les séances réalisées.

Mais en premier lieu, les élèves ont apprécié les intervenantes qui sont venues en classe. D'après les enseignants, les relations des élèves avec les intervenantes étaient fluides, les élèves attendaient les séances, et beaucoup ont semble-t-il exprimé leur joie à l'idée de retrouver les intervenantes en CM2. Cet élément est important car le cadre scolaire peut impliquer parfois une forme de stress pour les enfants (notamment sur la question des évaluations et des résultats scolaires). Les séances d'« Agir ! A fond les CPS » qui étaient déconnectées de ces objectifs constituaient une forme de « pause » pour les enfants, et ce d'autant plus que les relations avec les intervenantes étaient très bonnes :

« Les enfants attendaient la venue de (l'intervenante). Ils comprennent que les intervenants sont là pour les faire travailler différemment. Ils se rendent compte que la maîtresse ne sait pas tout. Elle sait beaucoup de choses, mais parfois il faut un spécialiste pour leur expliquer. Ils étaient contents de la retrouver. » (V)

Enfin, la présence d'un intervenant extérieur semble par ailleurs un élément très apprécié des enfants. Ce point de vue est largement partagé par les enseignants, quel que soit le territoire : les élèves auraient plaisir à ce qu'un intervenant extérieur « se déplace pour eux ». En plus d'apporter un changement par rapport aux apprentissages classiques, les interventions extérieures constitueraient un réel élément de valorisation pour les élèves.

Le contenu des séances a lui aussi été globalement apprécié par les élèves. Seule une petite minorité d'élèves semble être restée « imperméable » à l'ensemble du programme.

Pour une grande partie des élèves, et selon les profils de chacun d'entre eux certaines activités étaient préférées à d'autres, les activités nécessitant de dessiner étant largement plébiscitées. La dimension ludique des activités a ainsi globalement bien fonctionné et a plu aux enfants.

7.2 Changements perçus dans les comportements des élèves

Les enseignants ont observé deux évolutions concrètes qu'ils peuvent imputer au programme « Agir ! À fond les CPS ».

7.2.1 Plus de bienveillance entre élèves et un meilleur climat de classe

Le fait que le programme invite notamment les enfants à identifier des qualités ou compétences en eux-mêmes mais aussi chez leurs camarades, et que lors des séances ils soient toujours encouragés à reconnaître la valeur de la parole ou des productions d'autrui,

génère des mécanismes de bienveillance entre élèves. Cette bienveillance se traduit concrètement par une plus grande tolérance au point de vue d'autrui, aux différences, et donc par plus de respect entre élèves et une réduction des conflits.

« À court terme, c'est pas magique. Mais si la classe est très conflictuelle, ça permet d'avoir des séances apaisées et de retrouver du plaisir. Les parents sont dans une colère permanente et les enfants c'est pareil. La colère des parents rejaillit sur les enfants. » (G)

« Grâce au jeu de la maison, il y en a beaucoup dans la classe qui se rendent compte qu'ils peuvent travailler avec ceux qui ne sont pas leurs copains. » (SD)

« Ils sont plus prêts à écouter les autres, ils sont plus empathiques. » (SD)

« C'est différent au niveau des rapports de domination, les rapports de force sont cassés. Ils sont plus en mesure de coopérer entre eux. » (G)

L'impact de cette bienveillance renforcée se traduit donc concrètement par un meilleur climat de classe, ce qui a amené les enseignants à exprimer le souhait que ce programme puisse être déployé dès le premier trimestre et de préférence en début de trimestre.

L'amélioration du climat de classe est ainsi le résultat le plus visible repéré par les enseignants, qui atteste pour eux de l'utilité de ce programme et de ses effets concrets.

7.2.2 Des enfants qui prennent confiance en eux et dans les autres

L'autre évolution observée par les enseignants est sensible à un niveau plus individuel. Ainsi des élèves qui apparaissaient comme timides ou en retrait en début d'année, prennent plus facilement la parole et semblent avoir pris confiance en eux.

« Les élèves comprennent que leur avis ne vaut pas moins qu'un autre, que leur avis peut être entendu. » (G)

« Certains élèves ont gagné en confiance en eux. Ils parlent plus facilement avec les autres. Ils ont réinvesti le vocabulaire utilisé en séances. » (M)

« Certains élèves ont déployé des capacités personnelles : pour certains cela a été une prise de parole plus librement. Pour d'autre c'était plus dans le positionnement par rapport aux pairs : oser s'affirmer. Et puis on a dit aux enfants qu'on s'était réjouis de les voir autrement : pour eux c'est un moment agréable, ça leur fait plaisir. » (M)

D'autres à l'inverse, qui pouvaient facilement manifester une agitation ou une forme d'agressivité semblent plus apaisés, avec un meilleur recours à la verbalisation.

Cette évolution semble être en lien avec un climat scolaire plus bienveillant et tolérant, mais aussi avec les activités qui sollicitent l'expression du point de vue de chacun avec différents supports.

Les enseignants soulignent que le fait même de grandir, de mieux connaître son environnement scolaire sont des facteurs favorisant une amélioration de la confiance en soi chez les élèves. Néanmoins, ils ont bien le sentiment d'un apport spécifique du programme, plus ou moins marqué selon les élèves, à des échelles individuelles. Ceci souligne que le programme produit des effets à ces deux échelles, individuelle et collective, et que ces deux échelles sont en partie imbriquées. C'est dans un cadre collectif plus tolérant et apaisé que les élèves les plus en retrait ou au contraire les plus agités peuvent « trouver » les mots et la confiance en eux pour exprimer leur point de vue :

« Les élèves ont pris plus de confiance en eux et il y a aussi une prise de conscience sur la valeur du collectif. » (SD)

« Au fil des séances, il y avait des élèves qui parlaient davantage de leurs émotions, ils étaient plus à l'écoute les uns des autres. Au départ, certains ont un grand besoin d'attention, et puis ils deviennent plus attentifs aux autres. » (I)

Les enseignants soulignent que pour certains enfants, ce changement peut être très important. Lorsque les émotions, l'écoute sont peu verbalisés et présents dans le cercle familial, il s'agit véritablement d'une petite révolution pour eux :

« Les CPS ça permet aux enfants de parler de choses dont ils ne parlent pas à la maison. On était surprises : il y a des enfants qui peuvent s'exprimer, et parfois qui lâchent des choses qui peuvent les perturber, même si en général ils font la différence entre ce qui se passe à la maison, à l'école, à ce qui tient de l'intime... Nous on écoute, on explique aux enfants qu'il faut en parler à un adulte, s'ils ont peur de quelque chose par exemple. » (V)

« On a des enfants qui ne parlent pas avec leurs parents, ils sont seuls. Et les parents aussi se sentent dévalorisés... Ce programme leur permet de voir les choses autrement. » (M)

La découverte de soi et le renforcement de l'estime de soi chez les enfants est ainsi souligné par certains enseignants. D'après eux, dès la première année de déploiement, le programme « Agir ! À fond les CPS » permet de mettre en exergue le fait « qu'on est tous bons quelque part ». Les activités proposées aux enfants, parce qu'elles sont différentes de ce qui est mobilisé dans le cadre des apprentissages académiques, soulignent les « autres » compétences des enfants. Ce point était déjà conscientisé par certains enseignants qui étaient vigilants à valoriser les enfants même si leurs résultats scolaires sont faibles. Le programme a constitué un support pour faire passer un message aux enfants, sur leurs compétences qui ne se résument pas à la réussite scolaire, de manière plus explicite qu'à l'habitué :

« Cela permet aux élèves de se découvrir. Souvent, ils ont une mauvaise opinion d'eux-mêmes, ils disent d'eux 'je suis nul'. Avec ce programme, on leur montre ce qu'ils sont capables de faire. On leur fait découvrir que s'ils pensent qu'ils sont mauvais à l'école, ils ne sont pas 'nuls' partout... Ils réalisent qu'ils savent, selon les élèves, parler une deuxième langue, qu'ils font du jardinage, de la cuisine. Ils se rendent compte qu'ils savent faire des choses, et qu'il n'y a pas que l'école dans la vie. Et s'ils ont une meilleure image d'eux, ils peuvent se projeter dans l'avenir, envisager quelque chose plutôt que de rester dans la fatalité de la précarité ». (M)

Ceci semble particulièrement crucial dans les territoires très défavorisés, où les enfants peuvent rapidement penser que des difficultés scolaires vont leur fermer tout avenir.

8 Les résultats que les parents repèrent sur leurs enfants

Les parents qu'il a été possible de rencontrer à Montluçon et à Saint-Martinien (première couronne de Montluçon) nous ont donné leur point de vue à la fois sur le programme et sur les inquiétudes qu'il permet de verbaliser.

8.1 Les inquiétudes des parents

Les parents que nous avons rencontrés n'avaient jamais entendu parler des compétences psychosociales, mais tous avaient des préoccupations fortes à la fois pour leurs enfants et pour eux-mêmes, en tant que parents. Il était important d'entendre ces préoccupations pour mieux repérer ensuite en quoi le programme « Agir ! A fond les CPS » peut entrer en résonance avec ces inquiétudes, espoirs, attentes.

8.1.1 La réussite scolaire, l'avenir de leur enfant

Globalement, on repère chez tous ces parents l'expression d'un désir mais aussi d'une inquiétude concernant la réussite scolaire de leurs enfants, une inquiétude douloureuse chez ceux qui pensent ne pas avoir réussi et qui redoutent de transmettre ce qu'ils perçoivent comme un échec à leurs enfants.

« Ça peut être une chance de plus pour les enfants... Nous on voudrait qu'ils réussissent, qu'ils aient un vrai métier, pas comme nous. » (P)

Cette inquiétude est partagée par tous, et dans les territoires les plus défavorisés, le sentiment de fatalité alourdit encore cette crainte.

8.1.2 Les émotions, le risque de harcèlement, les problèmes de comportement

C'est notamment autour de problématiques de violence, de conflit, voire de harcèlement et, *in fine*, de comportements que ce programme produit des effets, d'après les parents rencontrés. Il est frappant de constater que ces parents, parfois de CSP très différentes, avaient été surpris par l'un des axes forts du programme : les émotions et leur gestion, et tout particulièrement la gestion de la colère.

C'est en effet la colère qui nourrit les conflits et suscite les formes de « désordre » les plus visibles dans les établissements scolaires, au travers d'insultes ou de violences physiques. Les parents interviewés étaient ainsi très attentifs à ce qui pouvait permettre d'apaiser leurs

enfants, afin notamment d'éviter les problèmes de comportement, les situations de conflit entre élèves, avec les enseignants. Des comportements qui peuvent faire de l'enfant une victime, un enfant harcelé, ou un agresseur, voire un harceleur.

8.1.3 Les risques liés aux réseaux sociaux, aux mauvaises fréquentations

Les parents interviewés ont également de très fortes craintes sur les mauvaises influences qui peuvent peser sur leurs enfants, notamment au travers des réseaux sociaux :

« On a peur des mauvaises influences, qu'ils se laissent entrainer, à fumer, boire...Ils savent dire non... Mais ils ont peur de l'abandon, de se faire rejeter par les autres... » (P)

« Ma phobie c'est les drogues, le tabac, les trucs malsains sur le téléphone. Ma fille va passer en sixième, et je voudrais qu'elle puisse dire non. » (P)

« Les réseaux, le téléphone, ça fait tellement de mal à tant de monde. Les réseaux font plus peur que le tabac. » (P)

Les parents se sentent facilement dépassés par ces risques, même si *de facto*, ils ont aussi du mal à gérer le téléphone de leurs enfants :

« Ma fille, elle a un téléphone depuis l'âge de 9 ans... Mais elle parlait avec des messieurs en ligne. Après l'intervention des policiers en classe, on a compris et je lui ai enlevé. Maintenant elle a compris pourquoi je lui ai enlevé. » (P)

8.1.4 Être un « bon parent »

D'abord en filigrane dans les discours des parents, puis de plus en plus verbalisé au fil des échanges, est apparu l'enjeu d'être un bon parent pour son enfant. Entre volonté de transmettre un cadre structurant, souci du bien-être de son enfant, mais aussi « fatigue » d'être parent parfois, crainte d'être un mauvais parent ou d'être jugé comme étant un « mauvais parent », et gestion de ses émotions et de celles de ses enfants, ces parents sont dans un questionnement complexe, parfois sur fond de culpabilité :

« Nous les enfants, on parlait pas à table, quand j'étais chez mes parents et on s'en est bien sortis. On avait un cadre, c'était strict (...). Je reconnais que je peux être dur avec ma fille aujourd'hui... Alors on se dispute, elle boude dans sa chambre... (...) Je me pose des questions aussi : est-ce ce que je suis trop dur ? Comment on pourrait faire pour que ça se passe mieux ? » (P)

Pour ces parents qui sont dans une grande inquiétude vis-à-vis de leur enfant, mais aussi d'eux-mêmes, il est particulièrement important de pouvoir réfléchir à leurs propres pratiques parentales. Pour beaucoup, le « cadre » est essentiellement fait de règles, mais les enjeux liés aux compétences psychosociales sont largement méconnus.

8.2 Les effets du programme sur les enfants

Pour les parents interviewés, le programme « Agir ! A fond les CPS » répond à certaines de leurs inquiétudes et attentes. Même s'ils n'ont pas assisté aux séances, le fait d'avoir eu des explications par l'intervenante, sur ce qui se faisait en séances, lors de temps dédiés, leur permet d'associer certains changements observés chez leurs enfants au déploiement de ce programme.

8.2.1 Une meilleure gestion des émotions, capacité à coopérer avec les autres

Plusieurs parents font état de modification des comportements chez leurs enfants, qui se situent dans la continuité de ce qui avait été observé par les enseignants. D'une manière générale, les enfants ont pris plaisir à participer aux séances, et ceux qui sont un peu timides ou en retrait s'affirment davantage à l'oral :

« Ma fille en rentrant elle avait le sourire. Elle s'est éclatée... Et moi je me demandais : c'est quoi les CPS... Ma fille m'a dit que c'est ce que la maitresse avait expliqué ! » (P)

« Et avec les séances, ma fille est plus à l'aise à l'oral. Avant elle était timide, maintenant elle se sent super à l'aise. » (P)

D'après certains parents, leurs enfants arrivent mieux à gérer leurs émotions et notamment leur colère, un point d'inquiétude important pour plusieurs des parents présents :

« Ça devrait être intégré au programme scolaire dès le plus jeune âge. Ça permet de parler, d'échanger, de parler de ses émotions, si on est en conflit. » (P)

« J'ai pas reconnu ma fille. Ce programme devrait commencer dès le CP. Ma fille est très colérique. Maintenant les enfants savent quand sont en colère. Ils peuvent mettre des mots. Ma fille a pris conscience de sa colère. » (P)

Enfin, le programme permet de faciliter les relations des enfants entre eux et de réduire les conflits, voire les comportements qui peuvent constituer un début ou une forme de harcèlement :

« Avec ce programme, ils font des petites mises en scène : ils apprennent à faire des choses ensemble. C'est plutôt nouveau, car en général, ils ne font pas beaucoup de travail de groupe. » (P)

« Les enfants ne sont plus dans la moquerie : ils sont plus dans la compréhension des autres. » (P)

« Pour elle ces ateliers, c'était pour apprendre à respecter les autres. Et avec l'exercice du blason, on apprend à connaître les autres. Ça dissuade de se moquer des autres. » (P)

Ce programme est ainsi, implicitement, mis en lien avec la lutte contre le harcèlement scolaire d'après ces parents.

8.3 Les effets du programme sur les parents

Ce programme touche aussi certains parents par rapport à leur inquiétude quant à leur capacité à être de « bons parents ». Quelle que soit la CSP des parents interviewés, on voit que ce programme vient à la fois réveiller leurs craintes mais aussi apporter un début de réponse.

8.3.1 Découvrir et mieux prendre en compte ses propres émotions en tant que parent

Ce programme donne la possibilité aux parents (notamment au travers certains supports ou encore des temps de bilan, proposés par les intervenantes), de penser à leurs propres émotions et au rôle qu'elles jouent dans leur relation à leurs enfants. Face à cette porte qui s'ouvre, ces parents sont demandeurs d'aide, de supports pour pouvoir aller plus loin, face à ce qu'ils pressentent comme un élément essentiel dans la parentalité :

« Moi aussi, maintenant j'évite de sortir ma colère. Je réfléchis à deux fois. Les parents, il faudrait un programme pour eux : on a beaucoup d'émotions, de stress, et les épreuves de la vie, et en même temps on est le modèle pour nos enfants. Ça pourrait nous apprendre à prendre du recul par rapport à nos émotions. Comprendre ce qu'il y a derrière les émotions, c'est profond... Moi je crie tout le temps... » (P)

« Les émotions des parents, on n'en parle pas assez. On est en manque de temps, on essaye d'en acheter... On est régi par nos habitudes. 90% du travail devrait être fait de manière naturelle à la maison. Mais c'est compliqué. Il y a des conflits...C'est pour ça que j'aimerais bien avoir la roue des émotions à la maison : je crois que ça pourrait nous aider à parler. » (P)

« Je vais acheter ce qu'ils ont utilisé en séances, Gaston la Licorne : c'est un super album ! » (P)

Pour ces parents, ce programme et les outils sur lesquels il s'est appuyé peuvent constituer un levier de questionnement, de conscientisation, mais aussi de dialogue avec leur enfant.

On soulignera qu'au moment de l'entretien, plusieurs parents étaient volontaires et intéressés pour participer à d'autres temps partagés, autour des compétences psychosociales des enfants, pour pouvoir continuer à partager leurs attentes, inquiétudes avec l'intervenante et d'autres parents et aussi acquérir des savoirs faire... Même si le concept « d'aide à la parentalité » n'a pas été explicitement cité par ces parents, plusieurs manifestent ce besoin d'avoir des temps dédiés pour les parents, pour faire part de leurs questionnements, inquiétudes, sans la présence des enfants

« Ce serait bien d'avoir des séances pour les parents. Ou alors faire des séances avec les enfants. Ça dépend des contraintes professionnelles, mais il y en a qui pourraient être intéressés. » (P)

8.3.2 Parler de ses émotions, mais dans un cadre sécurisant

Une autre inquiétude se juxtapose à celle d'être un « mauvais parent » pour leur enfant, c'est le fait d'être vu comme un « mauvais parent » par d'autres parents. On notera ainsi que les formats collectifs, où différents parents parlent de leurs inquiétudes, de leurs pratiques en tant que parents, peuvent se transformer en « scène » où certains valorisent leur enfant, leurs méthodes éducatives, leur « réussite » en tant que parent, la réussite scolaire de leur enfant, alors que d'autres peuvent se sentir accablés par le jugement des autres sur eux-mêmes et sur leur enfant. Une dynamique de groupe peut ainsi être détournée et aggraver la souffrance des parents qui doutent d'eux-mêmes, pensent qu'ils ne sont pas « à la hauteur », qu'ils sont « moins bien » que les autres parents. Certains parents ont ainsi peur d'être étiquetés par d'autres (« meilleurs parents » qu'eux-mêmes ou parents moins sincères), comme étant de « mauvais parents ».

Les temps de bilan avec les parents proposés par l'intervenante ont semble-t-il permis de contourner ce piège. Le cadre bienveillant et sécurisant a été largement apprécié par les parents qui y ont participé :

« C'est une très bonne initiative pour nous, les parents. Il y avait 'l'île déserte' : on ne trouvait pas les bonnes réponses, alors on se regardait entre parents. On peut mieux se parler entre parents. »

Pour ces parents les temps de bilan sur le programme peuvent donc constituer un véritable levier pour parler de parentalité. Le programme « Agir ! A fond les CPS » pourrait ainsi donner lieu à des adaptations spécifiques pour sensibiliser et conscientiser les parents, avec un contenu et un format adapté, en complément de ce qui a été fait avec leurs enfants, en classe pendant les séances.

D'autres expériences de temps d'échange menés avec les parents, autour de ce programme, sur différents territoires, confirment que les formats doivent être spécifiques dans le fond et dans la forme pour répondre aux attentes et possibilités des parents. Les réunions de rentrées, kermesses, et autres évènements centrés sur d'autres objectifs peuvent permettre de délivrer un premier niveau d'information, mais ils sont très insuffisants pour véritablement susciter la curiosité et l'intérêt des parents, surtout dans les environnements où les parents s'impliquent difficilement dans la vie de l'école.

Évaluation de processus et de résultat / Année 2

L'évaluation de processus et de résultat en année 2, qui correspond au niveau CM2, a confirmé les constats réalisés pour la première année de déploiement du programme, en CM1. Les points forts sont consolidés, et ce d'autant plus que la deuxième année s'est déroulée dans un contexte de contraintes sanitaires largement desserrées. Les interrogations ou éventuels points de fragilité sont par ailleurs mieux identifiés.

Enfin, cette deuxième année de déploiement du programme a soulevé quelques questions spécifiques, du fait même qu'il s'agisse d'une prolongation du programme réalisé en CM1, avec en grande partie les mêmes élèves, mais pas toujours les mêmes enseignants. La majorité des enseignants de CM2 ont ainsi découvert le programme, même si un bouche-à-oreille positif émanant des enseignants de CM1, sur plusieurs territoires, créait des conditions d'emblée plus favorables à la participation et à l'adhésion des enseignants.

Tant au niveau du processus comme du résultat on repère ainsi des constantes, mais aussi des évolutions et des éléments qui n'étaient pas visibles après la première année et se sont révélés en deuxième année.

1 Le choix des classes en deuxième année de déploiement

Du fait de la présence de nombreuses classes à double ou multiples niveaux dans les territoires initialement retenus pour déployer le programme, le choix des classes pour la deuxième année de déploiement n'a pas toujours été simple et automatique et il a fallu ajuster ou étendre certains choix de classes, en CM2.

1.1 Des classes et écoles non initialement sélectionnées, intégrées au programme

En premier lieu, un phénomène de « bouche-à-oreille » très positif s'est mis en place sur certains territoires : des écoles qui n'avaient pas été initialement sélectionnées ont demandé à bénéficier du programme. Selon les possibilités des intervenantes et leurs contraintes de temps de déplacements, certaines de ces écoles ont pu être incluses dans le programme avec une année de décalage. Ceci témoigne à la fois de la bonne réception du programme dans les écoles préalablement sélectionnées, mais aussi des échanges entre enseignants de différentes écoles qui ont pu avoir lieu autour de ce programme et des encouragements des uns et des autres pour le déployer plus largement.

Ceci est à distinguer des écoles qui ont été sélectionnées par les inspections académiques, mais qui ont décalé le démarrage du programme d'une année, du fait des contraintes lourdes imposées par la gestion de la crise sanitaire liée au Covid-19 avec des restrictions complexes à prendre en compte.

1.2 La particularité des classes à plusieurs niveaux

Il est arrivé que certaines classes à double niveau n'aient pas été retenues pour la deuxième année de déploiement, notamment dans des niveaux CE2-CM1. Les élèves de CE2 avaient pu bénéficier du programme comme les élèves de CM1. Or les élèves de CM1 étant partis en CM2, il n'était pas prévu que les anciens CE2, nouvellement CM1 puissent avoir la suite du programme. Certains enseignants ont ainsi déclaré avoir « dû se battre », pour que leur classe soit intégrée en année 2 du programme, malgré l'avis initialement défavorable de leur institution.

« Le programme avait été imposé aux classes de CM1 et moi j'avais été écartée d'emblée à cause du double niveau. J'ai dû me manifester pour ne pas être écartée. On m'a proposé que mes CM1 soient pris en charge dans une autre classe, avec une autre collègue pendant les séances, mais ça aurait été une surcharge de décloisonnement, et pour les élèves c'est pas leur groupe-classe, le rapport de confiance n'est pas le même. J'ai mis en avant l'intérêt de garder le groupe-classe pendant les séances. Moi j'avais des CE2-CM1 et les CE2 en ont aussi profité et ça s'est très bien passé... J'avais eu connaissance de ce programme par mes collègues, car j'avais été évincée de la formation. Mais j'ai trouvé que c'était très intéressant ! » (G)

Cet effort des enseignants pour pouvoir faire bénéficier leurs élèves de la deuxième année du programme témoigne, là encore, de leur conviction que cette action est positive pour les enfants. Par ailleurs, séparer les élèves d'un même groupe-classe pour « décloisonner » suppose qu'il soit possible d'accueillir une partie des élèves dans une autre classe. Or pour des questions de nombre d'élèves notamment, cela n'est pas toujours possible :

« En double niveau, c'est simple, et puis j'aime bien que tous mes élèves bénéficient de la même chose. Et puis, on ne peut pas faire autrement ici : on ne peut pas décloisonner. » (SF)

Il est également arrivé que dans certaines classes de CM2 tous les élèves n'aient pas bénéficié du programme en CM1 pour différentes raisons (changement d'école, ...).

Cependant et quel que soit le cas de figure, les enseignants convergent sur le fait que ces inclusions non prévues initialement n'ont pas posé de difficulté pour les élèves :

- Pour les anciens CE2, passés en CM1
- Pour les CM2 qui n'avaient pas bénéficié du programme en CM1

Les enfants parviennent à s'approprier le programme facilement et à s'impliquer dans la dynamique collective : tous semblent en tirer parti, même si de fait certains d'entre eux n'ont pas été « exposés » au programme en CM1.

Les enseignants concernés ont ainsi le sentiment que le fait de pouvoir suivre le programme deux années de suite permet « d’ancrer » un peu plus certaines habitudes, de créer le début d’une culture chez les enfants (prise de parole, respect, considération pour l’autre, ...). Inversement ne suivre qu’une année de programme, est sans doute moins efficace pour créer ces habitudes, mais cela n’est pas contre-productif avec les objectifs visés et génère des changements perceptibles chez certains enfants.

Reste que certains enseignants s’interrogent sur l’opportunité d’ajuster les programmes comme « Agir ! À fond les CPS » qui se déploient sur plusieurs années, aux classes multi-niveaux, notamment pour éviter les possibles redondances et faire en sorte que tous les élèves d’un même groupe-classe puissent évoluer au sein du programme, quel que soit leur niveau :

« On manque d’outils pour le multi-niveaux. » (SD)

2 Adhésion et formation des enseignants en deuxième année

2.1 L’annonce du programme

Même si le bouche-à-oreille a été globalement très positif, on repère encore des enseignants qui regrettent que le programme ne soit pas annoncé et expliqué de manière plus anticipée et détaillée. Des enseignants « nouveaux entrants » estiment qu’étant donné l’investissement en heures de cours que le programme implique, en nombre de séances et d’heures de formation, ce programme devrait être annoncé de manière plus spécifique et mieux préparée, dès sa première année de déploiement :

« Il faudrait nous présenter le projet en présentiel et pas par email. On était obligé de le faire et je n’aime pas qu’on m’impose des choses. Le programme pourrait être proposé l’année avant la première année : on pourrait anticiper l’année d’après. On nous demande une programmation annuelle et là on a une nouvelle injonction, à la dernière minute. Et en plus ‘éviter le tabagisme chez les jeunes’, d’emblée, c’est étrange. » (G)

Dans une institution où les professionnels redoutent les mesures « descendantes » et craignent que leurs choix ne soient pas respectés, il est particulièrement important de travailler sur l’annonce du programme à tous les enseignants « nouveaux entrants », que ce soit en première ou en deuxième année pour ne pas créer un contexte contre-productif avec le renforcement des CPS des élèves.

2.2 Face aux réticences, la formation en présentiel reste essentielle

Le programme prévoit « d’exposer » les mêmes enfants trois années de suite aux activités de renforcement des CPS, mais il n’en va pas de même pour les enseignants, du fait de l’organisation des écoles et des classes à niveau « simple ». Ainsi, les enseignants de CM2 ne

sont pas les enseignants de CM1, sauf dans les classes à double niveau. De fait, un certain nombre d'enseignants n'ont été impliqués dans ce programme qu'en deuxième année de son déploiement et, bien que prévenus l'année précédente, certaines des difficultés qui avaient pu émerger en année 1 ont été retrouvées en année 2.

Pour une partie de ces enseignants on retrouve donc une certaine incompréhension des objectifs du programme par rapport au tabac et parfois le sentiment d'une « *intervention parachutée* » pour travailler sur un problème qui ne concerne pas encore les enfants. Pour ces enseignants, l'obligation de s'impliquer dans ce programme, et dans la formation au programme, est aussi parfois vécue avec agacement ou colère. Ces enseignants de CM2, notamment lorsqu'ils ne sont pas sensibilisés aux CPS, peuvent donc faire montre de réticences, au démarrage du programme et au moment de la formation.

Comme cela a été le cas en première année, c'est la formation en présentiel, avec les intervenantes d'Addictions France et de l'IREPS, qui a permis de lever les doutes, de rassurer et d'intéresser ces enseignants. Le présentiel, qui permet les échanges, une réflexion partagée immédiate sur les éléments du programme est sans conteste appréciée et jugée essentielle. C'est notamment à ce moment que la notion de renforcement des CPS comme facteur de protection face à des tentations de conduites à risque, au présent ou dans l'avenir, est éclaircie et comprise par les enseignants.

Par rapport au temps qui était initialement prévu, le temps de la formation a encore souvent été extrêmement court en deuxième année : entre 2 heures et 6 heures la plupart du temps. Une demi-journée semble un temps incompressible pour que les intervenantes puissent transmettre les informations-clefs, à la fois sur ce que sont les CPS et sur la façon dont le programme va se dérouler.

On note encore que dans les écoles où les intervenantes sont déjà connues et reconnues (du fait de la première année du programme « Agir ! A fond les CPS » et éventuellement d'autres programmes), la confiance préexistante en l'intervenante réduit considérablement les a priori et les freins, et favorise au contraire l'intérêt.

Enfin, dans certains cas, les enseignants n'ont pas eu de temps de formation à proprement parler, mais le fait d'avoir, *a minima*, une réunion en présentiel dans l'école pour présenter le programme et échanger sur celui-ci a été essentiel :

« La formation, je l'ai faite entièrement sur la plateforme. Mais elle nous avait aussi été présentée en présentiel, en petite réunion avec tous les enseignants : (l'intervenante) est venue et on a pu poser des questions. C'était vraiment important car ce programme nous a été imposé. Au début, les enseignants râlent sur le fait qu'on nous impose des choses, parfois dont on ne voit pas l'utilité. Il y a aussi la crainte d'une surcharge de travail, et de ne pas pouvoir boucler le programme. » (V)

La deuxième année confirme donc le fait qu'une formation ou a minima présentation orale et en présentiel, est absolument indispensable pour susciter l'adhésion des enseignants au programme.

2.3 Le E-learning : toujours une utilisation très variable

Selon les territoires, l'utilisation des outils de e-learning a fortement varié. Dans les territoires sous étude, quelques enseignants l'ont beaucoup utilisé, mais les entretiens réalisés tendent à montrer que cette situation est relativement rare. La plupart l'ont peu utilisé :

« Le site, j'y suis jamais allée... [L'intervenante] m'a mis sur mon ordi toutes les ressources, mais je n'ai pas tout utilisé. » (SD)

Les outils de e-learning apportent néanmoins une réponse aux attentes de certains. En effet, le manuel d'organisation des séances, qui présente les différents concepts, supports et activités est apprécié, et permet de compléter, pour ceux qui en éprouvent le besoin, la formation très rapide en présentiel. Pour d'autres, le recours au site internet dédié est absent ou reste limité à une forme de « piochage ».

Les échanges oraux et la transmission de documents en papier, au fil des séances semblent largement préférés par les enseignants, car ils leur permettent de gagner du temps.

2.4 Une attente de nouvelle « formation » en présentiel pour certains enseignants

Certains des enseignants qui avaient été formés en première année et qui n'ont pas été invités à se former, à nouveau, en deuxième année ont pu le regretter. Ces enseignants auraient apprécié d'avoir un temps supplémentaire en deuxième année pour revoir certaines notions, affiner certaines questions.

La formation des enseignants au programme se heurte globalement toujours à la même difficulté : les enseignants ont tout au plus 6 heures pour pouvoir suivre cette formation (sur leur « crédit » annuel de 18h). Même s'ils semblent nombreux à trouver cette formation utile et pertinente pour comprendre les objectifs du programme et les activités qui serviront de support pendant les séances, elle semble trop courte à certains, notamment lorsqu'elle est limitée aux « nouveaux entrants » :

« Il aurait été intéressant d'avoir une formation en deuxième année. La plateforme avec les ressources, j'ai pas le temps de m'y plonger. Ce serait mieux si on nous donnait le temps de nous former. En première année, ça été utile ! C'est un moment indispensable. Une journée de formation, c'est trop court, mais c'est indispensable pour savoir ce que sont les CPS. Et c'est important de rencontrer l'intervenante. » (SD)

En première ou deuxième année, une formation ou « re-formation » en présentiel est largement préférée : la dimension interactive et le gain de temps sont toujours soulignés.

2.5 La formation reste indispensable pour « débanaliser » les CPS

Parmi les nouveaux enseignants entrés dans le programme en CM2, certains ne connaissaient pas le concept de CPS mais estiment qu'ils ont déjà ce genre d'approche dans leurs pratiques pédagogiques. Comme chez les enseignants de CM1, ils ont spontanément le sentiment que les CPS constituent avant tout une attitude de bienveillance vis-à-vis des enfants et que celle-ci est en quelque sorte naturelle ou innée. Un point de vue qui peut être renforcé, malgré elles, par les intervenantes. En effet, afin de rassurer, mais aussi de valoriser les enseignants parfois réticents face à ce programme, les intervenantes soulignent parfois que celui-ci s'inscrit, d'une certaine manière, dans le prolongement de « *ce qu'ils font déjà* ». Si cette approche favorise l'écoute des enseignants et réduit leurs craintes d'un programme « descendant » qui ne prendrait pas en compte leurs savoirs et expertise, il peut néanmoins y avoir un risque de banalisation et d'invisibilisation des spécificités des CPS et des moyens de les renforcer :

*« Quand on dit aux enseignants 'vous en faites déjà', cela peut banaliser la bienveillance, réduire la portée des CPS. Il faut faire attention à ne pas trop rassurer avec cette phrase. »
(1)*

Il y a donc un équilibre à trouver pour que les enseignants comprennent que ce programme s'inscrit bien dans la continuité des approches bienveillantes qu'ils mettent déjà en œuvre, mais qu'il vise aussi à leur donner des clefs très spécifiques, qui dépassent la « simple » bienveillance, pour renforcer chez leurs élèves l'estime d'eux-mêmes, la confiance en eux, l'empathie, etc.

3 La mise en place du programme en année 2

3.1 Une mise en place plus facile en année 2

La deuxième année de déploiement du programme a été beaucoup plus simple au plan logistique, en premier lieu du fait de l'allègement des contraintes liées à la gestion du Covid-19, avec aussi beaucoup moins de contaminations, d'absences d'élèves et d'enseignants.

Ainsi, les enseignants ayant souvent, par le bouche-à-oreille la connaissance du format des séances, (format précisé en formation ou en présentation orale), des échanges de mails avec les intervenantes ont suffi pour fixer les dates des séances et plus largement, la fluidité dans les échanges s'est plus rapidement mise en place. De surcroît, comme en année 1, il était facile pour les enseignants d'entrer en contact avec les intervenantes s'ils avaient des questions ou besoin de réajuster des éléments logistiques.

En effet, même si les temps formels d'échanges oraux, en présentiel, avant ou après les séances étaient relativement rares et plutôt courts, la réactivité des intervenantes, par mail et par téléphone, et le fait que ces dernières impriment et donnent tous les supports

nécessaires à l'animation des séances à animer seuls aux enseignants, facilite grandement la mise en place des séances, tout au long du programme.

3.2 Articuler le programme avec les autres programmes ou projets connexes de l'école

Comme en année 1, plusieurs enseignants de CM2 ont exprimé le souhait que le programme soit mis en place le plus tôt possible dans l'année scolaire, afin de faciliter la mise en place d'un bon climat au sein du groupe-classe. Idéalement, le programme devrait être déployé au premier trimestre, afin de favoriser l'empathie et la coopération entre élèves, au plus tôt.

Certains enseignants regrettent également que les différents programmes de prévention qui sont parfois menés en parallèle dans les écoles ne soient pas, dès le début de l'année scolaire, formellement articulés entre eux, par exemple, les actions de prévention du harcèlement et « Agir ! A fond les CPS ». D'après eux, il serait pertinent que, dès le début du premier trimestre, les liens possibles entre les différents programmes puissent être travaillés et mis en exergue, auprès des élèves :

« Il faudrait relier ce programme à ce qui est fait sur le harcèlement scolaire, en faisant le lien avec l'empathie. En primaire, on n'a aucun outil contre le harcèlement : on est livrés à nous-mêmes. En rural, même si on n'a pas des élèves très difficiles, ils sont de plus en plus compliqués... » (SD)

La temporalité de déploiement de ce programme devrait ainsi s'articuler à la fois avec la constitution du groupe-classe, dès le début de l'année scolaire et avec les autres programmes ou événements qui se dérouleront pendant cette année scolaire.

4 Le déroulement des séances

4.1 La co-animation en année 2 : toujours appréciée par la plupart des enseignants

La co-animation reste globalement appréciée par les enseignants, anciens ou nouveaux entrants dans le programme :

« La co-animation c'était aussi bien qu'en année 1. Je circule, je me mets un peu en retrait quand elle explique des choses et quand il y a des travaux de groupe, je circule parmi eux et je participe aussi. » (SD)

En cette deuxième année du programme, un point a particulièrement été mis en exergue, le fait que la co-animation crée une obligation pour que les séances soient effectivement réalisées :

« La co-animation, ça nous force à prendre du temps, sinon on penserait que c'est moins important que le français ou les maths. La co-animation, ça en fait une priorité. » (G)

Si toutes les séances reposaient sur les enseignants seuls, il leur serait, d'après la majorité des enseignants interviewés, difficile de ne pas prioriser les enseignements de français ou de mathématiques. Le risque de ne pas réaliser les séances ou de n'en réaliser que quelques-unes serait bien réel. La co-animation formalise et balise officiellement un temps spécifique, ce qui est très aidant face à la pression du programme à réaliser.

Pour les enseignants qui avaient déjà participé au programme l'année précédente et qui avaient eu des réticences par rapport à l'obligation qui leur avait été faite de s'impliquer dans celui-ci, cette deuxième année de co-animation a pu permettre de mieux s'appropriier le programme, dans son contenu comme dans sa forme, de tisser un lien avec l'intervenante et de pouvoir mieux participer aux séances :

« L'année dernière, je n'avais pas contribué au contenu des séances, tout était 'clé en main'. C'était dur car ça ne venait pas de moi. Là c'est plus facile. Je me suis habitué au 'clef en main'. J'ai appris en regardant (l'intervenante) et j'étais aussi plus à l'aise avec les CPS, tout simplement. Cette année je me suis sentie à ma place, et j'ai plus échangé avec (l'intervenante). » (G)

Ces témoignages soulignent que l'appropriation du programme peut être complexe et nécessiter du temps, une familiarisation progressive au contenu comme à la situation de co-animation. Pour les enseignants, comme pour les élèves, deux années « d'exposition » au programme sont ainsi facilitantes pour s'imprégner des concepts et des méthodes employés.

Enfin, comme cela avait été le cas en CM1, les intervenantes soulignent que quelques enseignants sont restés relativement à l'écart du programme, dans une posture « absente » ou en retrait pendant les séances co-animées. Des enseignants confirment ce qui avait été dit en CM1 et témoignent de la difficulté de certains de leurs collègues à être en co-animation. Ce n'est pas le programme en lui-même qui pose problème à ces enseignants, mais le risque d'avoir un rôle dégradé face aux élèves, du fait du « leadership », même momentané, d'un autre professionnel en classe, ou encore le risque d'être plus ou moins directement surveillé et jugé par ce professionnel :

« Certains enseignants ont peur de la co-animation : ils ont peur de perdre la main sur leur groupe-classe. Et il y a des craintes sur le relationnel avec un autre adulte en classe, et aussi le manque d'envie de faire autrement. Certains ne sont jamais en situation de co-animation : ils sont de plus en plus seuls face à leurs élèves, c'est dommage. (...) On peut faire de la co-animation avec le conseiller pédagogique, mais il est un peu l'œil de l'inspection, de la hiérarchie : certains en ont encore plus peur que des intervenants extérieurs » (V)

A l'inverse, comme en CM1, on voit que pour certains enseignants ce programme de renforcement des CPS constitue une porte d'entrée ou un point de départ vers de nouvelles approches ou méthodes, sans que cela remette en cause l'enseignant ou le fragilise :

« Moi je trouve que travailler avec d'autres professionnels, ça nous donne d'autres compétences, ça nous permet de mieux nous adapter à nos élèves, de voir d'autres méthodes. » (V)

Enfin, comme en CM1, les intervenantes ont souligné que l'engagement des enseignants dans la co-animation facilite une bonne adhésion des élèves au programme, même si cette condition n'est pas indispensable. Si une distance marquée des enseignants vis-à-vis du programme n'hypothèque pas le bon déroulement des séances, on peut toutefois s'interroger sur les échos du programme, tout le reste de l'année, dans les classes concernées.

Ce point de vue est appuyé par certains professionnels des rectorats. Pour certains d'entre eux, la « posture observante » soulève la question de l'effet que celle-ci peut produire sur les élèves. Certains de ces professionnels craignent qu'un enseignant très en retrait n'envoie un mauvais signal à ses élèves. Pour ces professionnels, et notamment les conseillers pédagogiques, il y a peut-être une formation à co-construire avec les intervenantes spécifiquement sur les enjeux et pratiques de la co-animation :

« S'il n'y a que de l'observation, il n'y a pas de co-animation et les enfants sentent quand les enseignants se désengagent...La co-animation demande un temps d'adaptation, il y a des enseignants qui ont du mal à co-intervenir. C'est pour cela que c'est important qu'il y ait une formation en amont et qu'on explique ce qu'est la co-animation. On pourrait travailler conjointement, entre équipes de l'Éducation nationale et intervenantes pour faire une formation à la co-animation. » (R/C)

Il existe donc des enjeux et difficultés propres à la co-animation, qui se confirment en année 2, et qu'il faudrait peut-être traiter davantage dans les temps de formation, afin de rassurer les enseignants inquiets ou rétifs à ce format d'intervention. Expliquer aux enseignants sur ce qu'est la co-animation et quels sont ses objectifs est important pour les enseignants qui redoutent cette situation, au point peut-être d'être complètement en retrait, en séance, dans une sorte d'évitement des interactions avec l'intervenant extérieur.

4.1.1 Toujours un temps de formation pour les enseignants

La co-animation est rassurante pour les enseignants interviewés « nouveaux entrants » qui découvrent le programme et le concept de CPS, et c'est toujours, pour plusieurs des enseignants interrogés, « anciens » ou « nouveaux », une véritable opportunité pour découvrir ou approfondir la compréhension du programme, l'objectif des séances, les concepts travaillés. La co-animation est bien identifiée par comme étant aussi ou avant tout un temps d'apprentissage pour les enseignants :

« La co-intervention, ça nous forme sur le tas. » (SD)

« (Intervenante) elle est super et en adéquation avec le message qu'elle veut faire passer : moi j'ai appris des choses ; ça a été un bon apprentissage. (...) Avec l'intervenante en classe, j'aime bien, on apprend beaucoup de choses. C'est la meilleure façon de se former : on peut mieux s'approprier le programme. Elle m'a appris à prendre le temps d'écouter chacun, ce qu'ils ont à dire vraiment. » (SF)

« Pour moi, c'est positif de pouvoir ouvrir sa classe à des personnes extérieures. (...) Travailler avec des personnes qui ont un autre regard, ça nous permet de travailler mieux et plus vite. On enseigne différemment avec un autre partenaire, on a d'autres compétences qui sont développées. La co-animation c'est toujours mieux. Tout seul, c'est plus difficile, on n'a pas la même qualité. » (V)

La co-animation est donc toujours identifiée comme un temps de formation, sur le fond comme sur la forme, même s'il existe des variations entre enseignants, qui peuvent avoir un goût plus ou moins développé pour la co-animation.

4.1.2 La maîtrise du temps des activités et du groupe-classe en co-animation

Pour une partie des interviewés, « anciens » et nouveaux entrants dans le programme, la maîtrise du temps de la séance et des différents temps d'activité pendant la séance mériteraient d'être définis et travaillés de concert avec l'enseignant, ou peut-être encore avec les conseillers pédagogiques, notamment à partir de ce qui est documenté sur les durées de concentration des enfants, et aussi sur l'équilibre optimal entre oral, écrit, activités « artistiques ». Comme en première année, le risque d'après ces professionnels, est de rester trop longtemps sur une même activité et de « perdre » certains élèves dont l'attention « décroche ». Ces élèves peuvent alors se dissiper, voire confondre la séance avec un temps de récréation. Si cette difficulté semble avoir été marginale dans les territoires sous étude, elle reste au cœur des réflexions de certains enseignants et conseillers pédagogiques.

La deuxième année confirme ainsi que la réflexion sur les possibilités de concentration des élèves face aux apprentissages, ou face à des activités manuelles, écrites, orales, de conscientisation, pourrait encore être affinée. On notera que les enseignants n'ont pas les mêmes interrogations concernant cet équilibre, lors des séances qu'ils animent seuls, qu'ils investissent avec leurs propres méthodes, peut-être plus proches de ce qu'ils font en cours « classiques » et où ils veillent, selon le profil de leur classe, à tenir un rythme d'activités qui soit compatible avec la capacité d'attention du plus grand nombre.

Par rapport à la maîtrise du groupe-classe, on retrouve en deuxième année, avec les « anciens » et les « nouveaux » entrants, les mêmes constats qu'en première année en situation de co-animation, en lien avec la maîtrise du temps des activités. Le rythme des activités, leur diversité et l'équilibre entre activités de natures différentes est un facteur de cohésion du groupe-classe pendant la séance et favorise l'attention et l'implication de tous les élèves, même s'ils ont des profils et appétences différents.

4.1.3 La possibilité d'observer les élèves autrement : une bonne appréciation confirmée en CM2

La co-animation, parce qu'elle crée une place un peu différente pour l'enseignant au sein de la classe, permet à ces derniers d'observer les enfants autrement. Ceci confirme les constats faits en CM1 et met en exergue le fait que certains enseignants sont très satisfaits de pouvoir avoir ce regard un peu « neuf » sur leurs élèves. Par ailleurs, la co-animation leur permet de repérer d'autres manières d'être avec les élèves, d'apporter quelques ajustements dans leurs relations à ces derniers.

La co-animation continue donc, en deuxième année, à être perçue comme un format globalement facilitant par les enseignants pour faire évoluer leurs connaissances, leurs représentations et aussi leurs pratiques :

« J'adore quand je la fais rentrer dans ma classe ! Elle m'a appris à prendre le temps d'écouter chacun, ce que les élèves ont à dire vraiment. » (SD)

« C'est une aide. Les intervenantes ont une autre approche... Elle demande aux élèves 'qu'est-ce que tu en as pensé', elle les interroge sur ce qu'eux, les élèves, pensent. Elle leur laisse le temps pour se questionner. Et puis elle les relançait, elle les amenait à creuser. » (G)

« C'est (l'intervenante) qui anime la séance. J'observe les élèves et j'arrive mieux à voir certains comportements. Moi je précise les consignes, je passe dans les groupes : quand on est deux, on est plus disponibles. » (SF)

« La co-animation j'ai adoré. (L'intervenante) a des réflexes différents des nôtres. Ça nous permet d'insister sur les échanges avec les élèves, de ne pas être dans le jugement. On n'est jamais observateur en tant qu'enseignant. » (G)

En année 2, certains conseillers pédagogiques ont soulevé la question des gestes professionnels transférables et du lien entre la formation, les séances, mais aussi les pratiques professionnelles des enseignants une fois le programme terminé. Il serait ainsi utile de repérer quelles pratiques nouvelles peuvent être identifiées et reproduites, transmises à d'autres enseignants, qui seraient issues de ce programme et qui ne sont pas abordées en formation initiale.

On notera enfin qu'en CM2 également, certains enseignants ont demandé à être accompagnés par les intervenantes sur l'ensemble des séances. Des situations de co-animation à trois (avec enseignants RASED notamment) ont également continué dans les écoles où ce format avait apporté satisfaction en CM1.

A l'inverse, les interviewés ont signalé qu'il y a toujours, en deuxième année, des enseignants qui sont mal à l'aise avec des intervenants extérieurs dans leur classe, qui restent en retrait pendant les séances, mais ces derniers n'ont pas été interviewés.

4.1.4 Les enseignants présents en année 1 participent globalement davantage en année 2

Alors qu'une partie des enseignants avaient été dans une posture d'observation « passive » pendant toute la première année, avec parfois très peu d'interventions pendant les séances, les constats sont différents pour ces enseignants en deuxième année. Les enseignants qui ont déjà été impliqués dans ce programme en CM1, dans le cadre de leurs classes à multiples niveaux, sont ainsi manifestement plus à l'aise en deuxième année et s'investissent plus facilement dans la dynamique des séances :

« Pour la co-animation, on avait moins besoin de se mettre au point. J'étais plus à l'aise, j'intervenais davantage. Et c'est aussi le fait de connaître l'intervenante depuis l'année dernière. » (SD)

« Pour moi, c'est important de les observer quand on est deux. Et on est deux à intervenir, deux à relancer, ça crée une dynamique... Et ça permet de découvrir ou de confirmer des choses sur les élèves... Et on peut voir l'évolution de certains. » (G)

Inversement pour ceux qui démarrent le programme en première année, on retrouve les mêmes postures d'enseignants, qui se répartissent entre observateurs plutôt en retrait et enseignants d'emblée plutôt actifs, notamment lorsqu'ils se sentent familiers des concepts des CPS.

Ce constat pose la question de « l'exposition » des enseignants au programme. Les professionnels des instances académiques observent que les enseignants qui ont vécu deux années de programme se sont mieux approprié le programme, sa mécanique ainsi que les activités proposées aux enfants. Pour les enseignants comme pour les élèves, la « durée d'exposition » des enseignants favorise l'entrée dans une « culture CPS » : les sept séances de la première année créent une forme de familiarité, à la fois avec le programme et l'intervenante et une deuxième année vient consolider certaines connaissances et pratiques ainsi que le lien avec l'intervenante. À la lumière des changements observés chez certains enseignants en deuxième année, il apparaît ainsi que si une première année permet à certains de faire évoluer leurs pratiques, la deuxième année permet d'affiner à la fois la maîtrise de certains supports et outils, mais aussi d'approfondir la réflexion sur les CPS, l'évolution du comportement des enfants pendant les séances.

4.1.5 La co-animation : permet de souligner en quoi le renforcement des CPS est spécifique

L'enjeu de bien distinguer les apprentissages « classiques » de ce qui est travaillé pendant les séances avec les élèves, reste important. Ainsi, la « conscientisation » des élèves n'est pas un apprentissage comme les autres, et les mécanismes mobilisés ne sont pas forcément les mêmes que pour les disciplines scolaires, avec des attendus également différents. Ce point ne semble pas tout à fait clair pour tous, même en deuxième année de déploiement du programme et il pourrait être intéressant de l'aborder systématiquement en formation, pour

bien éclaircir à la fois les objectifs de la co-animation et les méthodes d'animation, qui ne sont pas celles utilisées pour les cours classiques.

Il apparaît ainsi important de préciser, dans le cadre de la présentation ou préparation de la co-animation avec les enseignants, que les séances ne suivent pas les mêmes objectifs et méthodes qu'un cours classique, centré sur les apprentissages en français ou en mathématiques et que le renforcement des CPS nécessite des leviers qui ne sont pas, aujourd'hui, ceux des apprentissages habituels. Ce point semble important pour faire progresser la « culture CPS » au sein des écoles.

La conscientisation notamment, qui passe par une interrogation systématique du ressenti des élèves avec une petite exploration de ce ressenti, par des « questions de relance » de l'intervenante par exemple, a étonné et intéressé plusieurs enseignants, qui n'utilisent pas cette approche dans les enseignements classiques, mais qui observent qu'elle permet aux élèves d'exprimer, de manière parfois très construite, ce qu'ils ont compris d'une séance et ce qu'ils en pensent.

La co-animation permet particulièrement, plus que la formation « théorique », d'observer « *in vivo* » cette méthode et ses résultats :

*« (L'intervenante) elle leur pose des questions, elle leur demande ce qu'ils ont ressenti, qu'est-ce que tu en as pensé ?' : c'est intéressant ! Nous on ne fait pas ça d'habitude. »
(G)*

4.2 La co-animation toujours appréciée par les élèves

La présence d'une intervenante extérieure en classe est, d'après les enseignants interviewés, toujours appréciée par les élèves et toujours pour les mêmes raisons qu'en première année :

- Les séances « cassent la routine » des enseignements classiques et apportent une ouverture aux élèves, une parenthèse dans le travail scolaire ;
- La présence d'une intervenante extérieure valorise l'importance de l'action : si quelqu'un se déplace, c'est que l'action a véritablement une dimension « extraordinaire » ;
- Cette présence valorise les élèves eux-mêmes. Ce constat a particulièrement été souligné dans certaines écoles rurales, où les élèves sont géographiquement un peu enclavés, et les intervenants extérieurs rares ou peu nombreux.

Au-delà, un lien s'est créé entre les élèves et les intervenantes au cours de l'année 1 et les élèves sont heureux de retrouver ces personnes. Ce constat est souvent fait par les enseignants interviewés, quel que soit leur territoire d'exercice. Cette dimension affective témoigne à la fois d'un lien de confiance des enfants envers les intervenantes et d'un plaisir à développer des activités et des échanges avec elles, ce qui constitue un contexte très favorable au renforcement des CPS :

« C'est une bonne personne, elle est très compétente. Les enfants adorent (l'intervenante), et c'est bien pour eux de voir des adultes différents : ils aiment bien. » (SF)

« (L'intervenante) a une approche spécifique, elle a un autre regard sur les élèves et ils s'autorisent d'autres choses. Ils osent s'exprimer. » (G)

4.3 Les séances animées par les enseignants seuls

4.3.1 Pour certains : une bonne appropriation du programme

En deuxième année, on observe toujours deux grandes tendances chez les enseignants, lors des séances qu'ils animent seuls : certains disent suivre plutôt scrupuleusement la « méthode » de l'intervenante, d'autres annoncent qu'ils « picorent » dans les méthodes de l'intervenante et qu'ils mènent la séance sur un mode plus personnel.

Beaucoup disent s'être sentis à l'aise pour dérouler ces séances et n'avoir pas rencontré de difficultés particulières, ce qui témoigne d'un sentiment de bonne appropriation du programme et de ses outils. Alors qu'en première année, certains enseignants avaient peur de se tromper, les « anciens » qu'ils sont devenus en deuxième année sont familiarisés avec la méthode et les outils et se décrivent comme plus à l'aise lors des séances qu'ils animent seuls :

« Pour les séances où j'étais seule, la première année, il fallait que je lise et relise. J'avais peur de me tromper. Le 'clé en main' c'est bien car le travail est fait, mais il manque l'anticipation des questions. Cette année, j'étais plus habituée. » (G)

Néanmoins, la méthode du « picorage » décrite par certains autres enseignants interroge toujours l'écart qui pourrait se mettre en place, par rapport aux objectifs du programme. Que ce soit en termes de supports utilisés, de durée de la séance, de phase de conscientisation des élèves, il serait peut-être pertinent de définir quelles sont les marges de manœuvre possibles et quels sont les « socles » indispensables pour que la séance ait de meilleures chances d'atteindre ses objectifs.

4.3.2 Pour d'autres : le risque possible d'avoir mal compris les objectifs du programme

Le « picorage » décrit par certains lorsqu'ils animent les séances seuls est peut-être à mettre en lien avec certaines incompréhensions sur les objectifs du programme, notamment pour les nouveaux entrants en CM2. Comme en année 1, pour certains enseignants il existe des similitudes entre ce programme et d'autres activités (notamment des activités de « relaxation » comme de la cohérence cardiaque, des « temps calmes », ...) ou encore ce programme est un simple prolongement d'une posture « bienveillante », l'objectif central restant de créer un climat de classe, propice aux apprentissages.

Pour plusieurs des enseignants interviewés, le risque de ramener l'ensemble du programme à un objectif d'amélioration du climat de classe pourrait appauvrir les objectifs poursuivis dans le cadre des séances, notamment lors des séances animées par les enseignants seuls.

Certains des enseignants interviewés l'ont bien compris et insistent sur la spécificité de ce programme :

« Les CPS ça peut être un outil de paix sociale, mais c'est pas que ça. » (SD)

Si une bonne appropriation du programme par les enseignants permet des ajustements pertinents, il est important de rester attentif à ce que le programme ne bascule pas sur d'autres thématiques qui pourraient ressembler au renforcement des CPS sans en être, particulièrement dans les séances que les enseignants animent seuls, ou pourraient refaire à l'avenir.

5 Le contenu et déroulement des séances en année 2

Comme en année 1, le point de vue des enseignants sur le contenu des séances se fonde sur leur propre profil et sensibilité, ce qu'ils ont observé chez les enfants, et le contexte de la classe, de l'école.

En année 2, avec les élèves de CM2, les effets de contexte semblent plus perceptibles : le niveau de réussite scolaire, le profil socio-économique des familles sont davantage mis en lien avec la façon dont les élèves réagissent au programme.

Par ailleurs, l'influence des pratiques pédagogiques habituelles des enseignants (travail en groupe, organisation de la salle de classe en îlots, rangées, « U », organisation de débats, etc...), est également mieux repérée ou « objectivée » en cette deuxième année par les enseignants qui ont déjà fait l'année 1.

5.1 L'objectif du programme pour les enseignants, pour les élèves

5.1.1 La prévention de l'entrée dans le tabagisme

L'enjeu de l'objectif du programme « Agir ! A fond les CPS » se pose avec une nouvelle acuité en deuxième année. Les élèves sont en effet en CM2 : ce sont les « grands » à l'échelle de l'école primaire, de futurs collégiens et la prise en compte de ce statut, mais aussi de l'évolution liée à leur croissance et maturité réinterroge l'affichage de l'objectif du programme qui peut être délivré aux élèves.

Pour les enseignants qui découvrent le programme en CM2, la question de la prévention du tabagisme semble dans un premier temps, étonnante, voire hors de propos, comme cela avait été le cas pour leurs collègues en année 1. Pourtant, une fois la formation réalisée et les concepts éclaircis, la plupart des enseignants interviewés comprennent globalement que le « bien-être » des élèves constitue une protection face à des conduites à risque. Ceci a amené quelques enseignants interviewés à interroger la présentation des objectifs du programme aux élèves de CM2. Pour eux, il serait pertinent de parler plus explicitement aux élèves du tabac, des propositions qui pourraient leur être faites au collège et comment les CPS peuvent permettre d'éviter l'entrée dans la consommation de tabac.

D'après ces enseignants certains élèves sont en mesure de très bien comprendre cet objectif, et quelques élèves auraient même identifié cet enjeu lors des dernières séances. D'autres élèves, moins « matures » sont en revanche peut-être encore très éloignés de cette problématique.

En tout état de cause, la question de l'évocation de conduites à risque, avec les enfants, en fin de primaire est importante pour une partie des enseignants, afin de préparer ces derniers à ce à quoi ils seront possiblement confrontés au collège. Si cela apparaît prématuré en CM1, le CM2 qui est une étape de transition vers le collège pourrait permettre une mise en mot plus directe du risque tabagique, même si ce lien doit être fait de manière adaptée aux enfants de CM2.

5.1.2 Deux objectifs mis en avant par les enseignants : le climat scolaire et l'estime de soi

Dans le quotidien des enseignants de primaire, les addictions constituent des préoccupations très lointaines. Les élèves en école primaire ne fument pas et le lien entre renforcement des CPS et possible protection contre la tentation du tabac dans les « années collège » est toujours relativement nouveau pour une partie des enseignants de CM2. Non formés ni même « initiés » aux mécanismes des addictions (au tabac ou à d'autres produits ou activités), la relation de cause à effet entre CPS et protection contre le risque d'addiction reste très vague pour plusieurs d'entre eux.

En revanche, les enseignants interviewés continuent à mettre en avant, en CM2 (une « première » année pour la plupart d'entre eux, même si le bouche-à-oreille local, leur a donné quelques éléments de connaissance) deux objectifs qui leur semblent être au cœur du programme :

- Le premier à être mis en avant par les enseignants, est un objectif d'amélioration du climat de classe. Les enseignants sont confrontés au fil des années à différents profils de classe et il arrive que, dès la rentrée, ils perçoivent des tensions entre élèves ou groupes d'élèves, qui risquent de dégénérer en conflit ou en formes de harcèlement. Face à ce risque, ce programme qui comprend des activités permettant aux élèves de mieux se connaître et se reconnaître, dans leurs différences et leurs compétences diverses, est particulièrement aidant. Cet objectif énoncé par les enseignants est

particulièrement important pour eux : la qualité du climat de classe est déterminante pour le bien-être des élèves et pour créer un cadre favorable aux apprentissages.

- Le second est le renforcement de l'estime de soi des élèves. Cet enjeu devient encore plus important à l'orée de la 6^{ème}, alors que certains enseignants voient d'ores et déjà que des élèves en difficulté scolaire vont conserver ces freins au collège. Face au risque de dévalorisation et au possible sentiment de relégation des élèves, certains enseignants soulignent qu'il est plus que jamais essentiel de « *faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent réussir quelque part* » et que, si l'école est importante, le succès peut se manifester dans des domaines moins « académiques ».

Il y a ainsi une sorte de léger décalage entre les objectifs « officiels » du programme et les objectifs tels que décrits par les enseignants. Si les deux objectifs se prolongent sans contradiction, on note que ceux énoncés par les enseignants de CM2 correspondent à leurs besoins et préoccupations immédiates : le climat de la classe qui renvoie à leurs propres conditions de travail, au cadre favorable aux apprentissages qui constitue leur cœur de mission et enfin l'estime de soi des élèves. Ainsi, le renforcement des CPS comme facteur de protection par rapport aux conduites à risque est méconnu ou souvent oublié par les enseignants.

Il serait peut-être pertinent de rappeler en début de deuxième année que les objectifs spontanément mis en exergue par les enseignants demeurent très importants et font bien partie du programme, mais que celui-ci va encore au-delà dans ses ambitions et vise à protéger les jeunes, face aux risques d'addictions : au-delà du bien-être et des apprentissages, il s'agit d'un enjeu de santé mentale.

5.2 L'objectif de chaque séance : parfois flou pour les élèves

Au-delà de l'objectif général du programme qui pourrait être clarifié ou souligné pour les élèves de CM2, certains enseignants ont le sentiment que tous les élèves ne comprennent pas bien l'objectif de chaque séance.

Même si l'objectif est annoncé, puis explicité en fin de séance, le niveau de maturité des élèves est variable : il est bien clair pour beaucoup mais quelques élèves, quelle que soit la classe, semblent ne pas complètement identifier le sens de la séance. Si la plupart des élèves, notamment au travers de petits questionnaires d'évaluation qui sont parfois passés ou encore d'après ce qu'ils écrivent sur leurs livrets, montrent qu'ils s'approprient bien les concepts travaillés en séance, d'autres peuvent être plus en difficulté et avoir besoin d'encre un peu plus de verbalisation ou d'explicitation concernant l'objectif de la séance :

« On leur a présenté les objectifs des séances... Mais il faut de la répétition. Au bout des 3 années, ils auront une vision plus claire. » (G)

Ainsi, selon les classes, les profils des élèves peuvent être relativement homogènes ou hétérogènes, avec des élèves ayant beaucoup de vocabulaire et étant aussi à l'aise à l'écrit qu'à l'oral, et d'autres élèves, au contraire, étant décrits comme encore « *bébés* » ou ayant

moins de vocabulaire à leur disposition et moins à l'aise avec certaines formes d'élaboration. Le temps des séances étant relativement court, c'est peut-être dans un temps ultérieur à la séance, en classe, qu'il serait opportun de reprendre, même de façon rapide, les objectifs travaillés dans chaque séance.

5.3 La durée des séances

En deuxième année, la durée des séances a varié, selon les écoles et les classes, d'une à deux heures. L'appétence et le degré de participation des enseignants semblent impacter la durée des séances : les enseignants qui s'investissent fortement dans la séance et la co-animation sont peut-être plus enclins à consacrer davantage de temps au programme.

Comme en première année, on repère différentes postures d'enseignants face à la question de la durée et du rythme des séances : un peu courtes pour les uns, un peu trop longues pour les autres. De 45 minutes à deux heures il semble cependant émerger une durée moyenne qui correspondrait au plus grand nombre des enseignants interviewés. Ainsi, la durée idéale d'une séance se situerait entre 1h15 et 1h30, qui permettrait de respecter toutes les étapes prévues, sauf peut-être le remplissage du livret

Dans tous les cas, comme en année 1, ce sont les possibilités d'ajustement (soumises aux contraintes logistiques des enseignants et des intervenantes), mais aussi le souhait des enseignants, qui permettent, autant que possible, d'arriver à la durée « idéale » pour ces derniers. Un « minutage » trop strict des séances risquerait d'enfermer le programme dans un schéma trop rigide et mal adapté à certaines classes.

5.3.1 Une durée des séances ressentie comme parfois un peu longue

Pour une partie des enseignants, mais aussi parfois pour les intervenantes, certaines séances ont pu paraître un peu trop longues. Cela peut être dû à des rituels de démarrage qui durent plus de temps que prévu, mais aussi à certaines activités qui « débordent » du cadre prévu : notamment les activités artistiques, qui requièrent de dessiner ou certaines petites manipulations comme découper ou coller. Il semble également que les temps de débat puissent parfois s'allonger, au risque de laisser certains élèves un peu à l'écart et que ces derniers n'arrivent plus à s'impliquer dans la séance. Des réajustements ont été effectués, le plus souvent, au fil des séances, pour que le déroulement de celles-ci s'adapte au mieux au profil des élèves, des classes.

Par ailleurs, face au risque de « décrochage » de certains élèves en termes d'attention et profitant des marges de souplesse du programme, certains enseignants ont décidé de créer de petites « pauses » de 5 à 15 minutes (qui ne sont cependant pas des récréations à proprement parler, mais qui peuvent être effectuées dans la cour), afin que les élèves puissent physiquement se « défouler », et mieux reprendre ensuite le fil de la séance et des activités proposées.

Dans d'autres cas, et suivant le profil des classes, les séances ont simplement été raccourcies, en jouant notamment sur les temps d'ouverture et de clôture des séances, les « rituels » :

« On a raccourci les séances. 45 minutes : faut pas en faire plus. Le temps de concentration des enfants c'est 20 minutes après ils décochent et n'ont plus envie. Le rituel c'était 5 minutes au début et pas de rituel à la fin. » (G)

Il serait néanmoins important de définir un temps « incompressible » de séance, en-deçà duquel l'exposition des enfants au programme serait moindre. Là encore, il faut aussi reposer l'enjeu du temps de concentration des élèves qui n'est pas le même suivant la nature de l'activité : les activités ludiques ne mobilisent peut-être pas la concentration des enfants de la même manière que la résolution de problèmes de mathématiques ou l'apprentissage de la conjugaison. En tout état de cause, donner un cadre minimal en termes de durée des séances, et d'activités à ne pas supprimer, peut être indispensable pour se prémunir du risque de séances « squelettiques », notamment lorsque les enseignants animent seuls les séances.

5.3.2 Une durée des séances ressentie comme parfois un peu courte

À nouveau, en CM2, une partie des élèves a investi avec beaucoup de plaisir les activités « artistiques » et notamment le dessin, regrettant que les séances ne durent pas plus longtemps pour avoir suffisamment de temps de peaufiner leurs réalisations. Certains élèves, frustrés de ne pas avoir de temps pour dessiner, chez eux ou en classe, protestent encore en CM2, lorsqu'on leur annonce que le temps du dessin est terminé. Pour eux, les séances sont parfois un peu trop courtes :

« Les séances duraient une heure, c'était presque un peu court avec les rituels. Si on avait plus de temps, ce serait mieux, moins frustrant pour les élèves. » (SF)

Face au risque de frustration, et pour pouvoir réaliser la séance plus confortablement, plusieurs enseignants ont mobilisé la parade déjà utilisée en CM1, en laissant du temps aux élèves, dans les jours qui suivent la séance, pour leur permettre de terminer leurs dessins.

Dans d'autres cas, les enseignants ont fait en sorte d'allonger la séance pour avoir le temps de réaliser toutes les étapes prévues, et ce temps semble nécessaire et apprécié par les élèves :

« En année 2, c'était plus confortable : toutes les séances ont duré deux heures, mais ça passe vite. » (SD)

Dans d'autres cas, et faute de pouvoir ou vouloir allonger la durée de la séance, c'est le contenu qui a été raccourci. En effet, outre le fait que certains enseignants avaient parfois prévu des activités en suite de séance qui ne pouvaient être déplacées, ou encore du fait des contraintes de temps des intervenantes qui doivent parfois enchaîner les interventions sur des sites différents, il n'était pas toujours possible de réaliser des séances plus longues. Face à un temps très contraint, l'ajustement choisi a alors été de supprimer ou raccourcir certaines parties de la séance :

« Une heure c'est trop court. Les rituels on ne les a pas faits du tout en début de séance, car ça prend trop de temps. Souvent on s'élançait directement dans l'activité. Les séances sont trop courtes, il faudrait au moins deux heures pour avoir le temps de faire les rituels. Pour moi, ce serait pas un problème et on pourrait mener le programme correctement. » (G)

Il est ainsi important d'envisager et de planifier, dès le début d'année scolaire, les possibilités pour pouvoir allonger la durée des séances si besoin, à la fois du côté des enseignants mais aussi des intervenantes. Cependant, là encore, un cadre de durée maximale pourrait être posé, pour contrer la tentation d'une séance qui ne deviendrait que « ludique » pour les enfants, le besoin de « défoulement » finissant sans doute par se faire sentir.

5.3.3 Des temps d'échange entre intervenantes et enseignants aussi contraints qu'en année 1

Comme en CM1, les temps d'échange oraux entre enseignants et intervenantes étaient fortement contraints par les agendas respectifs : déplacements et autres activités des intervenantes, programme à avancer avec les élèves du côté des enseignants réduisent souvent les possibilités de dialogue en présentiel. Cette contrainte a été soulignée par certains des enseignants interviewés qui souhaitent parfois que des temps spécifiques soient organisés pour prendre le temps de réfléchir ensemble à ce qui a été fait pendant les séances :

« On faisait un bilan de 5-10 mn dans la cour, avant que l'intervenante ne s'en aille. C'était un peu frustrant. Il aurait fallu organiser un temps d'échange, sur des temps pédagogiques. On pourrait aussi faire des bilans d'équipes. » (G)

De tels temps sont souvent proposés par les intervenantes, dont les enseignants et les écoles se saisissent également souvent, dans la mesure de ce qu'il est possible d'organiser en termes d'agendas des uns et des autres. Lorsque ces temps de bilan peuvent être organisés, en cours ou en fin d'année, ils sont très appréciés des enseignants.

5.4 Les activités réalisées en séance

Les différentes activités réalisées en deuxième année de déploiement du programme sont à la fois proches et différentes de celles qui ont été réalisées en première année. Même si le constat général des enseignants est que les élèves ont apprécié le programme et les activités réalisées en CM2, il apparaît que, selon le profil des classes et des élèves, il peut néanmoins y avoir des variations dans la perception et la mobilisation des élèves par rapport aux activités proposées.

5.4.1 Des activités globalement toujours appréciées en année 2

Des enseignants ont souligné que l'appartenance sociale des enfants peut influencer sur leur perception des activités. Ainsi, pour des élèves issus de familles défavorisées, qui peuvent avoir davantage de difficultés scolaires, la ressemblance des activités entre le CM1 et le CM2 peut être un atout. En effet, ces similitudes peuvent permettre à ces élèves de bien s'approprier les activités, le vocabulaire présenté, les mécanismes du débat et d'être plus en confiance avec les séances et leur contenu global. La pression des apprentissages « académiques » se desserre un peu et certains enseignants ont le sentiment que cela convient bien à une partie des enfants, qui trouvent, grâce à cette répétition relative, un rythme apaisé, un espace de réflexion et d'expression, sans ressenti d'ennui :

« Il n'y a pas de sentiment de répétition pour les enfants. On offre du temps aux enfants pour créer et réfléchir. » (G).

« Il n'y a pas du tout de lassitude en CM2. Les enfants sont contents d'avoir ce moment. » (G)

« Pour nous, sur les sept séances, il n'y a pas eu de redondance » (SD)

Ce temps « donné » semble particulièrement précieux pour des enfants qui vivent parfois dans des conditions contraintes, partageant leur chambre avec d'autres frères et sœurs ou dont les parents n'ont pas toujours la possibilité de créer des occasions et des espaces propices à ce type de créativité, notamment le dessin, mais aussi les débats, les discussions sur un thème donné. Aussi, même si les supports peuvent se ressembler d'une année sur l'autre, l'animation même des séances et ce qu'elle crée comme espace d'expression pour les enfants, fait que les séances restent un moment « extraordinaire » et stimulant pour ces élèves.

5.4.2 Un risque de redondance pour les élèves les plus « matures »

Inversement, un risque d'ennui existe pour les élèves qui investissent très facilement et rapidement les activités proposées, et peut-être particulièrement les « bons élèves ». Pour ces élèves, certaines activités sont insuffisamment nouvelles pour eux et donc un peu moins stimulantes. Dans ces classes et particulièrement pour ces élèves, le renouvellement des activités, leur différenciation par rapport à ce qui a été fait en CM1 semble important.

« La deuxième année est un peu répétitive par rapport à la première année : pour une partie des élèves, c'était moins intéressant en deuxième année. Quand les thèmes se répètent, ils sont moins attentifs. La partie 'émotions' ressemblait beaucoup à ce qu'on avait fait en première année. » (SD)

Au-delà des questions d'aisance en termes de vocabulaire ou de conceptualisation, certains élèves, « bons » élèves ou non, se perçoivent comme des « grands » à l'échelle de l'école : faire des activités proches de celles réalisées en CM1 renvoie pour eux au risque d'être considérés comme des « bébés ». L'évolution et la maturité globale des enfants, qui pour certains s'envisagent déjà comme de futurs collégiens, presque adolescents, doit être prise

en compte dans les activités proposées. Ce qui a d'ailleurs concrètement souvent été fait sur les territoires sous étude, où des supports faisant référence aux réseaux sociaux, « influenceurs du Net », ont été utilisés pour travailler sur l'influence, et qui ont été grandement appréciés par les élèves.

Le cadre du programme, qui donne à la fois une structure « clé en main » mais permet également des ajustements, le renouvellement de certains supports ou activités, crée des possibilités d'adaptation à la réalité des classes et des différents profils d'élèves qui sont saluées par les enseignants. Cette souplesse est un outil très apprécié de prise en compte, dans le déploiement du programme, de la diversité des élèves, mais aussi des enseignants.

5.4.3 La question des classes « difficiles »

Dans les classes en grande difficulté, où les conflits entre élèves sont fréquents, marqués par la violence verbale, avec des élèves ayant des difficultés à échanger, les activités proposées ne suffisent pas toujours à retenir leur attention et encore moins à apaiser les tensions. Par ailleurs, pour certains élèves concernés par des troubles du comportement, de l'attention, le fait même de devoir se concentrer sur une activité est très complexe. Les séances peuvent alors apparaître comme longues et complexes à mener. À tel point que dans certains cas, le programme a dû être arrêté. Lorsque le climat de classe est très dégradé, raccourcir les séances ou changer les supports pour réaliser les activités ne suffit pas et il devient contre-productif de persister à déployer le programme :

« Il y a des classes très difficiles, où les élèves ont besoin de CPS. Mais on ne peut pas faire ce programme ou différemment... Il faut des séances qu'ils puissent construire eux-mêmes. Dans les classes très difficiles, on ne peut pas faire les rituels. Il y a des classes où les enfants ne peuvent pas se parler, il n'y a pas de respect mutuel (...). Il y a aussi des enfants de plus en plus en difficulté au plan scolaire, et des enfants qui ont des troubles qui ne sont pas dépistés... Il y a des classes où pour parler des émotions, il faudrait plus d'anonymat, au moins au départ, car ce n'est pas évident de se dévoiler devant les autres, d'expliquer pourquoi c'est important d'être au clair avec ses émotions. » (N)

Le profil des classes et des élèves est ainsi une donnée déterminante, pour pouvoir déployer le programme, ou ne pas le déployer. En tout état de cause, la souplesse et l'adaptabilité sont des éléments nécessaires pour que le programme puisse prendre en compte la globalité des enfants, en tant qu'élèves et en tant que personnes vivant dans un contexte social donné.

5.4.4 L'équilibre entre différentes natures d'activités : toujours un point d'attention

La question de l'équilibre entre activités orales, écrites et « artistiques » a été soulevée par plusieurs enseignants et intervenantes et renvoie à l'enjeu de varier la durée de ces différentes activités pour que tous les élèves, quel que soit leur profil, trouvent du plaisir à s'impliquer dans les séances.

« Les activités de dessin ça marche toujours bien... Quand il y a beaucoup d'échanges oraux, il y en a que l'on perd... Quand il y a beaucoup d'oral, c'est super pour les matures, mais pour les autres c'est trop. Et l'écrit non plus, ce n'est pas facile pour tous les élèves. » (SD)

En effet, en sus des effets liés à la maturité des élèves, au contexte socio-économique du territoire et au niveau de réussite scolaire des élèves, les enseignants et intervenantes repèrent que les enfants sont aussi, souvent, individuellement plus à l'aise dans des activités orales, écrites ou artistiques. Il est important de veiller à ce que dans chaque séance, la part de ces différents types d'activité soit bien équilibrée pour que chaque profil d'élève puisse à la fois s'épanouir et se sentir valorisé dans un type d'expression. Cela est particulièrement important pour les élèves timides qui redoutent l'oral, les élèves habituellement « leaders », agités ou en difficulté de concentration, ou encore les élèves qui associent l'écrit avec les enseignements académiques :

« L'oral peut conforter le rôle que chacun s'octroie dans le groupe-classe. Certains ne parlent jamais, d'autres décrochent et perturbent. Il faut faire attention à calibrer le temps d'oral, à bien distribuer la parole en grand groupe. Mais le programme est riche, chacun peut s'y retrouver. » (R/C)

Pour éviter le « décrochage d'attention » de certains élèves ou au contraire des phénomènes de « leadership » renforcé chez les élèves les plus à l'aise, cet équilibre doit être préservé, pour chacune des séances.

5.4.5 Les thèmes traités : l'enjeu de la prise en compte de la « maturation » des élèves

La répétition des mêmes thèmes en deuxième année n'a pas posé de difficultés dans la plupart des classes des territoires sous étude. Cependant, elle constitue un point d'attention pour certains enseignants.

Si la réalisation d'activités similaires, avec des supports très proches peut générer un risque de décrochage ou d'ennui chez certains élèves, ce risque peut aussi exister avec les thèmes traités. En effet, pour certains élèves, même avec des supports qui varient, il faut être attentif à ce que les sujets abordés, discutés ne soient pas trop proches de ce qui a été fait en CM1. Là encore, l'évolution et la maturité des élèves peuvent impacter leur ressenti face aux thèmes traités. Si la répétition facilite la mise en place d'habitudes et la conscientisation de certains mécanismes, elle peut lasser ceux qui se sont déjà bien imprégnés du vocabulaire et des concepts traités en CM1. Là aussi, la prise en compte de l'évolution des élèves entre le CM1 et le CM2 est importante, en intégrant la question particulière de l'influence (notamment au travers des réseaux sociaux et d'internet) qui devient prégnante en CM2 :

« La partie sur les émotions est trop longue. Ça traîne un peu en longueur au détriment de l'influence. Il faudrait rééquilibrer et donner plus de temps à l'influence. Faudrait faire plus de séances sur ce thème. » (G)

« Il ne faut pas répéter les 3 axes sur les 2 années, ou alors il faut les travailler différemment. » (SD)

5.4.6 La souplesse dans l'ajustement séances : de nouveaux supports salués, à conserver

Au fil des séances de CM2, comme cela avait déjà été le cas en CM1, des ajustements au contenu des séances ont pu être apportés, par les enseignants eux-mêmes ou par les intervenantes, pour que l'adaptation au profil de la classe et des élèves, soit la meilleure possible. Des activités ou supports non initialement prévus ont ainsi pu être intégrés au programme, ce qui semble avoir été très apprécié par les enseignants (qui ont ainsi une plus forte interaction avec le programme lorsque leurs propositions sont intégrées), mais aussi par les élèves :

« L'intervenante avait préparé des bandelettes de papier avec des petites phrases de gratification, qu'ils se donnaient entre eux : les élèves ont beaucoup apprécié, cela a eu beaucoup de succès. » (SD)

Ces différents supports mériteraient ainsi d'être répertoriés et conservés, pour être partagés à une grande échelle, sur différents territoires. Il reste cependant sans doute important de définir le périmètre ou « socle » à conserver absolument pour que le programme reste ancré dans un objectif de renforcement des CPS et ne dérive pas vers d'autres dimensions non explicitement connectées aux CPS, avec des objectifs artistiques, de « relaxation » ou autre.

On notera enfin que dans certaines classes, les enseignants en accord avec les intervenantes, ont ajouté une ou deux séances supplémentaires, notamment pour faire un bilan global sur le programme avec les enfants ou encore pour « réactiver » les CPS en fin d'année scolaire, en vue de préparer l'entrée des élèves en sixième.

5.4.7 Un panel d'activités et de supports très riche et bien accompagné par les intervenantes

Les supports utilisés pour mener les activités tout au long des séances ont globalement été appréciés des élèves et des enseignants. S'il y a des points d'attention, ceux-ci sont toujours en partie le fruit d'une interaction concrète avec des classes et des élèves, qui ne sont pas les mêmes sur tous les territoires.

Par ailleurs, en CM2 encore, le fait que le « mode d'emploi » des séances soit transmis de manière imprimée et soit parfois également plastifié par les intervenantes a été très aidant et facilitateur pour les enseignants en termes d'appropriation de ces outils. D'une manière générale, l'accompagnement apporté par les intervenantes sur l'utilisation des outils a été largement salué par les enseignants qui ne sont jamais sentis « seuls » ou « abandonnés » face aux séances co-animées et plus encore face aux séances animées par eux seuls :

« L'intervenante est hyper à l'écoute, hyper réactive... Et si j'avais égaré des documents, elle me les renvoyait tout de suite. » (SF)

5.4.8 Les activités dans le « détail » : points forts et points d'attention

Les entretiens ayant été plus longs en année 2 (car moins contraints par un agenda serré, comme ce fut le cas en année 1), il a été possible de balayer les différentes activités proposées afin d'en mettre en exergue les points forts et points d'amélioration possible

➤ Séances 1 et 2 : Portait chinois : ce que je sais faire

Comme en CM1, ce type d'activité est souvent semble-t-il très apprécié par les élèves et par les enseignants. Le « portait chinois » permet ainsi aux enseignants de découvrir d'autres facettes de leurs élèves, qui sont parfois différentes ou éloignées de ce qui est visible dans le cadre des attendus scolaires.

Un point d'attention est souligné au plan sémantique, qui souligne combien les questions de maîtrise du vocabulaire sont importantes dans ce type de programme : pour une partie des enfants, il peut être complexe de faire une distinction entre « *ce que j'aime faire* » et « *ce que je sais faire* ». Intervenantes et enseignants ont parfois dû expliquer cette différence en mobilisant plusieurs exemples, ce qui a permis aux enfants de saisir qu'ils peuvent avoir des compétences sur des sujets qui ne sont pas particulièrement ou spontanément valorisant ou valorisés d'après eux, mais qui n'en sont pas moins de réelles compétences qui peuvent être reconnues :

« *Beaucoup d'enfants ne réfléchissent pas à ce qu'ils savent faire : il faut une certaine conscience de soi pour ça.* » (SD)

Cette dimension est essentielle pour beaucoup des enseignants interviewés car elle constitue un levier majeur pour renforcer l'estime de soi des élèves, tout particulièrement ceux qui sont en échec scolaire.

➤ Séances 2 et 3 : émotions et vocabulaire

Ces activités ont permis de consolider le vocabulaire acquis et mobilisé en année 1. Pour certains élèves, moins à l'aise avec ce vocabulaire, le jeu de carte utilisé en support pour cette activité s'est révélé un peu complexe ou abstrait. Enfin pour les élèves maîtrisant bien, au contraire, le vocabulaire en lien avec les émotions, il peut y avoir un sentiment de redondance avec le CM1.

On voit bien dans cette activité les grands écarts qu'il peut y avoir entre écoles de différents territoires, mais aussi entre élèves d'une même classe, qui selon leur profil vont réagir différemment à l'activité.

Ces différentes réactions à cette activité basée sur le vocabulaire, beaucoup mieux observées en année 2 qu'en année 1, soulèvent la question générale du niveau de vocabulaire des enfants, souvent en lien avec leur appartenance sociale et l'enjeu du poids des inégalités sociales¹. Les déterminants sociaux impactent particulièrement les réactions à ce type d'activités, et motivent les ajustements apportés par les intervenantes (notamment sur la durée de l'activité).

➤ **Séance 4 : Les mimes**

Cette activité qui implique de se « *mettre en scène* » à partir d'un canevas donné par les intervenantes ou par les enseignants plaît beaucoup à certains enfants qui sont très demandeurs de cette possibilité d'expression face aux autres.

En revanche, là encore, l'exercice peut être complexe pour certains élèves timides qui redoutent de s'exposer face au groupe-classe ou qui ont des difficultés à « jouer un rôle », à créer une petite fiction autour d'un personnage. Un enseignant soulignait qu'« *être quelqu'un d'autre* » même ponctuellement, peut ainsi nécessiter de grands efforts chez certains et être au contraire une opportunité d'ouverture pour d'autres.

Lorsque les élèves parviennent à s'impliquer dans ce jeu, les mécanismes de conscientisation et d'empathie sont semble-t-il particulièrement mobilisés, mais cela demande parfois un fort accompagnement de la part de l'intervenante et de l'enseignant :

« Dans la séance du mime, ils aiment être acteurs et aussi observateurs. Les enfants ont apprécié. Mais il faut bien être à deux pour cette séance. » (G)

➤ **Séance 5 : Le T-shirt de mes rêves**

Les activités de dessin sont globalement autant plébiscitées en année 2 qu'en année 1. A la fois espace de liberté et de créativité, les élèves prennent plaisir à dessiner ce T-shirt.

Cette activité doit permettre de repérer comment chacun « absorbe » l'influence des autres sur son propre travail. Cette activité permet de mettre en exergue que la distinction entre influence et inspiration peut être complexe pour certains enfants, happés par les consignes du cadre scolaire où le « *copiage* » est forcément négatif et la marque d'un manque de

¹ Les inégalités sociales, de l'école primaire à la fin du collège. Observatoire des inégalités – septembre 2021. <https://www.inegalites.fr/inegalites-sociales-primaire-college>

compétence ou de savoir sur un point donné. Pour certains enseignants, le fait de « s'inspirer » du travail d'un autre n'est pas toujours aisé ou naturel non plus :

« Pour le T-shirt, on lui explique qu'il n'est obligé de faire comme les autres. Il faut qu'il garde ses idées à lui. » (V)

Dans certaines classes où les élèves étaient relativement nombreux à se voir comme des « grands », le choix a été fait de remplacer cette activité par une autre, permettant de réfléchir à la question de l'influence de manière différente pour ces presque « pré-adolescents ». Ainsi, dans certains territoires des supports vidéo ont été utilisés en remplacement du T-Shirt, qui mettent en lumière des « influenceurs du Net ». Cette alternative a été très appréciée par les élèves concernés et semble correspondre à une réalité tangible pour eux. Même si elle ne donne pas aux élèves l'occasion de dessiner, elle leur permet d'évoquer des éléments concrets de leur vécu (beaucoup ont déjà un téléphone portable en CM2), qui va certainement s'intensifier en 6^{ème}.

Il pourrait être pertinent de pérenniser de manière formelle un support sur la question des « influenceurs du Net » et des réseaux sociaux et de l'étendre à tous les territoires en CM2.

➤ **Séance 6 : album avec personnage traversé par l'influence de son entourage**

Sur cette séance, enseignants et intervenantes ont pointé la nécessité de varier les albums utilisés, afin de ne pas créer de redondance avec les albums qui ont pu être utilisés en CM1.

Par ailleurs, il faut également veiller à choisir des albums adaptés aux « grands », qui marquent une différence visible avec les albums utilisés en CM1, sans être trop abstraits.

Dans certains territoires également, cette séance a été réalisée avec d'autres outils, notamment centrés sur le thème des influenceurs et des réseaux sociaux, parfois avec de petites vidéos à l'appui. Ces « expérimentations » ont également très bien fonctionné et les enfants y ont fortement adhéré :

« La séance sur l'influence a super bien marché. (L'intervenante) a parlé des influenceurs sur internet. (...). Je referai cette séance avec mes élèves l'année prochaine. » (SD)

Il semble ainsi indispensable, en CM2, de prévoir des activités qui fassent explicitement référence aux réseaux sociaux et à tout ce à quoi les élèves ont accès via Internet, beaucoup ayant déjà un téléphone portable.

➤ **Séance 7 : L'île déserte**

Également encore plébiscitée par les enfants en CM2, cette activité fonctionne bien pour travailler la notion de coopération, d'après les enseignants interviewés.

Certains enseignants soulignent cependant un point d'attention : il faut veiller à ce que les « clans » existant parfois dans les classes ne se reforment pas au sein de cette activité, ce qui

pourrait alors conforter un certain « entre soi » et manquer l'enjeu de la coopération lorsqu'il n'y a pas d'affinités particulières entre les individus :

« Il faut que ce soit les enseignants qui fassent les groupes, pour que ce ne soit pas toujours les mêmes copains ou copines qui se mettent ensemble. » (V)

La constitution des groupes, cependant, peut être complexe dans les classes où il existe de fortes tensions ou des conflits. C'est un point d'attention qui peut être anticipé dès la mise en place du programme.

5.5 Le livret des élèves en CM2

5.5.1 Un sens parfois difficile à trouver, mais une « trace » possible d'après les enseignants

Comme en CM1, ce livret a été rempli en CM2 de manière variable selon les classes, les territoires, et la durée des séances.

Rarement montré aux parents, il continue à jouer le rôle de « trace » pour les élèves, d'après les enseignants interviewés, sa mission étant, au mieux, de « fixer les apprentissages » pour certains :

« Le livret, ça laisse une trace. On s'en sert peu. On s'en sert pour se rappeler la dernière séance. Quand le programme sera fini, ils pourront l'amener chez eux. C'est comme un classeur de travail... Mais le remplissage prend du temps. » (G)

En tout état de cause, le livret ne permet pas vraiment, ou rarement, de créer un lien avec les parents, dans ces territoires où les parents ont du mal à investir les activités faites à l'école :

« On a demandé aux enfants de ramener le livret à la maison, d'en parler avec les parents... Mais il n'y a que 10% des parents qui sont impliqués dans ce qui se fait à l'école. Pour les parents, ce qui compte c'est 'est-ce que mon enfant est heureux'. » (SD)

« Le livret, ils ne se l'approprient pas vraiment, par manque de temps. Il n'est pas toujours rempli. Il reste souvent en classe, il n'est pas vu par les parents. » (SF)

Le concept « d'apprentissage » n'est peut-être pas totalement opérationnel en ce qui concerne le renforcement des CPS, mais le livret pourra néanmoins, d'après certains enseignants, aider les élèves à re-conscientiser les concepts vus et discutés en séances, lorsqu'ils auront l'opportunité de feuilleter leur livret, une fois le programme terminé.

Pour certains enseignants, ce support est sous-utilisé ou mal utilisé et mériterait qu'on retravaille son sens et comment les élèves le remplissent. Il peut devenir un outil à part entière du programme, et pas simplement le marqueur de la fin de séance :

« Le livret ça permet de laisser une trace, on peut y revenir, s'appuyer dessus, le montrer aux parents. On l'avait peu utilisé en première année, on voyait pas à quoi ça servait, on prenait peu le temps de le remplir. C'était un gâchis. Cette année j'ai voulu le rentabiliser, j'ai bloqué un peu de temps après la séance et je savais ce que je voulais en faire : j'y ai mis des photos, on peut l'utiliser pendant notre séance. » (G)

La question de la « conservation » du livret est également un point d'attention, en lien avec les objectifs fixés à ce livret : doit-il être conservé en classe après les séances, pour éviter qu'il ne soit égaré ? Doit-il être montré aux parents (et comment s'assurer qu'il le soit effectivement) ? Journal intime ? Support de communication avec les parents sur les CPS ? Cahier « d'apprentissage » qui fixe la trace des « acquis » pour les enfants ? Il serait pertinent de reposer toutes ces possibilités et de les prioriser si besoin.

5.5.2 Un espace d'expression pour certains élèves, le risque d'ennui pour d'autres

Du côté des élèves et selon les classes et la durée des séances, certains l'investissent encore fortement et l'utilisent parfois presque comme un « *journal intime* », dans lequel ils apprécient de donner leur avis sur les séances et plus largement sur leurs ressentis et leurs émotions, de manière parfois très personnelle d'après les enseignants. Pour d'autres élèves, le livret fonctionne toujours et aussi comme une opportunité de dessiner, ce qui constitue en soi, un plaisir et une détente pour eux.

Un point d'attention apparaît néanmoins, notamment pour les élèves les plus matures en CM2. Le livret de CM2 étant relativement semblable au livret de CM1, il peut être perçu comme répétitif, voire « *bébé* » pour certains, qui l'avaient pourtant bien investi en CM1. Pour ces élèves, le livret de CM2 ne marquerait pas assez de différence avec l'année de CM1 et son remplissage peut devenir ennuyeux pour certains, et parfois même pour les enseignants :

« On ne s'en est pas servi cette année. Je n'en vois pas beaucoup l'utilité. C'est pas très motivant pour les enfants, pour beaucoup c'est une corvée. » (SD)

« En deuxième année c'est toujours la même chose... Il faudrait faire d'une autre manière. Certains élèves étaient lassés, par les mandalas. » (G)

Alors que le livret semblait globalement bien investi en CM1, il souffre d'un manque d'évolution en CM2, parfois aggravé par le manque de temps pour le remplir. Le sens du remplissage du livret doit peut-être être redéfini en CM2, pour des élèves qui se voient en partie comme de futurs collégiens.

6 Au-delà de la classe : les autres partenaires du programme en CM2

6.1 Structures extra-scolaires : le poids des contextes locaux pour le déploiement du programme

6.1.1 Les réseaux préexistants : un levier fortement facilitateur

Comme on l'a souligné plus haut, du fait des contraintes liées à la pandémie de Covid-19, le programme ne s'est pas déployé de la même manière sur tous les territoires et certains ont démarré avec une année de décalage. Ces contraintes ont parfois aussi retardé toute possibilité de prospection hors les murs de l'école.

Cependant, dans certains territoires, c'est l'inverse qui s'est produit et les réseaux en présence localement, ont parfois permis de commencer à travailler avec les acteurs locaux, avant que le programme ne soit déployé en CM1. La deuxième année de déploiement du programme a confirmé l'importance des contextes locaux, qui ont un impact déterminant sur les possibilités de mobiliser des dynamiques collectives autour du programme « Agir ! A fond les CPS ».

Le Pays Diois (Drôme) illustre cette mécanique : il s'y trouve un réseau de partenaires, soutenu par l'ARS, ayant pour objectif initial la prévention du suicide chez les jeunes. Ce réseau mis en place depuis plus d'une quinzaine d'années s'est élargi au fil des années aux questions de mal-être et de santé mentale des jeunes. Ce réseau était donc déjà très actif, avant l'arrivée du programme « Agir ! A fond les CPS » dans les écoles du territoire. Ainsi, et alors que les écoles du territoire n'étaient pas prêtes à démarrer en 2020-2021, certains partenaires ont pu commencer à travailler avec ce programme et tout particulièrement l'Espace Social et Culturel du Diois, dans le cadre de l'accueil des enfants en loisirs.

Dans tous les cas, il est nécessaire de rappeler que constituer une dynamique collective de professionnels autour d'une thématique donnée prend beaucoup de temps, sans réseaux préexistants. C'est un travail en soi qui nécessite de rencontrer les professionnels, de les réunir si possible physiquement et de définir et partager des objectifs communs. La construction d'un tel réseau prend du temps, parfois des années, et c'est souvent un cadre formel et soutenu par une institution qui peut faciliter les rencontres régulières, la « durabilité » du réseau. Cette activité est chronophage, et ce d'autant plus qu'en zone rurale, les distances à parcourir pour les intervenantes peuvent doubler ou tripler le temps nécessaire aux rencontres.

Certains interviewés ont ainsi souligné que les Contrats Locaux de Santé, notamment, peuvent faciliter ces rencontres et ses échanges (et ce, même si les partenaires s'y impliquent à moyens constants) :

« Ici, l'Éducation Nationale a signé tous les CLS et l'Éducation Nationale porte des fiches-actions dans tous les territoires. Il faut travailler ces thématiques ensemble, faire rencontrer les coordinatrices de CLS et les IEN... ça permettrait de travailler plus facilement sur le périscolaire. Et cela peut être intéressant pour nous de nous investir dans les CLS : ça peut aider à travailler avec les parents. Aujourd'hui, ils nous aident bien pour soutenir les actions de prévention en santé, en milieu scolaire. » (R/C)

Il est donc plus facile de mobiliser des acteurs non-scolaires sur ce programme sur les territoires où des réseaux, plus ou moins étoffés, existent déjà, plutôt que de les déployer sur des territoires où les partenariats sont faibles ou inexistantes et où il est par ailleurs souvent indispensable d'expliquer des concepts parfois également méconnus : la promotion de la santé, les déterminants de la santé, etc.

6.1.2 Acteurs locaux intéressés ou non par la thématique des CPS : un levier ou un frein

On observe que sur certains territoires il peut y avoir des acteurs qui se montrent particulièrement intéressés par la thématique du renforcement des CPS et qui, une fois approchés par les intervenantes de l'IREPS ou de Addictions France, sont demandeurs, a minima, de formations sur les CPS et leur renforcement. Ainsi à Valence (Drôme) ou encore à Roche-La-Molière (Loire), des centres sociaux ont souhaité des formations pour l'ensemble des professionnels de la structure (directeurs, animateurs), de même que des professionnels de la restauration scolaire accompagnant les enfants sur les temps de « cantine ». Même si le programme n'est pas déployé auprès des enfants directement, les professionnels formés peuvent plus facilement faire évoluer leurs représentations et leurs pratiques. Par ailleurs, le fait que les intervenantes puissent proposer des formations adaptées aux contraintes diverses de ces professionnels (peu de temps, difficultés à avoir en présentiel des équipes entières, turn-over des salariés notamment), qui vont d'une formation de plusieurs jours avec des axes théoriques et pratiques, à des « mini-formations » de quelques heures, est très apprécié semble-t-il.

On note que, pour l'ensemble des territoires sous étude, les professionnels interviewés ont repéré des besoins importants dans le périscolaire, notamment dans le cadre de la restauration scolaire :

« Il y a un gros problème relationnel avec le personnel de la cantine : ils sont beaucoup moins respectés que la maitresse. Et puis elles ne sont pas assez nombreuses... Alors c'est très difficile sur le temps de midi. » (SD)

Mais pour atteindre ces personnels souvent salariés des communes, il faut d'abord solliciter et motiver les élus, ce qui peut être très complexe, si ces derniers ne sont pas intéressés ou sensibilisés aux CPS :

« C'est difficile à déployer. Les élus ici n'en voient pas l'intérêt... J'avais tenté de leur en parler à propos des temps de cantine, mais les maires ne sont pas intéressés. » (R/C)

Il reste très rare, dans les territoires étudiés, dans les centres sociaux et autres structures de loisirs, que le programme puisse se déployer en sept séances complètes, avec des séances co-animées, et toutes les activités réalisées. La formation et sensibilisation des professionnels est une première étape, parfois la seule possible à court terme, mais elle éclaire les professionnels sur la thématique et pose les jalons d'une culture, voire d'une culture partagée avec les écoles, sur le renforcement des CPS des enfants.

Enfin, certaines structures, comme les clubs sportifs semblent peut-être encore plus complexes à atteindre, peut-être pour des raisons de cultures très différentes et non facilement compatibles avec le renforcement des CPS :

« Les clubs sportifs ici ont déjà des obligations de se former aux violences sexuelles dans le sport. Mais la compétition, ça rend difficile le développement des CPS et il y a beaucoup de clubs compétiteurs. » (SD)

Le déploiement du programme « Agir ! À fond les CPS », ou même la formation aux enjeux des CPS dépendent ainsi beaucoup des possibilités propres à chaque contexte local : à la croisée des cultures des acteurs, de leur sensibilité aux CPS, des contraintes logistiques de chacun et de réseaux partenariaux existants, le travail des intervenantes sera plus ou moins long et difficile.

6.1.3 Extra-scolaire : attention aux confusions possibles avec des activités occupationnelles

De la même manière que certains enseignants peuvent être enclins à voir des points communs entre le renforcement des CPS et certaines activités de relaxation, qui reflètent des confusions possibles, des structures de loisirs (de type centre social) accueillant les enfants en vacances ou sur des temps périscolaires notamment, ont pu donner leur accord pour que le programme soit déployé auprès des enfants déjà concernés par le programme « Agir à fond les CPS » dans leur l'école, mais sans véritablement identifier ou comprendre les enjeux autour du renforcement des CPS. Dans ces situations, à la croisée d'une volonté d'activités favorables à un bon climat entre enfants, mais aussi au besoin de renouveler les activités ludiques pour les enfants, le programme a pu être mis en place dans des conditions finalement peu favorables et peu en accord avec les objectifs poursuivis. Ainsi, dans certains territoires, des séances ont pu être mises en place avec un centre social, qui a « accordé » des temps périscolaire en fin de journée. Or, dans ces moments, les enfants sont fatigués de leur journée de classe et ont besoin de récréation. Enfin, des locaux mal appropriés ont également pu rendre très difficile la mobilisation des élèves sur des activités encadrées, de renforcement des CPS.

Les intervenantes observent ainsi que le soutien « éclairé » de la structure concernant le renforcement des compétences psychosociales des enfants et sa volonté de diffuser en interne une culture sur ce sujet, sont déterminantes pour que le programme se déploie dans un contexte favorable, même si le format est réadapté au cadre « loisir ». Lorsque les séances sont vues comme une activité « occupationnelle » de plus par ces structures, une sorte de récréation pour les enfants, les contraintes de déploiement deviennent très fortes, le programme perd de son sens, et le bénéfice pour les enfants est sans doute également réduit.

6.2 Les parents : globalement toujours éloignés du programme en CM2

Globalement, les parents ont été très peu présents dans le déploiement du programme en CM2. Comme en CM1, ils ont reçu des explications sur ce programme lors des réunions de rentrée en CM2, parfois également lors des kermesses ou fêtes de fin d'année et, dans quelques établissements, lors de temps de restitution dédiés, en journée, où les parents étaient invités, ce qui nécessitait que les écoles mettent à disposition des salles et que ces temps soient possibles à insérer dans les agendas des intervenantes. On notera que les temps dédiés, en journée, même s'ils sont peu accessibles aux parents qui travaillent, semblent rencontrer l'attente des parents qui, s'ils regardent peu le « livret » et ne posent pas de questions aux enseignants, sur ce programme, restent préoccupés par la réussite scolaire de leurs enfants et par leur bien-être à l'école. Les rencontres organisées pour les parents à Montluçon en sont un bon exemple.

Rappelons que les contextes de défavorisation sociale et de difficultés d'appropriation de ce qui est fait à l'école par les parents est encore, sans doute, un facteur d'explication d'un apparent moindre intérêt pour le programme. Les formats spécifiquement dédiés aux parents et à l'explication du programme peuvent ainsi trouver un réel écho.

7 Les résultats que les enseignants repèrent sur eux-mêmes en deuxième année

Le fait que les enseignants soient sensibilisés aux compétences psychosociales et à l'importance de leur renforcement chez les enfants constitue un déterminant majeur pour que ces compétences soient effectivement repérées, mises en valeur et développées chez les enfants.

Si le programme vise à autonomiser les enfants pour les aider à développer eux-mêmes leurs CPS, il apparaît que l'aide et la stimulation des enseignants dans ce domaine est essentielle. C'est pourquoi les premiers acteurs en matière de renforcement des compétences psychosociales des élèves sont les enseignants, et à ce titre, ce sont également des bénéficiaires du programme.

7.1 Les CPS : découverte d'un nouveau concept pour une partie des enseignants

Pour les enseignants de CM2 qui ont vécu le programme sur une seule année, on retrouve globalement des résultats comparables à ceux qu'avaient exprimé les enseignants de CM1, avec néanmoins un contexte de bouche-à-oreille positif créé par les enseignants qui ont expérimenté le programme en CM1.

On retrouve chez eux, comme en première année pour les enseignants de CM1, deux grands profils :

- Des enseignants qui découvrent totalement le concept de compétences psychosociales. Tous ces enseignants « néophytes » disent avoir été intéressés par le programme, mais à des degrés divers. Certains y voient « un plus » qui peut nourrir leur réflexion d'enseignant, d'autres ont été enthousiasmés par ce corpus d'idées et par le programme « Agir ! A fond les CPS », et envisagent de refaire ce programme, partiellement ou totalement, l'année suivante, même s'ils sont seuls pour ce faire. D'après certains de ces enseignants, il apparaît que quelques-uns de leurs collègues ont été à la fois intéressés et « bousculés » par le programme au point qu'ils « disent avoir l'impression d'être passés à côté de leur métier. ». Ce constat renvoie à la quasi absence de sensibilisation aux compétences psychosociales des enfants en formation initiale des enseignants. Il renvoie aussi au risque de fragilisation de certains enseignants avec ce programme qui met en exergue l'importance des émotions et qui peut toucher des dimensions intimes chez les professionnels.
- Des enseignants qui, comme ceux de CM1, pensent avoir déjà une certaine connaissance de ce que sont les compétences psychosociales, du fait de certaines formations spécifiques qu'ils ont pu suivre dans leur carrière, de lectures, ou encore de connaissances « intuitives » :

« Les CPS, c'est très important pour moi, c'est intuitif chez moi. » (V)

« Les CPS on en fait déjà sans le savoir, c'est de la bienveillance. » (G)

Le fait de considérer la connaissance des CPS comme allant presque de soi peut toujours constituer un point d'alerte, comme en CM1. Même si la bienveillance et la gestion des émotions sont en effet des dimensions que l'on retrouve dans le renforcement des CPS, celui-ci ne se résume pas à la « bienveillance ». Le renforcement des CPS nécessite souvent de déconstruire certaines idées reçues ou habitudes qui peuvent sembler propices au développement de l'enfant, mais qui le sont finalement moins qu'on ne pourrait le croire : à titre d'exemple, l'interdiction du « copiage » en classe, peut contrevenir à l'idée que s'inspirer des idées des autres peut s'avérer constructif, selon les circonstances. De même, certains enseignants qui se déclaraient tout à fait intéressés par le programme ont pu avoir, pendant les séances, des réflexes qui vont à l'encontre du renforcement des CPS, notamment face à des comportements d'élèves turbulents. Les habitudes disciplinaires mobilisées dans le

cadre des apprentissages ne sont peut-être pas tout à fait toujours en résonance avec le renforcement des compétences psychosociales, et ce point ne doit pas être négligé.

7.2 Deux années d'exposition pour certains enseignants (CM1,CM2) : un effet renforcé

Les professionnels et intervenantes ont rappelé que certains enseignants en classes à double ou multiple niveaux ont pu participer au programme deux années d'affilée, alors que d'autres, qui ont des classes à niveau unique (CM1 ou CM2) n'ont été impliqués qu'une seule année. Le fait pour les enseignants de participer à une seule ou à deux années de déploiement du programme n'est pas anodin : comme pour les enfants, le « temps d'exposition » des enseignants au programme joue sur leur niveau de sensibilisation et de formation aux CPS.

Les enseignants interviewés qui ont participé au programme sur deux années ont donc des classes à double ou multiple niveaux et ils ont tous témoigné de la fluidité accrue dans l'organisation des séances en deuxième année. Au-delà, et c'est un point essentiel, les enseignants s'approprient plus facilement les activités et s'impliquent davantage dans la co-animation.

Certains professionnels au sein des rectorats constatent de leur côté que de nouvelles habitudes semblent avoir été prises, de nouvelles approches ont été mobilisées par les enseignants qui, même lorsqu'elles sont discrètes, montrent que deux années d'exposition au programme constituent un levier plus fort pour faire évoluer les représentations et les pratiques.

On notera par ailleurs que certains des enseignants qui ont participé à deux années de programme regrettaient de n'avoir pas pu être formés une nouvelle fois en début de deuxième année, pour approfondir certains concepts, certains mécanismes ou activités du programme. Même s'ils ont toujours accès aux outils de e-learning, ce sont des formations, mêmes courtes, en présentiel qui sont largement préférées, car les échanges oraux, les synthèses proposées par les intervenantes permettent de gagner du temps, et aussi de questionner certains points de manière plus précise qu'on ne pourrait le faire en e-learning. Une seconde formation, « d'approfondissement », en présentiel, pour des enseignants ayant déjà participé en première année au programme pourrait utilement être proposée à ceux qui le souhaitent.

Enfin, même en deuxième année, les enseignants continuent à découvrir de nouveaux aspects de leurs élèves, grâce au programme. Lors des activités réalisées pendant les séances, les élèves expriment des points de vue, montrent des facettes de leur personnalité qui surprennent encore les enseignants positivement, en CM2. La liberté de parole, l'encouragement au débat et à la verbalisation des émotions mobilisent des mécanismes spécifiques qui sont très différents de ceux en lien avec les attendus scolaires, ou même avec d'autres interventions extérieures ponctuelles qui ont pour but de faire découvrir certains univers aux enfants (arts, nature, technologie, ...). Avec « Agir ! A fond les CPS », les élèves sont avant tout invités à se découvrir eux-mêmes et à découvrir autrement leurs camarades, ce qui bénéficie aussi aux enseignants. Enfin, comme en première année, l'implication des

enseignants pendant les séances amène aussi les élèves à les découvrir autrement : « *l'enseignant est une personne* », qui a aussi des émotions.

7.3 Les apports du programme, toujours salués par les enseignants interviewés

Que les enseignants aient été exposés à une ou à deux années de programme, ils convergent globalement sur les bénéfices qu'ils en ont retiré. On soulignera qu'aucun des enseignants interviewés ayant participé à deux années du programme n'a regretté de le faire : tous ont encore appris des choses et continué à découvrir leurs élèves « *autrement* ».

7.3.1 Une culture individuelle et commune sur les compétences psychosociales renforcée

Le premier point souligné par les enseignants est celui de l'apport du programme sur le thème des CPS, un apport important et « incarné », du fait de la formation en présentiel et des séances co-animées, qui va souvent au-delà de ce qui peut être approprié par le biais de lectures :

« Le programme m'a reconscientisée. Ces deux années de co-intervention m'ont donné des billes que je n'aurais pas eu avec des lectures seules. » (SD)

La culture individuelle des enseignants en matière de CPS progresse donc indéniablement pour les enseignants. Le programme apporte des connaissances sur les CPS aux enseignants mais aussi des savoir-faire en ce qui concerne l'utilisation des outils et activités de renforcement des CPS.

En outre, ce programme est aussi l'objet d'échanges formels ou informels, entre enseignants. Que ce soit lors d'échanges « simples » entre collègues, ou dans des cadres très définis pour travailler le projet d'école, les échanges autour de ce programme contribuent à mettre ce sujet « à l'agenda » et renforce ainsi la culture de chacun et aussi la culture commune autour des CPS. Et le fait que les écoles primaires bénéficient de ce programme durant deux années successives, renforce les possibilités d'échanges entre enseignants autour de celui-ci et des CPS. On observe que les enseignants les plus formés sur les CPS au sein des écoles, ou encore les conseillères pédagogiques, ne sont pas forcément davantage sollicités par les enseignants de l'école après le déploiement du programme : le renforcement des CPS peut rester une démarche individuelle ou partagée, de manière très collective ou plus affinitaire au sein de l'organisation. La culture commune sur les CPS peut ainsi s'étendre à toute l'école ou seulement à une « grappe d'enseignants ».

Cependant, les enseignants interviewés ont aussi souligné que quelques-uns de leurs collègues peuvent rester « hermétiques » au programme. Ce point ne doit pas être oublié : le programme « Agir ! À fond les CPS » n'a pas d'impact sur les professionnels qui ne s'intéressent pas ou n'adhèrent pas au concept des CPS et à leur nécessité de renforcement.

7.3.2 Prise en compte des émotions et confiance renforcée avec les élèves

Le fait de découvrir les élèves sous un jour nouveau, demeure l'un des grands points forts repéré par les enseignants, notamment du fait de la possibilité donnée aux élèves de verbaliser leurs émotions, mais aussi de la possibilité donnée aux enseignants de reconnaître les leurs et d'en faire part, même minimalement aux enfants :

« Oser dire aux élèves qu'on est en colère, ça peut être important pour avoir une bonne relation. » (G)

Le regard des enseignants sur les enfants est « cadré » par le contexte de la classe, les objectifs d'apprentissage et les attendus scolaires mais, comme en CM1, le fait de mobiliser d'autres objectifs, de donner la parole aux élèves et de les laisser s'exprimer sur leur ressenti et points de vue, met en relief des aspects de leur personnalité inconnus jusqu'alors des enseignants. Cette découverte a souvent pour conséquence de modifier, même légèrement, le rapport des enseignants à la classe ou à certains élèves plus précisément, en prenant mieux en compte les émotions de chacun, y compris le besoin de reconnaissance des élèves :

« Ça peut être compliqué pour certains enseignants quand ça ne passe pas avec un enfant... Le programme permet à certains enseignants de verbaliser leurs émotions et de voir, découvrir, autrement l'enfant. » (SD)

« C'est une bonne chose car nous, les enseignants, on n'est pas formés à ça : ça peut aider les enseignants à être plus à l'aise face au groupe-classe, à créer un climat de confiance. » (V)

« Il y a un besoin d'accompagnement des enseignants pour qu'ils laissent la parole aux élèves, pour valoriser les enfants. Ce programme répond à ce besoin. » (V)

Ce nouveau regard porté sur les élèves permet ainsi à certains enseignants, comme en première année, de mieux repérer des problématiques qui peuvent relever d'une souffrance psychique chez l'enfant. Dans certains cas, les enseignants ont ainsi mis à jour des difficultés particulières, invisibles pour eux jusqu'alors, qui les ont incités à rencontrer les parents de l'enfant et à avoir une réflexion partagée autour de la possibilité de solliciter un avis ou un suivi par le CMP.

Il est important de souligner que ce changement de regard s'effectue sans accabler ou culpabiliser les enseignants. Même si quelques enseignants peuvent remettre en cause profondément leur pratique professionnelle, le plus souvent, et malgré des craintes au départ, les enseignants interviewés semblent s'être sentis bien accompagnés vers ces changements, sans être déstabilisés ou mis en difficultés. En effet, si certains enseignants ont déjà des habitudes de débat dans leur classe et laissent une certaine liberté aux élèves pour s'exprimer, pour d'autres, ces manières de travailler sont à la fois nouvelles et peuvent, d'emblée, apparaître comme risquées. Laisser les enfants exprimer leurs émotions peut sembler une porte ouverte à tous les débordements affectifs et émotionnels pour lesquels les

enseignants ne sont pas formés, qui ne relèvent pas de leur mission, et qui peuvent être anxiogène pour eux. C'est aussi le risque que les enfants n'acceptent plus le cadre qui leur est imposé pour les apprentissages, l'autorité de l'enseignant et que la salle de classe devienne un lieu de récréation :

« (Laisser parler les enfants c'est) *prendre le risque de ne plus maîtriser sa classe.* » (SD)

La co-animation et les échanges avec les intervenantes sont ainsi très importants pour ces enseignants qui se sentent sécurisés dans ce format et observent que ces nouvelles pratiques n'amènent pas à une perte de « maîtrise » de la classe, à une perte d'autorité ou à des épanchements émotionnels qui deviendraient ingérables pour eux.

Certains enseignants observent que du fait de ces changements dans leurs relations aux élèves, certains viennent, encore en CM2, leur parler plus facilement individuellement, en recherche d'une forme d'écoute ou d'échange. La relation à certains élèves est modifiée, plus fluide et plus confiante :

« *J'ai encore plus mis l'accent sur la prise en compte de l'élève en cas de difficultés, sur son état émotionnel, pour l'aider à sortir de son énervement, l'aider à mettre des mots... Je prends plus le temps d'individualiser, mais pas trop quand même car j'en ai vingt, et on manque de temps. (...) Du coup, les élèves viennent me voir plus souvent, dès qu'ils ont des petits problèmes scolaires ou relationnels, avec les autres... ça amène une confiance avec les élèves : ils vont plus se confier, ils sont plus sécurisés.* » (SD)

« *J'essaie d'être plus neutre, de ne pas montrer que je suis éventuellement déçue, d'accueillir ce qui est dit. Il faut penser à la valorisation de l'enfant, même si moi, je suis déçue. Il faut réfléchir au pourquoi et permettre aux élèves de prendre confiance en eux. Et si je me rends compte que je n'ai pas été bienveillante, je vais leur dire 'Excuse-moi. On s'est mal compris'. On n'apprend pas cela en formation initiale.* » (G)

Il sera peut-être nécessaire de réfléchir, pour l'avenir du programme, à l'attitude que les enseignants peuvent avoir sur la longue durée, face à des élèves qui peuvent rechercher, avec une certaine fréquence, une forme d'écoute individuelle. Que faire de ces besoins s'ils sont mis à jour par ces nouvelles relations ? Comment l'enseignant peut-il les prendre en compte et y répondre ? Vers quelle autre ressource d'écoute, au sein de l'école, peut-il orienter ces enfants ? Et comment les parents peuvent-ils réagir à ce besoin de l'enfant et à cette relation de confiance avec l'enseignant ? Ce point fort, mérite sans doute aussi, d'être réfléchi, au regard de la place du parent :

« *Il faut faire attention : certains parents n'aimeraient pas que leur enfant aille se confier à l'enseignant* » (V)

Reste que le fait que les enfants puissent confier plus facilement leurs sujets de préoccupation à leur enseignant est un facteur de protection pour eux.

7.3.3 Plus d'initiatives pour développer des activités favorables au renforcement des CPS

Après une année de programme, et plus encore après deux années, certains enseignants interviewés se déclarent motivés et désireux de développer, plus systématiquement, avec leurs élèves davantage d'activités spécifiques portant sur le renforcement des CPS. Il peut également s'agir de modifications dans les manières de travailler en classe, plus favorables aux échanges, aux « débats » et donc au renforcement des CPS (esprit critique, assertivité, créativité...):

« Sur le travail de groupe, je suis plus souple. Je donne plus la parole à chacun, et je leur laisse plus de temps pour se mettre d'accord. Je leur laisse plus de temps d'échange et plus de temps pour se déplacer en groupe. » (V)

Plusieurs enseignants ont aussi évoqué le choix d'albums à travailler avec les élèves sous l'angle des CPS, notamment en lien avec « *des matières qui s'y prêtent bien* » d'après eux, et notamment en littérature ou encore lors d'activités artistiques ou sportives.

Certains envisagent enfin de se resservir des outils ou activités développés dans le programme « Agir à fond les CPS » et d'autres disent penser à certaines activités, qu'ils vont « piocher » dans des sites ressources repérés (par exemple, le « cartable des CPS ») ...

Ainsi, au-delà du changement observé par les enseignants dans leurs relations aux élèves, en termes de confiance notamment, certains souhaitent maintenir des temps, des approches particulièrement favorables au renforcement des CPS, qui complètent et affinent ce qui peut se jouer en classe au quotidien.

Il reste cependant important de donner des références à ces enseignants pour qu'ils puissent orienter leurs recherches d'outils ou d'activités et choisir des supports validés ou du moins en cohérence avec les objectifs de renforcement des CPS. Toutes les activités artistiques, sportives ne garantissent pas de pouvoir travailler les compétences psychosociales, et la bienveillance ou les bonnes intentions ne suffisent pas. Ces précautions peuvent être importantes à rappeler aux enseignants, étant donné les risques de confusion repérés avec d'autres domaines, et notamment celui de la gestion du stress et relaxation.

7.3.4 Le besoin de refaire des formations aux CPS

Plusieurs des enseignants et professionnels de l'Éducation nationale interviewés ont souligné la nécessité d'intégrer un axe consacré aux compétences psychosociales, au sein de la formation initiale des enseignants.

Au-delà de cette perspective (peut-être lointaine), certains enseignants aimeraient avoir la possibilité de se reformer ou de développer leurs connaissances sur les CPS, notamment sur des formats courts. Qu'il s'agisse de formation avec des conseillers pédagogiques ou avec des intervenantes extérieures, la préférence des enseignants va au présentiel, sachant que l'intervenant extérieur présente l'avantage de n'avoir aucun lien avec la « hiérarchie » de

l'Éducation nationale. Dans tous les cas, des possibilités d'approfondissement, de poursuite de la formation sont attendues par une partie des enseignants :

« La formation est essentielle pour les enseignants. Il y a une déception, si on ne peut pas les former, il faut former. » (C/R)

« Il aurait été intéressant d'avoir encore une formation en deuxième année. La plateforme avec les ressources, j'ai pas le temps de m'y plonger. En première année, ça avait été très utile, c'est un moment indispensable ; Et puis, si on ne dégage pas de temps obligatoire, on ne s'y met pas. » (SD)

Des formats plus courts pourraient être proposés aux enseignants qui le souhaitent, sur un temps dédié à la formation.

7.4 Perspectives des enseignants pour l'avenir de leurs pratiques

7.4.1 Des changements structurels qui vont perdurer

D'après les enseignants interviewés, la meilleure prise en compte des émotions des enfants, en classe, et de leurs propres émotions face aux élèves est un changement qui va perdurer dans le temps, une nouvelle attitude qui ne bouleverse pas leurs pratiques, mais est en cohérence avec leur intérêt et sensibilité aux enjeux de bien-être des enfants.

Ce nouveau regard et cette nouvelle écoute des élèves peuvent s'appuyer, pour certains, sur la reprise partielle ou totale du programme, sur les prochaines années.

Pour certains, le plus simple néanmoins serait de refaire ce programme, dans le même format, avec des intervenantes extérieures :

« C'est un bilan positif. Si on me proposait ce programme tous les ans, ce serait super. Ça devrait être obligatoire. » (SF)

Même si les enseignants changent certaines de leurs représentations ou pratiques avec les élèves, cela ne suffit peut-être pas : certains considèrent ainsi que le renforcement des CPS des enfants passe par des activités spécifiques, réalisées avec des outils aussi spécifiques.

7.4.2 Des activités seront refaites, mais pas forcément les sept séances

Même s'ils ont apprécié le programme, tous les enseignants interviewés ne se projettent pas dans la réalisation complète des sept séances, pour les années à venir. La raison essentielle est que le programme est chronophage, puisqu'il représente *a minima* sept heures au total, sans compter le temps de préparation des séances, des supports. L'ensemble des séances semble ainsi trop lourd à refaire pour une partie des enseignants. Ils pensent en revanche

possible et souhaitable de refaire certaines séances ou simplement certaines activités, notamment dans le cadre de l'Éducation Morale et Civique :

« Je vais refaire certaines activités, notamment en EMC, ça aide beaucoup. » (SD)

D'autres enseignants envisagent cependant de refaire toutes les séances, mais ils sont conscients qu'ils devront « s'obliger », pour ne pas se laisser dépasser par les autres priorités et notamment l'enseignement du français et des mathématiques. L'arbitrage entre les séances et des cours peut être difficile à effectuer en dehors d'un programme obligatoire :

« Refaire les sept séances, ça fait de gros créneaux, ça prend beaucoup de temps. Mais en même temps, sept séances, ça permet d'avoir une continuité, de réactiver régulièrement les choses. Ce serait pas mal et puis c'est important pour le bien-être de l'enfant dans la classe, et aussi pour les apprentissages. » (SD)

« Pour moi ce serait envisageable. Je l'ai bien vécu. Je referai bien les sept séances. C'est pas du temps perdu, et c'est vraiment du temps gagné pour les travaux de groupe (...) Ou alors, je garderai tout, mais je réduirai le temps des séances. » (V)

Enfin, impliquer davantage les enfants eux-mêmes dans le choix des activités peut aussi être une option intéressante pour certains enseignants, même si cela ne fait pas partie des habitudes professionnelles :

« En France on n'est pas dans la co-construction avec les enfants. Il peut y avoir une vision descendante des CPS. » (SD)

Là encore cependant, en cas de co-construction de certaines activités de renforcement des CPS avec les élèves, il est peut-être souhaitable d'indiquer quelques ressources ou supports possibles aux enseignants.

7.4.3 Développer les CPS des enseignants eux-mêmes : un enjeu possible

Certains professionnels de l'Éducation Nationale (hors enseignants) ont souligné qu'il faudrait aussi prendre en compte la nécessité de renforcer les compétences psychosociales des enseignants eux-mêmes :

« Il faudrait travailler à développer les CPS des enseignants. Il faudrait qu'ils soient au point avec leurs propres CPS. Et puis il faut peut-être apprendre aux enseignants à mieux accompagner les élèves et il faut redire aux élèves qu'on peut ne pas réussir à l'école, mais qu'on peut réussir différemment. » (R/C)

La question de la « souffrance au travail » des enseignants a été abordée par certains de ces professionnels qui évoquent à la fois le ressenti de certains enseignants d'un manque de reconnaissance, les territoires de plus en plus difficiles avec des élèves qui cumulent des problématiques complexes, des contraintes de programme à réaliser qui ne sont pas toujours comprises. Or, le bien-être des enseignants au travail est certainement aussi un point à

réfléchir pour renforcer la cohérence des démarches qui visent au renforcement des CPS chez les enfants.

8 Les résultats que les enseignants repèrent sur leurs élèves en deuxième année

Le programme « Agir ! À fond les CPS » ne constitue pas une « baguette magique » pour que toutes les compétences psychosociales des enfants soient parfaitement renforcées et que toutes leurs difficultés soient résolues. Selon les classes, les territoires et les problématiques individuelles des enfants, mais aussi la sensibilité des enseignants aux CPS, les effets du programme sur les élèves sont plus ou moins perceptibles pour les enseignants.

Cependant, plusieurs des enseignants interviewés repèrent, comme en première année, certains changements concrets, à la fois sur leur groupe-classe et sur certains élèves, individuellement, qu'ils estiment être en lien direct avec la réalisation du programme « Agir ! A fond les CPS ».

D'après ces enseignants, ces effets sont visibles dès la première année (CM1), mais ils semblent consolidés par une seconde année d'exposition au programme, avec des changements d'attitude chez les enfants qui se transforment peu à peu en nouvelles habitudes. Une « culture » se met en place avec ces petits changements de regard, d'attitude, qu'il sera important de poursuivre et de consolider au collège.

8.1 Plus grande objectivation des contraintes qui pèsent sur les enfants

En deuxième année, les constats que les enseignants faisaient déjà en CM1 se confirment : le développement des compétences psychosociales des enfants est favorisé ou non par des déterminants qui se situent à différents niveaux.

Les enseignants interviewés ont ainsi pointé deux niveaux qui semblent influencer fortement sur le développement CPS des enfants et dont il est important de tenir compte :

- Le territoire et l'appartenance sociale, la défavorisation sociale
Les élèves qui résident dans des territoires fortement marqués par la défavorisation sociale sont plus souvent en difficultés avec les apprentissages et ont plus souvent des difficultés à verbaliser leurs émotions, notamment les garçons, d'après les enseignants interviewés. Outre le risque d'échec scolaire plus élevé et ce que ce risque fait peser sur les élèves en termes d'estime d'eux-mêmes, les enseignants décrivent des élèves qui sont plus souvent en difficulté avec la gestion de leurs émotions et notamment la colère ou l'agressivité, à l'instar de ce qui est observé chez les parents,

adultes, du territoire. Les enseignants évoquent ainsi des parents qui sont souvent eux-mêmes dans des problématiques de colère voire de violence verbale, qui « déteignent » d'une certaine manière sur leurs enfants. Par ailleurs, dans les territoires défavorisés et homogènes où il y a peu ou pas de mixité sociale, les « modèles alternatifs » sont rares et les référentiels auxquels sont exposés les enfants ne sont pas toujours favorisant pour le renforcement des compétences psychosociales. On notera que ces éléments font écho à ce qu'ont dit les parents interviewés à Montluçon, dans une école en REP+ : conscients de leur position sociale, ils sont dans une inquiétude forte pour que leurs enfants accèdent à de meilleures conditions de vie (« à un vrai métier »), mais ils peuvent se sentir piégés, dans une certaine mesure par les difficultés du « quartier ». Ainsi, la façon dont les élèves peuvent s'approprier et bénéficier du programme est aussi en lien avec leur environnement social. Les enseignants ont par ailleurs souligné que si cette défavorisation est particulièrement visible en territoire urbain (notamment en quartiers en politique de la ville), elle existe aussi en milieu rural, avec une spécificité forte qui est celle, parfois, de l'éloignement des grands centres urbains et d'un certain enclavement géographique qui favorise aussi « l'entre soi » et la difficulté d'accès à des modèles « alternatifs ».

Ce point mérite une vigilance particulière étant donné que les études épidémiologiques montrent que les addictions et la consommation de tabac sont plus fréquentes chez les jeunes qui sont dans les filières professionnelles ou d'apprentissages, avec un parcours de réussite académique et scolaire moindre, et qui appartiennent globalement à des catégories socio-professionnelles modestes.

- La maturité psychologique des élèves

Les enseignants ont souvent été surpris par le fait que des élèves en difficulté scolaire pouvaient avoir néanmoins une grande maturité psychologique et exprimer des points de vue avec une grande finesse et acuité, dans le cadre des séances du programme. D'une manière générale, ils repèrent plus clairement, en deuxième année, les particularités individuelles des enfants, tant au plan de leur développement psychologique que d'une éventuelle souffrance psychique qui était passée inaperçue jusque-là.

Enfin, certains enseignants, ont souligné que la crise sanitaire liée au Covid-19 a laissé des traces sur le psychisme de certains enfants, qui sont encore visibles en CM2 (enfants en retrait, ou ayant certaines craintes ou phobies...), qui peuvent aussi peser sur leurs compétences psychosociales.

- Le sexe de l'élève

Certains enseignants ont souligné que cette deuxième année du programme a aussi mis en lumière le fait que les filles expriment plus facilement leurs ressentis, émotions, particulièrement dans certains territoires ou milieux sociaux. L'expression des émotions reste marquée par des « modèles de genre » qui sont particulièrement ancrés dans certains milieux, ruraux ou urbains, et qui pèsent encore parfois lourdement sur les enfants, filles et garçons. Plusieurs enseignantes ont ainsi

souligné que les garçons étaient souvent, en début de programme, plus réticents à parler de leurs émotions.

8.2 Des élèves heureux de continuer le programme en CM2

Le premier constat sur lequel convergent tous les enseignants interviewés est que les élèves ont manifesté un réel enthousiasme en fin de CM1 à l'idée de poursuivre ce programme en CM2, et qu'ils ont été manifestement heureux, en début de CM2, de retrouver le programme et les intervenantes.

Les enseignants sont conscients que les séances du programme raccourcissent d'autant le temps consacré aux apprentissages académiques et que pour une partie des élèves, le contenu des séances est plus plaisant que les cours de mathématiques ou de grammaire. Pour ces élèves ces séances peuvent ainsi constituer un temps de « respiration » par rapport aux apprentissages académiques. Les enseignants soulignent néanmoins qu'au-delà de ce qui peut d'abord apparaître aux élèves comme un temps de « pause », les intervenantes ont construit un véritable lien avec les enfants pendant le CM1 et sont très appréciées d'eux, ce qui crée à la fois une familiarité, une confiance, un plaisir à recommencer les séances et facilite leur appropriation de certains mécanismes ou certaines attitudes, habitudes.

Par ailleurs, et même si certaines activités ont pu sembler durer trop longtemps dans certaines classes, et que certains supports peuvent sembler moins adaptés aux élèves qui se sentent « grands » en CM2, le contenu des séances a été globalement apprécié par les enfants. Dans la majorité des cas, il semble que les élèves aient été heureux de recommencer les activités en séances, en CM2. Ainsi, il existe un véritable intérêt des élèves pour ce qui se joue pendant les séances : dessins, saynètes, débats, « *débats mouvants* » : la plupart des élèves semble y trouver un moyen de s'exprimer.

Rappelons enfin que pour les élèves qui ont démarré le programme en CM2 (qui venaient d'autres écoles notamment, ou d'autres classes à double niveau non concernées en CM1), il n'y a eu aucune difficulté à « entrer » dans le programme, et leur participation aux séances s'est faite facilement. Leur bonne appréciation du programme ne diffère donc pas de celle des élèves qui ont suivi le programme dès le CM1.

On peut ainsi dire que le programme bénéficie d'autant plus aux élèves qu'ils y sont plus exposés, ce qui facilite, par la répétition, la mise en place de nouvelles habitudes, de nouveaux comportements et savoir-faire, mais qu'une seule année apporte également un bénéfice aux élèves.

8.3 Un climat de classe plus apaisé : plus d'empathie et de coopération entre élèves

Le premier bénéfice directement imputable au programme, selon plusieurs des enseignants interviewés, est collectif et concerne l'amélioration du climat de la classe. Ce point qui avait déjà été noté en CM1 se confirme en CM2.

Le fait que les élèves apprennent à se connaître entre eux, pas seulement dans le cadre de petites grappes affinitaires, et qu'ils découvrent certaines qualités ou particularités chez les autres élèves, les aide globalement à développer davantage d'empathie les uns envers les autres :

« Chez les enfants, il y a une meilleure prise en compte de l'autre, plus d'empathie grâce à ce programme. Ils vont plus facilement vers les autres, ça les pousse à aider les autres. Il y a des élèves qui se sont ouverts aux autres, qui se parlent mieux entre eux. » (SD)

« Ils ont de meilleures relations entre eux, ils sont plus facilement dans l'entraide. » (V)

« Il y a plus de coopération entre les élèves. Les enfants en rural se connaissent tous... Mais là ils découvrent des choses les uns sur les autres. C'est le fait de parler de soi, de ce qu'ils ressentent, dans un cadre sécurisé. » (SD)

« Ça peut apaiser des conflits, ça apprend à discuter à avoir des points de vue différents, ça apprend à discuter. En CM2, on a refait la charte des CPS, pour que tous acceptent de se dire qu'il n'y aura pas de moquerie, mais de la bienveillance, du respect. » (G)

« Cette année on avait un climat de classe exécration, chaque enfant pris séparément ne pose pas de problème. Mais il y a beaucoup de conflits entre eux, entre les parents...Et puis, les enfants, en grandissant, perdent leur empathie (...) On a moins de problème dans les cours d'école. Aujourd'hui j'ai l'impression que la classe va mieux. » (SD)

Plus d'empathie signifie moins de tensions et moins de conflits entre élèves. Cela semble avoir été particulièrement visible sur certains territoires, et a confirmé pour ces enseignants la nécessité de déployer ce programme dès le premier trimestre de l'année scolaire.

Enfin, cette empathie améliorée facilite également la coopération et les relations d'entraide entre élèves, voire des comportements solidaires. Là encore, il ne s'agit pas d'une « baguette magique », mais les enseignants ont parfois constaté dans certains groupes-classe des phénomènes de soutien à certains élèves en difficulté qui n'auraient peut-être pas eu lieu sans le programme. Ces mécanismes semblent petit à petit se transformer en habitudes en deuxième année :

« Il y a plus de dialogue, moins de conflits. Il y a eu des progrès entre la première et la deuxième année. Ils savent maintenant que c'est pas grave si on pense pas tous pareil. Dans certaines familles, il y a certaines façons de penser qui peuvent ne pas être acceptables (...) Il y a parfois des ambivalences, par exemple sur le sujet de la création du

monde... Il est important de leur offrir des espaces de liberté, de leur dire qu'une autre vision des choses est possible. » (G)

« J'ai une classe difficile et sept séances c'est pas suffisant pour les aider à résoudre leurs conflits. Les CPS il faudrait en faire toute l'année. Dans notre école en REP, s'il y avait 14 séances je les ferais. Mais un programme sur plusieurs années c'est bien : certains se souvenaient du mot 'empathie' cette année : ils vont pouvoir faire du lien entre les notions. Il faut rabâcher pour qu'ils intègrent les notions. » (G)

8.4 Amélioration de la confiance en soi des élèves, de l'expression de leurs émotions

L'autre grand bénéfice pour les élèves se situe sur un plan plus individuel et concerne leur capacité à exprimer des idées, des émotions personnelles. La prise de parole améliorée des élèves peut recouvrir différentes dimensions, et les enseignants de CM2, décrivent 3 dimensions observables :

- Une meilleure confiance en soi, une meilleure estime de soi des élèves

À un niveau individuel, les enseignants constatent en année 2, comme en année 1, que certains élèves qui étaient jusque-là timides ou en retrait, prennent plus facilement la parole en classe, semblent avoir moins peur de s'exprimer devant les autres. Une plus grande confiance à la fois en eux-mêmes et dans la bienveillance du groupe peut expliquer cette évolution. Plusieurs enseignants ont souligné que certains de ces élèves et notamment ceux qui sont en difficulté scolaire, ont parfois une mauvaise opinion d'eux-mêmes. Cette estime de soi renforcée et cette meilleure confiance en leur capacité et leur légitimité à parler devant les autres semblent liées au programme, qui a permis de révéler aux autres et à eux-mêmes, qu'ils ne sont pas « nuls ».

« Les CPS c'est pas la réussite scolaire, mais ça peut y contribuer, et ce programme ça les aide à comprendre qu'on peut être en réussite quelque part. » (SD)

« Ça permet de travailler sur la conscience, l'estime de soi, notamment pour les introvertis. Ils se rendent compte qu'ils peuvent exister par eux-mêmes. À la fin de la séance sur le portait chinois, ils ont une plus grande confiance en eux, ils se disent 'je suis pas si nul que ça'. » (G)

« Les CPS ça permet aux élèves d'être qui ils sont, de comprendre qui ils sont, où ils vont, de les aider à exister. Ça montre la diversité des élèves, alors que le système risque de les broyer. Les CPS ça permet de garder une image positive de soi. » (SF)

Une compétence importante, car elle est aussi liée à la capacité à demander de l'aide à autrui en cas de besoin, ce qui n'est pas une démarche qui va de soi pour certains élèves en retrait, d'après les enseignants :

« Ça permet d'avoir une image positive de soi. Les enfants sauront mieux s'en sortir face aux différentes personnes, situations dans la vie... Et ils sauront mieux demander de l'aide aux adultes. » (SD)

Cette confiance en soi améliorée a été également repérée par des enseignants sur des enfants en situation de handicap. Même s'il faut garder une vigilance pour que les démarches de déstigmatisation ne soient pas contre-productives (par exemple en niant le handicap ou en l'invisibilisant, ce qui peut mettre l'enfant en difficulté, lorsqu'il aura besoin de plus de temps, d'aide à la mobilité etc.), le fait de permettre à ces enfants de faire part de certains ressentis, émotions, parfois sur leurs problématiques spécifiques, leur permet d'apprendre à s'affirmer et à prendre leur place dans le groupe. La question des CPS des enfants en situation de handicap est une thématique qui nécessite sans doute d'être explorée de manière spécifique, mais le programme « Agir ! A fond les CPS » peut constituer une porte d'entrée pertinente pour donner la parole à ces enfants, au sein du groupe-classe.

- Des élèves qui conscientisent et expriment plus facilement leurs émotions

D'après les enseignants interviewés, cet effet est particulièrement visible chez les élèves qui étaient habituellement prompt à la colère. Le fait d'avoir pu développer, grâce aux séances, leur lexique concernant les émotions, mais aussi du fait que ce lexique leur permet de mieux repérer ce qu'ils éprouvent, permet à ces élèves de commencer à verbaliser plus facilement leurs contrariétés ou difficultés. D'après certains enseignants, avec ce programme, ces enfants ont davantage de « billes » pour parler de leurs émotions et « sortir de leur énervement, assumer leurs choix ». Un bénéfice d'autant plus important que pour certains élèves, le contexte social et familial dans lequel ils vivent ne favorise pas l'expression ou même la conscientisation des émotions :

« On a des enfants qui ne parlent pas avec leurs parents, ils sont souvent seuls à la maison... » (SD)

« J'ai été impressionnée par la façon dont certains petits peuvent mettre des mots sur certaines choses. Cela met en lumière leur capacité d'expression, mais aussi leur capacité d'analyse entre pairs. » (R/C)

« Ils ont pris conscience que chacun peut avoir des émotions différentes. » (V)

- Des élèves qui peuvent mieux parler de leurs émotions aux adultes, aux enseignants

Plusieurs enseignants ont témoigné d'un changement de comportement chez des enfants qui, encouragés par le lien de confiance mis en place ou renforcé par les séances, viennent plus volontiers leur parler individuellement, parfois pour se confier

sur certaines inquiétudes, parfois pour le plaisir de dialoguer avec l'enseignant, être écouté par lui. D'autres élèves en revanche vont de plus en plus investir l'exercice du « blason » ou le livret pour y faire part de sentiments personnels, comme s'il s'agissait d'un « *journal intime* » d'après certains des enseignants interviewés.

8.5 Le CM2 est-il propice pour commencer à parler du tabac ?

Certains des enseignants interviewés ont le sentiment que la fin du CM2 peut constituer un moment propice pour commencer à évoquer la consommation de tabac et les propositions qui seront faites dans ce sens aux élèves lorsqu'ils seront au collège.

Si certains élèves sont encore « petits », d'autres en revanche montrent une réelle maturité et sont déjà utilisateurs de téléphones portables et réseaux sociaux. L'équilibre n'est pas facile à tenir entre les différents niveaux de maturité des élèves, pourtant, certains enseignants estiment que la question de la consommation de tabac peut être abordée dans certains exemples ou certaines des activités qui sont proposées en séance. Sans entrer dans des considérations détaillées sur l'addiction au tabac, l'idée de l'influence ou de la pression du groupe par rapport au tabagisme pourrait être clairement énoncée, et ce d'autant plus que le tabac fait déjà partie du quotidien de certains enfants, du fait du tabagisme de leurs parents :

« En CM2 on a déjà des interventions de l'infirmière scolaire pour parler des dangers du tabac, avec le côté scientifique sur les dangers du tabac. Les enfants auraient beaucoup de choses à dire : leurs parents fument beaucoup. » (SD)

En revanche, les professionnels de l'Éducation Nationale, non enseignants, sont plus réservés sur cette perspective :

« Je ne pense pas qu'il faille faire le lien avec les addictions, le tabac. Ils sont trop jeunes pour en parler. En école élémentaire, c'est un peu rude de parler de ça et ça risque de choquer les parents. » (C/R)

« Les addictions, la sexualité en primaire, c'est moins porteur pour les parents. Certains fuient ces thématiques. Ce qui intéresse les parents en primaire c'est les écrans, les réseaux sociaux, le harcèlement, l'alimentation. » (C/R)

Les points de vue ne sont pas convergents en fin de deuxième année de déploiement du programme et ce sujet mériterait peut-être d'être rediscuté sur le fond. Il reste également possible d'ajuster la question de l'évocation du tabac (et des addictions peut-être plus généralement) selon le profil de la classe et des élèves qui la composent. Là encore l'adaptation du programme aux réalités des élèves et à leur maturité pourrait se faire de manière différenciée selon les écoles et les classes.

Évaluation de processus et de résultat / Année 3

L'évaluation de processus et de résultat en année 3, correspond au niveau 6^{ème} en collège, pour lequel le programme « Agir ! À Fond les CPS » présentait des spécificités par rapport au format déployé au primaire.

Le programme comporte en effet 5 séances en 6^{ème} et non pas 7 comme au primaire. Par ailleurs, les enseignants impliqués dans le programme au collège ont été beaucoup plus nombreux et diversifiés puisque les élèves ont un professeur par discipline. Enfin, les enseignants de collège, dans leur grande majorité, voient beaucoup moins souvent les élèves d'une même classe que les enseignants de primaire, du fait de la spécialisation des enseignants en différentes disciplines.

Le système de contraintes logistiques étant ainsi très différent au collège, le programme ne s'y est donc pas déployé dans les mêmes conditions qu'au primaire. Le point le plus notable est que les enseignants ont, dans la majorité des cas pour les personnes interviewées, assuré la co-animation de certaines séances, mais n'ont pas été présents sur toutes les séances. La plupart des enseignants interviewés ont ainsi participé à deux ou trois séances, alors que les enseignants de primaire assistaient à toutes les séances et que ceux qui avaient des classes à double niveaux, ont parfois participé deux années de suite au programme. De ce fait, la participation de chaque enseignant de collège au programme a été globalement moins importante que la participation des enseignants de primaire.

Reste que si des spécificités sont repérées dans la réception et le fonctionnement du programme en 6^{ème}, on observe néanmoins également des éléments récurrents, déjà présents au primaire, qui se confirment donc en 6^{ème}.

1 La mise en place du programme en 6^{ème}

1.1 L'importance du portage par le chef d'établissement

En primaire, le portage du programme par les IEN s'est révélé absolument indispensable au déploiement du programme dans les écoles, et complémentaire au portage par les directeurs et directrices d'écoles.

Au collège, ce sont essentiellement les principaux, chefs d'établissement, qui ont pu permettre et faciliter la mise en place du programme, dans des contextes logistiques encore plus complexes qu'au primaire :

- Aide à l'organisation du temps de formation pour les enseignants et autres professionnels impliqués dans le programme

- Aide à l'organisation de la mise en place des séances et à la mobilisation des enseignants, dont les emplois du temps sont tous différents, avec des nombres d'heures de cours variables, et face à des groupes-classes plus nombreux qu'au primaire.

Les chefs d'établissements que sont les principaux ont à la fois la vision de l'emploi du temps de chaque enseignant, la vision globale des classes et ont pour ainsi dire un rôle de « chef d'orchestre » dans l'organisation de la mise en place du programme en 6^{ème}. Ce portage par les principaux de collège, absolument essentiel, a été, selon les établissements, plus ou moins complété et renforcé par les infirmières scolaires.

Un temps d'échange spécifique avec les principaux (et éventuellement avec leur équipe administrative) avait le plus souvent été mené, en amont de la mise en place du programme, il y a trois ans, à la fois pour leur expliquer le contenu du programme, mais aussi pour parvenir à définir concrètement un calendrier et envisager la logistique des binômes qui pourraient assurer les séances pour toutes les classes concernées.

Reste que le portage par le chef d'établissement, s'il est déterminant pour la mise en place du programme, ne préjuge pas du niveau d'adhésion des enseignants qui sont impliqués dans le programme. Les tensions au sein de l'Éducation nationale, les oppositions ou controverses sur certaines réformes ou changements qui ne convainquent pas certains enseignants, mais aussi les tensions entre direction et professeurs au sein de certains établissements, peuvent constituer des freins à la motivation et à la mobilisation des enseignants.

1.2 Une plus grande complexité logistique qu'en primaire

1.2.1 Plusieurs enseignants de différentes disciplines pour une même classe

La mise en place du programme en primaire avait été complexe, car elle nécessitait notamment de repérer des dates et créneaux horaires possibles pour les intervenants et pour les enseignants, tout en prenant en compte les exigences et calendrier du programme scolaire. Au collège, cette difficulté est toujours présente, mais démultipliée.

Le programme a concerné ainsi en principe toutes les classes de 6^{ème} à l'échelle de chacun des collèges impliqués dans le programme, classes qui sont parfois nombreuses dans certains collèges (parfois plus de 30 élèves par classe). La difficulté majeure a résidé, au collège, dans la nécessité de mobiliser un grand nombre d'enseignants (et éventuellement autres professionnels du collège, notamment infirmières scolaires et CPE) pour que toutes les séances puissent être réalisées, dans toutes les classes, en respectant un certain calendrier, ainsi que le principe de co-animation, entre deux professionnels du collège ou avec les intervenantes d'Addictions France ou de l'IREPS. En principe, ce sont les professeurs principaux qui ont systématiquement été mobilisés. Dans la réalité des pratiques, dans certains collèges, c'est plutôt sur la base du volontariat d'enseignants que les séances ont été mises en place, car tous les professeurs principaux n'ont pas souhaité s'impliquer. Dans

certains établissements, des professeurs-documentalistes se sont également impliqués ainsi que des infirmières scolaires.

La mise en place des différentes séances, pour chaque classe de 6^{ème}, avec des enseignants de différentes disciplines, a ainsi été encore plus complexe qu'elle ne l'avait été en primaire. On notera que pour certaines classes, dans certains établissements toutes les séances n'ont pu être réalisées du fait de cette complexité.

La difficulté à motiver les enseignants et à mettre en place le planning des séances semble avoir été accentuée dans certains établissements où les principaux n'étaient pas impliqués ou pas convaincus de l'intérêt de ce programme, essentiellement car ils avaient récemment pris leur poste dans les collèges en question. Ces principaux n'avaient donc pas pu participer aux échanges qui avaient eu lieu, il y a trois ans, concernant le choix des territoires et des établissements.

1.2.2 Des temps de séances généralement limités à 55 minutes

Une autre grande difficulté soulignée par la plupart des interviewés est la durée des séances. Alors qu'en primaire, il était possible pour l'enseignant de décider ou d'accepter que la séance dépasse 1 heure, cela est en pratique impossible en 6^{ème} où la plupart des cours durent une heure. En comptant le temps d'installation des élèves à leur arrivée en cours et dans la salle de classe, et le fait que les élèves doivent, à la fin du cours, gagner la salle de classe suivante pour assister à un autre cours, le temps effectivement consacré à la séance était donc la plupart du temps de 55 minutes, au maximum.

Comme en primaire, la plupart des interviewés jugent que ce temps est trop court pour réussir à réaliser complètement la séance, en respectant notamment les rituels de début et de fin de séance. Cette contrainte oblige à raccourcir la séance, le plus souvent en réduisant ou en supprimant les rituels de fin.

1.2.3 Des groupes-classes plus nombreux qu'en primaire

Enfin, les groupes-classes en 6^{ème} sont souvent nombreux et dépassent les 30 élèves. Ce nombre élevé imprime à la séance un rythme qui n'est pas tout à fait le même qu'en primaire où les effectifs sont moins importants. La question de la gestion de la prise de la parole, notamment, est plus complexe dans un contexte de grand nombre.

Dans certains établissements scolaires, il a été possible de dédoubler tout ou partie des classes lors des 5 séances, mais cela multiplie les besoins en termes de nombre d'adultes participant à la co-animation.

Ces dédoublements, lorsqu'ils étaient possibles ont été réalisés sur des critères variables : parfois sur des éléments affinitaires entre élèves, qui privilégiaient les préférences et appartenances à des sous-groupes. Dans d'autres cas, le dédoublement a simplement été

opéré à partir d'un partage de la classe « alphabétique », d'après la position des patronymes par rapport à l'alphabet.

Dans tous les cas, le dédoublement des classes semble faciliter la prise de parole et l'implication des élèves dans le programme.

1.2.4 Des éléments néanmoins repérés comme facilitants au plan logistique

Certains éléments facilitants ont cependant été soulignés par les interviewés, en ce qui concerne la logistique de la mise en place des séances.

Le premier est que le fait que les 5 séances ne reposent pas automatiquement sur le même enseignant, ce qui allège la charge quant à la contrainte du programme scolaire à respecter dans chacune des matières.

Ainsi, alors qu'en primaire, le professeur des écoles devait consacrer 7 heures (au minimum) pour déployer le programme, en 6^{ème}, la possibilité d'impliquer différents professeurs de différentes disciplines réduit le poids du temps consacré aux séances pour chacun des enseignants. Le plus souvent, une certaine répartition a ainsi été opérée parmi les professeurs de différentes disciplines, les professeurs (principaux ou ceux qui souhaitaient participer au programme) ne « donnant » pas plus de 3 heures de cours, au total, par classe, aux séances du programme « Agir ! A fond les CPS ». Ainsi, concernant les établissements ayant participé à l'évaluation, nous n'avons pas repéré d'enseignants qui ait « donné » plus de 3 heures de cours, dans sa discipline, à ce programme, pour une même classe. Cet élément peut atténuer les craintes des professeurs qui redoutent que le temps consacré aux séances ne compromette la bonne réalisation du programme scolaire dans leur discipline, particulièrement lorsqu'une partie importante des élèves à un faible niveau scolaire.

On notera par ailleurs que quelques disciplines bénéficient de durées de cours plus longues : c'est notamment le cas des cours de Sciences et Vie de la Terre (SVT) qui se déroulent souvent sur une durée d'une heure trente. Lorsque les séances étaient effectuées dans les heures attribuées à cette discipline, elles pouvaient donc dépasser les 55 minutes, ce qui était jugé comme facilitant et très apprécié, à la fois par les enseignants et par les intervenantes.

Enfin, les heures de vie de classe, en tant que telles, peuvent constituer une ressource précieuse pour réaliser certaines séances, sans risquer de grever le programme scolaire dans telle ou telle discipline. Il est même arrivé dans certains établissements de réaliser une séance sur une heure de cours qui était suivie d'une heure de vie de classe, lorsque le cours était dispensé par le professeur principal de la classe (les professeurs principaux ayant la charge d'animer les heures de vie de classe). En l'espèce, les séances ont ainsi pu durer plus d'une heure et atteindre 1h15 ou 1h30.

Reste que cette logistique demande un travail d'organisation spécifique, le plus souvent porté avec le principal ou avec son équipe, qui mobilise encore plus les intervenantes extérieures, qui doivent s'adapter à des calendriers encore plus complexes, à des situations de co-

animation qui varient selon les classes et les séances, et enfin à une mobilisation éventuellement accrue pour animer des séances dans des contextes de classes dédoublées.

2 L'adhésion et la formation des enseignants au collège

2.1 Adhésion des enseignants : des variations qui peuvent être importantes

Comme on l'a souligné plus haut, le portage du projet par le chef d'établissement ne suffit pas à entraîner l'adhésion spontanée des enseignants, même si cela constitue un élément favorisant. Les interviews menées dans les établissements sous étude témoignent ainsi d'une réception variable du programme par les enseignants, au moins dans un premier temps.

2.1.1 Le caractère obligatoire de la participation au programme : toujours un frein

En premier lieu, le caractère obligatoire du déploiement du programme, notamment pour les professeurs principaux (fléchés pour ce faire, dans plusieurs collèges), constitue, comme en primaire, un écueil. Le fait de devoir participer à une formation, puis de consacrer une ou plusieurs heures de cours à co-animer des séances du programme n'est pas toujours bien accueilli. Il s'agit d'une contrainte supplémentaire et obligatoire, dans un contexte parfois déjà difficile, où les enseignants ont quelquefois le sentiment de devoir s'adapter en permanence à des injonctions nationales, avec lesquelles ils ne sont pas toujours en accord. Dans certains cas, il semble que les professeurs réfractaires aient ouvertement manifesté une opposition, voire une certaine colère face à l'obligation qui leur était faite de participer au programme et à la formation.

Par ailleurs, le contenu même du programme n'attire pas spontanément tous les enseignants. Comme c'était déjà le cas en primaire, tous ne voient pas, d'emblée, le lien entre ce programme et leurs missions d'enseignants. Enfin, certains enseignants souhaitent développer d'autres projets sur d'autres thématiques : le temps pris par le programme « Agir ! A fond les CPS » est alors soustrait au temps qu'ils peuvent consacrer à d'autres projets et cela peut être frustrant pour certains enseignants.

On notera enfin que la présentation de ce programme n'est pas forcément faite en CESC¹, et que le déploiement de ce programme n'a pas toujours été présenté et voté en Conseil d'administration du collège. Malgré l'accord initial des chefs d'établissements, le programme a pu ainsi être perçu comme une obligation par les professionnels des collèges. Reste que

¹ CESC : Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Doit en principe se réunir au moins une fois par an. <https://eduscol.education.fr/2277/le-comite-d-education-la-sante-et-la-citoyennete-cesc>

dans certains collèges, des professeurs (notamment des professeurs principaux) qui ne souhaitent pas s'impliquer dans le programme ont eu la liberté de ne pas y participer.

2.1.2 La thématique des CPS : souvent inconnue des enseignants

Comme en primaire, les professeurs de collèges connaissent peu et mal la thématique des CPS et son lien avec le bien-être des enfants, mais aussi avec les dynamiques d'apprentissage, et *in fine* comme outil de prévention des conduites à risques.

Le problème de la méconnaissance, qui peut fonder le manque d'appétence spontanée pour cette thématique, est résolu la plupart du temps au moment de la formation. Néanmoins, comme au primaire, il semble qu'il puisse toujours rester des enseignants qui ne sont pas convaincus par la solidité du concept de « compétences psycho-sociales » ou par l'intérêt que ce programme peut avoir pour les élèves.

Là aussi et comme en primaire, la formation constitue donc toujours un temps essentiel pour présenter plus finement ce que sont les compétences psychosociales, et comment les enseignants peuvent aider à les développer, en lien avec leurs missions essentielles. Le fait de souligner qu'il y a aussi une utilité à développer les CPS pour les apprentissages crée une cohérence qui n'est pas toujours visible spontanément par les enseignants.

2.1.3 Des facteurs qui favorisent l'adhésion des enseignants et autres professionnels au programme

- **L'appétence personnelle**

En premier lieu, l'appétence personnelle des professionnels (professeurs et autres professionnels de l'établissement) qui peut exister pour cette thématique, même si elle est mal connue de prime abord, est un fort levier d'adhésion. Certains enseignants ont ainsi déjà lu ou travaillé sur des thématiques connexes, au plan professionnel ou personnel. Comme au primaire, certains enseignants sont en quelque sorte rapidement « prêts » à participer à ce programme, même si les concepts mobilisés sont très différents de ceux auxquels ils avaient été formés en formation initiale :

« C'était obligatoire, mais j'ai compris que ce serait une chance et une ouverture, même si j'avais peur au départ. C'est très nouveau et en décalage avec ma vie scolaire. » (V)

« Je n'avais jamais entendu parler des CPS avant, mais ça m'a intéressée d'allier le psychologique et le social. C'est utile, pertinent et ça peut resservir dans d'autres contextes. » (V)

- **Un lien fort entre écoles et collèges, avec un « bouche-à-oreille » positif sur le programme**

On note également que le lien, parfois fort, existant entre les écoles de secteur et le collège, peut faciliter des effets de transmission d'information, de « bouche à oreille » positif. Si ce phénomène est moins important qu'il ne peut l'être entre enseignants d'une même école (notamment entre les niveaux CM1 et CM2), il peut néanmoins réellement exister sur certains territoires, et des échos positifs peuvent ainsi se transmettre des professeurs des écoles vers ceux du collège, suscitant un intérêt et une ouverture vis-à-vis du programme

« Ici, c'est un petit collège, et on connaît bien l'école qui est juste à côté. Alors on a fait le lien et on a déjà parlé du programme avec les enseignants des écoles et avec l'infirmière scolaire » (M)

Le bouche-à-oreille entre écoles et collège est ainsi toujours facilitant et rassurant pour les professeurs de collège.

- **Le lien pré-existant avec l'intervenante de prévention**

Dans certains collèges, tout comme c'était déjà le cas dans certaines écoles, il existe un lien relativement ancien avec l'intervenante de prévention (Addictions France ou Ireps), fondé sur la réalisation d'autres programmes, d'autres actions de promotion de la santé en direction des élèves. Lorsqu'elle existe, cette histoire a fondé une confiance qui crée une ouverture des professionnels face à de nouvelles propositions de programmes. Même chez les professeurs qui ne connaissaient pas la thématique des CPS, ce lien à l'intervenante et la confiance existante permettent de créer un bon début d'adhésion au programme :

« Le programme a été bien accueilli dans le collège, car on connaît très bien l'intervenante. On a déjà beaucoup travaillé avec elle sur les addictions, et on a l'habitude de travailler ensemble. » (M)

Ce lien « historique » n'existe pas toujours pour la plupart des collèges, mais on peut s'interroger sur la pertinence pour les intervenantes, de valoriser les expériences précédentes, même sur d'autres programmes, en milieu scolaire, auprès d'enseignants qui ont souvent besoin d'être rassurés.

- **Une culture pré-existante sur les CPS ou sur des concepts proches**

Dans les collèges où de nombreuses actions de prévention ont déjà été menées sur des thématiques proches ou connexes et où les enseignants sont déjà sensibilisés à des concepts et à des méthodes qui sont en lien avec les CPS, le programme « Agir ! A fond les CPS » semble plus rapidement compris et accepté. Même sans bouche-à-oreille positif sur le programme, le fait d'avoir déjà travaillé sur des approches similaires résonne avec le programme « Agir ! A fond les CPS » et joue comme un levier d'adhésion :

« Au début, on n'avait pas envie, ensuite on a compris. On a déjà une culture CPS depuis longtemps ici. » (G)

- **La co-construction d'une séance : un grand point fort**

En 6^{ème} comme en primaire, les échanges entre les intervenantes et les professeurs, lors de la journée de formation, ou lors de temps informels avant ou après les séances sont appréciés des professeurs. La prise en compte de leur avis, de leurs interrogations est toujours à la fois rassurante et impliquante pour les enseignants par rapport au déroulement des séances. L'équilibre entre un programme bien défini et détaillé et la possibilité de moduler certains éléments selon les classes et les avis des enseignants a été salué par plusieurs interviewés. Le cadre solide s'accompagne ainsi d'une souplesse largement appréciée :

« Le programme est clé en main, mais on peut réajuster, ce n'est pas un programme fermé. On aime bien quand c'est un peu fléché, sinon, on ne le fait pas. Il y a un super protocole, mais c'est pas bloquant. » (G)

« C'est important que l'intervenante soit à l'écoute des enseignants et qu'elle fasse le boulot de suivi. » (M)

Enfin, le grand point fort souligné par plusieurs professeurs a été la possibilité de co-construire concrètement une séance, notamment celle dédiée à l'influence des médias. Les enseignants ont pu proposer des supports qu'ils connaissaient déjà ou qu'ils ont trouvé pour l'occasion, et construire les questionnements et enjeux soulevés et en lien avec les CPS, en étant accompagnés par les intervenantes. Suivant les classes et les enseignants, ces derniers se sont plus ou moins emparés de cette possibilité, mais lorsque cela a été fait, les professeurs ont véritablement mobilisé leurs connaissances ou expertises sur le sujet :

« Avec ma collègue, on a co-construit cette intervention : moi j'ai apporté des ressources sur les médias, sur les images. J'en avais déjà et j'ai fait un pré-tri ! On pourra s'en resservir lors de la semaine de la presse. » (M)

Soulignons que le volontariat pour co-construire cette séance est essentiel et que les professeurs se sont d'autant plus investis que cela n'a jamais été obligation, mais une proposition.

2.2 La formation en présentiel : toujours plébiscitée et toujours un levier d'adhésion

Comme dans les écoles primaires, la formation en présentiel a été obligatoire et de fait largement préférée au support en E-learning par les interviewées. Le E-learning était proposé sur une base de volontariat et semble avoir été très peu suivi par les professeurs des collèges ayant participé à l'évaluation.

Alors que le temps de formation en présentiel avait pu être très variable au CM1 et au CM2, la formation en présentiel a duré une journée entière au collège, parfois mise en place sur une

journée banalisée, voire intégrée aux journées d'accueil des 6^{ème}, en début d'année scolaire. Cette journée de formation était scindée en deux parties. La matinée était consacrée aux définitions et concepts fondamentaux des compétences psychosociales et l'après-midi était centrée sur des exercices pratiques autour des activités proposées en séances, qui pouvaient prendre la forme de jeux de rôles, au cours desquels les professeurs étaient tour à tour animateurs de séances ou « élèves ».

Si certains professeurs ont utilisé et apprécié la formation proposée sur la plateforme d'E-learning, la majorité des interviewés déclarent n'avoir pas eu le temps d'aller vers ce support et préférer les échanges en direct, avec l'intervenante et les autres professeurs présents à la formation.

Pour ces professionnels, comme c'était le cas pour les professeurs des écoles, le fait de pouvoir poser des questions sur le moment, d'interagir avec leurs collègues, et de participer à des « mises en situation » concrètes au travers d'exercices pratiques, leur ont permis de se familiariser à la fois avec les supports à utiliser en séance et avec les méthodes d'animation des séances. Cette formation a été largement appréciée par toutes les personnes interviewées. D'après elles, l'équilibre entre apports théoriques et exercices pratiques était pertinent et très aidant pour pouvoir ensuite s'impliquer dans le déploiement du programme.

« Il y a eu un temps théorique, puis des jeux de rôles : on jouait les élèves. La partie théorique était claire, même si on aurait pu approfondir, mais j'ai beaucoup apprécié, le contenu et la forme. Les intervenantes étaient simples d'accès et bienveillantes. » (V)

« J'ai fait tout le E-learning, mais c'est long et théorique : c'est au moins 4 heures. J'ai fait la journée de formation ensuite : c'est très utile, car c'est pratique, et la partie « conscientisation » des séances, c'est complexe. » (M)

Pour les professeurs les plus réfractaires au programme et à l'obligation d'y participer, qui se montraient ouvertement en colère ou très indifférents au programme de prime abord, la formation en présentiel a souvent permis de lever un certain nombre de freins, notamment en éclairant le lien qui peut être fait entre le bien-être des élèves et leur disponibilité pour les apprentissages, dans un contexte de groupe-classe plus apaisé. Pour les professeurs les plus opposés à ce programme, la formation en présentiel n'a pas suffi à susciter leur enthousiasme pour le programme, mais elle souvent a pu réduire, a minima, leur colère :

« Il y a eu des profs qui se sont sentis forcés. Ils ont trouvé ça scandaleux qu'on leur impose le programme. Ils auraient préféré travailler sur d'autres sujets. Mais l'animatrice était top ! elle les a rapidement mis dans sa poche. Finalement la majorité ont plus ou moins adhéré. » (SD)

3 Le déroulement des séances en 6ème

Le déroulement des séances en 6^{ème} a présenté de fortes spécificités par rapport au primaire. Outre le fait qu'il y avait ici 5 séances et non 7, des différences importantes sont à souligner, qui ont trait au fonctionnement de la scolarité collège et à l'organisation des cours par disciplines.

Reste que, comme en CM1 et en CM2, plusieurs enseignants ont souligné l'intérêt de démarrer le plus tôt possible ce programme dans l'année scolaire, parfois même en l'intégrant à la journée ou temps d'accueil des 6èmes. La première séance semble ainsi toujours particulièrement importante et pertinente pour permettre aux élèves de mieux se connaître et pour faciliter leurs relations entre eux.

3.1 Des séances « raccourcies » et parfois dédoublées

Comme on l'a souligné plus haut, la plupart des séances étaient de la durée d'un cours « standard », soit 55 minutes. Néanmoins, la majorité des personnes interviewées ont le sentiment que 55 minutes sont insuffisantes pour dérouler l'entièreté des séances, telles qu'elles avaient été initialement prévues.

Cette durée trop courte a ainsi nécessité de supprimer ou de raccourcir certaines étapes et ce sont souvent les rituels de fin de séance qui ont été supprimés, ainsi que le temps de remplissage du livret. Les rituels d'ouverture ont été semble-t-il plus facilement conservés, mais ils semblaient moins indispensables pour clôturer la séance.

Certaines activités étaient aussi menées à un rythme plus rapide, notamment la phase de conscientisation, ce qui peut s'avérer parfois difficile. Certains enseignants ont ainsi souligné que le temps nécessaire à la conscientisation peut être insuffisant, tout particulièrement pour certains élèves en difficultés scolaires, pas toujours à l'aise en matière de langage, qui parfois verbalisent plus lentement ou difficilement.

A l'inverse, cette durée courte peut favoriser les élèves les plus rapides pour s'exprimer, ceux qui sont le moins « timides » ou le plus à l'aise à l'oral. « L'accélération de la séance » que peut impliquer cette contrainte des 55 minutes a pour conséquence de créer un rythme dans le déroulé des activités qui peut laisser de côté les élèves les moins facilement réactifs ou ceux qui sont plus ou moins inhibés. La prise de parole et l'argumentation étant au cœur de nombreuses activités, les élèves les moins outillés au plan langagier, souvent plus facilement en difficultés au plan scolaire, peuvent avoir du mal à trouver leur place dans ces séances très « ramassées ».

De ce fait, dans plusieurs des établissements qui ont participé à l'évaluation, les groupes-classes ont parfois été scindés en deux sous-groupes, au moins pour certaines séances, ce qui a pu compenser la durée très courte de celle-ci, en permettant aux élèves, alors moins nombreux, de s'exprimer plus facilement chacun. D'après plusieurs professeurs interrogés, la possibilité de dédoubler les groupes-classes est précieuse dans le cadre de ce programme qui s'appuie largement sur la prise de parole et les interactions entre élèves.

Reste que ce dédoublement de groupes-classes a pu entraîner un doublement du temps d'intervention en co-animation pour certaines professionnelles de l'IREPS ou d'Addictions France, parfois à l'échelle même d'une journée, ce qui rend plus difficile les conditions d'intervention, à la fois en termes de conditions de travail (animer ou co-animer plusieurs séances, mêmes en sous-groupes, en une seule journée entraîne une fatigue accrue) et d'organisation du travail (ce doublement du temps de travail retentit sur l'ensemble des autres activités et agenda des intervenantes).

3.2 La co-animation : beaucoup moins de séances qu'au primaire

Si dans certains collèges tous les professeurs principaux de 6^{ème} ont été impliqués dans le programme, cela n'a pas été la règle partout et, dans la plupart des cas, il semble qu'il y ait eu une répartition des séances entre différents binômes d'enseignants et d'intervenantes. De ce fait, peu de professeurs ont co-animé toutes les séances, sauf lorsque les professeurs principaux enseignent des disciplines dans lesquels ils sont peu nombreux et ont de fait pratiquement toutes les classes, ce qui est notamment le cas en arts plastiques et en musique.

Ainsi, l'évolution de posture qui a pu avoir lieu chez certains enseignants de primaire, au fil des sept séances, était beaucoup moins possible en 6^{ème}, une majorité de professeurs n'étant présents que sur deux ou trois séances.

La typologie de profils qu'il avait été possible d'observer en primaire, en matière d'implication dans la co-animation, ne peut donc être totalement transposée au collège, du fait de l'organisation très spécifique des séances, réparties sur différents enseignants. Néanmoins, la typologie du primaire résonne toujours avec les postures des enseignants de 6^{ème}. On repère ainsi au collège des enseignants qui ont été d'emblée dans une forme de co-animation très active et participative, même s'ils ont co-animé seulement deux séances. A l'inverse, d'autres enseignants ont plutôt été dans une posture d'observation « active », qu'ils n'ont pas eu le temps de faire évoluer en deux ou trois séances.

En revanche, le cas de professeurs qui soient complètement en retrait de la séance et ne participent pas du tout, de quelque manière que ce soit, semble avoir été rares en ce qui concerne les collèges sous étude. Il semble que l'habitude de co-animer (voire, de « co-enseigner » comme cela peut se faire en certains collèges REP), soit plus répandue dans les collèges sous étude et qu'elle encourage la participation, même discrète, des enseignants aux séances :

« Ici, on sait très bien faire la co-animation, c'est facile pour nous. On travaille souvent en co-enseignant : on a deux profs sur une heure. Donc, on n'a pas de réticence face à la co-animation : ça nous a rassurés. » (G)

Pour ces enseignants, la co-animation des séances a ainsi été facile et ils ont été actifs et participatifs lors des séances, qui est pour eux un mode « normal » d'intervention.

A l'inverse et comme au primaire, des enseignants moins habitués à la co-animation, ou découvrant la thématique des CPS, se sont d'emblée mis dans une posture plutôt

« observatrice » pendant les séances et n'ont pas co-animé. Ces professeurs ont exprimé, dès le démarrage du programme, le souhait de ne pas co-animer les séances, notamment par crainte de ne pas en être capables « techniquement » :

« J'avais peur de ne pas y arriver. Cela me faisait peur d'aller sur un terrain qui n'est pas le mien... Je n'avais jamais entendu parler des CPS : c'est inhabituel pour nous et je ne savais pas si je serais à la hauteur. [...] Pendant les séances, j'étais plus en observation, plus en gestion de classe, par exemple quand il fallait faire bouger les élèves par petits sous-groupes. Mais je n'ai pas co-animé : l'intervenante connaît bien son domaine, alors que moi pas du tout. Il y a un contenu qui nécessite de la technicité. Le programme est très structuré, très dirigé et très rythmé, avec une terminologie très particulière : c'est très intéressant ! » (V)

« On se sent pas tous légitimes à animer les séances. » (SF)

Certains enseignants craignent particulièrement de ne pas savoir bien mener les temps de conscientisation, qui impliquent à la fois une forme de discussion et une certaine introspection chez les élèves, qui s'éloignent des cadres académiques habituels.

Enfin, il semble que chez certains enseignants, à la peur de ne pas parvenir à maîtriser les techniques d'animation en lien avec le contenu du programme, s'ajoute parfois la peur d'être débordés par les émotions et affects des enfants. Cette dimension, si éloignée des apprentissages classiques, peut apparaître comme trop éloignée des enseignements, voire trop impliquante au plan personnel.

Certains des professionnels des collèges (non enseignants) ont également évoqué une peur liée aux enjeux de la co-animation du fait de la présence d'un autre adulte dans la classe, comme cela était déjà le cas en CM1 et en CM2. Alors qu'elle est vécue comme une opportunité formative et, *a minima*, d'ouverture sur des thématiques non spécifiquement scolaires ou académiques par certains enseignants, la co-animation peut renvoyer certains enseignants à un risque de contrôle, de jugement de leur manière d'enseigner par un tiers, et elle peut de ce fait être mal vécue, l'enseignant restant alors dans une posture d'observation mais en retrait. Ce point qui avait déjà été soulevé au primaire, n'a cependant pas concerné les enseignants interviewés dans les collèges sous étude.

Il n'y a donc pas eu, dans les collèges sous étude, d'observateur complètement « passifs » ou en retrait, comme cela avait pu être le cas en primaire.

Enfin, certaines séances, et notamment celle concernant l'influence des médias, ont été menées sans intervenantes, dans la plupart des collèges. Cette séance qui était co-construite avec les enseignants semble s'être bien déroulée dans tous les collèges sous étude.

3.3 Le livret des élèves : peu rempli

Le livret continue à être rempli de manière très variable en 6^{ème}. Relativement régulièrement rempli dans certaines classes cependant, il l'a été beaucoup moins ou pas du tout dans d'autres, selon les enseignants qui étaient impliqués dans les séances.

Il semble que dans certains établissements les enfants prennent encore plaisir à remplir ce livret et qu'il représente toujours une « trace écrite » importante pour les enseignants en tant qu'outil possible pour « *reconscientiser les élèves* » (SF), si ces derniers le feuilletent ultérieurement.

Néanmoins plusieurs enseignants ont également observé que les élèves qui ramenaient le livret chez eux, en principe pour le montrer à leurs parents entre deux séances, l'oubliaient fréquemment et que, comme primaire, il n'y a pratiquement pas eu de retour de parents sur le programme, à partir de ce livret.

Il est très difficile d'imaginer ce que cette « trace écrite » pourra éventuellement devenir pour les élèves, lorsqu'ils grandiront : le livret sera-t-il effectivement un outil de « reconscientisation » pour ces élèves lorsqu'ils seront en 5^{ème}, 4^{ème} ? Peut-être, pour ceux qui ne l'auront pas égaré ou au contraire trop bien rangé dans un placard ? Ce point est complexe et mériterait une étude spécifique.

En tout état de cause, la courte durée des séances n'encourage pas le remplissage du livret à la fin de celles-ci. Par ailleurs, dans certains cas, les enseignants et intervenantes ont pu repérer une lassitude ou une forme d'ennui chez les enfants par rapport à ce livret. Un peu rempli en début d'année, et réellement apprécié par certains élèves, il a cependant fini par ne plus être rempli du tout dans certaines classes.

4 Le contenu des séances

4.1 Des activités qui ont globalement plu aux enfants

Comme en primaire, les différents supports utilisés pour réaliser les séances ont été globalement appréciés, avec des variations selon le profil des classes et des élèves. Certaines intervenantes qui connaissent les élèves depuis le CM1 ont noté que pour certains élèves, les activités de dessin semblaient manquer en 6^{ème}.

Quelques points forts ou faibles ont été identifiés pour certains des supports utilisés pour les différentes activités, mais les effets de contextes et d'individus doivent toujours être pris en compte. Il n'y a pas d'activité qui soit complètement attirante ou ennuyeuse pour tous les enfants.

Certains de ces éléments ont été particulièrement mis en avant par les professeurs et les intervenantes :

- **Le « jeu des cartes »**, qui permet de mettre en valeur les forces et faiblesses de chacun semble avoir été très souvent apprécié par les élèves, et de fait aussi par les enseignants :
« Les 25 cartes sur les forces et faiblesses, c'était super pour les élèves. Cela les a touchés. Il faudrait que les professeurs principaux utilisent cela en heure de vie de classe. » (G)
- **Le jeu de la cacahuète**, a été reçu de manière très différente selon les classes et leur dynamique. Il peut se révéler complexe pour les élèves qui ont des difficultés à argumenter.
- **Le débat mouvant** (« d'accord/pas d'accord ») : cette activité a souvent été très appréciée par les élèves, comme en primaire, du fait que cette activité permet de bouger, ce qui est particulièrement attractif pour les élèves les moins à l'aise avec le rythme « académique » habituel. En revanche, d'après certains enseignants, il arrive que certains élèves plus « timides » soient plus à l'aise pour prendre la parole lorsqu'ils sont assis. Pour beaucoup cette activité constitue néanmoins une opportunité d'être physiquement actif et « rompt » les codes habituels des enseignements académiques, ce qui est apprécié de certains enfants.
- **Les saynètes**. Plébiscitées par certains élèves, elles se sont révélées plus difficiles à construire pour d'autres : le fait d'imaginer un scénario puis de jouer un rôle, suivant le scénario inventé (à partir d'un thème donné par l'intervenante) peut encore, en 6^{ème}, se révéler complexe pour les enfants qui ne sont pas à l'aise avec le langage, la construction d'un récit, ou encore le fait de jouer un petit « rôle » devant les autres. Cette possible difficulté, déjà repérée en CM2, confirme l'importance de prendre en compte le profil des élèves. Soulignons ainsi que, dans certains cas, des élèves ont dû être aidés par les intervenantes pour écrire les saynètes, car ils n'y parvenaient pas par eux-mêmes. Il semble que les enfants qui ont participé au programme en CM1 et CM2 soient cependant généralement plus à l'aise pour écrire et jouer les scénarios.

En revanche, d'autres élèves, enthousiastes face à cette proposition d'activité, semblent avoir eu beaucoup de plaisir à imaginer et à jouer les saynètes. Pour autant, certaines intervenantes ont le sentiment que ce plaisir n'a pas toujours été corrélé à une réelle conscientisation des enjeux et CPS qui devaient être mobilisés dans cette séance. Comme c'était le cas en CM1 et CM2 avec les activités lors desquelles il fallait dessiner, on retrouve en 6^{ème}, à la fois le plaisir des enfants à s'impliquer dans des activités de nature « artistique » (dessin, théâtre), activités qui peuvent être peu fréquentes pour eux, au collège comme en famille et, en parallèle, une réelle difficulté à utiliser ces activités comme un levier de conscientisation en matière de CPS. Le plaisir de dessiner, de jouer, d'utiliser son imagination et de créer, suffit parfois aux élèves, et ce d'autant plus que ce type plaisir est nouveau ou peu fréquent pour eux. Mais le plaisir de dessiner ou de jouer

ne facilite pas automatiquement une analyse de ce qui se joue dans l'activité de dessin ou de théâtre, en termes de CPS. Le constat réalisé en primaire se confirme ici : les activités de nature artistique ou « créative » comportent un risque de glissement et d'éloignement d'une réflexion sur les CPS mobilisées et doivent donc être verbalement très canalisées et soutenues par les adultes.

- **La séance sur l'influence des médias.** Basée sur des supports proposés par les intervenantes ou par les professeurs, elle semble avoir plutôt bien fonctionné avec les élèves. Certains enseignants ont semble-t-il beaucoup insisté sur le décryptage des images et des mots utilisés par les médias, et les moyens d'avoir un regard critique. Ceci renvoie encore à l'importance de relier explicitement et verbalement tous les supports utilisés avec les CPS en réflexion, en l'occurrence comment agit « l'influenceur » et comment réagit « l'influencé ».

5 Les résultats que les professeurs de collège repèrent sur eux-mêmes

Comme en CM1 et en CM2, les enseignants de 6^{ème} qui ont accepté de participer à l'évaluation de ce programme témoignent d'une satisfaction globale par rapport à celui-ci, tant dans son contenu que dans son déroulement. Même pour ceux qui n'étaient pas très convaincus au départ, le bilan est souvent positif :

« Au début, on se sentait obligés, mais maintenant on est très contents. » (M)

En 6^{ème} cependant, il apparaît que les enseignants interviewés sont encore plus enthousiastes et diserts que leurs collègues du primaire. Le contexte de déploiement du programme était largement plus apaisé au collège (l'épisode du Covid-19 et ses contraintes s'étant éloigné) et les enseignants, malgré la grande complexité de mise en place du programme au collège, étaient peut-être plus disponibles pour accueillir celui-ci.

En tout état de cause, les professeurs de 6^{ème}, malgré un temps de « contact » souvent plus réduit avec le programme (beaucoup n'ont participé que pendant deux ou trois séances, du fait de la répartition des séances sur différentes disciplines) ont particulièrement souligné les changements d'approches que ce programme pouvait déclencher chez eux, notamment dans leur relation aux élèves.

5.1 Voir les enfants autrement et modifier un peu sa relation aux élèves

Pour une grande partie des professeurs interviewés, l'observation « active » des séances ou la co-animation ont constitué des occasions de découvrir d'autres facettes de leurs élèves, voire d'envisager « *une autre façon de s'adresser aux élèves.* » (V)

Comme en CM1 ou en CM2, dès la première séance, les activités mobilisent des compétences chez les élèves qui sont différentes des compétences académiques, notamment lorsque les élèves sont invités à donner leur avis, leur ressenti au cours ou à la fin d'une activité, notamment à l'oral, voire à en débattre entre eux. Ce programme a ainsi mis en lumière, pour les professeurs, la place des émotions et il a éclairé certains enjeux, ressorts du comportement des élèves. Cette meilleure compréhension leur a permis d'améliorer leur propre empathie, tout particulièrement envers les élèves plus difficiles :

« Cela permet de voir les élèves perturbateurs autrement. » (SD)

« On peut mieux comprendre les élèves, on peut, un peu, se mettre à leur place. Cela m'a appris une autre façon de m'adresser aux élèves, du fait d'une meilleure compréhension de leur psychologie, de leur comportement. [...] Je m'aperçois que chaque fois que j'écoute l'élève, d'une certaine façon il a toujours raison, même si cela nous heurte ou nous paraît aberrant. On a plus de clés pour comprendre les élèves. » (V)

« Cela met en lumière des processus auxquels on ne pensait pas. » (M)

Dans certaines classes, les élèves repérés comme étant en difficultés scolaires se sont néanmoins bien emparés du programme et ont pu exprimer des points de vue, des ressentis qui, du fait de leur qualité et finesse, ont pu surprendre leurs enseignants. Comme en primaire, ce programme apparaît donc comme adapté à tous les profils d'élèves, qu'ils soient ou non en réussite scolaire.

Néanmoins, le fait que dans une même classe, il y ait des élèves de niveaux scolaires différents implique d'équilibrer les activités et la façon dont les élèves sont sollicités, afin que tous puissent être valorisés dans certaines compétences et que les bons élèves, notamment ceux qui sont le plus à l'aise en matière langagière, ne soient pas mis en avant au détriment de ceux qui sont moins habiles sur ce plan.

Certains professionnels soulignent que ce programme remet en lumière l'importance des affects dans les apprentissages et dans la réussite scolaire. La thématique des émotions reste toutefois complexe à appréhender pour certains enseignants et les intervenantes ont parfois le sentiment que certains d'entre eux peuvent avoir des réflexes relevant d'une sorte de « *culture de la punition* » ou encore d'un sens de « l'ordre » en classe qui peut bloquer le dialogue, l'expression des émotions et ce, sans en avoir forcément bien conscience.

Mais il arrive aussi que enseignants découvrent que la tolérance à une certaine spontanéité est possible et pertinente, et qu'elle ne remet pas en cause la place de l'enseignant face aux élèves :

« J'ai découvert en co-animation le débat avec un niveau sonore élevé. J'ai dû renoncer à mes règles d'ordre. Mais c'est intéressant ! [...] Cela permet de mieux connaître ses élèves... » (SF)

L'enjeu de la prise en compte des émotions est ainsi toujours délicat mais son importance est mieux repérée par les enseignants. La crainte de se laisser « déborder » est souvent sous-jacente, mais ce programme montre qu'il est possible de prendre en compte les émotions, sans forcément que la relation avec les élèves ne soit noyée dans les affects. Par ailleurs, ce regard modifié et cette attitude assouplie suscitent également un nouveau regard chez les élèves, vis-à-vis de leurs enseignants et peut-être une confiance renforcée chez les élèves par rapport à leurs enseignants :

« Cela a fait bouger notre manière de percevoir les élèves. Souvent on élude qui ils sont en tant que personnes. Ici, il y a un temps consacré à ce qu'ils sont : on voit plus rapidement la personnalité de l'élève. Ça nous permet de la prendre en compte et de nous adapter... Cela permet des interactions plus faciles avec les élèves. Et cela change aussi leur regard par rapport à nous [enseignants] : ça apporte de la confiance. Mais il faut maîtriser et doser ce que l'on dit de soi. [...] C'est un programme à refaire ! » (V)

Pour certains enseignants, cette meilleure compréhension des élèves est, en soi, un outil de prévention qui leur permet, aussi, de mieux repérer certaines difficultés en lien avec la santé mentale de l'élève. Ce changement de posture qui dépasse les missions « socles » de l'enseignant n'est pas partagé par tous, mais il est clairement vu et explicité par certains enseignants comme une plus-value :

« Quand on connaît mieux les élèves, on n'a pas la même façon de se comporter avec eux. Le relationnel change quand on se connaît mieux [...] on peut mieux percevoir le mal-être, voir quand ça ne pas pour un élève. » (M)

5.2 Faire évoluer ses pratiques en tant qu'enseignant

Ce regard affiné sur les élèves et leur personnalité, leurs compétences, leurs émotions, cette plus grande écoute, ouverture ou tolérance face au débat ou à certains comportements des élèves, peuvent amener de petits changements concrets dans les pratiques des enseignants.

5.2.1 Davantage écouter et valoriser les élèves en classe

Il n'était pas possible dans le cadre d'un entretien à la fois relativement dense mais court de faire conscientiser et verbaliser par les enseignants tout ce qu'ils pensaient avoir modifié dans leurs pratiques, qui parfois est subtil. Cependant, les changements perçus par les enseignants semblent se loger le plus souvent au niveau du vocabulaire qu'ils emploient et de leur souci d'être plus attentifs à valoriser les élèves, à encourager la prise de parole chez ces derniers, afin qu'ils donnent plus facilement leur sentiment, leur avis :

« Dans ma relation aux élèves, je développe plus d'empathie, je suis plus à l'écoute. Ça me permet de réfléchir à mes pratiques. Je pense que j'ai un peu évolué dans mes pratiques sur ce plan. » (G)

« On avait besoin de ce programme pour être plus ouverts, plus à l'écoute des élèves. En écoutant plus, on a des techniques plus solides pour l'enseignement. En formation initiale, c'est pas aussi réfléchi psychologiquement. » (V)

« Je dis plus quand ça va bien aux élèves de ma classe, j'essaye de faire attention quand c'est bien » (SF)

5.2.2 Envisager l'élève dans sa globalité

Il semble, au travers de certains discours recueillis, que les élèves soient davantage envisagés dans leur globalité par les enseignants, ce qui implique à la fois une dimension émotionnelle, psychologique, mais aussi pour certains, une dimension citoyenne.

Pour certains enseignants, les CPS renvoient ainsi aux adultes en devenir que sont les élèves :

« Pour moi ça été une prise de conscience, les CPS. Comment les développer chez les élèves, c'est pas notre culture à la base. Moi aussi j'essaye maintenant de faire des liens en cours. On participe aussi à la construction des élèves en tant que citoyens. » (V)

Des enseignants ont d'ailleurs fait le lien entre ce programme de renforcement des CPS et ce qui fait en cours d'Enseignement Moral et Civique, et de la cohérence qu'il pourrait y avoir à lier les deux, de manière plus explicite.

5.2.3 La verbalisation comme support de la conscientisation

L'enjeu de la verbalisation comme vecteur de « conscientisation » a aussi été très bien repéré par certains enseignants, qui essaient aujourd'hui de favoriser davantage l'expression des élèves dans la sens de la conscientisation autour de problématiques discutées en classe :

« La grande nouveauté pour moi, c'est la conscientisation, et les mots pour décrire les attitudes. On peut problématiser et coller les CPS sur nos actions. » (M)

« Ça me donne une nouvelle approche pour la construction de mes propres cours. J'en ai parlé à mon inspectrice pédagogique, et dès cette rentrée j'ai fait un travail de groupe avec les élèves, avec un temps de conscientisation ensuite, en les mettant en confiance en les encourageant à s'exprimer. » (M)

On voit ici que pour ces enseignants, une fois que la « technique » est acquise, ils peuvent facilement la réutiliser avec leurs élèves, même hors du cadre des séances du programme « Agir ! À fond les CPS ».

5.2.4 Un dialogue amélioré avec les élèves, du fait d'une plus grande confiance

Le fait pour les enseignants d'avoir participé aux séances avec leurs élèves a, par ailleurs pu créer ou renforcer un lien de confiance entre eux. Ce point a été souligné par plusieurs enseignants et trouve sa source dans la « mécanique » des séances qui a suscité des moments de dialogue et d'interactions entre élèves, mais aussi entre élèves et enseignants, qui n'existaient peut-être pas avant.

Ce dialogue devenu possible ou évident entre enseignants et élèves, améliore le sentiment de confiance chez les élèves. Cette confiance accrue de l'élève envers son enseignant facilite le dialogue et permet de mieux gérer les tensions ou difficultés de comportement éventuelles de certains élèves :

« Les interactions sont plus faciles avec les élèves. Ils me posent davantage de questions. C'est une nouvelle posture et ça change leur regard par rapport à nous, ça apporte une confiance. » (V)

« Maintenant, les perturbateurs, je les canalise différemment, car on peut discuter. Il le prend différemment, il se calme mieux. Avant c'était l'affrontement, maintenant il y a une confiance mutuelle. » (SD)

« Ça nous permet de nous distancier par rapport à certains comportements. » (V)

Au-delà des séances partagées entre élèves et enseignants, on peut penser qu'un changement de posture « structurel » est intervenu chez ces enseignants, qui même discret, est bien perçu et apprécié par les élèves.

5.3 Un programme qui a aussi un impact au plan personnel pour les enseignants

Quelques-uns des enseignants interviewés ont souligné que ce programme, au-delà de ces apports dans leur relation aux élèves, avait aussi été enrichissant pour eux, au plan personnel.

Ces enseignants ont ainsi, en quelque sorte, pris conscience à la fois de leurs propres CPS, mais aussi de l'importance de leurs émotions, y compris dans le cadre professionnel :

« Ça peut interpeller quelque chose au niveau personnel. Je m'écoute mieux moi-même aussi ! J'arrive mieux à dire quand c'est trop... Et je laisse courir certaines choses : on priorise différemment. » (SF)

La remise en perspective de ses propres émotions, en tant qu'enseignant, semble relativement rare, mais cette possibilité mériterait sans doute d'être explorée, car elle renvoie aussi à une meilleure prise en compte des difficultés que peuvent rencontrer les enseignants dans le cadre de leur exercice.

5.4 Une culture commune qui progresse

Certains enseignants ont aussi le sentiment que ce programme et la découverte des enjeux liés aux CPS peuvent contribuer à améliorer les relations entre les adultes de l'établissement, ou du moins entre certains d'entre eux.

Même si tous les enseignants d'un même collège n'ont pas participé aux séances ni à la formation d'une journée, il y a parfois eu des « temps forts » ou des temps d'échange avec les enseignants qui n'étaient pas concernés, qui ont pu permettre au plus grand nombre d'échanger sur ce programme. En tout état de cause et pour les enseignants directement impliqués, le fait d'avoir participé et partagé ce programme avec d'autres a pu avoir un effet bénéfique sur leurs relations professionnelles :

« Cela a resserré les liens entre enseignants. » (SF)

Pour les collèges où de nombreux projets en lien avec les CPS existent déjà, et où les situations de co-animation et de co-enseignement sont régulières, ce programme a conforté la culture existante. Mais pour ceux qui découvraient cette approche et ces méthodes d'animation, et qui ont co-animé ensemble des séances, ce partage concret a pu créer un embryon de « culture CPS », au moins à l'échelle de « grappes d'enseignants ».

5.5 La perspective de refaire des activités ou tout le programme

Comme en primaire, le programme est globalement jugé par les enseignants interviewés comme étant très intéressant, pertinent, mais chronophage, à la fois du fait des séances à animer, qui impliquent une certaine technicité, mais aussi de l'organisation à mettre en place. Beaucoup recommandent ainsi ce programme et estiment qu'il devrait être largement déployé.

Néanmoins, à une échelle plus individuelle, seuls quelques-uns envisagent de refaire toutes les séances, mais plutôt à deux que seuls :

« Je ne referai pas des séances toute seule, mais j'en referai avec des collègues ou l'infirmière scolaire. » (V)

La plupart envisagent plutôt de refaire certaines activités, notamment en début d'année scolaire, pour d'emblée créer un climat de classe apaisé.

Mais c'est finalement au quotidien, dans les pratiques enseignantes, que les professeurs interviewés pensent « refaire » certaines choses, qui, comme on l'a vu plus haut, tiennent avant tout à de pratiques renforcées d'écoute et de dialogue avec les élèves mais aussi de nouvelles techniques pour aider les élèves à verbaliser et à conscientiser.

6 Les résultats que les professeurs repèrent sur les élèves de 6^{ème}

Les entretiens menés avec les enseignants et autres professionnels de collège, sur ce qu'ils perçoivent des apports du programme chez leurs élèves de 6^{ème} aboutissent à des constats qui sont en totale continuité avec ce qui a été recueilli auprès des enseignants de CM1 et de CM2.

Comme tout programme de promotion de la santé, « Agir ! À fond les CPS » n'a pas d'effet miraculeux : il ne répare pas toutes les difficultés rencontrées par les enfants en classe, dans la famille ou en dehors de celle-ci.

Cependant des effets sont perceptibles par les enseignants et confirment que le programme constitue globalement un apport bénéfique pour les élèves, avec des variations possibles cependant selon les profils d'élèves.

On rappellera que la majorité des enseignants ne restent pas toujours en contact avec leurs élèves deux années de suite, et encore moins trois années, sur le cycle CM1/CM2/6^{ème}. Il est donc presque impossible pour eux de repérer les effets que ce programme produit chez les enfants qui l'ont suivi pendant trois ans.

Comme on le verra plus loin, si des différences sont néanmoins perceptibles à l'entrée en 6^{ème}, entre élèves qui connaissaient le programme et ceux qui le découvrent, la plupart des professeurs et autres professionnels des établissements observent déjà des effets à l'échelle d'une seule année. Ce temps relativement court permet en 6^{ème}, comme en CM1 et en CM2, de repérer des changements chez les élèves.

6.1 Les retrouvailles avec le programme

Il était important, en premier lieu, d'examiner comment les élèves ont réagi aux « retrouvailles » avec le programme en 6^{ème}, après avoir participé aux séances en CM1 et en CM2. En effet, les élèves ont grandi, mûri et le souvenir qu'ils ont gardé de ce programme pouvait jouer dans leur accueil du programme, pour cette troisième et dernière année. Cet élément doit en effet être pris en compte pour comprendre le niveau d'adhésion spontané des élèves à la troisième année du programme

6.1.1 Des élèves heureux de retrouver le programme en 6^{ème}

D'après toutes les personnes interviewées, enseignants, intervenantes et autres professionnels des collèges, les élèves de 6^{ème} qui avaient participé au programme en CM1 et en CM2 ont très bien accueilli la poursuite du programme et le fait de participer, de nouveau, à des séances.

Les élèves qui connaissaient déjà le programme pour l'avoir fait en CM1 et en CM2 ont ainsi semble-t-il manifesté un franc enthousiasme lors de la première séance en 6^{ème}, dans laquelle ils ont pour la grande majorité retrouvé l'intervenante qu'ils avaient eu en CM1 et en CM2. Ce lien avec l'intervenante est toujours perçu comme très important par les professionnels : la confiance et le plaisir à retrouver l'intervenante semblent jouer fortement dans l'appétence des élèves pour s'impliquer dans les séances.

Cependant (comme cela avait le cas pour quelques classes de CM2), certains élèves de 6^{ème} sont issus de classes de CM2 en provenance d'écoles qui ne sont pas dans le secteur du collège choisis pour le déploiement du programme et ils n'avaient donc pas bénéficié du programme en CM1 et en CM2. De ce fait, ces élèves découvrent complètement « Agir ! À fond les CPS ! » en arrivant en 6^{ème}, alors que certains de leurs camarades ont participé à ce programme en CM1 puis en CM2.

Les adultes remarquent une différence entre « anciens » et « nouveaux », notamment lors des premières séances. Une aisance est bien perceptible chez les élèves qui sont habitués au programme, qui en connaissent la mécanique et qui ont déjà un lien de confiance avec l'intervenante, alors que les « nouveaux » sont au départ plus souvent en retrait lors de la première séance.

Cette différence ne semble pas, cependant, avoir généré la constitution de deux « clans », et pour l'ensemble des établissements, les « nouveaux » et « anciens » se sont mélangés au fil des séances. D'après les professeurs interviewés, « anciens » et « nouveaux » se sont ainsi rapidement fondus et cela n'a pas déstabilisé le groupe-classe ou les individus pris isolément :

« Les élèves étaient contents de retrouver les séances. Pour les anciens de CM1, CM2, il y avait une prise en main, une interaction et une confiance plus rapides avec l'intervenante : ces élèves ont été moteurs en début de première séance. Mais il n'a pas été difficile pour les autres d'arriver seulement en 6^{ème} dans le programme. » (V)

« Chez les nouveaux entrants, certains au début étaient dubitatifs, mais après on ne voyait pas la différence. » (SF)

En revanche, certaines intervenantes qui connaissaient les « anciens » pour les avoir vus en CM1 et en CM2, ont pu repérer d'autres différences, moins visibles peut-être aux yeux des professeurs de collège qui découvrent tous leurs élèves au même moment. Plusieurs intervenantes ont ainsi observé que le fait d'avoir participé deux années de suite au programme permet aux élèves de développer plus facilement leurs points de vue et arguments, même lorsqu'ils sont issus de catégories sociales défavorisées ou en difficultés scolaires. Les réflexes argumentatifs semblent ainsi globalement plus présents, en début de sixième, chez les élèves « anciens » qui ont déjà pratiqué le programme sur deux ans. Ainsi, l'habitude des exercices de verbalisation, de conscientisation, de débat, est perceptible chez les « anciens » alors que les « nouveaux » découvrent à la fois les activités et cette prise de recul par rapport à ce qui se joue dans ces activités.

Si une plus-value est ainsi particulièrement sensible pour les élèves qui ont bénéficié du programme sur 2 ans, les intervenantes convergent sur le fait que les « nouveaux entrants », après un premier moment de retrait (par rapport aux « anciens » plus rapidement à l'aise avec

la mécanique des séances), s'investissent eux aussi facilement dans le programme. *In fine*, les élèves se mélangent bien pendant les séances et « anciens » et « nouveaux » participent de la même manière aux différentes activités.

Le constat d'un bénéfice accru pour les élèves qui participent au programme sur plusieurs années se confirme, mais le constat d'un apport du programme pour les « nouveaux » se confirme aussi, ainsi que la capacité du programme et de l'animation des séances à entraîner dans la même dynamique tout le groupe-classe, sans distinction entre « anciens » et « nouveaux ».

6.1.2 Des élèves qui restent éloignés du programme

Cependant, comme pour toute action de promotion de la santé, et comme c'était déjà le cas en CM1 et en CM2, professeurs et intervenantes témoignent qu'il peut y avoir des élèves qui s'impliquent très faiblement dans le programme, voire qui s'y ennuiant, pour des raisons variables, qui tiennent certainement à des éléments personnels :

« Il y a eu des élèves qui s'ennuyaient, malgré tout, qui pensent que le programme ne sert à rien, et des élèves timides qui ne parlaient pas. » (V)

Manque d'appétence pour activités proposées, timidité, grandes difficultés scolaires, ou autres centres d'intérêt au moment de la séance parfois, peuvent créer une non disponibilité des élèves face au programme...

Les hypothèses sont multiples, mais renvoient à des singularités et non à un phénomène collectif, d'après les professeurs interviewés.

6.2 Les élèves réagissent différemment selon leur profil scolaire, social et selon leur sexe

Professeurs et intervenantes font le même constat : le programme semble agir différemment sur les élèves selon leur profil, en termes d'appartenance sociale, de niveau scolaire mais aussi de sexe. Les élèves s'impliquent ainsi un peu différemment dans les activités selon leur profil et le bénéfice qu'ils peuvent en retirer en est sans doute aussi impacté.

Ces observations se situent dans la continuité de ce qui avait déjà été constaté en CM1 et en CM2, et se renforcent en 6^{ème} où la pré-adolescence semble rendre les différences plus visibles.

6.2.1 L'enjeu du niveau scolaire et des inégalités sociales

Plusieurs enseignants ont souligné que, selon leur aisance ou leurs difficultés scolaires, les élèves avaient tendance à s'exprimer plus ou moins facilement lors des temps de verbalisation

en séance. Comme en primaire, les enseignants observent que la maîtrise du langage (en termes d'expression et de compréhension), souvent en lien avec le niveau scolaire, peut impacter la réception du programme par les enfants et la façon dont ils y participent.

Certains enseignants soulignent ainsi que dans certaines classes de 6^{ème}, relativement homogènes et regroupant majoritairement des élèves en réussite scolaire (par exemple des classes « bilangues ») les élèves se sont globalement exprimés de manière plus fluide et plus abondamment que dans les classes où il y avait un nombre important d'élèves en difficultés scolaires. Ainsi, les temps de conscientisation seraient d'emblée plus faciles à investir par les « bons élèves », qui s'expriment souvent plus volontiers à l'oral et ont un bagage de vocabulaire qui leur permet d'expliquer plus aisément leur point de vue et d'argumenter :

« Ceux qui ont le plus de facilités ont encore plus apprécié le programme... Et il y a beaucoup de bons élèves qui sont plus matures que les autres. » (V)

Des enseignants ont par ailleurs rappelé que, comme dans tous les établissements scolaires, le niveau scolaire est très souvent en lien avec l'appartenance sociale des familles : plus les territoires sont socialement défavorisés, plus il y a d'élèves en difficultés scolaires.

Par ailleurs, et au-delà des difficultés langagières, des effets de « culture générale » font que certains concepts peuvent être plus éloignés du quotidien de certains élèves :

« Ça peut être un peu abstrait pour les élèves défavorisés. » (M)

Des intervenantes ont corroboré ce constat et notent également que les élèves en réussite scolaire peuvent parfois s'emparer un peu plus facilement du programme et des activités proposées, peut-être au détriment d'élèves plus en difficultés, qui se sentent peut-être moins outillés ou moins légitimes que les « bons élèves » pour prendre la parole :

« Les bons élèves prennent beaucoup de place. » (I)

6.2.2 Des méthodes ludiques qui atténuent les écarts de réception

Des professeurs ont cependant également repéré (comme cela avait déjà été observé et souligné en CM1 et en CM2) que le fait même que les activités se déroulent de manière ludique et suivant un rythme et des consignes relativement différentes des apprentissages académiques, encourage la participation des élèves qui ne sont pas en réussite scolaire :

« On a vu des élèves faibles se montrer très performants pendant les séances. Ils avaient suffisamment confiance en eux pour pouvoir s'exprimer, pendant les séances » (M)

« Chez ceux qui sont très timides, cela peut déclencher la parole... Et on voit que certains sont très mûrs, très pertinents, même s'ils ne sont pas en réussite scolaire. » (V)

Ainsi, des activités de nature différente, qui mobilisent différentes formes d'expression, mais aussi le climat de confiance et de bienveillance que les intervenantes arrivent à mettre en place pendant les séances sont déterminants pour donner aux élèves qui sont en difficultés scolaire, l'envie et l'opportunité de donner leur avis, voire de débattre avec d'autres élèves.

Si « naturellement » les bons élèves vont spontanément prendre la parole en séance pour donner et défendre leur avis, la place qui sera faite aux élèves moins bons ou en difficultés scolaires, au travers des différentes activités et supports utilisés, et grâce à une attention et une écoute bienveillante, vont permettre de casser ce qui pourrait apparaître comme une « fatalité », et créer des opportunités nouvelles pour ces élèves qui souvent ont peur de « se tromper » ou de ne pas être à la hauteur de ce que l'on attend d'eux.

Enfin, l'explicitation des objectifs, des termes, des idées, apparaît également comme essentielle pour contrer le risque de glissement des débats vers des « abstractions » ou des niveaux d'argumentation qui pourraient devenir inaccessibles à certains. Donner à tous les clés langagières et conceptuelles pour pouvoir échanger, par l'explicitation, est un socle que plusieurs enseignants ont bien repéré :

« C'est important d'explicitier les CPS, de les nommer. On fait un travail à la fin des séances pour prendre du recul, nommer les choses. S'il n'y a pas d'explicitation, les plus performants ont compris le message, et les autres restent un peu sur le bord de la route. L'explicitation c'est important pour amener tout le monde au même niveau, et que chacun comprenne les enjeux. » (V)

Ainsi, le niveau de défavorisation sociale et de réussite scolaire sont toujours des paramètres très importants à prendre en compte en 6^{ème}, pour adapter le déroulement des activités, la tonalité des échanges et des débats, de telle sorte que tous les élèves, quel que soit leur niveau scolaire, qu'ils soient ou non à l'aise à l'écrit, à l'oral ou dans les activités de nature artistique, puissent à la fois s'exprimer et se sentir valorisés par l'activité.

On peut ainsi en conclure que même si les différences subsistent entre élèves en réussite ou en difficultés scolaires en matière de niveau de participation au programme, celui-ci permet néanmoins aux élèves en difficulté de gagner suffisamment confiance en eux et dans le groupe, de développer une appétence, pour s'investir dans les séances, alors qu'ils peuvent être en retrait dans les cours « académiques ». Le programme et l'animation des séances n'effacent pas les inégalités sociales et de réussite scolaire, mais ils atténuent les blocages et constituent une réelle opportunité pour les élèves en difficultés scolaires de changer de « rôle » et de pouvoir valoriser d'autres compétences ainsi que leur point de vue.

6.2.3 L'enclavement géographique rural joue également sur la réception du programme

Certains professionnels exerçant dans des établissements situés dans des territoires ruraux relativement isolés au plan géographique, où les élèves sont majoritairement issus de milieux défavorisés, ont noté que les élèves (mais aussi certains parents semble-t-il) ont pu se montrer, dans un premier temps, méfiants par rapport au programme. Ceci semble moins le cas dans les territoires défavorisés urbains, où il est parfois plus facile de déployer des activités de prévention, du fait notamment d'une plus grande proximité des ressources dans ce domaine, mais aussi parfois du fait de cultures plus anciennes et relativement ancrées concernant des projets de renforcement des CPS.

Dans le prolongement de ce constat, certains professionnels des collèges ont souligné l'importance majeure de ce type de programme dans les territoires à la fois ruraux, en défavorisation sociale et éloignés des grands centres urbains, malgré un premier moment de méfiance. En effet, le fait que des intervenants extérieurs se déplacent dans ces territoires et ces établissements, à la fois défavorisés et relativement enclavés, est très apprécié, à la fois par les professionnels mais aussi par les élèves, qui ont moins facilement accès à des ressources (culturelles, de prévention, de loisirs,...) que les jeunes urbains. Malgré une possible résistance en démarrage de programme, bénéficier d'intervenants extérieurs peut ainsi être valorisant pour ces enfants qui ont parfois très peu d'occasions de sortir de leur territoire de résidence et de voir d'autres environnements et façons de vivre. Pour les professionnels de certains collèges, l'ouverture que représente ce programme, ainsi que la présence d'intervenantes extérieures, sont, en soi, essentielles pour les enfants :

« La misère à la campagne est plus diffuse, elle est plus cachée, du coup on est un peu oubliés... Tout est loin et cher, l'accès à la culture ne se fait pas... Alors c'est important pour les élèves que quelqu'un vienne de l'extérieur, de voir des gens qui viennent d'ailleurs... Il y a une vraie plus-value à ce qu'il y ait un intervenant extérieur. Et puis, ça rassure les enseignants. Il faut maintenir la présence de quelqu'un d'extérieur en rural. » (SD)

Cette ouverture vers l'extérieur donne aux enfants la possibilité de penser et d'agir autrement que ce qu'ils voient au quotidien. Ce programme aurait donc un effet démultiplié pour les enfants de territoires enclavés sociologiquement et géographiquement :

« Il faut reconduire cette action sur les petits collèges isolés. C'est très important d'apporter cela à ces élèves, de leur montrer un autre modèle de leur donner confiance en soi : ce programme renforce l'opportunité de faire des choix dans ces territoires... » (SF)

On peut donc retenir que sur les territoires ruraux, pauvres et enclavés, un premier mouvement de méfiance ou de résistance ne préjuge pas de l'adhésion ultérieure des enfants au programme. Et, si « l'appropriation » des enfants y est peut-être un peu spécifique, du fait d'une moins grande habitude d'interventions extérieures, les bénéfices d'un programme comme « Agir ! À fond les CPS » n'en sont que plus importants.

6.2.4 Filles et garçons : un clivage qui s'accroît, notamment en cas de défavorisation sociale

L'enjeu du sexe des élèves a été encore plus fortement repéré en 6^{ème} qu'il ne l'avait été en CM1 ou en CM2. Il semble ainsi que les conflits entre filles et garçons soient parfois plus marqués, dans des contextes de représentations très « traditionnelles » et globalement défavorables à l'autonomie des filles. Même sans conflit, le poids des « rôles sociaux » attribués aux femmes et aux hommes pèse déjà sur les élèves et sur leur réaction aux activités du programme, leur participation aux discussions (conscientisation, argumentation), et cela peut entraver la liberté de point de vue et de parole des filles sur certains sujets. Le contrôle social, les enjeux de respect des normes de groupe et d'appartenance au groupe deviennent

sensibles et peuvent ainsi rendre délicat un débat ouvert, notamment si l'on aborde des enjeux en lien avec les relations hommes-femmes, le rôle des femmes. Dans ces situations, l'objectif de mobilisation des CPS pourrait être en quelque sorte « écrasé » par le souci de certains enfants de se maintenir dans les cadres idéologiques posés par leur famille ou leur groupe social.

L'un des professionnels interviewés a précisé que les questionnements autour de la résistance à la pression du groupe, la liberté et la possibilité d'exprimer son consentement sont particulièrement délicats pour les filles dans certains territoires, notamment en matière de vie affective et sexuelle, face à des garçons qui peuvent reproduire des schémas de domination. Pourtant, en certains territoires défavorisés, les besoins sont décrits comme particulièrement importants chez les filles :

« Cela renforce la capacité des enfants à dire non, et c'est important pour les filles en premier lieu. Particulièrement en internat, où les filles sont sous la pression des garçons. »

Ce point, déjà évoqué en CM2, prend donc de l'importance en 6^{ème} et apparaît comme un obstacle croissant à la liberté d'expression des filles et des garçons sur certains territoires, avec en toile de fond des parents qui ne sont pas forcément favorables à une remise en cause des schémas traditionnels, voire peuvent se montrer suspicieux face à tout discours qui pourrait leur apparaître comme non conforme à leurs valeurs. Il en ressort un sentiment d'embarras chez certains enseignants interviewés, qui repèrent bien cet écueil, mais qui craignent de soulever des résistances en l'abordant frontalement, et de perdre ainsi le bénéfice d'un début de conscientisation en matière de CPS, sur d'autres sujets.

6.2.5 Les élèves en situation de handicap ou suivis par l'Aide Sociale à l'Enfance

Les besoins des élèves en situation de handicap en matière de renforcement des CPS sont un point également bien identifié par certains professionnels qui rappellent que ces enfants ont aussi, voire davantage que les autres, besoin de gagner confiance en eux et que ce programme peut tout à fait répondre à ce besoin. La modulabilité du programme en termes d'animation et de choix des supports, la possibilité de varier certains de ses éléments, ouvrent une possibilité de « sur mesure » qui peut convenir aux enfants à besoins spécifiques du fait d'un handicap. Enfin, le fait notamment de varier les activités et les types d'expression accroît les chances que chacun trouve sa place et puisse participer, à sa mesure, aux séances.

Pour les enfants décrits par certains professionnels comme étant « cabossés par la vie », notamment certains enfants suivis par l'Aide Sociale à l'Enfance, mais également des élèves internes appartenant à des milieux sociaux très défavorisés, ce programme peut également se révéler pertinent pour leur apporter des opportunités de valorisation qu'ils connaissent peu, et ce d'autant plus que la réussite scolaire reste difficilement accessible pour ces enfants et que leur familles et groupes sociaux ne sont pas toujours disponibles ou soutenant :

« Cela a peut-être plus de résonance avec les internes, car c'est un public plus cabossé, plus fragile... Pour eux, le programme est valorisant. » (SD)

Même si l'objectif du programme « Agir ! À fond les CPS » n'est pas particulièrement orienté vers les élèves à besoins spécifiques ou en difficultés sociales aiguës, il peut prendre en compte les particularités de ces enfants, en matière de besoin de renforcement des CPS.

Ce point mériterait cependant d'être exploré plus avant, la question de la stigmatisation ou de l'ostracisation de ces enfants par les autres élèves, ou d'invisibilisation de leur mal-être, étant toujours un risque possible.

6.3 Les changements perçus chez les élèves : les résultats du primaire consolidés

Tous les professionnels interviewés considèrent que le programme « Agir ! A fond les CPS » est bénéfique pour les élèves.

Les professeurs repèrent en premier lieu un effet sur le groupe et sur le climat de classe, dans la continuité de ce qui avait été observé en CM1 et en CM2. Les effets à une échelle individuelle sont plus complexes à repérer par les enseignants de collèges qui voient moins souvent leurs élèves que les enseignants de CM1 ou de CM2. Néanmoins, en 6^{ème} aussi, il est possible de voir des changements s'opérer dans le comportement de certains élèves.

S'il n'est pas possible pour les enseignants de savoir finement comment les représentations de chaque élève ont évolué, ils observent néanmoins des évolutions dans les comportements, qu'ils relient à la participation des enfants au programme.

6.3.1 À une échelle collective : des relations plus faciles entre élèves et avec les enseignants

Comme en CM1 et en CM2, les professeurs de 6^{ème} ont le sentiment que, dès les premières séances, un effet se fait sentir sur le groupe-classe. Les enfants semblent mieux s'accepter et se tolérer entre eux, dans leurs différences, et de ce fait les tensions ou conflits se réduisent par rapport à ce que les enseignants repéraient parfois d'autres années.

Le constat est à la fois complexe et simple : les séances contribuent à fluidifier les relations entre élèves. Les élèves, plus apaisés et respectueux des autres, seraient moins facilement dans des comportements agressifs, de harcèlement entre eux. Quel que soit l'établissement et les professeurs interrogés, ce constat est fait par tous :

« Il y a parfois un esprit de compétition exacerbé entre eux... Ce n'est pas miraculeux, mais ça a un peu modifié la dynamique de classe, ça a amélioré le climat de la classe. » (V)

« Ça crée de la cohésion entre élèves, plus de mixité. » (M)

Les professeurs perçoivent assez rapidement, semble-t-il, les effets du programme à une échelle collective et c'est pourquoi, comme en primaire, ils sont nombreux à souhaiter que ce programme démarre le plus tôt possible dans l'année scolaire.

Enfin, ils sont plusieurs à avoir également souligné que les élèves ont aussi changé d'attitude envers eux et que la relation élève-enseignant est aussi plus facile. Un apaisement des tensions, des relations plus faciles est donc globalement constaté, à tous les niveaux :

« Ils ont une relation plus fluide aux adultes, et entre élèves, les conflits dégènèrent moins. » (M)

Pour certains professeurs, ce programme présente des similitudes avec des programmes de lutte contre le harcèlement scolaire, par exemple le programme PIKAS. Cependant, « Agir ! A fond les CPS » intervient aussi en amont des conflits, en outil de prévention primaire, et pas seulement en tant qu'outil de résolution d'un problème ou de tensions :

« C'est comme la méthode PIKAS contre le harcèlement. Les CPS c'est pareil. Ça facilite une meilleure estime de soi et aussi une meilleure empathie. Ça facilite un meilleur climat de classe. » (G)

« Ça encourage à faire plus attention à l'autre. C'est un outil de lutte contre le harcèlement et l'ostracisation. » (M)

6.3.2 À une échelle individuelle : des enfants plus en confiance avec eux-mêmes et avec les autres

Les effets du programme à une échelle individuelle sont plus complexes à saisir par les enseignants de 6^{ème}, qui voient leurs élèves au maximum 5 heures par semaine, contrairement aux enseignants de primaire qui les voient tous les jours. Néanmoins, ils repèrent souvent les mêmes éléments que leurs collègues de primaire.

- **Une meilleure capacité à gérer ses émotions, à avoir confiance en ses compétences**

En premier lieu, comme en primaire, le programme semble aider certains élèves à mieux vivre leurs émotions. Le fait de reconnaître la place des émotions, de mieux identifier ces émotions, qui sont nommées et discutées en séances, constitue un apport pour certains enfants, qui n'avaient pas reçu ces clefs dans leur milieu familial ou dans leur groupe social. Ces élèves reconnaissent mieux et gèrent donc mieux leurs émotions, ce qui se voit en classe :

« Le programme fait une différence : il me semble que les élèves gèrent mieux leurs émotions. » (SF)

Un autre bénéfice important est aussi souvent souligné, notamment en ce qui concerne les élèves en difficultés scolaires : le programme leur permet de sortir de l'impasse de l'objectif de réussite que certains peinent fortement à atteindre, avec un risque d'effritement de leur estime de soi. Du fait des différentes activités proposées, éloignées des activités académiques

habituelles, les élèves en fragilité scolaire peuvent (enfin !) montrer leur capacité et habileté à exprimer et défendre un point de vue, le leur :

« C'est un peu comme les voyages scolaires : ça permet de valoriser d'autres compétences. » (M)

- **Une plus grande finesse et autonomie de jugement**

Les professeurs ont mis très fortement en avant le fait que, dans la continuité d'une meilleure maîtrise de leurs émotions, les élèves sont davantage en mesure de comprendre ce qui se passe dans leur relation à l'autre, notamment en cas de conflit ou de pression, et plus généralement, ils comprennent mieux les situations difficiles qu'ils peuvent rencontrer. Ils gagnent en finesse de compréhension et en autonomie de jugement et d'expression :

« Des élèves parlent plus spontanément : ils ont davantage de mots pour conscientiser certaines choses, analyser certaines situations. » (G)

« J'ai demandé à quelques élèves de venir me voir, même ceux qui habituellement n'ont pas de bonnes notes... Ils parlent plus spontanément... C'est positif pour les enfants, ça leur permet de réfléchir aux mécanismes de pression, et de trouver les mots pour conscientiser. [...] » (V)

- **Une meilleure compréhension de l'intérêt et de la possibilité d'exprimer son point de vue**

Pour certains élèves, qui étaient jusque-là plutôt en retrait, effacés ou dans une forme de « soumission » aux autres, le programme constitue un levier pour comprendre qu'ils sont légitimes à prendre la parole, à exprimer et à défendre leur point de vue :

« Cela aide les timides à prendre la parole devant les autres. » (M)

« Ils apprennent le droit de dire non. » (V)

De surcroît, pour certains élèves de milieux modestes ou défavorisés, et notamment pour certains garçons, ce programme leur permet de découvrir qu'exprimer un point de vue ou une émotion est normal et légitime.

À rebours de certains codes sociaux qui valorisent le silence et l'apparence de l'indifférence comme étant une marque de force de caractère, peut-être particulièrement associée à la virilité dans certains milieux, ces enfants découvrent qu'exprimer son point de vue n'est pas dévalorisant, au contraire :

« Certains comprennent mieux que parler n'est pas une faiblesse. » (R/P)

- **Une meilleure capacité à demander de l'aide**

Enfin, certains élèves vont plus facilement demander de l'aide aux adultes, mais aussi aux autres élèves, alors qu'ils étaient plutôt en retrait ou taisaient jusqu'alors certaines difficultés.

Cette capacité renforcée à demander de l'aide est à la fois liée à une confiance accrue dans les autres et dans les adultes, mais aussi à une meilleure estime de soi. Ces élèves comprennent notamment qu'il n'y a pas de fatalité à subir l'hostilité ou de mauvais traitements de la part d'autres élèves, et qu'ils sont légitimes à demander de l'aide. Leur confiance en la possibilité d'être effectivement aidés s'accroît ainsi également semble-t-il :

« On leur donne des clés, pour savoir résister, savoir dire non... Il y a un enfant qui a demandé de l'aide, parce qu'il se faisait embêter par certains élèves. Il a pu être accompagné par certains élèves : il y a cette idée qu'on ne se laisse pas faire, qu'on demande de l'aide. » (V)

Le lien avec la prévention du harcèlement scolaire, fait par plusieurs enseignants interviewés, pourrait ainsi être mis en valeur, lors de la présentation du programme, en plus de l'enjeu de prévention de l'entrée dans la consommation de tabac et dans les addictions plus généralement.

7 Au-delà de l'établissement : les parents d'élèves et certaines associations

Du côté de l'implication des parents, les résultats restent ténus, et ce d'autant plus que sur les territoires socialement défavorisés, les parents sont généralement peu ou moins impliqués dans les activités ou projets proposés par les collèges, et participent moins aux différentes instances de réflexion ou de décision. Là encore cependant, des approches spécifiques ont pu être mises en place dans certains collèges par les intervenantes qui confirment qu'impliquer les parents dans le programme est un travail en soi.

7.1 Davantage de « temps forts » avec les parents dans certains collèges

Comme à l'école, le programme a le plus souvent été présenté aux parents d'élèves en début d'année scolaire, lors des réunions de rentrée. Les parents ont généralement peu ou pas de questions en début d'année scolaire sur le programme et il est difficile de savoir si cette information suscite une réflexion ou des interrogations chez les parents, sur le moyen terme.

Face à ce constat, et du fait d'une bonne adhésion des collèges et aussi de possibilités identifiées en termes de calendrier et d'agendas, des « temps forts » spécifiques ont pu être organisés dans certains établissements, avec les intervenantes et les parents d'élèves (notamment à Valserhône et à Montluçon). Lors de ces rencontres, qui ont lieu en fin d'année et qui ont souvent une tonalité un peu festive, les parents présents se montrent toujours intéressés face aux productions de leurs enfants qui présentent ou expliquent certaines activités réalisées en séance.

Lors de ces « temps forts » ou rencontres, les parents semblent voir le programme comme un outil pour améliorer à la fois le bien-être des enfants mais aussi leur réussite scolaire. Même s'ils ne comprennent pas forcément ce que sont les CPS et quels sont les enjeux liés à leur renforcement, ils peuvent retirer quelques bribes en lien avec l'importance de la valorisation des enfants, de leurs compétences

Les parents déjà en lien avec les établissements scolaires et relativement impliqués dans la scolarité de leurs enfants semblent toujours plus participatifs lors de ces rencontres, avec davantage de questions, des demandes de conseils ou d'outils pour faciliter leur relations ou dialogue avec leurs enfants. Les enjeux de parentalité sont forts et il y aurait sans doute, là aussi, des pistes spécifiques à creuser concernant les CPS des parents et leur posture avec leurs enfants.

Cependant, les parents en forte défavorisation sociale restent plus souvent relativement distants, voire peut-être indifférents au programme. Ce sont aussi les parents qui sont décrits comme étant le plus de difficulté à conscientiser et à exprimer un besoin d'aide.

Reste que le fait même de préparer ces « temps forts » pour organiser des sortes de « restitutions » ou pour montrer comment se déroulent certaines activités aux parents, a été très motivant pour les enfants concernés. Les intervenantes convergent sur le fait qu'il est important et valorisant pour les enfants de montrer ce qu'ils ont fait lors des séances, et que cela est donc bien en cohérence avec l'intention globale du programme.

7.2 Le programme s'étend rarement à l'externe, mais peut renforcer le « réseau interne »

En troisième année de développement du programme, la difficulté et la nécessité d'un temps spécifique pour prospecter, contacter et rencontrer les structures hors-établissements scolaires était bien intégrée. Les intervenantes ont concentré leurs efforts sur le déploiement du programme au collège, où les contraintes organisationnelles sont démultipliées par rapport au primaire.

Il est par ailleurs rare que les liens entre les collèges et les structures de loisirs soient fortes au point de faciliter un prolongement du programme ou, *a minima*, de la formation au programme pour les acteurs de ces autres structures.

Cela a pu néanmoins être fait sur quelques territoires où des liens ont pu être tissés avec certaines structures d'accueil en loisir (comme à Montluçon, notamment), mais cela reste l'exception à l'échelle des collèges comme des écoles qui ont participé à l'évaluation. Le « travail en réseau » entre établissements scolaires et structures « non scolaires » n'est pas une mission première ou essentielle des établissements scolaires et de fait les réseaux, au sens d'activités partagées avec d'autres structures, semblent effectivement peu nourris. Dans ce contexte, étendre le programme à d'autres structures que les établissements scolaires est tout simplement une activité spécifique et nouvelle, qui ne peut qu'exceptionnellement s'appuyer sur des liens tissés préalablement localement.

En revanche, cette évaluation confirme, pour le collège, que le programme peut renforcer certains « réseaux internes » aux établissements, en contribuant à créer ou à renforcer une culture commune sur les CPS, notamment entre professeurs, et en renforçant certains liens entre professionnels qui participent aux séances, ce qui s'avère déjà un résultat à la fois complexe et important et qui renvoie à la culture du travail en équipe dans les établissements scolaires.

Conclusions de l'évaluation et recommandations

1 Des objectifs atteints par le programme avec les élèves et avec les enseignants

Le programme atteint plusieurs objectifs, en termes de renforcement des compétences psychosociales, pour les élèves, mais aussi pour les enseignants et autres professionnels des établissements impliqués dans ce programme.

Chez les élèves

Le programme agit à six niveaux différents sur les élèves, qui sont en cohérence entre eux. Les apports du programme pour les élèves, à des échelles collectives et individuelles, s'articulent ainsi bien entre eux.

Ces apports se traduisent par des changements de comportements chez les enfants, plus ou moins sensibles selon les classes et les individus, qui sont perceptibles dès la première année et se renforcent au fil des trois années.

Des réflexes ou habitudes se mettent ainsi en place, qui se confirment ou se renforcent en deuxième, puis en troisième année.

Le programme ne constitue pas une « baguette magique » : il ne peut pas résoudre les conflits qui agitent parfois certaines classes décrites comme très « difficiles », réduire les difficultés des enseignants parfois en grande souffrance ou « réparer » les enfants qui vivent dans des contextes très défavorables à leur épanouissement. Néanmoins, des effets sont perçus et soulignés par les enseignants, en CM1, en CM2 et en 6^{ème}, à la fois pour les groupes-classe et pour les individus.

➤ 1/ Amélioration du climat de classe

Le climat de classe amélioré est un constat très largement partagé par les enseignants et le plus immédiatement visible par eux.

Les activités réalisées en séances amènent les élèves à développer leur tolérance, leur empathie et leur capacité à coopérer les uns avec les autres, même sans être « amis ». Le programme favorise ainsi un bon ou un meilleur climat de classe. Dans les classes où il existe des tensions, des conflits, le programme contribue visiblement à les réduire, à apaiser les relations et à faciliter les interactions entre élèves. C'est pourquoi les enseignants de CM1, CM2 et 6^{ème} convergent sur le fait que ce programme doit être déployé le plus tôt possible, au premier trimestre, afin que ce

cadre d'empathie et de coopération puisse être posé alors que le « groupe-classe » se met en place.

➤ **2/ Amélioration de l'estime de soi et de la confiance en soi des élèves**

Les activités réalisées en séances amènent les enfants, individuellement, à se découvrir « autrement » et à prendre confiance en eux. Le fait d'être encouragés à mettre en avant « *ce qu'ils savent faire* », leur point de vue, qui sort du cadre des enseignements classiques, leur permet de conscientiser qu'ils ont différentes compétences qui ne se limitent pas à leur réussite ou à leurs difficultés scolaires. Des élèves qui pouvaient avoir une mauvaise opinion d'eux-mêmes (notamment en lien avec de mauvais résultats scolaires) comprennent qu'ils ont des savoirs et savoir-faire qui ont également du sens, de la valeur. De ce fait, leur estime d'eux-mêmes est renforcée ou restaurée, ce qui facilite certains changements de comportements : les élèves timides ou en retrait notamment, peuvent prendre confiance en eux et oseront davantage prendre la parole, s'exprimer au sein du groupe-classe. Plusieurs enseignants ont souligné que ce point est particulièrement important pour les élèves fragilisés dans l'estime d'eux-mêmes par des difficultés scolaires, les apprentissages académiques. Du CM1 à la 6^{ème}, le programme permet aux enfants en difficultés scolaires de comprendre qu'ils savent faire des choses et qu'ils peuvent le montrer aux autres, mais aussi que leur point de vue a autant de valeur que celui des autres. Cela n'efface pas les inégalités sociales et de réussite scolaire, souvent en lien, mais ouvre de nouvelles perspectives pour les enfants.

➤ **3/ Amélioration de la conscientisation, de l'expression et de la gestion de ses émotions**

Des élèves facilement en colère ou agressifs peuvent mieux comprendre, identifier et décrire leurs émotions et difficultés, et en faire part à l'enseignant ou à d'autres élèves. Cette capacité renforcée à identifier les causes de son « énervement », à en parler avec d'autres, contribue à apaiser les individus et de ce fait à réduire les situations de tensions. Dans certains territoires ou environnements sociaux, où la conscientisation et l'expression des émotions est rare ou peu valorisée (notamment chez les garçons, qui peuvent être enfermés dans un « rôle » genré, défini par la famille ou le groupe social d'appartenance), cet apport peut être à la fois nouveau et important pour certains élèves.

➤ **4/ Renforcement de la confiance des élèves dans l'enseignant**

Le fait que les enseignants mènent ou participent à des séances co-animées leur permet d'investir une posture qui n'est plus tout à fait celle, « classique », de l'enseignant qui transmet des savoirs, qui évalue les élèves. S'inscrivant dans la dynamique globale de la séance, ces enseignants, parce qu'ils acceptent de parler de certaines de leurs émotions, mais aussi d'occuper une place différente face aux enfants, et aux côtés des intervenantes, sont d'une certaine manière « re-découverts »

par leurs élèves. Des enfants vont ainsi plus facilement se confier aux enseignants, leur faire part de certaines préoccupations, ou leur demander de l'aide en certaines situations, notamment de tension avec d'autres élèves. Leur capacité à demander de l'aide, ou *a minima*, à confier leur inquiétude ou souffrance, s'en trouve renforcée.

➤ **5/ Meilleure visibilité et prise en compte des besoins des enfants porteurs de handicap ou en souffrance psychique**

Certains élèves, à la faveur des activités et échanges qui ont lieu pendant les séances, vont pouvoir exprimer ou laisser entrevoir des besoins spécifiques voire, dans certains cas, une souffrance psychique. Alors que le cadre scolaire habituel ne prévoit pas de creuser ces besoins ou difficultés, les séances, parce qu'elles permettent des échanges, une expression d'émotions personnelles, dans un cadre sécurisé et un lien de confiance, permettent de faire émerger et rendre visibles certains besoins particuliers. Les enseignants peuvent alors mieux identifier et prendre en compte ces besoins et éventuellement orienter l'enfant vers d'autres ressources. Les chances de meilleure intégration de ces enfants en classe et de meilleure prise en charge si besoin, s'en trouvent renforcées.

➤ **6/ Début de « culture CPS » chez les enfants, avec des réflexes qui se mettent en place au fil des 3 années**

Le fait pour les enfants de vivre ce programme trois années d'affilée crée chez certains d'entre eux des réflexes, qui sont observables par les professionnels qui les voient sur ces 3 années, et notamment les intervenantes. On peut ainsi repérer chez les élèves une familiarité avec certains concepts, questionnements, une capacité à s'exprimer et à dialoguer avec les autres. Pas perceptible chez tous les enfants, cette « culture » se consolide pourtant au fil du temps chez certains, notamment autour de la tolérance vis-à-vis de la parole des autres, de l'expression des émotions, de la légitimité à s'exprimer et à surtout à argumenter.

Chez les enseignants

Le programme produit **cinq effets particulièrement notables**, à une échelle individuelle mais aussi collective, qui passent par un changement de regard, de représentations sur les élèves et parfois sur soi, qui peut aboutir à un changement de certaines pratiques.

➤ **1/ Découverte ou re-découverte du concept de « compétences psychosociales »**

Le premier bénéfice du programme est de mettre ou remettre en contact les enseignants avec le concept de compétences psychosociales. Pour certains ce concept prolonge des lectures ou des formations qu'ils ont suivies (place des émotions, lutte contre le harcèlement scolaire, notamment), pour d'autres il s'agit d'une découverte

complète. Pour beaucoup, il y a d'importants apports théoriques qui sont appréciés notamment du fait de la formation en présentiel, mais aussi de la co-animation des séances avec les intervenantes, que certains complètent par l'utilisation du E-learning ou la lecture des documents (guides d'animation) en format papier transmis par les intervenantes.

➤ **2/ Changement de regard sur les élèves, notamment ceux qui sont en difficultés scolaires**

Tous les enseignants convergent sur le fait que les séances, et notamment celles co-animées avec les intervenantes d'Addictions France ou de l'IREPS, leur ont donné la possibilité d'avoir une posture nouvelle, « d'observateur », et d'avoir ainsi la possibilité de regarder et écouter leurs élèves dans un cadre autre que celui des apprentissages. Les enseignants ont ainsi pu découvrir des facettes de la personnalité des enfants, mais aussi certaines compétences (notamment en termes d'analyse, d'expression) qui leur étaient parfois mal connues ou inconnues. Pour la grande majorité des enseignants, ce programme leur permet de « voir les élèves autrement » et de développer une meilleure compréhension, écoute ou bienveillance face aux élèves, et particulièrement aux élèves « perturbateurs » ou en difficultés scolaires, dont ils décryptent à la fois mieux le comportement, mais aussi les compétences parfois « cachées »

➤ **3/ Découverte, re-découverte de nouvelles possibilités dans la relation aux élèves**

Une partie des enseignants ont découvert que le fait d'exprimer certaines de leurs idées personnelles ou émotions, en séance, avec les élèves, ou le fait d'accepter certaines formes de débat avec eux, modifie leur relation avec ceux-ci. Ces derniers découvrent d'autres facettes chez leurs enseignants qui les interpellent et une sensibilité qui les rassure d'une certaine manière. Une nouvelle confiance peut se tisser entre les élèves et leurs enseignants, et certains élèves se confieront alors plus facilement, feront part de certaines préoccupations, que les enseignants pourront alors mieux entendre et comprendre.

➤ **4/ Changements dans la posture et pratiques de l'enseignement en classe**

Des changements de pratiques sont observés par les enseignants sur eux-mêmes, à différents niveaux. En premier lieu, certains s'approprient des activités du programme, qu'ils refont en classe, notamment celles qui leur semblent particulièrement favorables pour que les élèves se connaissent et coopèrent mieux entre eux.

Certains enseignants introduisent également des changements dans leur façon de travailler avec les élèves et de s'adresser à eux : davantage de travaux de groupe, davantage de temps de débats entre les élèves, mais aussi une plus grande attention à valoriser certaines réussites, qui pouvaient être un peu invisibilisées auparavant. Des changements de pratiques qui sont favorables à la coopération entre élèves, mais

aussi au développement de leur esprit critique et surtout à une confiance en eux améliorée.

Plusieurs enseignants veulent systématiser certaines dimensions du renforcement des CPS en :

- Intégrant cette thématique aux cours d'Éducation Morale et Civique (EMC) en primaire, ou en refaisant certaines activités en cours ou en heure de vie de classe en 6ème ;
- Articulant formellement cette thématique avec d'autres programmes de prévention, notamment ceux concernant la prévention du harcèlement scolaire.

➤ **5/ Début ou renforcement d'une «culture CPS» dans certaines équipes et établissements**

Les enseignants qui ont participé au programme « Agir ! A fond les CPS », sur une ou deux années du programme convergent sur le fait qu'ils ont appris des choses sur les CPS grâce à la formation en présentiel et à la co-animation, mais aussi sur leurs élèves, et parfois sur eux-mêmes (notamment au niveau de leurs propres émotions). Ces apports de « fond » constituent un socle pour se construire une culture individuelle sur les CPS. En outre, dans certaines écoles et collèges, le programme a donné lieu à des échanges, des « temps de bilan » entre enseignants, souvent avec les intervenantes d'Addictions France ou de l'IREPS qui facilitent une approche collective des CPS, des enjeux qui leurs sont reliés. Une culture collective autour des CPS peut ainsi émerger, parmi un groupe d'enseignants ou à l'échelle de tout un établissement, lorsque la thématique est intégrée au projet d'école par exemple ou qu'un nombre important d'enseignants est formé.

2 Des points forts dans le déploiement du programme, à maintenir

➤ 1/ La formation en présentiel

Même si des freins ou des réticences ont pu accueillir l'annonce du programme dans les écoles et les collèges, la formation en présentiel a été plébiscitée par la très grande majorité des enseignants interviewés. La possibilité d'échanger, de poser des questions sur des concepts souvent nouveaux pour eux et enfin la possibilité d'aborder des questions concrètes autour des séances, des activités ou outils à mobiliser, voire au collègue, la possibilité de faire des exercices pratiques, sont essentielles pour les enseignants. La formation en présentiel permet de gagner du temps pour tous les enseignants et de mieux visualiser et comprendre comment les séances vont se déployer. Par ailleurs, la dimension « incarnée » concernant le déroulement des séances et des activités est très appréciée.

Plusieurs enseignants, à l'école comme au collège, ont fait part de leur souhait de pouvoir approfondir cette formation, toujours en format présentiel, au-delà de la première année de participation au programme.

➤ 2/ Un programme structuré mais adaptable, ce qui est apprécié par les enseignants

Les enseignants ont largement apprécié le fait que les séances soient bien construites et proposées « clés en main », avec un fort accompagnement par les intervenantes, à la fois lors de la co-animation, mais aussi par des temps d'échanges formels ou informels, en présentiel, par téléphone ou par mail.

Le programme présente ainsi un triple avantage plébiscité par les enseignants (qui pour beaucoup, n'avaient jamais expérimenté ce format d'intervention auparavant) :

- Un cadre très structuré et structurant : des séances où les activités et « enchainements » sont prévus, dans un déroulé argumenté et cohérent, avec des outils (guide d'animation des séances) bien identifiés. Ce cadre est rassurant pour les enseignants, notamment lors des séances qu'ils animent seuls ;
- Un cadre adaptable aux propositions des enseignants. Si le cadre est très structuré il n'est pas rigide pour autant : les enseignants peuvent être force de proposition pour présenter des activités et outils alternatifs, discutés avec les intervenantes, qui pourront les guider et les conseiller. Cette souplesse permet de reconnaître les savoirs et savoir-faire des enseignants et facilite leur adhésion et leur appropriation du programme. Ceci est très apprécié par les enseignants, qui craignent beaucoup les programmes « rigides » ou rien ne peut être modifié et où leurs points de vue et connaissances ne sont pas pris en compte.
- Des intervenantes très réactives et aidantes. Les enseignants interviewés convergent sur le fait que les intervenantes répondent à toutes les questions des enseignants très rapidement, par téléphone, par mail et lorsque cela est

possible par des échanges en présentiel. Outre le fait que les intervenantes transmettent la version imprimée des documents nécessaires pour chaque séance, leur disponibilité et réactivité contribue fortement à faciliter la mise en place des séances, et à rassurer les enseignants face aux séances qu'ils vont animer seuls.

➤ **3/ Un programme adaptable à des profils de classe et d'élèves différents.**

Outre la possibilité pour les enseignants d'apporter leur propre expérience et propositions d'outils dans le déroulement des séances, le fait que les séances puissent être réajustées dans le temps, dans leur rythme (en raccourcissant, supprimant ou renforçant certaines activités) suivant le profil des classes et des élèves, est un point fort souligné. Si certaines activités se révèlent, sur le terrain, trop longues, trop courtes ou complexes, selon les classes et les élèves (maturité, relations entre eux, ...), il est possible de « re-calibrer » les activités, lors d'une même séance ou au fil des séances, pour que le programme s'adapte, au mieux, au profil des élèves. Cette possibilité est aussi investie par les enseignants dans le cadre des séances qu'ils animent seuls.

➤ **4/ Des possibilités d'étendre le programme « hors la classe », aux parents d'élèves**

Selon les écoles et les contextes, les intervenantes peuvent proposer des activités ou rencontres spécifiquement adaptées aux parents d'élèves, dans le prolongement de ce qui a été fait dans les séances. Malgré un constat général de difficultés à « *faire entrer les parents* » à l'école ou au collège dans les territoires en situation de défavorisation sociale, il s'avère que certaines propositions peuvent attirer les parents parce qu'elles répondent à leurs préoccupations et questions sous-jacentes, notamment en termes de parentalité.

3 Huit recommandations pour le déploiement du programme

À partir des points forts repérés sur ce programme, mais aussi des points de vigilance qui ont pu apparaître au cours de cette évaluation, des recommandations peuvent être formulées pour améliorer ou renforcer encore le déploiement du programme et son contenu.

Huit points peuvent ainsi être travaillés ou affinés :

1/ Définir un socle de formation « incompressible » et obligatoire pour les enseignants, en présentiel, avec un contenu et une durée fixe

Face aux difficultés structurelles rencontrées dès l'école primaire pour trouver un temps propice à la formation des enseignants et face à l'impossibilité de mettre en place les 3 jours de formation initialement prévus, il apparaît essentiel de définir une durée minimale et obligatoire de formation aux CPS en CM1, CM2 et 6ème. La formation en présentiel est indispensable pour expliquer ce que sont les CPS, à quoi leur renforcement peut servir pour les élèves, et aussi ce que les CPS ne sont pas (ou pas seulement), les risques de glissements de sens ou de confusion étant toujours un risque possible.

Le E-learning ne peut être qu'un complément pour les enseignants qui souhaitent approfondir le sujet.

Il est indispensable de bien préciser aux enseignants, lors des formations en présentiel, l'enjeu du renforcement des CPS, pour les apprentissages mais aussi pour toutes les autres dimensions de la vie des enfants, comme facteurs de protection et d'épanouissement.

Afin de ne pas réduire la portée du programme à un « *outil de paix sociale* » et de permettre aux enseignants de bien comprendre que ce programme sera utile aux enfants, en classe et en dehors de celle-ci, pendant l'année scolaire et au-delà, il est important d'insister, dès la formation initiale, sur les points suivants, et ce d'autant plus qu'ils vont animer des séances seuls ou du moins sans accompagnement par Addictions France ou par l'IREPS :

- Le programme sert à mobiliser et renforcer des compétences chez les enfants qui seront autant de facteurs de protection face à différentes difficultés qui peuvent se présenter dans un parcours de vie, dont les conduites à risques (addictions, au tabac notamment) ;
- Le programme améliore le climat de classe : il permet d'améliorer le contenu et la forme des relations entre enfants (qui apprennent à mieux se connaître et se reconnaître dans leurs différences) et contribue à apaiser les tensions, à renforcer les relations de coopération ;
- Le programme peut faciliter les apprentissages, mais il n'est pas un outil focalisé sur la réussite scolaire. Le renforcement des CPS vise à ce que les enfants puissent mieux s'épanouir en général, à l'école et hors de celle-ci, dans ce qu'ils entreprennent aussi

bien que dans leurs relations avec les autres. Ce point est particulièrement important à souligner en ce qui concerne les enfants en difficulté/échec scolaire (qui ultérieurement seront les plus concernés par le risque d'entrée dans le tabagisme, et de consommation chronique de tabac, dans les filières professionnelles et d'apprentissage notamment) ;

2/ Proposer une « suite » de formation aux enseignants de primaire et de collège qui le souhaitent pour « ancrer » ou approfondir leurs connaissances en matière de CPS

Ces formations réitérées peuvent en outre favoriser le renforcement d'une « culture CPS » dans les établissements scolaires concernés.

3/ Faciliter l'accès des élèves au programme, même si cela est seulement pour une année

Des effets étant déjà sensibles après une année d'exposition au programme, il serait dommage de priver les élèves qui ne pourraient pas être exposés au programme trois années d'affilée.

La « culture CPS » peut commencer à se forger avec une première année d'exposition au programme : des changements dans les comportements sont déjà visibles dès la première année, qui se transforment en petits savoir-faire et habitudes au fil des années d'exposition au programme.

4/ Définir les objectifs de la co-animation et les différents niveaux de co-animation possibles et souhaitables

Il est important de rassurer, dès le démarrage du programme, les enseignants qui redoutent les situations de co-animation et d'encourager tous les enseignants à participer aux séances co-animées, tout en préservant leur possibilité « d'observer » les enfants, qui est si appréciée de la plupart d'entre eux. Si certains veulent « profiter » de cette opportunité d'observation en étant moins actifs pendant les séances, cela doit être possible, même s'il faut rappeler que le fait de co-animer facilite l'appropriation des outils et la possibilité de refaire seul certaines activités ultérieurement.

De même, il est important d'aider les enseignants qui craignent d'animer des séances seuls, à constituer des binômes, en interne dans l'établissement, afin de co-animer les séances à deux.

5/ Redéfinir un catalogue d'outils et d'activités pertinentes en CM1, CM2 et 6ème, en intégrant les outils testés ou validés par les équipes, notamment ceux proposés par les enseignants, ainsi qu'un cadre de durée des séances

Les enseignants peuvent avoir le souhait d'intégrer au programme des outils qu'ils connaissent déjà ou qu'ils souhaitent utiliser pour mieux s'adapter au profil ou à la maturité de leurs élèves. Il est important de donner un cadre à ces outils pour que ce programme de renforcement des CPS ne dévie pas vers le développement d'autres compétences plus spécifiques, notamment artistiques (arts plastiques, théâtre). La créativité fait partie des CPS, mais elle doit être mise en lien avec d'autres CPS. Le programme ne vise pas à améliorer les performances techniques en matière artistique.

De même, il est important d'indiquer aux enseignants qu'une souplesse est possible par rapport à la durée des séances, mais qu'une durée minimale et maximale doit être envisagée, afin que les séances ne risquent pas d'être réduites à un temps, insuffisant, ou qu'elles ne se transforment pas en temps de loisir (séance de « dessin ») par une durée trop longue.

Enfin, il est important de faire évoluer les supports pour prendre en compte la maturité croissante des enfants, au fil des années.

Dans tous les cas, il est important de rendre explicite la manière dont une activité peut venir renforcer les CPS, en CM1, en CM2 et en 6^{ème}, au moment de la pré-adolescence.

6/ Viser à équilibrer, sur chaque séance, de manière égale, les temps d'oral, d'écrit et d'activités autres (manuelles, artistiques) et à préciser les objectifs des séances aux élèves

Cet équilibre est indispensable pour qu'à l'échelle d'une séance, tous les élèves d'un même groupe-classe puissent également s'impliquer dans les activités et trouver une forme d'expression mais aussi de valorisation qui leur convienne. C'est grâce à cet équilibre que le risque de « décrochage » de certains (plus en difficulté à l'oral, à l'écrit ou en dessin, ...) peut être réduit, et que les « bons élèves » ne prendront pas toute la place, au détriment des élèves en difficultés scolaires, qui pourraient avoir tendance à se sentir moins compétents ou légitimes à s'exprimer.

Enfin il est très important de préciser aux élèves (notamment lors des séances que les enseignants animent seuls) l'objectif du programme et de chaque séance, en termes de CPS, et notamment par rapport aux conduites à risques et consommations de substances psychoactifs, et ce dès le CM2, en prenant en compte leur évolution/maturité au fil du temps.

7/ Mobiliser les parents de manière formelle, sur des temps spécifiquement dédiés au programme

Les opportunités de présentation de ce programme lors des réunions de rentrée ou lors des fêtes de fin d'année sont importantes à conserver car elles peuvent toucher un grand nombre de parents, mais elles sont peu propices à véritablement impliquer les parents dans le programme, à ouvrir un échange autour des CPS.

Dans la mesure du possible et selon l'intérêt des établissements scolaires pour ce programme, il est souhaitable de proposer aux parents, en journée ou en fin de journée, un

temps dédié pour échanger sur ce programme, en mettant en exergue les préoccupations et questions des parents auxquelles le renforcement des CPS peut apporter des réponses (risque de harcèlement scolaire, risque de mal-être des enfants, « addiction » aux écrans, mais aussi enjeux de parentalité en lien avec le renforcement des CPS des enfants, et des parents,...).

8/ Mobiliser les structures hors établissements scolaires en s'appuyant autant que possible sur les dispositifs/réseaux existants, afin de diffuser le programme et la culture CPS (et ainsi réduire la dimension chronophage de la création de liens)

Ces réseaux locaux, peuvent notamment être :

- Les Contrats Locaux de Santé et leurs groupes de travail constitués autour de différents axes ;
- Les Conseils Locaux de Santé Mentale ;
- Les Comités d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté, notamment lorsqu'ils sont ouverts à des partenaires extérieurs au collège.

Annexe

Flyer de présentation du programme « Agir ! À fond les CPS »

agir
À FOND
LES CPS

Un programme régional de renforcement
des **Compétences PsychoSociales**
des enfants de :

9 à 12 ans

Association Addictions France

RÉGION AUVERGNE-
RHÔNE-ALPES

REPS
Auvergne
Rhône-Alpes

RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

ars
Agence Régionale de Santé
Auvergne-Rhône-Alpes

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS
Zakaria
Zigane
Pierrelise



Ce projet est piloté sur la RÉGION par l'ANPAA et l'IREPS. Il est financé par l'ARS AUVERGNE-RHÔNE-ALPES dans le cadre du FONDS DE LUTTE CONTRE LES ADDICTIONS et vise spécifiquement à prévenir l'entrée dans le tabagisme des jeunes sur la région. Il s'inscrit en complémentarité des autres programmes visant à développer les CPS des jeunes sur la région.

OBJECTIFS

- ✓ **Développer** une approche globale et locale de prévention-promotion de la santé ;
- ✓ **Accompagner** les adultes et professionnels au renforcement des compétences psychosociales des enfants ;
- ✓ **Développer et consolider** le pouvoir d'agir des enfants.

LES CPS, QU'EST-CE QUE C'EST ?

Que l'on parle d'habiletés ou d'aptitudes psychosociales, les compétences psychosociales (CPS) sont des compétences individuelles de nature psychologique qui sont indispensables à la vie sociale. Depuis plusieurs années, la recherche a montré leur intérêt dans le domaine de la promotion de la santé car elles agissent de manière positive sur la réduction des comportements à risques et augmentent les comportements protecteurs pour la santé.

Initiée dans les pays anglo-saxons, cette approche est aujourd'hui reconnue comme pertinente pour améliorer la santé et le bien-être des populations.

Elle se déploie de plus en plus en France et fait partie intégrante des compétences à acquérir à l'école et depuis le plus jeune âge.

La vie quotidienne sollicite nos compétences psychosociales à chaque fois que nous entrons en relation avec d'autres. À chaque rencontre, que ce soit dans le cadre familial, dans les centres de loisirs, les clubs sportifs, la rue ou à l'école, les enfants utilisent leurs compétences psychosociales sans en avoir conscience. C'est à chaque fois une possibilité supplémentaire de les développer.

Agir ! À fond les CPS.

Programme régional de renforcement des Compétences PsychoSociales des enfants de 9 à 12 ans.

QUEL EST CE PROGRAMME ?



AVEC LES ENFANTS :

un suivi durant 3 ans en CM1, CM2 et 6^{ème} avec des séances en classes et en dehors de la classe.

AVEC LES ENSEIGNANTS :

formation, accompagnement, alternance de co-animations de séances avec les intervenants ANPAA-IREPS et de temps animés seuls.

AVEC LES ACTEURS DU TERRITOIRE :

formation et accompagnement pour intégrer cette approche dans les projets quotidiens, avec si nécessaire des temps de co-animation de séquences.

AVEC LES PARENTS :

information et soutien pour poursuivre le programme en famille.



COMMENT LE METTRE EN PLACE EN PRATIQUE ?



À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE

Ce projet s'inscrit totalement dans la dynamique des écoles promotrices de santé. Il est complémentaire au socle commun des compétences, des connaissances et de culture.

EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Pour l'intégrer à vos projets éducatifs et d'animation, des réunions de service avec toute ou partie de votre équipe permettront de préparer et de planifier les interventions avec les enfants.

DANS TOUS LES CAS

Des formations et de l'accompagnement sur 3 ans sont proposés aux professionnels et aux parents des enfants.

POURQUOI S'ENGAGER DANS CE PROJET ?

Parce que c'est une démarche qui favorise :

- ✓ Les apprentissages et la réussite scolaire
- ✓ Le mieux vivre ensemble
- ✓ La réduction des inégalités sociales et territoriales de santé
- ✓ L'enrichissement de sa pratique professionnelle
- ✓ L'expérimentation de nouvelles approches



Agir ! À fond les CPS.

Programme régional de renforcement des Compétences PsychoSociales des enfants de 9 à 12 ans.



ÉVALUATION DU PROJET



Ce programme fera l'objet d'une évaluation externe de processus et de résultats menée par l'**Observatoire Régional de la Santé**. Suite à cette évaluation, une restitution des résultats sera faite aux acteurs et structures impliqués sur les différents territoires concernés.

agir! À FOND LES CPS

POUR EN SAVOIR PLUS ET ALLER PLUS LOIN

Si vous participez à ce projet,
n'hésitez pas à demander à vos référents ci-dessous
les supports du projet :
**guides d'intervention, outils pédagogiques, livrets parents-enfants,
supports de formation.**

ASSOCIATION ADDICTIONS FRANCE

► Ain, Allier, Ardèche, Cantal, Drôme, Loire,
Haute-Loire, Puy-de-Dôme, Rhône
► www.addictions-france.org

ADESSA

► Ain

► www.adessa-promotion-education-sante.org

IREPS

► Allier, Ardèche, Drôme, Loire, Puy-de-Dôme, Rhône
► www.ireps-ara.org



RÉGION AUVERGNE-
RHÔNE-ALPES





OBSERVATOIRE RÉGIONAL DE LA SANTÉ AUVERGNE-RHÔNE-ALPES

Site de Lyon

9 quai Jean Moulin 69001 LYON
Tél. 04 72 07 46 20

contact@dors-auvergne-rhone-alpes.org

www.ors-auvergne-rhone-alpes.org

Site de Clermont-Ferrand

58 allée du Pont de la Sarre 63000 Clermont-Ferrand
Tél. 04 73 98 75 50