



**ACCOMPAGNEMENT DU DISPOSITIF-PILOTE
DE CELLULES BIEN-ETRE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES
A L'ECHELLE DE LA FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES**

Rapport d'évaluation intermédiaire EvalCBE.1

(année scolaire 2011-2012)

**Mise en œuvre du dispositif au niveau local,
selon les récits des établissements scolaires
et les analyses des accompagnateurs**

C. Vandoorne, N. Hubin (APES-ULg)

Décembre 2012



**FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES**

Ce rapport d'évaluation n'aurait pas vu le jour sans la collaboration des acteurs du dispositif pilote des Cellules bien-être et tout particulièrement

- les membres des Cellules CBE qui ont relaté leur expérience lors des ateliers et au travers des récits ;
- les membres des services d'accompagnement qui ont aidé les CBE pour la nécessaire réflexion préalable à ces récits et formulé les analyses reprises dans le chapitre 4 ;
- Isabelle Polain et Anne-Pascale Eppe du Comité opérationnel, pour leur présence attentive et leur souci de faciliter une communication bienveillante au sein de ce dispositif.

J'adresse aussi un clin d'œil complice à mes collègues de l'APES-ULg

- Marie-Christine Miermans pour son implication à la fois dynamique et critique dans la préparation et l'animation des échanges entre les établissements scolaires et entre les accompagnateurs, pour la relecture attentive de ce rapport,
- Gaëtan Absil pour son soutien aux rencontres entre écoles et l'enrichissement apporté aux modélisations grâce à sa grande curiosité scientifique,
- Noémie Hubin, pour son acharnement et sa rigueur dans le dépouillement et l'analyse des récits,
- Flavia Massa, pour le confort qu'elle introduit dans nos tâches grâce à une attention et une organisation sans faille.

Que soient enfin remerciées les trois ministres, leurs conseillers et les délégués de leurs administrations pour avoir soutenu un dispositif et une évaluation dont la complexité n'est pas toujours facile à refléter auprès de leurs interlocuteurs.

Chantal Vandoorne, directrice de l'APES-ULg

L'évaluation du dispositif pilote des Cellules bien-être a bénéficié d'un financement de 54 000 € de la Fédération Wallonie Bruxelles (Direction générale de la Santé, Promotion de la Santé à l'école Visa 1153321 DO16AB330232)

Ecoles A :

<ul style="list-style-type: none"> - Institut du Sacré-Cœur de Nivelles - Collège Christ-Roi d'Ottignies - Athénée Royal Yvonne Vieslet de Marchienne-au-Pont - ASBL Collège Notre-Dame de Bon Secours de Binche - Institut de la Sainte-Union de Kain - Ecole communale de la Ville de Chiny - Institut Sainte-Begge à Andenne - ISBA - Centre Asty-Moulin de Namur - ITCF "F.ROPS" de Namur <p>écoles accompagnées par les CEMEA : Laura Van Vlasselaer et Véronique Tonnes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Institut des Sœurs de Notre-Dame d'Anderlecht - Institut Marie Immaculée Montjoie de Bruxelles - Institut Saint-Boniface-Parnasse d'Ixelles - Institut Emile Gryzon d'Anderlecht - IESCF" L'Arc-en-Ciel" de Beloeil - École-Clinique Provinciale - École fondamentale de Montignies-Sur-Sambre - Institut des Métiers de la Construction et de l'Environnement d'Erquennes - EPLSI Saint-François de Sales de Leuze-en-Hainaut - Ecole Communale Fondamentale Apicoliers 2 de Kain <p>écoles accompagnées par Empreintes : Annick Cockaerts, Olivier Mottint, Jennyfer Thunus</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Ecole du Bois Marcelle de Marcinelle - CECS Henri Dunant de Marchienne-au-Pont - EPLES ST Exupéry de Leernes - Lycée Provincial des Sciences et des Technologies de Soignies - C.E. Saint-Joseph de Chimay - Ecole Fondamentale Libre Saint-François d'Ath - Ecole communale de Lens - Institut Saint-Ferdinand 1 de Jemappes - Institut Libre des Métiers de Tournai - Lycée Provincial Hornu-Colfontaine <p>écoles accompagnées par les FPS Hainaut : Chantal Losseau et M. Liegeois</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Institut Bisschoffsheim de Bruxelles - École Chanterelle de Bruxelles - École communale 1/2 de Bruxelles - École de La Vallée de Schaerbeek - CEFA d'Anderlecht - Ecole Communale Fondamentale de Villers-le-Bouillet - Ecole Sainte Thérèse d'Ans - Institut Provincial d'enseignement secondaire de Seraing - Ecole Saint-Joseph de Seraing - École Communale de Lince-Hornay à Sprimont <p>écoles accompagnées par Repères : Pascal Kayaert, Myriam Monheim/Saskia Dab, Nathalie Paiva, Paul Preud'homme, Dominique Werbrouck</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Etablissement d'Enseignement Spécialisé Primaire et Secondaire de la Communauté Française à Auderghem - Institut Paul Henri Spaak de Bruxelles - Institut Saint-Jean-Baptiste de La Salle de Bruxelles - Institut de la Sainte-Famille d'Helmet de Schaerbeek - Ecole Fondamentale annexée à l'Athénée Royal Bruxelles II - EFC André Bensberg de Liège - Ecole fondamentale de Cointe - Ecole Professionnelle de Froidmont de Liège - Ecole d'hôtellerie et de tourisme de la ville de Liège - Ecole fondamentale communale d'Henri-Chapelle <p>écoles accompagnées par Synergie : Anne Sophie Alardin, Sophie Detournay, Eric Henrard</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lycée Saint-Jacques de Liège - Athénée Royal de Saint-Georges-sur-Meuse - Athénée Royal d'Ouffet - Ecole Professionnelle Secondaire Inférieure Spécialisée – Clairval de Barvaux-sur-Ourthe - Athénée Royal de La Roche-en-Ardenne - Institut Notre-Dame de Namur - Ecole communale de Bouvignes - Ecole Saint Joseph de Lesves - Institut du Sacré-Cœur de Profondeville - Collège Saint-Guibert de Gembloux <p>écoles accompagnées par l'Université de Paix : Erika Benko, Lysiane Mottiaux</p>

Ecoles B, non accompagnées :

- Institut Diderot de Bruxelles
- Ecole Sainte Marie de Saint-Gilles
- Institut de Mot-Couvreur de Bruxelles
- Centre pédagogique Vlaesendael de Bruxelles
- Académie royale des Beaux-Arts de Bruxelles
- Institut Marius Renard d'Anderlecht
- Institut provincial d'enseignement secondaire paramédical La Samaritaine de Montignies-sur-Sambre
- Institut technique libre d'Ath
- Athénée Royal d'Ath
- Ecole Saint Joseph de Presles
- Institut d'enseignement secondaire paramédical provincial de Mons (IESPP-Mons)
- Institut Sainte Marie de Châtelineau
- Ecole fondamentale libre subventionnée de Lobbes
- Ecole libre subventionnée du Sart-Culpart de Gilly
- Ecole Sainte Marie – Section CEFA de Châtelineau
- Ecole Communale Fondamentale du Bocage de La Louvière
- Institut Provincial d'enseignement secondaire de Hesbaye. Site rue de Sélys de Waremme
- EESSCF « Le Chêneux » d'Amay
- Groupe scolaire communal de Glain Burenville
- Centre scolaire St-Joseph – St Raphaël de Remouchamps
- Athénée Royal de Visé
- Institut Saint Joseph de Jambes

Comité opérationnel :

Thierry MARTIN, Conseiller Cellule « Santé » du Cabinet de Fadila LAANAN, Ministre de la Culture, de l'Audiovisuel, de la Santé et de l'Egalité des chances

Anne-Pascale EPPE, Conseillère Cellule transversale et Centres PMS, Cabinet de Marie-Dominique SIMONET, Ministre de l'Enseignement obligatoire et de la Promotion sociale

Etienne JOCKIR, Responsable Cellule transversale et Centres PMS, Cabinet de Marie-Dominique SIMONET, Ministre de l'Enseignement obligatoire et de la Promotion sociale

Pascal RIGOT, Conseiller Cellule Aide à la jeunesse, Cabinet de Evelyne HUYTEBROECK, Ministre de la Jeunesse et Aide à la Jeunesse

Marc BOUHY, Section Jeunesse, Cabinet de Evelyne HUYTEBROECK, Ministre de la Jeunesse et aide à la Jeunesse

Madhy KOSIA, Directrice de la Promotion de la Santé à l'Ecole, Direction générale de la Santé

Géraldine FOUARGE, Direction générale de l'Enseignement obligatoire

Isabelle POLAIN, Chargée de mission CBE, Direction générale de l'Enseignement obligatoire

Samuel DESMEDT, Direction générale de l'Aide à la Jeunesse

Françoise VERHEYEN, Direction générale de la Jeunesse

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION

A. LE CONTEXTE : LE BIEN-ETRE A L'ECOLE	8
B. UN DISPOSITIF OUVERT ET MULTI-NIVEAUX	8
C. LES OBJECTIFS DE L'EVALUATION	10
D. LA PORTEE DU PREMIER RAPPORT « EVALCBE.1 »	10

II. METHODES ET OUTILS POUR L'ANALYSE DES PROCESSUS À L'OEUVRE DANS LES CBE

A. DES OUTILS DE COLLECTE ET D'ANALYSE	12
1. Le schéma actanciel	12
2. Les récits	13
B. UNE METHODE D'EVALUATION MIXTE	14
C. UN PROCESSUS ITERATIF : DES ALLER ET RETOUR ENTRE COLLECTE ET ANALYSE	15
D. CONCLUSION	15
E. ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE	15
F. SCHEMA	16

III. DONNÉES DESCRIPTIVES : LES ÉCOLES PARTICIPANTES ET LEUR CBE

A. LA PARTICIPATION AU DISPOSITIF	17
1. Caractéristiques des écoles participantes	17
2. Participation aux processus d'accompagnement	18
3. Evaluation : caractéristiques de l'échantillon	20
B. LES CBE EN DEVENIR	22
1. Etat de développement des CBE	22
1.1 Structuration	22
1.2 Articulation avec d'autres structures	23
1.3 Organisation	25
1.4 Participation et consultation de la population scolaire	25
2. Composantes structurelles des CBE	27
2.1 Noyau central	29
2.2 Coordination	34
2.3 Partenaires et personnes ressources internes	35
2.4 Secteur des partenaires et personnes ressources externes	36
C. LES ACTIONS MISES EN PLACE	39
1. Thématiques abordées par les actions	39
2. Diversité des thématiques	43

IV. CONTRAINTES ET LEVIERS POUR LE DÉVELOPPEMENT DES CBE

A. ANALYSE QUALITATIVE ET TRANSVERSALE DES RECITS	45
1. Place de la direction	46
2. Représentations sociales de la CBE et reconnaissance de la CBE au sein de l'école	46
3. Compétences des membres de la CBE, outils et accompagnement méthodologique pour soutenir la CBE	48
4. Autres partenaires et ressources	49
5. Environnement matériel et infrastructures	50
6. Organisation de la CBE	51
B. PROBLEMATISATION DE PROCESSUS A L'ŒUVRE DANS LES CBE PAR LES ACCOMPAGNEURS	
1. Premier relevé des processus à approfondir pour mieux comprendre, modéliser le développement des CBE	52
2. Analyse collective des processus pour lesquels le plus de freins et de facilitateurs ont été cités par les accompagnateurs	54

V. PREMIER REPÈRES ET QUESTIONNEMENTS ÉVALUATIFS

A. LA QUESTION DE L'INSTITUTIONNALISATION	61
1. Différentes modalités d'institutionnalisation	61
2. Quelques autres éléments organisationnels	61
3. Repères	62
B. LA QUESTION DE L'INTEGRATION ET DE LA COHERENCE	
1. La culture d'établissement comme fondement et conséquence de la cohérence	63
2. Créer la cohérence au travers de la diversité des thématiques	63
3. Recommandations : 5 voies à mobiliser au service de plus d'intégration et de cohérence	64
C. LA QUESTION DES COLLABORATIONS EN APPUI AUX CBE	
1. Distinguer les types de collaboration : un schéma comme organisateur de l'analyse et de la réflexion collective	67
2. Identifier et mobiliser les ressources internes et les ressources de proximité	68
3. Du côté des collaborations avec des organisations externes	69
4. Plus-value de l'accompagnement externe	69
5. Intérêt des rencontres entre établissements	70
6. Recommandations	67
D. CONTRAINTES SUR L'ÉVALUATION : INTERETS ET LIMITES	71

ANNEXES

ANNEXE 1 : INFORMATIONS A PASSER EN REVUE POUR INSPIRER LES RECITS

ANNEXE 2 : PROPOSITION DE STRUCTURATION DES COLLABORATIONS DANS LE CADRE D'UNE CBE

LISTE DES TABLEAUX

LA PARTICIPATION AU DISPOSITIF

Caractéristiques des écoles participantes

1. Répartition des écoles participant au dispositif par provinces et réseaux (sources : dossiers de candidature et récits).
2. Répartition des écoles participant au dispositif par niveau d'enseignement et selon la présence d'un encadrement différencié (sources : dossiers de candidature et récits)

Participation au processus d'accompagnement

3. Répartition des écoles participant au dispositif par catégories et territoires
4. Participation aux journées territoriales

Evaluation : caractéristiques de l'échantillon

5. Représentation des catégories dans l'échantillon
6. Représentation des territoires dans l'échantillon
7. Représentation des réseaux dans l'échantillon
8. Représentation des niveaux et types d'enseignement dans l'échantillon
9. Répartition des écoles par taille dans l'échantillon

LES CBE EN DEVENIR

Etat de développement des CBE

10. (10 bis) Etat de développement de la CBE par niveau scolaire
11. Répartition des interactions de la CBE avec d'autres structures internes par niveau d'enseignement.
12. Fréquence des réunions et catégories d'école
13. Type de population consultée

Composantes structurelles des CBE

14. Répartition des types de collaborateurs de la CBE (en nombre d'écoles où ces types de collaboration sont présents.
15. Taille du noyau central total de la CBE
16. Présence du noyau central externe et taille de l'école
17. Composition du noyau central dans les écoles de l'enseignement fondamental ordinaire ou spécialisé
18. Composition du noyau central dans les écoles organisant de l'enseignement secondaire ordinaire ou spécialisé
19. Composition du noyau central dans les écoles organisant de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire ou spécialisé
20. Organisation de la CBE en sous-groupes et groupes de travail
21. Répartition des CBE ayant un(e) coordinateur(trice) en fonction de la taille du noyau central
22. Répartition des CBE ayant un(e) coordinateur(trice) en fonction du niveau d'enseignement
23. Fonction des membres des CBE assurant la coordination
24. Partenaires et personnes ressources externes.

LES THEMATIQUES DES ACTIONS MISES EN PLACE

25. Diversité des thématiques abordées en fonction du niveau d'enseignement
26. Diversité des thématiques abordées en fonction de la taille du noyau central
27. Diversité des thématiques abordées en fonction de la présence d'un(e) coordinateur/trice

Chapitre I INTRODUCTION

A. LE CONTEXTE : LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

La promotion de la santé à l'école tend à dépasser les initiatives de type pédagogique pour s'orienter vers des approches intégrées considérant tant l'influence des contenus d'enseignement dispensés que celle des apprentissages informels et celle des modes de vie induits par l'environnement dans lequel les élèves évoluent (Young & Williams, 1989). Les professionnels, les scientifiques et les leaders politiques reconnaissent aujourd'hui la nécessité de favoriser une action globale et cohérente qui, dans une perspective écologique, prend en compte les interactions de l'individu avec son environnement physique et social (Fortin, 2004). Cette tendance, qui peut être rapprochée de l'essor de la notion de bien-être telle que définie dans les travaux du Conseil de l'Europe (2010) ou de l'OCDE (2010), favorise des approches multi-factorielles intégrant les dimensions médicales, politiques, sociales et éducatives. Parallèlement, les réseaux internationaux préoccupés de promotion de la santé et du bien-être à l'école introduisent assez systématiquement la réussite scolaire et le développement durable dans leurs réflexions et modélisations.

Depuis les années nonante, de nombreuses initiatives de promotion de la santé à l'école se sont développées en Communauté française de Belgique. Nombre d'entre elles tentent d'intégrer une ou plusieurs de ces dimensions. Ces initiatives étaient généralement portées par des instances situées hors du champ de l'enseignement, notamment dans le cadre de projets financés par le secteur de la santé. En mars 2011 par contre, un dispositif pilote baptisé « Cellule bien-être » (CBE) est promu simultanément par les Ministères de l'Enseignement, de la Santé et de la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Si ce dispositif s'inscrit dans la continuité philosophique et théorique des approches intégrées couramment employées en promotion de la santé à l'école, l'association des trois cabinets ministériels dans la mise en place du dispositif, et l'organisation multi-niveau de celui-ci, sont inédites. Est innovante aussi la volonté de laisser ce dispositif très ouvert afin de faire émerger, sans idée préconçue, des points de repères, des procédures dont les acteurs institutionnels pourront s'inspirer pour favoriser une dissémination progressive des Cellules bien-être. L'opportunité est ainsi offerte d'un réel travail pluri-sectoriel, tout en affirmant la place centrale des acteurs scolaires dans la promotion de la santé et du bien-être à l'école

B. UN DISPOSITIF OUVERT ET MULTI-NIVEAUX

Concrètement, une CBE est un groupe de coordination local réunissant différents intervenants internes ou externes à une même école (chefs d'établissements, enseignants, éducateurs, membres des équipes des CPMS et des Services PSE, élèves...) qui se concertent régulièrement afin d'aider le chef d'établissement à définir les lignes de force de son école en matière de bien-être. Une Cellule bien-être a, entre autres rôles, celui de « dynamiser » la Promotion du bien-être dans le temps et l'espace scolaires, d'identifier les ressources internes, de déterminer les services de 2ème ligne et les services « extérieurs » auxquels faire appel afin de répondre au mieux aux problématiques spécifiques vécues dans chaque établissement en termes de santé et de bien-être.

Le dispositif pilote s'étale sur deux années scolaires (2011-2012 et 2012-2013) et concerne 80 établissements de tous niveaux, tous réseaux d'enseignement et tous types (maternel et primaire, secondaire général et qualifiant, ordinaire et spécialisé). La liberté est laissée à chaque école de développer son propre projet en fonction de ses propres priorités et contraintes.

Le déploiement du dispositif est soutenu par l'accompagnement méthodologique des écoles, par une mobilisation des partenaires locaux, dont les SPSE et CPMS, ainsi que par des réflexions collectives à plusieurs niveaux.

- L'accompagnement individualisé des CBE a été privilégié à une formation systématique de leurs membres et vise, entre autres, à aider les CBE à identifier les ressources internes et les services «extérieurs» auxquels faire appel, à construire les solutions pour faire face aux difficultés rencontrées dans la mise au point d'une dynamique autour du bien-être. Cet accompagnement est assuré par une quinzaine de personnes appartenant à six services issus de différents secteurs : l'éducation permanente, la jeunesse, l'aide à la jeunesse, le développement durable et la promotion de la santé. (CEMEA, FPS Hainaut, Empreintes, Université de paix, Synergie, Repères). Chacun des services accompagne 9 ou 10 écoles.
- L'accompagnement méthodologique est complété par des « journées territoriales » organisées deux fois par an pour favoriser les échanges entre les établissements de mêmes provinces.
- A l'échelle plus globale de la Fédération Wallonie-Bruxelles, des rencontres entre les différents services d'accompagnement sont régulièrement organisées : elles ont pour but de préparer les journées territoriales, mais aussi d'organiser la collecte d'informations sur les initiatives mises en place dans les écoles et enfin de construire collectivement des analyses des processus de développement des CBE.
- Enfin des assemblées stratégiques rassemblant des acteurs institutionnels de différents secteurs d'activité concernés par le bien-être à l'école, sont programmées deux à trois fois par an.

Enfin, le dispositif est géré par un Comité Opérationnel où siègent des représentants des ministères impliqués et des administrations correspondantes ainsi que l'APES-ULg, chargée de l'accompagnement et de l'évaluation du dispositif à un niveau global. Ainsi, aussi bien au niveau de sa mise en œuvre que de son évaluation, le dispositif est pensé comme une organisation favorisant les apprentissages de tous les acteurs impliqués en contact les uns avec les autres.

Les 80 écoles retenues sont réparties en deux catégories. Les écoles A bénéficient d'une subvention de 1000 € par an et d'un accompagnement méthodologique. Les écoles B sont des établissements ayant déjà développé des projets similaires aux Cellules bien-être avant l'introduction du dispositif. Elles n'ont dès lors pas souhaité bénéficier d'un accompagnement, mais perçoivent le subside, participent aux rencontres collectives entre établissements et sont parties prenantes de l'évaluation.

C. LES OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

L'APES-ULg anime le processus d'évaluation participative et négociée et évalue le dispositif des « CBE » pour les 80 écoles. L'évaluation vise à favoriser l'émergence des points de repères, qui pourront être exploités pour soutenir la dissémination de ce type de démarche après les deux ans d'expérimentation.

- Ces points de repères doivent prendre en compte les éléments transversaux des expériences menées dans les divers établissements et les mettre en relation avec des caractéristiques du dispositif global : accompagnement ou non, niveau scolaire, type d'enseignement, territoire, expériences antérieures proches de la dynamique des CBE, etc.
- L'évaluation doit aussi s'intéresser aux configurations particulières des CBE et refléter de manière dynamique les interactions entre des éléments aussi variés que les caractéristiques des actions mises en place dans l'école, à l'initiative de la CBE ou parallèlement à celle-ci, les modalités d'organisation et la composition des CBE, les autres dispositifs/groupes avec lesquels la CBE entretient des liens à l'intérieur d'un établissement, etc.
- Enfin pour que ces constats puissent être interprétés de manière utilisable à un niveau global, l'APES-ULg soutient les acteurs du dispositif et ses commanditaires dans l'identification et la formulation des questions d'évaluation. Ainsi, les points de vue, intérêts et attentes de tous les acteurs impliqués dans le dispositif (membres de la communauté scolaire, accompagnateurs, décideurs politiques, acteurs institutionnels, ...) sont pris en considération afin d'émettre un jugement éclairé sur les expériences en cours, depuis plusieurs angles de vue.

D. LA PORTÉE DU PREMIER RAPPORT D'ÉVALUATION INTERMÉDIAIRE « EVALCBE.1 »

Vu le retard apporté à la décision et à la notification du financement de l'évaluation à la charnière des deux années du dispositif, le rapport d'évaluation à mi-parcours n'a pu être finalisé comme prévu à l'automne 2012. Afin de diffuser les informations disponibles de la manière la plus rapide possible, ce rapport intermédiaire sera présenté en deux temps : décembre 2012 et mars 2013

L'actuel document « **EvalCBE.1** » est consacré à la présentation et aux premières analyses de la mise en œuvre du dispositif au niveau local. Il donne une image des initiatives développées par les établissements scolaires au cours de la première année et une première analyse des processus à l'œuvre au niveau local. Il propose une série d'hypothèses à approfondir dans les lieux de réflexions collectifs, au cours de la deuxième année.

Le rapport « **EvalCBE.2** » devrait être disponible durant le premier trimestre 2013 et présenter des éléments d'analyse du dispositif global, fondés sur les informations recueillies lors des différentes réunions du Comité opérationnel et des assemblées stratégiques, notamment lors de la présentation des données descriptives qui fondent « EvalCBE1 ». Il s'agit de scruter dans quelle mesure les réflexions émises par des acteurs exerçant des responsabilités supra-locales font écho aux initiatives développées dans les écoles, quels fonctionnements des systèmes supra-locaux peuvent être invités pour appuyer le développement du bien-être dans les établissements scolaires.

Enfin le rapport final « **EvalCBE.3** » intégrera, outre le suivi des éléments des deux rapports précédents, les données d'une enquête standardisée réalisée en mai 2013 auprès des établissements scolaires participant. Il devrait être disponible à la fin septembre 2013.

Chapitre II : METHODES ET OUTILS POUR L'ANALYSE DES PROCESSUS A L'ŒUVRE DANS LES CBE

Comme expliqué ci-dessus, l'évaluation du dispositif « Cellule bien-être » se déploie à différents niveaux allant de l'analyse des paramètres macro-institutionnels du projet à celle des micro-configurations de chaque CBE. Nous présentons ici le procédé d'analyse de ces micro-configurations.

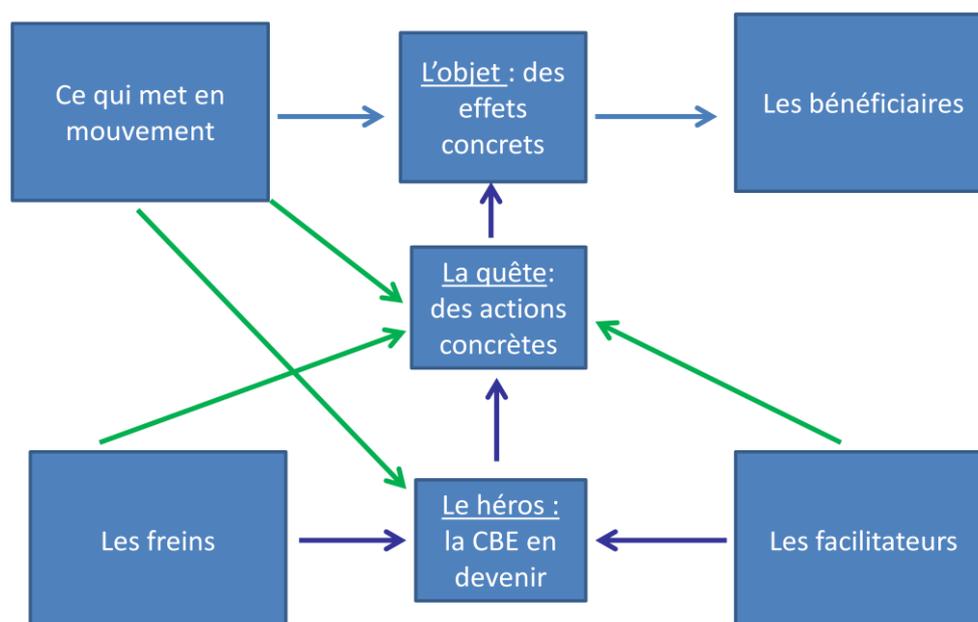
Aucune hypothèse n'a été formulée a priori sur les caractéristiques que devraient avoir une CBE, ni sur les leviers et contraintes auxquels s'intéresser. De plus, les outils de collecte et d'analyse des données (schéma actantiel et récit) ont été sélectionnés pour leur caractère ouvert (a) autorisant la manipulation de méthodes qualitatives et quantitatives (b) et permettant un processus itératif (c) de récolte des données, de formulation et de vérification d'hypothèses.

A. DES OUTILS DE COLLECTE ET D'ANALYSE

1. Le schéma actantiel

Le premier matériau d'analyse est constitué des dossiers de candidature des écoles, des observations des accompagnateurs sous forme de « feuilles de route » (écoles A), des entretiens avec les personnes impliquées dans les CBE (écoles B), d'échanges entre représentants des écoles lors des journées territoriales (écoles A et B). Les phases de récolte des données sont échelonnées sur les deux ans.

Une première méthode d'analyse de contenu, visant à déterminer des critères d'évaluation au départ du discours tenu par les acteurs scolaires impliqués dans le dispositif, a été sélectionnée. Cette méthode qualitative, inspirée de la sociologie et de la linguistique et plus précisément des propositions d'A.J. Greimas concernant l'analyse structurale des récits, mobilise un schéma de quête se présentant sous la forme suivante :



L'utilisation de ce schéma offre l'avantage de structurer les données récoltées tout en restant suffisamment ouvert pour permettre de faire directement surgir du discours des acteurs des critères d'analyse utiles à l'évaluation. Les informations propres à chaque école sont réorganisées et encodées sous la forme d'un « schéma de quête individuel » grâce à un logiciel de soutien à l'analyse qualitative. Au fil de cet encodage, les catégories du schéma les plus documentées sont subdivisées en sous-catégories plus précises, aboutissant à un canevas d'une centaine de rubriques. On parle donc d'une analyse inductive sur base des informations récoltées dans les écoles participantes.

Ainsi, on peut à tout moment modéliser puis analyser les informations disponibles, soit de façon transversale sur l'ensemble des établissements ou sur des sous-groupes, pour faire apparaître des régularités et des divergences autour d'un code spécifique du canevas (cf b ci-dessous) ; soit de façon particulière, par école, pour rendre possible l'analyse systémique de la complexité du contexte dans lequel se développent les CBE. C'est cette dernière modélisation, école par école, qui a été utilisée dans l'étape suivante du processus d'évaluation : la construction des récits.

2. Les récits

Les récits sont construits selon un processus de condensation des données (Huberman et Miles, 1992). Cette étape consiste à réorganiser les codes du canevas sous la forme d'un texte continu, déroulé selon une structure commune pour chaque école. Quarante-récits sont donc rédigés par l'APES-ULg et passent en revue les éléments suivants :

- Des éléments factuels liés à la CBE et à son action
 - La Cellule bien-être elle-même, sa composition, ses modalités d'organisation, ses interactions avec l'accompagnateur, sa permanence.
 - Ce que fait la CBE pour se faire connaître, développer un projet pour l'établissement, mobiliser à l'intérieur de l'école, développer des partenariats, durer, ...
 - Les actions que la CBE coordonne ou que la CBE met en place au bénéfice des élèves, des enseignants, etc.
 - Les effets que l'on peut observer sur la vie à l'école ou sur les comportements et le vécu des différents acteurs de l'école, en lien avec le bien-être.

- Des éléments motivationnels
 - Ce qui met en mouvement : ce qui a été à l'origine de l'inscription de l'établissement dans le dispositif (une personne, une situation, des expériences antérieures, etc.), ce qui motive les personnes porteuses de la dynamique CBE, mais aussi ce qui mobilise le reste de la communauté scolaire pour des actions ou des projets spécifiques, etc.
 - Des bénéficiaires/des bénéficiaires d'une amélioration du bien-être : élèves, enseignants, directions, éducateurs, parents, climat de l'école, image de l'établissement, accrochage scolaire, réussite scolaire, etc.

- Des éléments d'appui (facilitateurs/adjuvants) ou de résistance (freins/opposants)
 - Ces éléments peuvent être liés à l'environnement extérieur de l'établissement : sa localisation, ses implantations, les infrastructures dont il dispose, la disponibilité des partenaires ou le type d'appui qu'ils fournissent, ...
 - Ils peuvent aussi être internes à l'établissement : éléments liés à l'organisation de l'établissement, aux sections qu'il organise, à son projet d'établissement, à la stabilité de l'équipe éducative ou aux caractéristiques de sa population, au manque de moyens financiers ou humains, ...
 - Ils peuvent concerner un outil ou une démarche particulièrement dynamisant, des projets ou procédures déjà implantés dans l'établissement ou encore des organes de concertation existants, ...
 - Ils peuvent enfin toucher à la CBE elle-même : son ancrage et sa reconnaissance dans l'établissement, les moyens qui lui sont donnés, ses modes d'organisation, le manque de temps, ...

L'objectif de la construction des récits est de fournir un support utile à la collecte d'informations itératives. Cependant, il donne aux CBE l'occasion de formaliser leur expérience en cours de construction et d'en garder trace, secondairement il est utilisé comme rapport d'activité. Enfin, il devient dans de nombreux cas un outil réflexif utilisé avec l'accompagnateur (écoles A).

B. UNE MÉTHODE D'ÉVALUATION MIXTE

Au terme de chacune des deux années scolaires, un rapport d'évaluation est rédigé par l'APES-ULg. Celui-ci vise à réunir des informations rigoureusement documentées sur les modalités d'institutionnalisation des CBE. Pour ce faire, on repère d'abord les sous-catégories issues du schéma de quête qui sont documentées dans un nombre suffisant de récits, ces sous-catégories font alors l'objet d'une analyse de contenu. A titre d'exemple, si on investigate la rubrique « partenaires de la CBE » dans les catégories « facilitateurs » et « freins » du schéma de quête, on peut identifier toutes les CBE ayant exprimé les effets positifs d'une collaboration externe. On peut ensuite en déduire, par exemple, une typologie des partenariats.

Cependant, il est parfois utile de recoder certaines sous-catégories sous forme de variables quantifiées au sein d'un tableur. Ce type d'analyse permet la mise en évidence plus directement lisible d'éléments transversaux (contraintes communes, ressources communes, usages communs, ...) en rapport avec des éléments de contexte facilement accessibles comme le réseau, le niveau des écoles, leur type d'enseignement ou leur inscription éventuelle dans un programme d'encadrement différencié.

Par ailleurs, une analyse de type quantitative est aussi mobilisée afin de permettre une comparaison plus systématique entre des variables, et ainsi de rendre plus lisibles certains liens privilégiés entre des caractéristiques des CBE, tels que le nombre de membres des CBE et le niveau d'enseignement dispensé par les écoles, ou encore la structure des CBE et les modalités de coordination, etc.

C. UN PROCESSUS ITÉRATIF : DES ALLER-RETOUR ENTRE COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES

Le récit de chaque Cellule bien-être est destiné à être enrichi, complété par ses représentants à plusieurs moments. Le but recherché est de pouvoir suivre l'évolution de la CBE grâce à l'enrichissement progressif de son récit. Pour ce faire, les deux années scolaires dédiées au projet pilote sont subdivisées en plusieurs périodes, séparées par des « temps d'arrêts ». Ces temps sont l'occasion pour les membres de chaque CBE de s'approprier leur récit, d'en corriger certains éléments, d'en actualiser d'autres et ensuite de le valider afin qu'il reflète le plus fidèlement possible la conjoncture de leur Cellule.

Après chacun de ces temps d'arrêt, les informations supplémentaires ajoutées au récit par les CBE et leurs accompagnateurs sont ajoutées dans le canevas d'encodage par l'APES-ULg (grâce au logiciel). Les informations ré-encodées donnent ensuite lieu à la révision du schéma de quête de chaque école, à l'écriture d'une nouvelle version du récit, mais aussi à l'affinement progressif des hypothèses nécessaires à l'évaluation. Ainsi, les ateliers organisés lors des journées territoriales sont l'occasion d'approfondir l'analyse de certains éléments transversaux issus des récits. L'évaluation finale nécessitera alors de demander aux établissements de remplir un questionnaire standardisé afin de tester définitivement les hypothèses retenues.

D. CONCLUSION

De ces différentes étapes de l'évaluation résulte une méthode mixte originale où approches qualitatives et quantitatives se combinent afin de conjuguer le reflet de la complexité et de la diversité des CBE en construction avec la nécessité de dégager des repères utilisables à moyen terme par des acteurs institutionnels. En outre, l'approche qualitative basée sur le schéma de quête, les récits et les processus de catégorisation et de condensation itérative des données apparaît favorable à la mise en œuvre d'apprentissages collectifs, garants de continuité.

E. ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

CONSEIL DE L'EUROPE (2010), *Construire le progrès sociétal pour le bien-être de tous avec les citoyens et les communautés. Guide méthodologique*, Editions du Conseil de l'Europe, Paris.

FORTIN J. (2004), « Du profane au professionnel en éducation à la santé : modèles et valeurs dans la formation en éducation à la santé ». In Jourdan (Ed.), *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse, pp. 51-65.

GREIMAS, A.J. (1976), *Sémiotique et sciences sociales*, le Seuil, Paris.

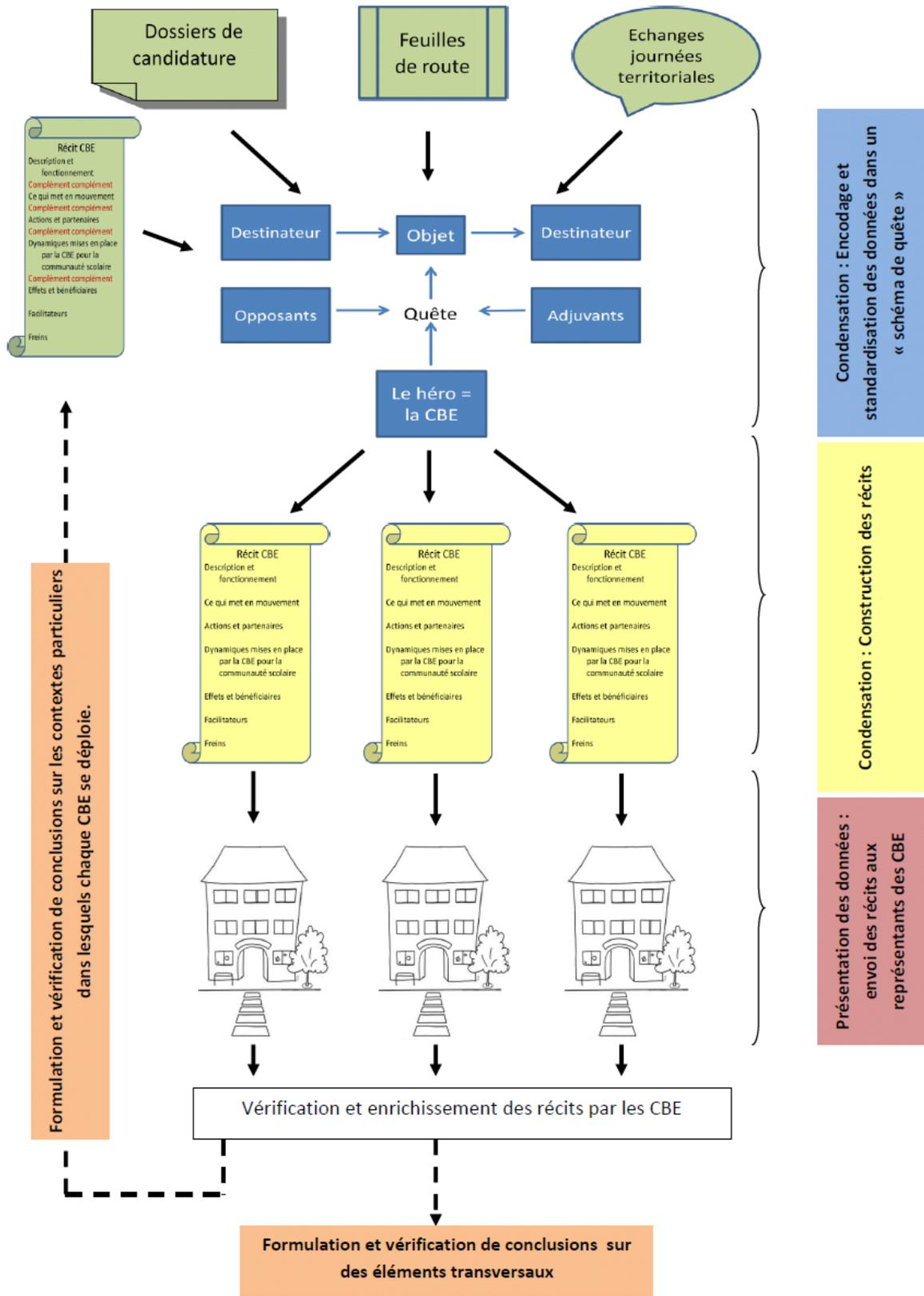
HUBERMAN, M., MILES (1992), *Analyse des données qualitatives*, De Boeck, Bruxelles.

OCDE (2010), *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale*, Editions OCDE.

SAINT LEGER L., YOUNG I., BLANCHARD C., PERRY M. (2010), *Promoting health in schools, from evidence to action*, UIPHE

YOUNG I., WILLIAMS T. (1989), *The healthy school*, Scottish Health Education Group, Edinburgh.

F. SCHÉMA



Chapitre III DONNÉES DESCRIPTIVES :

LES ECOLES PARTICIPANTES ET LEUR CBE

A. LA PARTICIPATION AU DISPOSITIF

Les traitements fournis dans ce point sont issus des dossiers de candidature et des récits complétés et renvoyés par les écoles en juin 2012. Il est également à noter que la catégorisation des écoles par « territoire » correspond à la répartition adoptée pour les journées territoriales. La distribution par « province » se rapporte, comme son nom l'indique, au découpage provincial officiel pour la Wallonie et à la région de Bruxelles

1. Caractéristiques des écoles participantes

Répartition par provinces et réseaux

Tableau 1 : Répartition des écoles participant au dispositif par provinces et réseaux (sources : dossiers de candidature et récits).

	Libre confessionnel subventionné	Officiel subventionné communal	Officiel subventionné provincial	Communauté française	Total par province
Bruxelles	8	10		2	20
Brabant wallon	2				2
Hainaut	16	3	6	3	28
Liège	5	6	3	4	18
Namur	7	1		1	9
Luxembourg	1	1		1	3
Total par réseau	39	21	9	11	80

Le tableau ci-dessus intègre les corrections de deux erreurs commises par deux établissements dans leur dossier de candidature. L'un a déclaré provenir du réseau libre non confessionnel alors qu'il appartenait au réseau libre confessionnel, l'autre a indiqué dépendre du réseau officiel subventionné provincial alors qu'il s'agissait d'une école communale. Ces corrections ont été effectuées après vérifications sur les sites internet des écoles et sur le site enseignement.be. Elles expliquent donc les différences avec d'autres tableaux reprenant les mêmes paramètres précédemment communiqués par l'APES-ULg.

Niveau et type d'enseignement

Tableau 2 : Répartition des écoles participant au dispositif par niveau d'enseignement et selon la présence d'un encadrement différencié (sources : dossiers de candidature et récits).

		Encadrement différencié	Fondamental	Secondaire	Spécialisé
Fondamental ordinaire	24	8	24		
Fondamental spécialisé	7	1	7		7
Fondamental et secondaire ordinaire	5	1	5	5	
Fondamental et secondaire spécialisé	1		1	1	
Secondaire ordinaire	36	14		36	
Secondaire spécialisé	7	1		7	7
Total	80	25	37	49	14

La catégorisation des écoles qui cumulent niveaux fondamental et/ou secondaire repose sur les déclarations émises dans les dossiers de candidature. Or, une difficulté de compréhension des consignes pour compléter ces dossiers a été constatée. Ainsi, le niveau d'enseignement mentionné (fondamental / secondaire) se rapporte tantôt à la population scolaire concernée par la candidature au dispositif CBE, tantôt aux caractéristiques globales de l'établissement. Ce classement sera donc à éclaircir avec les établissements concernés.

Trente et un pour cent des écoles participant au dispositif bénéficient donc d'un encadrement différencié. Dix-sept pour cent relèvent de l'enseignement spécialisé. Quarante-six pour cent organisent de l'enseignement primaire et 61% de l'enseignement secondaire.

2. Participation au processus d'accompagnement

Les écoles candidates pouvaient donc choisir de se faire accompagner par un service externe pour soutenir la mise en place de la CBE. 58 écoles ont choisi d'être accompagnées, elles appartiennent à la catégorie A. 22 écoles participent au dispositif sans bénéficier d'un accompagnement individualisé ; elles appartiennent à la catégorie B.

Catégories d'écoles et territoires

Tableau 3 : Répartition des écoles participant au dispositif par catégories et territoires (sources : dossiers de candidature) pour l'année 2011-2012.

	A	B	Total par territoire
Bruxelles	14	6	20
BW - Hainaut1	10	5	15
Hainaut2	10	5	15
Liège	13	5	18
Namur - Luxembourg	11	1	12
Total général	58	22	80

Au terme de la première année scolaire, deux écoles ont souhaité ne plus bénéficier de l'accompagnement individualisé mis en place par le dispositif alors qu'une école B a souhaité cet accompagnement. La deuxième année comptera donc 57 écoles A et 23 écoles B.

Participation aux journées territoriales

Au total, 57 établissements sur 80 ont répondu présents les deux fois à l'appel qui leur a été fait de participer aux journées territoriales : 69 écoles étaient présentes aux journées de janvier 2012 tandis que 62 l'étaient aux journées de mai 2012.

Six établissements (3 de type A et 3 de type B) n'ont participé à aucune journée territoriale.

Tableau 4 : Participation aux journées territoriales.

JT		Bruxelles		BW-Hainaut 1		Hainaut 2		Liège		Namur		Total	
		Nb	20	Nb	15	Nb	15	Nb	18	Nb	12	Nb	80
JT janvier	CBE (A)	14		9		7		10		10		50	
	CBE (B)	5		4		5		4		1		19	
	Total	19	95%	13	87%	12	80%	14	78%	11	92%	69	86%
JT mai	CBE (A)	11		7		8		11		8		45	
	CBE (B)	4		4		5		3		1		17	
	Total	15	75%	11	73%	13	87%	14	78%	9	75%	62	77%
JT janvier et JT mai	CBE (A)	11		7		5		9		8		40	
	CBE (B)	4		4		5		3		1		17	
	Total	15	75%	11	73%	10	67%	12	67%	9	75%	57	71%

3. Evaluation : caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon sur lequel est basée l'évaluation est composé des écoles ayant complété et renvoyé le récit de leur Cellule bien-être à l'APES-ULg avant le 15 juillet 2012. Au total, 64 écoles sur 80 ont remis ce récit, soit 80% des écoles du dispositif. La plupart des résultats présentés ici reposent sur l'analyse de ces récits.

Tableau 5 : Représentation des catégories dans l'échantillon

Catégories des écoles	Récits complétés	Participants au dispositif
A	47	58
B	17	22
Total général	64	80

La proportion entre écoles A et écoles B est identique entre les écoles de l'échantillon et toutes celles participant au dispositif. L'échantillon est donc représentatif en ce qui concerne la répartition entre écoles A et écoles B.

Tableau 6 : Représentation des territoires dans l'échantillon

Territoire des écoles	Récits complétés	Participants au dispositif
Bruxelles	18	20
BW - Hainaut1	12	15
Hainaut2	14	15
Liège	10	18
Namur - Luxembourg	10	12
Total général	64	80

L'échantillon comprend moins de 60% des établissements du territoire de Liège alors que les écoles des autres territoires sont à chaque fois représentées au-delà de 80%.

Tableau 7 : Représentation des réseaux dans l'échantillon

Réseau des écoles	Récits complétés	Participants au dispositif
Communauté française	6	11
Libre confessionnel subventionné	36	39
Officiel subventionné communal	16	21
Officiel subventionné provincial	6	9
Total général	64	80

On constate une plus faible représentation des écoles du réseau « Communauté française » dans l'échantillon par rapport à l'ensemble des écoles du dispositif. A l'inverse, les établissements de l'enseignement libre confessionnel subventionné sont surreprésentés dans l'échantillon.

Tableau 8 : Représentation des niveaux et types d'enseignement dans l'échantillon

Niveaux des écoles et spécialisation	Récits complétés	Participants au dispositif
Fondamental ordinaire	19	24
Fondamental spécialisé	7	7
Fondamental et secondaire ordinaire	3	5
Fondamental et secondaire spécialisé	1	1
Secondaire ordinaire	28	36
Secondaire spécialisé	6	7
Total général	64	80

Proportionnellement à l'ensemble des écoles du dispositif, les établissements dispensant de l'enseignement spécialisé sont davantage représentés dans l'échantillon que ceux pratiquant l'enseignement ordinaire.

Par ailleurs, les établissements bénéficiant de l'encadrement différencié représentent un tiers de l'échantillon tout comme dans le dispositif.

Tableau 9 : Répartition des écoles par taille dans l'échantillon

Taille de l'école	Nombre	% sur 60
Très petite école (moins de 103 élèves)	6	10.00%
Petite école (103 à 168 élèves)	9	15.00%
Ecole moyennement petite (169 à 300 élèves)	15	25.00%
Ecole moyennement grande (301 à 635 élèves)	15	25.00%
Grande école (636 à 1040 élèves)	9	15.00%
Très grande école (plus de 1041 élèves)	6	10.00%
Taille de l'école inconnue	4	
Total général	64	100.00%

*Sur base des déclarations des écoles

Dans le but de rendre compte de la taille des établissements participants, il leur a été demandé de préciser dans leur récit le nombre d'élèves inscrits pour l'année 2011-2012 ainsi que le nombre d'enseignants ayant officié pendant cette même année scolaire. Malheureusement, des ambiguïtés sont rapidement apparues dans les données transmises par les écoles quant au nombre d'enseignants. En effet, certains établissements ont mentionné le nombre exact d'enseignants, d'autres y ont inclus le personnel administratif, le personnel médical, les éducateurs. D'autres encore ont communiqué le nombre d'enseignants en équivalents temps plein (ETP). Finalement, c'est l'information « nombre d'élèves » qui a été retenue afin de juger de la taille de l'école. Les catégories ont été créées en fonction des seuils classiques d'une distribution statistique : percentiles 10 et 90 pour les catégories extrêmes, quartiles et médian pour les autres.

B. LES CBE EN DEVENIR

1. Etat de développement des CBE

1.1 Structuration

Pour rendre compte de l'état de développement des Cellules bien-être, une variable spécifique a été définie. Celle-ci distingue les CBE qui n'ont « pas de structuration », celles qui sont « en voie de structuration », « structurées » ou encore qui sont incarnées par une seule personne exerçant « une fonction institutionnalisée » au sein de l'école. Ainsi, les CBE « **structurées** » sont celles qui se composent d'une équipe définie (pas nécessairement fixe) qui se réunit régulièrement. Les CBE « **en voie de structuration** » sont celles qui ne sont pas encore constituées d'une équipe définie mais qui mettent en place des stratégies pour en constituer une. Les CBE constituées d'« **une fonction institutionnalisée** » sont celles ne comportant qu'un seul membre qui tient généralement un rôle de « coordinateur ou coordinatrice de projet » dans l'école. Enfin, les CBE n'ayant « **pas de structuration** » sont soit « implicites » (1 cas) c'est-à-dire que la CBE est une dynamique dans l'école, soit qu'elles comprennent tous les enseignants de l'école (1 cas), voire même toute la communauté scolaire (1 cas).

Tableau 10 : Etat de développement de la CBE par niveau scolaire (n=64 récits)

	Pas de structuration	Une fonction institutionnalisée	En voie de structuration	Structurée	Total par niveau
Fondamental	3		1	22	26
Fondamental et secondaire				4	4
Secondaire		4	2	28	34
Total par type de structuration	3	4	3	54	64
%	5 %	6%	5%	84%	

Ainsi donc, la plupart des établissements qui composent l'échantillon ont mis sur pied une CBE qui, au terme de la première année du dispositif, peut être considérée comme structurée. Une rapide vérification de l'état de développement de la CBE dans les 16 établissements qui n'ont pas renvoyé leur récit (tableau Bis) ne modifie pas significativement cette répartition : 85% des établissements disposent d'une CBE dont la composition est identifiée et qui se réunit régulièrement et 5% ont mis en place une fonction de coordination institutionnelle.

Les CBE dites « structurées » se répartissent dans les écoles de toutes tailles. Les fonctions institutionnalisées » n'existent que dans des établissements de plus de 300 élèves. Enfin les CBE « non structurées » ou « en voie de structuration » concernent des établissements de taille moyenne.

Tableau 10 bis : Etat de développement de la CBE par niveau scolaire (n=80 écoles)

	Pas de structuration	Une fonction institutionnalisée	En voie de structuration	Structurée	Total par niveau
Fondamental	4		1	26	31
Fondamental et secondaire				6	6
Secondaire	1	4	2	36	43
Total par type de structuration	5	4	3	68	80
%	6 %	5%	4%	85%	

1.2 Articulation avec d'autres structures

Les liens que les Cellules bien-être entretiennent avec d'autres structures participatives au sein des écoles sont parfois apparus comme déterminants dans la définition des objectifs des CBE et dans la spécification de leurs modalités organisationnelles. Vingt-quatre CBE ont évoqué l'existence d'autres structures internes (soit 37%). Proportionnellement, les CBE d'écoles de catégorie B l'évoquent davantage (8 sur 17). Pour 7 d'entre elles, la CBE est simplement « le nouveau nom » (ou le deuxième nom) donné à une autre structure déjà implantée dans l'école depuis plusieurs années.

Les interactions avec ces structures peuvent prendre différentes formes. Cinq types d'interactions ont été identifiés et repris dans une variable spécifique :

- « **Il existait une structure qui devient la CBE** » comprend les CBE qui sont une actualisation d'une structure déjà présente dans l'établissement avant l'inscription de l'école dans le dispositif.
- « **La CBE est un élargissement d'une autre structure** » comprend une CBE basée sur une structure de concertation déjà présente dans l'établissement avant l'inscription de l'école dans le dispositif (cas présent : Cellule EVAS) mais dont les membres élargissent les compétences.
- « **La CBE existe indépendamment d'autres structures** » comprend les CBE qui mentionnent l'existence d'autres structures de concertation dans l'établissement mais qui n'évoquent aucune interaction avec ces dernières.
- « **La CBE s'articule avec une/des autre(s) structure(s)** » comprend les CBE qui mentionnent l'existence d'autres structures de concertation dans l'établissement et qui évoquent des interactions avec ces dernières.
- « **La CBE se greffe sur une autre structure** » comprend une CBE qui s'inclut dans une autre structure

Tableau 11 : Répartition des interactions de la CBE avec d'autres structures internes par niveau d'enseignement

	Fondamental ordinaire	Fondamental spécialisé	Fondamental et secondaire ordinaire	Secondaire ordinaire	Secondaire spécialisé	Total
Il existait une structure qui devient la CBE		1		6	1	8
La CBE est un élargissement d'une autre structure		1				1
La CBE existe indépendamment d'autres structures		1			1	2
La CBE s'articule avec une/des autre(s) structure(s)	3	1	1	5	2	12
La CBE se greffe sur une autre structure				1		1
Total par niveau	3	4	1	12	4	24

Dans 10 cas, la CBE représente l'évolution d'une structure existante. Une CBE est fondée sur l'élargissement d'une Cellule EVAS. Une autre CBE se greffe sur un CPPT. Les 8 structures qui sont renommées CBE sont les suivantes : un SAS, deux Commission/groupe Santé, une Ecole citoyenne, un Conseil de l'éducation, trois groupes divers (Ensemble pour notre école, Groupe de pilotage, Comité d'amélioration continue). Il importerait d'explorer l'évolution des fonctions confiées à ces structures.

Dans 12 cas, la CBE s'articule avec une autre structure tout en ayant une existence propre. Parmi celles-ci, on trouve des structures de type pédagogique (concertations entre enseignants, concertation par plateau, conseil d'équipe, groupes de travail pédagogique, réunions de sections, réunions des titulaires, réunions entre titulaires et secrétariat, etc.). On trouve aussi des structures dévolues aux concertations entre différents acteurs scolaires (concert'action, conseil de participation, conseil de tous, Ecole Lien, Ecole citoyenne, conseil des élèves..). On trouve enfin des structures centrées sur des problématiques spécifiques (SAS, absentéisme, mieux être, assuétudes,..). La moitié des 12 établissements concernés mentionnent une structure, l'autre moitié deux structures. Quelques rares établissements en citent plus de deux.

1.3 Organisation

Tableau 12 : Fréquence des réunions et catégories des écoles

Ces renseignements sont disponibles pour 44 établissements, non pertinents pour 7 écoles n'ayant « pas de structuration » ou étant constituées d'« une fonction institutionnalisée », inconnus pour 13 autres écoles.

	Une fois par mois et plus	Moins d'une fois par mois	Total par type
A	18	15	33
B	4	7	11
Total	22	22	44

Il apparaît que les CBE de catégorie A se réunissent en moyenne plus souvent que les CBE de catégorie B. On peut émettre l'hypothèse que les CBE de catégorie B sont le prolongement de projets déjà implantés dans les écoles depuis plusieurs années et que leur action nécessite dès lors moins de moments de concertation. Par ailleurs, aucune concordance n'a été décelée entre la fréquence des réunions de la CBE et la taille du noyau central (équipe CBE définie au sens ci-dessous p. 24), le niveau d'enseignement de l'école, la taille de l'école ou encore l'état de développement de la CBE. On note qu'une CBE se réunit moins d'une fois par trimestre.

Vingt huit écoles ont évoqué au moins un des moments de réunion suivants, soit par nombre de citation décroissant : pendant les heures de cours (17), pendant les temps de midi (16), pendant les réunions d'équipe (9), juste avant ou juste après les cours (3), en soirée (2)

Vingt-sept CBE ont déclaré garder des **traces** de leurs réunions, principalement sous la forme de procès verbaux.

Dans 15 écoles de l'échantillon, des **heures de coordination** ont été dégagées au profit de la CBE. Pour 6 d'entre elles, les heures de coordination sont réservées au coordinateur ou à la coordinatrice de la CBE. Pour 7 autres, ces heures sont réparties entre plusieurs, voire tous les membres de la CBE. Pour les 2 dernières, ces heures sont dégagées tant pour la personne qui coordonne la CBE que pour les membres.

1.4 Participation et consultation de la population scolaire

Avant de mettre en place des actions, de nombreuses CBE ont désiré consulter une partie, voire l'ensemble de la communauté scolaire afin de mieux comprendre les représentations que cette dernière se fait du bien-être ou, plus concrètement, pour connaître ses attentes vis-à-vis de la CBE. Ainsi, 27 CBE ont entrepris une « campagne de consultation ».

Tableau 13 : Type de population consultée

Type de population consultée	Echantillon
Enseignants	13
Elèves	8
Enseignants + élèves	4
Elèves + enseignants + parents	1
Enseignants + personnel administratif + personne technique	1
Total	27

Au total 13 CBE ont consulté des élèves. Ces consultations ont principalement pris la forme de boîtes à suggestion, de sondages ou de brainstormings sur les représentations qu'ils se font du bien-être ou sur ce qu'ils aimeraient voir changer dans leur école. En plus de ces 13 CBE, 7 autres ont désiré inclure davantage les élèves dans le processus décisionnel de la CBE. Cinq d'entre elles ont directement intégré des élèves dans le noyau central et les 2 autres collaborent avec des comités composés essentiellement d'élèves.

Du côté des « adultes » de l'école, les sondages sur les représentations du bien-être et/ou les priorités d'action de la CBE sont les plus nombreux bien que des forums de discussion, world-café, consultations durant les conseils d'équipe et brainstorming soient également utilisés. De plus, 5 Cellules bien-être ont consacré une, voire plusieurs journées pédagogiques à des réflexions sur les buts et l'organisation de la CBE.

Afin de maximaliser la cohérence entre l'action de la CBE et les autres projets de l'école qui lui sont antérieurs, 16 CBE ont entrepris de recenser les différentes actions (liés entre autres au bien-être) entreprises dans l'école et/ou par la CBE. Ces états des lieux ont pris différentes formes allant du simple relevé à une cartographie, un organigramme, ... Parmi ces 16 CBE, 7 ont effectué ce recensement en plus de consulter la population scolaire.

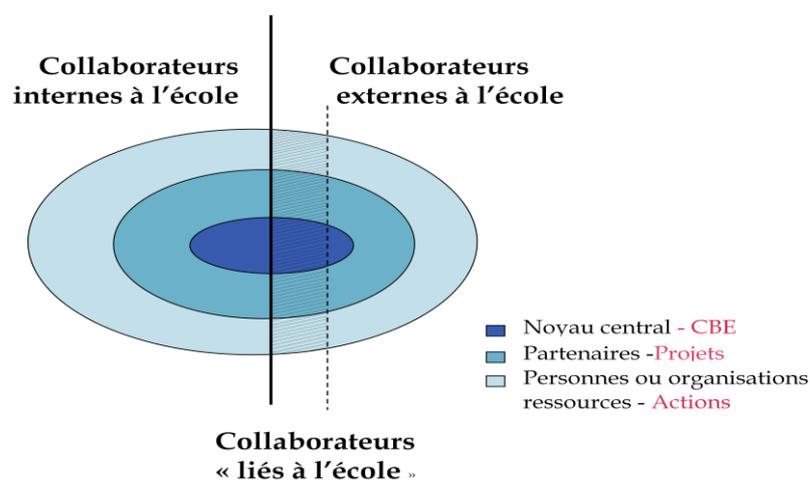
Vingt-deux Cellules bien-être ont déployé des stratégies de communication de leur action vers un public externe à la CBE. Cette communication s'est principalement déclinée sous forme d'affiches exposées dans les écoles mais s'est aussi retrouvée au travers de lettres aux parents, de séances d'information destinées aux enseignants, de « publicité » dans le journal de l'école, de mise à disposition des PV de réunion à l'équipe éducative, ...

2. Composantes structurelles des CBE

Afin d'appréhender les différentes configurations structurelles des CBE, il a été décidé de situer les différents acteurs concernés par le dispositif en tenant compte de deux types de critères¹ :

- Le caractère interne ou externe de la personne à la communauté éducative (à gauche ou à droite de la ligne verticale du schéma 1) ;
- L'intensité de l'implication de la personne dans la CBE (du centre vers l'extérieur du disque du schéma 1).

Le schéma ci-dessous représente donc la composition de la CBE et ses relations avec tous ses collaborateurs. Les définitions proposées ci-après pourront être enrichies au fil du dispositif



- Le « **noyau central** » est constitué de ce que les écoles considèrent elles-mêmes le plus souvent comme « l'équipe CBE ». Les membres du noyau central ont comme particularité d'être impliqués dans les réflexions et décisions prises par la CBE concernant sa propre organisation tout comme l'organisation d'actions concrètes au sein de l'école. Leur objectif principal est l'amélioration collective du bien-être dans l'école sur le long terme grâce notamment à l'articulation de tous les projets et actions de l'établissement qui concourent au bien-être.
- Les **partenaires internes ou externes** de la CBE sont des membres de la communauté scolaire ou des personnes extérieures qui collaborent avec la CBE autour de projets spécifiques en relation avec le bien-être. Ils sont impliqués à toutes les étapes d'un ou de plusieurs projets co-construits avec les acteurs scolaires et qui s'organisent sur la durée. Cependant, ils ne participent pas aux décisions prises par la CBE sur d'autres aspects de l'organisation du bien-être dans l'école.
- Les **personnes ressources internes ou externes** sont des membres de la communauté scolaire ou des personnes extérieures qui interviennent uniquement pour soutenir les actions concrètes initiées par la CBE ou coordonnées par celle-ci. Cette intervention peut être ponctuelle ou récurrente et éventuellement être inscrite dans le cadre d'un projet. Les partenaires externes sont pour la plupart membres de services, d'associations voire d'entreprises qui interviennent pour apporter un soutien méthodologique ou thématique aux actions mises en place par la CBE.

¹ Critères repris de : Grignard S., Vandoorne C., Plas C. « Charte de qualité – Un outil pour vous aider à développer et à réguler un projet d'école (projet-santé) », Outil développé en collaboration avec la FIMS dans le cadre d'un projet impliquant cinq équipes PSE (ex-IMS), 2000-2001.

- Les **collaborateurs « liés à l'école »** constituent une sous catégorie créée pour rendre compte de la place particulière que jouent les centres PMS, les services PSE et les associations de parents dans le développement et la gestion des CBE : on les nomme collaborateurs « liés à l'école », dans la mesure où leur existence même est centrée sur le monde scolaire tout en n'étant pas totalement assimilable à celui-ci. Ces collaborateurs peuvent tant se joindre au noyau central de la CBE que s'y associer en tant que partenaire ou personne ressource.

Il est important de noter que l'appartenance à l'une ou l'autre catégorie de collaborateurs n'est pas exclusive. Une même personne ou une même organisation peut très bien faire partie du noyau central de la CBE et, à certaines occasions, jouer le rôle de partenaire ou de personne-ressource pour la CBE. De plus, le schéma ci-dessous ne prétend pas rendre compte d'une quelconque hiérarchisation de l'implication des différents partenaires.

Tableau 14 : Répartition des types de collaborateurs de la CBE (en nombre d'écoles (= 57) où ces types de collaboration sont présents

	Dans le noyau central	Parmi les partenaires	Parmi les personnes ressources
Coll internes	57	24	9
Coll « liés à l'école »	25	19	11
Coll externes	2	15	43

Les résultats exposant la présence de personnes internes à l'école dans le noyau central exclut les CBE qui n'ont « pas de structuration » et celles composées d'une seule personne qui a « une fonction institutionnalisée » au sein de l'école, ils se rapportent donc à 57 établissements. Il est important de préciser que dans les cas où un de ces collaborateurs « liés à l'école » est présent à plusieurs niveaux d'implication d'une même CBE (dans le noyau central ET en tant que personne ressource - pour dispenser une séance d'information aux élèves, par exemple), seule sa place au plus près du noyau central a été comptabilisée. Cette particularité concerne également les partenaires externes. Ainsi les 19 partenaires et 11 personnes ressources liées à l'école représentent des estimations minimales. Il faut noter que l'on peut aussi se trouver face à la configuration suivante : le centre PMS fait partie du noyau central et le service PSE des partenaires ou inversement. On peut lire ainsi que des collaborateurs « liés à l'école » sont présents « au minimum dans le noyau central » de 25 CBE. Enfin l'interprétation doit prendre en compte que ces résultats étant établis à partir de déclarations spontanées des écoles sur la structure de la CBE et non sur la base d'une liste à cocher systématique. L'ensemble des résultats de ce tableau représente donc des estimations minimales.

Les personnes internes à l'école désirant s'investir dans le dispositif CBE le font plus volontiers en tant que membre à part entière de la Cellule plutôt que comme partenaire ou personne ressource. Ainsi, tous les noyaux centraux des CBE « structurées » (54) ou « en voie de structuration » (3) se composent de personnes internes à l'école alors que 9 CBE seulement déclarent collaborer avec des personnes ressources internes. On constate également que les CPMS et/ou SPSE, sont investis en tant que membres du noyau central de 44% des CBE concernées ici. On ne peut toutefois en déduire qu'ils sont moins présents en tant que partenaires ou personnes ressources puisque, comme cela a été précisé, le tableau ci-dessus ne rend pas compte du cumul des rôles incarnés par les collaborateurs « liés à l'école ».

Les collaborateurs externes, quant à eux, sont visiblement plus investis dans les CBE en tant que « personnes ressources » plutôt qu'en tant que partenaire directs ou membres du noyau central. A chaque fois que l'on trouve des partenaires externes dans le noyau central, on y trouve aussi un membre de service PSE ou de centre PMS.

2.1 Noyau central

Tableau 15 : Taille du noyau central total de la CBE

	Nbre	% sur 54
2 à 4 membres	18	34%
5 à 7 membres	13	24%
8 à 10 membres	11	20%
Plus de 10 membres	12	22%
Nombre non précisé	3	
Non pertinent	7	
Total en nombre d'écoles	64	100%

« **Nombre non précisé** » signifie qu'il existe un noyau central mais que le nombre exact de ses membres n'a pas pu être identifié. « **Non-pertinent** » comprend les écoles qui n'ont « pas de structuration » et celles dont la CBE est composée d'une seule personne qui a « une fonction institutionnalisée » au sein de l'école.

Plus d'un tiers des CBE dont le nombre de membres a pu être identifié sont de « petite taille » (2 à 4 membres). La taille du noyau central n'a pu être clairement associée à un niveau d'enseignement particulier ni à la répartition entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé.

Vingt-cinq CBE ont intégré des collaborateurs externes et/ou « liés à l'école » dans le noyau central. La présence de ce noyau externe ne peut-être clairement associée à un niveau d'enseignement particulier ni à la répartition entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé. Par contre, on verra ci-dessous qu'elle est clairement associée à la taille de l'école.

Tableau 16 : Présence d'un noyau central externe et taille de l'école

	Noyau central externe	Total en fonction du nbre d'élèves	Ratio
Nbre d'élèves égal ou inférieur à 300	15	28	54%
Nbre d'élèves supérieur à 300	9	25	36%
Taille de l'école inconnue	1	4	25%
Total général	25	57	38 %

Le tableau 16 exclut les CBE qui n'ont « pas de structuration » et celles composées d'une seule personne qui a « une fonction institutionnalisée » au sein de l'école.

Les CBE d'écoles comportant un nombre d'élèves important semblent intégrer moins de collaborateurs externes et/ou « liés à l'école » dans le noyau central de la CBE.

Tableau 17 : Composition du noyau central dans les écoles de l'enseignement fondamental ordinaire ou spécialisé (n=23) (à l'exclusion des CBE « non structurées »)

	Fonction des membres du noyau central de la CBE	Nombre de CBE où au moins un membre exerce la fonction	Nombre total de membres qui exercent la fonction dans les 23 CBE
Primaire	1. Directeur/ Directrice	22	22
	3. Instituteur/ Institutrice	19	83
	5. Personnel d'entretien	1	1
	8 Surveillant/ Surveillante	1	1
	9b. Logopède*	3	3
	9c. Educateur/ Educatrice	2	4
	9d. Psychologue	1	1
	9e. Kinésithérapeute*	2	2
	9f. Bénévole	2	3
	9g. Elève	3	12
	9h. Coordinateur/ coordinatrice pédagogique*	1	1
	9i. Coordinateur/ coordinatrice de projet	1	1
	Total intermédiaire		134
CPMS	31. Assistant social/ Assistante sociale	2	2
	32. Infirmier/ Infirmière	4	5
	34. Médecin	1	1
	36. Psychologue	2	2
	37. Représentant CPMS (fonction non précisée)	2	2
Total intermédiaire		12	
SPSE	41. Coordinateur/ coordinatrice promotion de la santé	4	4
	42. Infirmier/ Infirmière	2	2
	Total intermédiaire		6
Autre	70. Membre du P.O.	2	2
	91. Parent	1	1
	Total intermédiaire		3
	Total général		155

**Les fonctions de logopède, kinésithérapeute et coordinateur/ coordinatrice pédagogique sont uniquement présentes dans le noyau central de CBE de l'enseignement spécialisé.*

Tableau 18 : Composition du noyau central dans les écoles organisant de l'enseignement secondaire ordinaire ou spécialisé (n=34)

	Fonction des membres du noyau central de la CBE	Nombre de CBE où au moins un membre exerce la fonction	Nombre total de membres qui exercent la fonction pour les 34 CBE
Secondaire	10. Directeur/Directrice-Préfet(e) des études	21	22
	11. Chef d'atelier	5	7
	12. Sous-directeur/ Sous-directrice	9	9
	13.b. Coordinateur/ coordinatrice pédagogique	2	2
	14. Coordinateur/ coordinatrice de niveau	3	5
	15. Professeur	27	105
	16. Préfet/ Préfète de discipline - Proviseur/ Proviseure - Chef-éducateur/ Chef-éducatrice	1	1
	17. Educateur/ éducatrice	10	17
	18. Assistant social/ assistante sociale	2	2
	20. Infirmier/ infirmière	2	2
	21. Médiateur/ médiatrice	3	3
	22. Personnel administratif	4	4
	23. Personnel d'entretien	1	1
	24. Personnel technique	2	2
	25. Elève	1	2
	26. Coordinateur/ coordinatrice de projet	5	5
	27. Bénévole	1	1
	28. Logopède*	1	1
	51. Représentant SIPP	2	2
Total intermédiaire		193	
CPMS	30. Directeur/ Directrice CPMS	2	2
	31. Assistant social/ Assistante sociale	5	5
	32. Infirmier/ Infirmière	4	4
	34. Médecin	1	1
	36. Psychologue	5	5
	37. Représentant CPMS (fonction non précisée)	2	2
Total intermédiaire		19	
SPSE	41. Coord/ coordinatrice promotion de la santé	1	1
	42. Infirmier/ Infirmière	4	7
	45. Représentant SPSE (fonction non précisée)	1	2
	Total intermédiaire		10
Autre	50. Représentant CPPT	2	2
	70. Membre du P.O.	0	0
	80. Travailleur d'une association	2	3
	91. Parent	2	10
Total intermédiaire		15	
	Total général		237

Tableau 19 : Composition du noyau central dans les écoles organisant de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire ou spécialisé (n=4)

	Fonction des membres du noyau central de la CBE	Nombre de CBE où au moins un membre exerce la fonction	Nombre total de membres qui exercent cette fonction dans les 4 CBE
Primaire	3. Instituteur/ Institutrice	2	+ de 2**
	Total intermédiaire	2	2
Secondaire	10. Directeur/Directrice-Préfet(e) des études	2	2
	11. Chef d'atelier	1	1
	12. Sous-directeur/ Sous-directrice	1	1
	15. Professeur	2	+ de 2**
	16. Préfet/ Préfète de discipline - Proviseur/ Proviseure - Chef-éducateur/ Chef-éducatrice	1	1
	17. Educateur/ éducatrice	1	1
	22. Personnel administratif	1	1
	Total intermédiaire		9
SPSE	42. Infirmier/ Infirmière	1	1
	Total intermédiaire		1
	Total général		+ de 12

** Dans deux cas, les CBE ont signalé être composées de professeurs du primaire et du secondaire sans préciser le nombre exact pour chacune de ces catégories d'enseignants. C'est pourquoi il est postulé que, pour tout le dispositif, « + de 2 » instituteurs et « + de 2 » enseignants du secondaire font partie des CBE des écoles fondamentales et secondaires.

En tout, plus de 404 personnes font partie de noyaux centraux de 57 CBE (les CBE qui n'ont « pas de structuration » et celles composées d'une seule personne dont la fonction est institutionnalisée ne sont pas reprises dans les précédents tableaux). Entre autres observations, on remarque que les chefs d'établissement de l'enseignement fondamental s'impliquent proportionnellement plus dans le dispositif que leurs homologues du secondaire. Toutefois ces CBE de l'enseignement fondamental intègrent également en moyenne davantage d'élèves dans le processus décisionnel de la CBE.

Il n'a pas été possible, sur base des renseignements émis par les écoles dans les récits, d'établir un relevé plus précis des fonctions des membres du noyau central de chaque CBE (discipline, cycles, niveaux, implantation des enseignants, ...). On note toutefois que, sur base des déclarations de quelques écoles, les professeurs de français sont les plus souvent cités comme membres de la CBE (7 fois) ; suivent les professeurs de science/étude du milieu (6 fois) ; les professeurs d'art plastique/ art dramatique (4 fois) et à égalité les professeurs d'informatique/bureautique, morale/religion et éducation physique (3 fois).

Sous groupes et groupes de travail

Le mode de fonctionnement qu'adopte une CBE pour parvenir à mettre en place des actions concrètes peut lui aussi prendre différentes formes. Ainsi, certaines CBE ont adopté une dynamique de travail particulière en répartissant certaines tâches entre certains de leurs membres organisés en sous-groupes ou groupes de travail. Dix-sept CBE ont agi de la sorte. Parmi eux, deux modes de fonctionnement prévalent : l'organisation en « sous-groupes » et l'organisation en « groupes de travail ».

L'organisation en « **sous-groupes** » signifie que la CBE est divisées en petits groupes **permanents** prenant en charge soit des tâches spécifiques au sein de la CBE (ex : sous-groupe de coordination), soit une thématique définie à partir de laquelle elle conçoit des actions (sous-groupe « alimentation », « assuétudes », ...). En outre, un sous-groupe peut également penser des actions pour une population déterminée de l'établissement (ex : sous-groupe « bien-être des enseignants »).

L'organisation en « **Groupes de travail** » signifie que la CBE se divise **ponctuellement** en petits groupes pour réfléchir collectivement et parallèlement à différents aspects du fonctionnement de la CBE ou à différentes thématiques d'action.

Tableau 20 : Organisation de la CBE en sous-groupes et groupes de travail et catégories d'école

	Sous-groupes	Groupes de travail	Non	Inconnu	Non pertinent	Total
A	5	7	30	1	4	47
B	4	1	9		3	17
Total	9	8	39	1	7	64

« **Inconnu** » comprend une CBE dont il n'a pas été possible de déterminer si elle se divise en sous-groupes ou en groupes de travail. « **Non pertinent** » comprend les CBE qui n'ont « Pas de structuration » ou qui sont constituées d'« une fonction institutionnalisée ». « **Non** » comprend les CBE pour lesquelles il a été possible de déduire (sur base des déclarations dans les récits) qu'elles fonctionnaient sans avoir recours à une organisation en sous-groupes ou groupes de travail.

Proportionnellement, les écoles B sont plus nombreuses à se diviser en plusieurs groupes afin de prendre en charge des tâches spécifiques. Par ailleurs la majorité de ces groupes sont permanents.

Par ailleurs, on constate que l'organisation en groupes de travail et sous-groupes est proportionnellement plus fréquente dans les CBE comprenant de 8 à 10 membres. A une exception près, les CBE de très petite taille (2 à 4 membres) n'adoptent pas (si ce n'est pour un cas) ce mode de fonctionnement. Seulement un quart des CBE plus petites (4 à 7 membres) ou plus grandes (plus de 10 membres) s'organisent de cette manière.

2.2 Coordination

Tableau 21 : Répartition des CBE ayant un coordinateur/ une coordinatrice en fonction de la taille du noyau central

	CBE avec coord	Total par taille du NC
2 à 4 membres	4	18
5 à 7 membres	3	13
8 à 10 membres	5	11
Plus de 10 membres	6	11
CBE = une fonction institutionnalisée	4	4
Nombre non précisé	1	3
Total général	23	60

Le tableau ci-dessus exclut les CBE qui n'ont « **pas de structuration** » et une CBE dont il n'a pas été possible d'affirmer ou d'infirmer l'existence d'un coordinateur ou d'une coordinatrice. « **Nombre non précisé** » signifie qu'il existe un noyau central mais que le nombre exact de ses membres n'a pas pu être identifié.

Plus la taille du noyau central augmente, plus on constate la présence d'un coordinateur ou d'une coordinatrice attitré(e) pour la CBE. On note toutefois le cas particulier des CBE composées d'une seule personne dont la fonction est institutionnalisée au sein de l'école. Il a été décidé de considérer également ces personnes comme des « coordinateurs ».

Tableau 22 : Répartition des CBE ayant un coordinateur/ une coordinatrice en fonction de du niveau d'enseignement.

	Oui	Total*
Fondamental	7	23
Fondamental et secondaire		4
Secondaire	16	33
Total général	23	60

*Toutes les écoles sauf celles avec CBE « Non structurées » +inconnue ci-dessus

La présence d'un coordinateur est donc proportionnellement plus fréquente dans l'enseignement secondaire (presque la moitié des cas) que dans l'enseignement fondamental (environ un tiers des cas).

Tableau 23 : Fonction des membres des CBE assurant la coordination

	Fonction du coordinateur/ de la coordinatrice au sein de l'école	Récits complétés
Fondamental 7/23	1. Directeur/ Directrice	3
	3. Instituteur/ institutrice	1
	9b. Logopède	1
	9h. Coordinateur/ Coordinatrice de projets	1
	41. Coordinateur/ Coordinatrice promotion de la santé (SPSE)	1
Secondaire 16/37	10. Directeur/ Directrice	2
	11. Chef d'atelier	1
	12. Sous-directeur/ Sous-directrice	1
	13b. Coordinateur/ Coordinatrice pédagogique	2
	15. Professeur	1
	15. Enseignant et 26. Coordinateur de projet	1
	16. Préfet de discipline	1
	26. Coordinateur/ Coordinatrice de projet	4
	27. Enseignante bénévole retraitée	1
	28. Logopède	1
51. SIPP	1	
	Total des coordinateurs/coordinatrices	23

Dans l'enseignement fondamental, la direction s'occupe le plus souvent de la coordination. Dans l'enseignement secondaire, le coordinateur/la coordinatrice est la fonction la plus souvent représentée parmi les coordinateur/coordinatrice de CBE, devant la direction, la sous-direction, le coordinateur/la coordinatrice pédagogique.

2.3 Partenaires et personnes ressources internes

Dans leur récit, vingt-quatre CBE de l'échantillon ont déclaré collaborer avec des **partenaires internes**. Ceux-ci sont proportionnellement plus présents dans les écoles dont le noyau de la CBE est de « petite taille » ou composé d'une seule personne qui a une fonction institutionnalisée au sein de l'école. Les partenaires internes d'une CBE peuvent se composer d'enseignants, de membres de la direction ou du personnel administratif, d'éducateurs et souvent de responsables d'autres projets de l'école (amicale des enseignants, équipe citoyenne, membres d'un SAS d'écoute interne, responsable de projet « clef pour l'adolescence »,...). Ils participent généralement à quelques réunions et/ou assurent le lien entre le dispositif CBE et d'autres projets dans l'école.

Neuf CBE de l'échantillon ont déclaré dans leur récit collaborer avec des **personnes ressources internes**. Deux d'entre elles sont des CBE composées d'une seule personne dont la fonction est institutionnalisée au sein de l'école (les 7 autres sont des CBE « structurées »). Typiquement, ces personnes sont là pour « donner un coup de main » lorsque la CBE met en place une action concrète.

2.4 Secteur des partenaires et personnes ressources externes

Quarante-sept CBE de l'échantillon ont déclaré collaborer avec des **personnes ressources externes** (service « liés à l'école » y compris). Par ailleurs, aucun lien n'a pu être établi entre la présence de personnes ressources externes et le niveau d'enseignement de l'école, sa taille, sa catégorie (A ou B) ou encore l'état de structuration de la CBE.

Les **collaborateurs externes** de la CBE, qu'ils soient partenaires ou personnes ressources, ont essentiellement été regroupés en différents secteurs selon l'administration qui soutient ou gère leur activité. Certains cas particuliers doivent être mentionnés. Ainsi, le secteur « liés à l'école » rassemble tous les collaborateurs dont l'ensemble de l'activité est liée au monde scolaire (CPMS, SPSE, ...); le secteur « insertion professionnelle » intègre les partenaires spécialisés dans l'intégration professionnelle, etc.; les initiatives privées et commerciales ont été regroupées en une catégorie. Une liste exhaustive de tous les partenaires en fonction des différents secteurs sera exposée dans la suite de ce dossier.

Tableau 24 : Partenaires et personnes ressources externes

Secteurs des partenaires et personnes ressources	Nombre d'écoles dont la CBE a noué un <u>partenariat</u> avec au moins un acteur du secteur	Nombre d'écoles dont la CBE a utilisé comme <u>ressource</u> au moins un acteur du secteur
"Santé"	6	24
Services « liés à l'école »	19	11
"Enseignement"	4	10
"Aide à la jeunesse"	3	8
"Culture, loisir, éducation permanente"	2	8
"Environnement et développement durable"	1	7
"Jeunesse"	3	7
"Sport et activité physique"	0	5
"Solidarité, citoyenneté"	1	5
"Enseignement supérieur"	0	4
"Privé, commercial"	2	4
"Politique de prévention par la ville-la commune"	2	3
"Insertion professionnelle"	0	2
"Infrastructure et mobilité"	0	1
Autres	2	3
Nombre total de citations encodées	45	102

Liste des collaborateurs externes (Partenaires en gras, personne ou organisations ressources en non gras):

Secteur "Santé" : **Plannings familiaux**, Fédération laïque des Centres de Plannings familiaux, Prospective Jeunesse, **AXADO** ASBL, Maison médicale, Sophrologue, professeur de yoga, Diététicien-ne, cuisines bruxelloises, Kinésithérapeute , **PIPSA**, Croix-Rouge, Cellule Promotion Santé de la province de Namur, Car Sex'Etera de la Province, CLPS, **Service Promotion de la Santé de la Mutualité chrétienne**, SIPAA (Service d'Information et d'Accompagnement des Assuétudes), Hôpitaux psychiatriques, **OSH** (Observatoire de la Santé du Hainaut), Relookeuse professionnelle, AWIPH, Equipes thérapeutiques pluridisciplinaires, Centre Alfa, Centre de santé mentale, AFSCA, CESI, Logopède, **Repères** (Lessine).

Partenaires "liés à l'école" : **CPMS, SPSE, comité de parents, association de parents.**

Secteur "Enseignement" : **SAS** (Service d'accrochage scolaire) (**Rebonds**), **Médiation scolaire**, DAS (Dispositif d'accrochage scolaire de la Région de Bruxelles-Capitale), Autre école, Elèves extérieurs à l'école (membres des Blue Bird Festival), **Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces ASBL**, Enseignant artiste d'une autre école, Echevine de l'instruction, membre du PO, Conseiller pédagogique, **Direction générale des enseignements du Hainaut.**

Secteur "Aide à la jeunesse" : SAJ (Service d'aide à la jeunesse), SPJ (Service de protection judiciaire), CAAJ (Conseil d'Arrondissement de l'Aide à la Jeunesse), Procureur du Roi, Services résidentiels pour jeunes (SRJ, subsidiés par AWIP), Centres d'hébergement, **AMO** (Aide en milieu ouvert) (Passages, **AMOS**, **Reliance**, **Oxyjeune**) APEP (Aide et Prévention Enfants-Parents), Service d'aide éducative, IPPJ (Institution publique de protection de la jeunesse).

Secteur "Culture, loisir, éducation permanente" : Centre culturel Omar Khayam (CCOK), **Théâtre Maritime**, Centre culturel régional, 1 personne présentant un jeu de société, Vie féminine/FPS, Séminaire de littérature Paul Hurtmans : Ville de BXL, Bibliothèque de Laeken, Infor famille, Clubs artistiques, **Association Bruxelles Laïque**, Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente.

Secteur "Environnement et développement durable" : **COREN** (Coordination Environnement), **GREEN** (subv RW-BXL Capitale), IBGE (Institut Bruxellois pour la Gestion de l'Environnement), Société INTRADEL, Agence wallonne pour la Promotion d'une Agriculture de Qualité.

Secteur "Jeunesse" : Indication ASBL, FBIA (Fédération Belge d'Improvisation Amateur), Infor-Jeunes, **Action Jeunesse Info** (RW, Ville d'Ath et Maison culturelle d'Ath), **Maisons de jeunes** (Le 88), QUINOAS ASBL : Organisme d'éducation au développement, Ecole des devoirs, **Empreintes**, JEC (ASBL Jeune Et Citoyen), Fédération belge d'improvisation amateur.

Secteur "Sport et activité physique" : ADEPS, Clubs sportifs, Club « Marche nordique, marche pour tous ».

Secteur "Solidarité, citoyenneté" : **MIEC** (Mouvement des institutions et des écoles citoyennes), OXFAM, les restos du cœur.

Secteur "Enseignement supérieur" : Tutorat ULB, Stagiaire kiné, Elèves en psychologie, Elèves en criminologie, Etudiante en architecture, Stagiaire éducateur/ éducatrice.

Secteur "Privé, commercial" : Société Woodex, DIASTAS (formation en développement personnel, en communication), NFTE.

Secteur "Politique de prévention par la ville-commune" : **BRAVVO ASBL** (médiation scolaire), **Cellule prévention de la ville de Mons**, police, Province de Liège (plan de cohésion sociale).

Secteur "Insertion professionnelle" : Dream Day : ICHEC-PME (centre de formation spécialisé en gestion de PME et en entrepreneuriat de l'ICHEC, une des écoles de gestion en Belgique francophone), JEEP (Le programme JEEP vise à sensibiliser les jeunes au monde du travail avant de quitter l'établissement scolaire et d'entrer dans la vie active), ASBL FORMEO.

Secteur "Infrastructure et mobilité" : Hainaut Ingénierie technique (HIT), organisme public provincial réalisant des travaux relatifs aux infrastructures, TEC.

Autres : Communautés religieuses, Anthropologue, **riverains**.

C. LES ACTIONS MISES EN PLACE

1. Thématiques abordées par les actions

Les actions concrètes mises en place par les CBE dans les écoles ont été regroupées selon différentes thématiques. Ainsi, 21 thèmes d'action ont été dégagés pour rendre compte de la diversité des champs d'intervention des CBE. Il est à noter qu'une même action peut parfois être référencée dans plusieurs thématiques. Les catégories d'action seront peut-être légèrement modifiées pour prendre en compte des éléments qui chevauchent assez systématiquement certaines des catégories actuelles : par exemple « le travail sur les espaces ou des temps dédiés au bien-être » ou encore les actions de reformulation du ROI ou du projet pédagogique de l'établissement, etc. Des résultats actuels il faut ne retenir que les grandes tendances, les chiffres précis étant susceptibles d'adaptations.

1.1 Aménagement environnemental et organisationnel

Dans cette thématique sont réunies toutes les actions visant à améliorer l'état général des infrastructures scolaires en vue d'augmenter le confort, d'embellir certains lieux (cours de récréation, salle de réunion, classes, réfectoires, etc.) ; d'améliorer l'attention au respect de l'environnement, d'améliorer la gestion du temps scolaire, d'améliorer les transports. L'accent est fréquemment mis sur la notion d'espace de vie pour les loisirs, pour l'échange ou l'écoute, pour la détente et ce aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Dans ces cas de figures des mesures autres que l'aménagement matériel sont envisagées (mesures organisationnelles, consultation, formation, partenariats). L'acquisition ou la rénovation de matériel didactique ou de matériel de jeux rentre aussi dans cette rubrique. Enfin, dans quelques cas, ces mesures incluent un travail collectif sur le projet pédagogique et/ou sur le règlement d'ordre intérieur. Il faudra donc clarifier les intersections avec la catégorie « climat d'école ». Les partenariats avec le privé (en ce compris le sponsoring de fondations), les partenariats avec d'autres services publics du même PO et les initiatives de mobilisation de la communauté scolaire pour des journées « travaux/bricolages » sont associés à cette thématique d'action.

Cette thématique a été retrouvée dans les récits **de soixante pour cent** des établissements, proportionnellement un plus fréquemment dans l'enseignement fondamental et toujours dans les établissements qui organisent à la fois l'enseignement fondamental et secondaire.

1.2 Alimentation

Cette thématique comprend les actions de divers types visant à favoriser une alimentation saine et équilibrée des élèves dans et/ou en dehors de l'école. Cela va de l'organisation d'animations (séquences pédagogiques, d'expo ou de moments découvertes ou conviviaux tels que les petits déjeuners) à une modification de l'offre alimentaires lors de collations ou des repas de midis. **Un peu moins de la moitié** des CBE (29 soit 45%) abordent cette thématique, qui est proportionnellement légèrement plus fréquente dans l'enseignement fondamental.

1.3 Suivi d'élèves et familles

Les actions se rapportant à cette thématique visent principalement à apporter un soutien spécifique aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'intégration au monde scolaire. Elles comprennent également différentes formes de contacts collectifs ou individualisés avec les familles et l'organisation de permanences ou de lieux d'écoute pour les élèves. Ces actions ont également pour but d'apporter de l'aide aux parents démunis face à certaines situations. **Un peu moins d'un tiers** des CBE développent des initiatives dans ce domaine.

1.4 Accrochage-Soutien apprentissage-Insertion professionnelle

Cette thématique comprend les actions visant à favoriser l'intégration et l'accrochage scolaire. On trouve également dans cette catégorie les différents dispositifs visant à faire un lien entre cursus scolaire et découverte du monde du travail. Environ un tiers des CBE ont organisé au moins une action dans ce domaine. Une part d'entre elles (10% du total des CBE) articulent ces actions avec des initiatives de suivi individualisé des élèves et des familles (Cf ci-dessus). Un encodage articulé de ces deux catégories devra être réalisé. Dans le codage actuel, les actions d'accrochage sont proportionnellement plus nombreuses dans l'enseignement secondaire mais aussi dans les écoles bénéficiant de l'encadrement différencié.

1.5 Santé, bien-être global

Cette thématique rassemble des actions pour lesquelles le bien-être et/ou la santé sont envisagés comme des concepts globaux pouvant intégrer plusieurs thématiques plus précises. Les activités telles que « la journée du bien-être » ou « la semaine de la santé » en sont des exemples mais aussi les espaces « bien-être » ou « espaces de vie » accueillant élèves ou professeurs pour des temps d'arrêt, une écoute, etc. Dans cette thématique sont aussi incluses des séances de secourisme ou des animations sur des thèmes divers d'éducation pour la santé. Les délimitations de cette catégorie avec les catégories « estime de soi », « santé psychocorporelle », « aménagements de l'environnement », « assuétudes » devront être affinées. La catégorie actuelle est représentée dans **environ un tiers** des CBE.

1.6 Santé psycho-corporelle

Les actions réunies dans cette catégorie visent principalement à réduire le stress et l'anxiété de la population scolaire (élèves et/ou professeurs). Les séances de relaxation, ateliers de massage, aménagements de « locaux zen », lieux de décompression sont des exemples typiques. Le codage des activités de cette catégorie devra être affiné pour mieux distinguer les activités psycho-corporelle (un peu plus de la moitié des actions classées dans cette catégorie) de l'organisation de lieux de décompression sans activités particulières et/ou de lieux d'écoute. Il faudra aussi distinguer les lieux et activités à destination des enseignants ou des élèves. La présence de ces actions n'a pu être directement corrélée à un niveau d'enseignement particulier (fondamental et/ou secondaire). Elles concernent **un tiers** des CBE.

1.7 Citoyenneté

Cette thématique rassemble tout d'abord toutes les écoles ayant développé en leur sein un « conseil des élèves », qu'il soit ou non lié à l'intervention du MIEC. Elle comprend ensuite les établissements ayant développé à l'attention des élèves des actions de sensibilisation à la citoyenneté, au respect nécessaire au « vivre ensemble », à l'acceptation des différences, aux relations Nord-Sud. **Plus d'un tiers des écoles** ont concernées par des actions sur cette thématique. Dans l'affinage ultérieur de l'analyse, on pourrait peut-être intégrer dans cette catégorie les écoles qui ont retravaillé le ROI (voir ci-dessus).

1.8 Sport, culture et loisir

Cette thématique **qui concerne un tiers de écoles** comprend en proportion équivalente d'un côté des actions liées au sport ou à l'activité physique au sens large en dehors des cours obligatoires (tournois, séjours sportifs, ...) ; de l'autre des jeux de société, des activités de bibliothèque et de nombreuses animations impliquant diverses formes d'art (théâtre, danse, peinture, ...).

1.9 Image de soi

La catégorie « Image de soi » contient les actions dont le but est de renforcer l'estime de soi des élèves en passant par des activités qui valorisent leur apparence et/ou leurs compétences aux yeux des autres élèves ou des enseignants, voire aux yeux d'élèves d'autres classes ou d'autres écoles. Cette thématique d'action se retrouve **dans un quart des CBE**, plus particulièrement des établissements d'enseignement secondaire, professionnel ou CEFA. Dans un tiers des cas, les actions recourent la catégorie « psycho-corporelle », la catégorie « sport, culture et loisirs ».

1.10 Communication

Les actions liées à la communication dans l'école sont celles visant à améliorer les rapports et les échanges entre membres de la communauté scolaire (élèves et enseignants, élèves entre eux, enseignants entre eux, enseignants et direction, ...) ; à apprendre à mettre des mots sur les émotions et à optimiser les canaux de communication des différents intervenants de l'école sur le plan organisationnel. **Cet axe d'intervention concerne environ un quart des CBE** réparties de façon à peu près équitable entre écoles du fondamental et/ou du secondaire, proportionnellement au nombre total de CBE. Les délimitations devront être formulées avec le champ des activités psycho-corporelles (verbalisation des émotions), le champ de la citoyenneté (concertations), le champ de l'aménagement des espaces de vie (lieux ou temps aménagés pour les échanges, l'écoute, la facilitation de la prise de parole). Dans deux tiers des cas, les actions notées dans cette catégorie « Communication » recourent des actions notées en « prévention des assuétudes », « prévention de la violence », ou « climat d'école ».

1.11 Prévention de la violence

Les actions liées à la prévention de la violence se composent d'outils, de formations, de dispositifs permettant de mieux gérer tous les types de conflits à l'école. Sont également incluses dans cette thématique d'autres activités plus spécifiques de sensibilisation au racket ou encore au harcèlement, voire au cyber harcèlement. Cette catégorie est liée à la catégorie précédente « communication » dans un tiers des cas. **Environ un quart des CBE** ont mis en place des actions de prévention de la violence. On les retrouve tant dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire.

1.12 Développement durable et consommation responsable

Cette thématique comprend de nombreuses actions liées à l'alimentation durable et à la gestion des déchets à l'école. (cf interactions possibles avec la catégorie « alimentation » ci-dessus). Elle inclut également de façon plus ponctuelle une sensibilisation à l'écologie et au commerce équitable. Dans ce cas, les activités peuvent recouper la catégorie « Citoyenneté » dans le cadre d'un travail sur les relations Nord-Sud (citoyenneté mondiale). **Environ un cinquième des écoles** ont mis en place des actions reprises dans cette catégorie.

1.13 Soutien aux enseignants

Cette catégorie reprend des actions qui visent à apporter aux enseignants un soutien de quelque nature qu'il soit (psychologique, relatif à la pratique professionnelle, en gestion de conflits, ...). On retrouve le plus fréquemment des dispositifs d'accueil ou de soutien aux jeunes enseignants, des journées pédagogiques ou des temps d'échange sur les rôles professionnels et le renforcement de la gestion collective de problématiques scolaires. **Un cinquième des CBE ont organisé de telles actions.** Elles sont proportionnellement plus présentes dans l'enseignement ordinaire, par rapport à l'enseignement spécialisé. Un encodage plus précis devrait permettre de voir croître le nombre d'établissements concernés par des actions en direction des enseignants en reprenant certaines actions classées dans les catégories « communication », « aménagement d'espace de vie », « bien-être global » ou « santé psycho-corporelle ».

1.14 Prévention assuétudes

Cette thématique comprend toutes les actions visant à aborder avec les élèves et /ou avec les parents la question des « pratiques à risque » et des « dépendances » soit de manière générale soit en relation avec l'un ou l'autre produit spécifique (cannabis, tabac, alcool, cyberdépendance). Dans quelques cas, il s'agit de projets et/ou de réflexions mis en place sur la durée. Cette problématique concerne **environ un cinquième des CBE**, toutes de l'enseignement secondaire.

1.15 Vie affective et sexuelle

Cette thématique comprend toutes les actions touchant à la connaissance de soi en tant que personne sexuée et genrée, transformations pubertaires, image corporelle, premières relations amoureuses et expériences sexuelles, stéréotypes sexuels, orientations et identités sexuelles, comportements sexuels, contraception, grossesse non-désirée, IVG, infections sexuellement transmissibles ou encore rapports de genres et violences sexuelles. Ces actions citées par **moins de 20% des CBE**, concernent surtout des écoles d'enseignement secondaire et sont proportionnellement plus fréquentes dans les écoles d'enseignement secondaire spécialisé.

1.16 Hygiène

Dans cette thématique sont réunies les actions visant à améliorer l'hygiène corporelle, l'hygiène des mains, l'hygiène dentaire des élèves ou à les sensibiliser à l'importance du manque de sommeil. Ces actions se retrouvent dans **un dixième des établissements** essentiellement de l'enseignement fondamental. Dans certains de ces cas, il existe une relation explicite avec le travail sur l'image de soi (voir ci-dessus).

1.17 Climat d'école

Cette catégorie, fortement représentée lors du dépouillement des dossiers de candidatures, a finalement été supprimée car les actions classées étaient presque toutes parallèlement reprises dans d'autres rubriques (communication, prévention des violences, aménagement matériel et organisationnel, citoyenneté, etc.)

1.18 Rapprochement des générations

Trois CBE ont organisé au moins une action visant à réunir élèves et personnes âgées autour d'activités diverses. Il s'agit de trois écoles de l'enseignement fondamental ordinaire.

1.19 Accueil extra-scolaire

Les actions incluses dans cette catégorie visent à améliorer la qualité des services d'accueil du matin et du soir. **Trois CBE** ont mis en place des actions de cette nature, toutes trois dans des écoles secondaires. Cette catégorie pourrait être rapprochée de celle sur l'aménagement organisationnel.

2. Diversité des thématiques

Le bien-être recouvre une variété de facettes qu'il importe de pouvoir aborder pour concourir au développement global des enfants et de jeunes et à la qualité du vivre ensemble. La diversité des thématiques d'actions associées à la CBE (organisées ou concertées par celle-ci) peut être considérée comme un indicateur d'effectivité de la CBE. Aussi les CBE ont-elles été catégorisées selon le nombre de thématiques différentes dans lesquelles s'insèrent les actions proposées cette année.

Tableau 25 : Diversité des thématiques abordées en fonction du niveau d'enseignement

	2 et moins	3-4-5	6 et plus	Total par niveau d'enseignement
Fondamental	4	14	8	26
Fondamental et secondaire		3	1	4
Secondaire	6	9	19	34
Total par diversité des thématiques	10	26	28	64

Les CBE d'écoles de l'enseignement secondaire semblent avoir abordé davantage de thématiques que les écoles proposant de l'enseignement fondamental, mais cette tendance n'est pas très nette. Aucune tendance spécifique n'a été constatée dans les écoles proposant de l'enseignement spécialisé.

Tableau 26 : Diversité des thématiques abordées en fonction de la taille du noyau central.

En nombre de CBE	2 et moins	3-4-5	6 et plus	Total par taille du noyau central
2 à 4 membres	4	7	7	18
5 à 7 membres	3	6	4	13
8 à 10 membres		8	3	11
Plus de 10 membres	1	3	8	12
Nombre non précisé	1	1	1	3
Non pertinent	1	1	5	7
Total par diversité des thématiques	10	26	28	64

On peut associer une plus grande diversité d'action aux CBE dont le noyau central dépasse 10 membres. Toutefois, il convient de remarquer que même les CBE de petite taille (2 à 4 membres) peuvent elles aussi mettre en place des actions dont les thématiques sont très diversifiées. Par ailleurs, la taille de l'école (quantifiée grâce au nombre d'élèves) semble ne pas être liée à la diversité des thématiques d'action des CBE.

Tableau 27 : Diversité des thématiques abordées en fonction de la présence d'un(e) coordinateur/trice

	2 et moins	3-4-5	6 et plus	Total général
Un(e) coordinateur/trice	2	5	16	23
Pas de coordinateur/trice	7	19	11	37
Inconnu		1		1
Non pertinent	1	1	1	3
Total général	10	26	28	64

Un lien apparaît entre la présence d'un coordinateur ou d'une coordinatrice reconnu et la quantité de thématiques que la CBE exploite dans les actions concrètes qu'elle met en place. On ne peut cependant exclure que la présence d'un coordinateur ait entraîné une déclaration plus systématique des actions dans les récits des CBE concernées.

Chapitre IV CONTRAINTES ET LEVIERS

POUR LE DÉVELOPPEMENT DES CBE

A. ANALYSE QUALITATIVE ET TRANSVERSALE DES RECITS

1. Place de la direction

Cet élément apparaît le plus fréquemment comme facilitateur de l'action de la CBE. Il est évoqué

- selon deux modalités :
 - la présence de la direction dans le noyau central de la CBE
 - le soutien de la direction, même si elle ne participe pas régulièrement aux réunions de la CBE.
- selon trois facettes
 - Le versant institutionnel : le soutien ou la présence de la direction donne de la légitimité à la CBE et permet de **valider** ses propositions
 - Le versant symbolique : le soutien de la direction favorise une meilleure reconnaissance de la CBE par les membres par la communauté scolaire: la valeur du travail de la CBE pour l'école et son projet éducatif est reconnue. Cette reconnaissance passe par la formulation de feedback positifs (ou inversement par un désintérêt ou des signes de désapprobation) par rapport aux initiatives de la CBE ou par rapport à l'engagement de ses membres, elle passe aussi par le fait d'attribuer du temps pour une coordination ou une participation à la CBE
 - Le versant fonctionnel : le soutien de la direction est aussi fréquemment évoqué en termes **opérationnels** ; la direction trouve des ressources, des moyens, des modalités organisationnelles pour faciliter la mise en place des projets de la CBE ou de la CBE elle-même.

Quand la direction est évoquée parmi les freins, c'est généralement parce que des initiatives de la CBE ne peuvent voir le jour par défaut de validation ou par défaut de soutien opérationnel.

Enfin l'importance accordée à la présence et au soutien de la direction doivent être mis en tension avec la nécessité d'une certaine autonomie de la CBE, la reconnaissance des capacités d'initiative de ses membres surtout enseignants et la place laissée à leur créativité.

A mettre en relation avec les données descriptives sur présence de la direction dans le noyau central et sur nombre de directeur/trice parmi les coordinateurs

2. Représentations sociales de la CBE et reconnaissance de la CBE au sein de l'école

Cette reconnaissance se manifeste par des **relations de confiance** entre les membres de la CBE et les autres personnes de la communauté éducative. Elle est favorisée par la **permanence** des membres de la CBE ou d'un coordinateur qui facilite les contacts avec le reste de la communauté éducative. Le **crédit apporté par la direction** donne de l'importance à la CBE vis-à-vis des autres membres du personnel. L'**élargissement progressif** de la CBE par l'intégration de nouvelles personnes en augmente la légitimité et la reconnaissance.

La reconnaissance de la CBE, l'adhésion et la mobilisation de la communauté éducative à la CBE passe aussi par la **communication** autour de celle-ci. Il est important que la CBE soit présentée à l'ensemble des enseignants. Par ailleurs, il faut faire connaître des **objectifs concrets, rendre visibles les actions et leurs résultats**.

Ainsi, le volontarisme de quelques uns qui s'engagent pour le bénéfice de tous, qui ont une vision innovante de l'avenir et une vision élargie de la mission éducative de l'école, de la priorité à accorder au bien-être dans celle-ci, **ce volontarisme trop appuyé peut devenir un frein à l'adhésion** du reste de la communauté éducative si d'autres conditions favorisant une adhésion plus large de la communauté éducative ne sont pas mises en place. Par ailleurs, il peut parfois amener un essoufflement de l'engagement des volontaires de la première heure.

L'adhésion de la communauté éducative au projet de Cellule-bien-être se développe **en tension avec certains éléments du climat institutionnel au plan local** (l'école, le pouvoir organisateur) **et global** (la politique de l'enseignement, la place donnée à l'éducation dans la société). Les éléments suivants sont évoqués par rapport à ce deuxième point :

- la reconnaissance du bien-être/mal-être des enseignants : ce n'est pas à eux de régler tous les problèmes ; la CBE entrerait potentiellement en concurrence avec la législation sur le BE au travail,
- le manque d'investissement sur la logistique et les infrastructures,
- le manque de politique intersectorielle au niveau global,
- l'incertitude sur les objectifs politiques du projet et sur le suivi de celui-ci après deux ans.

Au plan local, la **convivialité**, des habitudes de travail plus communautaire sont des éléments évoqués comme facilitateurs des travaux de la CBE, car ils favorisent l'implication des personnes dans les projets. Cela peut concerner soit l'équipe de la CBE soit l'établissement scolaire dans son ensemble, soit les collaborations avec les personnes extérieures. Ces rapports de convivialité, de confiance sont favorisés par un climat d'école empreint de **bienveillance et de bienveillance, voire de solidarité**. Les établissements qui accueillent des publics spécifiques, handicapés ou multiculturels percevraient mieux (plus facilement, plus rapidement) le caractère central, « vital » de ce « climat d'école » pour les enfants et les jeunes concernés. L'existence de membres jouant un rôle de modérateurs, capables de montrer qu'il y a **une place pour chacun** est aussi un

atout en ce sens. La présence de **jeunes enseignants** dans l'équipe CBE est parfois présentée comme un facilitateur. Elle constituerait ainsi une opportunité de lancer de nouvelles dynamiques dans l'école, de nouveaux projets collectifs.

A l'inverse, certains éléments sont évoqués comme des freins à la mise en place de la CBE : ce sont une **culture d'établissement caractérisée par des initiatives individuelles, peu de rapports de collaboration et de confiance**, voire un climat de conflit sous-jacent (par exemple entre direction et membres du corps enseignants ou encore entre différents « groupes » au sein de l'établissement). Organiser la parole autour de ces conflits latents peut parfois améliorer la communication et à terme, devenir le terreau pour une Cellule bien-être. Toutefois les cas de conflits entre enseignants et directions recouvrent des problématiques plus longues et difficiles à dénouer.

Par ailleurs, les freins évoqués par les membres de la CBE dans les récits font fréquemment intervenir des notions de **valeurs, de représentations liées aux finalités de l'éducation, à la conception du bien-être et à l'acceptation d'un engagement des enseignants** par rapport à celles-ci. Ces éléments, qui sont évoqués comme de puissantes motivations par les membres de la CBE, peuvent entrer en conflit avec la culture dominante de la communauté éducative ou au contraire être portés par celle-ci.

Les éléments suivants interviennent dans les représentations du bien-être. Certains de ces éléments peuvent être plus ou moins accentués dans certaines CBE ou par certains acteurs, provoquant parfois des tensions ou désaccords.

- Le **bien-être des élèves et des enseignants** peuvent être conçus comme étant complémentaires ou concurrents. Plus largement c'est la question de l'interdépendance du bien-être des élèves et de tous les acteurs adultes de l'école qui est ainsi convoquée.
- Le bien-être peut être abordé selon une ou plusieurs de ses facettes,
 - Dimensions **mentale, physique, relationnelle, sociale**
 - Dimensions **individuelles**, suivi individuel, solutions individuelles d'un côté ; facteurs organisationnels, **structurels, matériels**, de l'autre.
- Le bien-être se travaille **sur le moyen et long terme**. Or l'adhésion des membres de la communauté éducative est favorisée par la visibilité de résultats à court terme

- *A mettre en relation avec les écoles qui ont organisé des enquêtes ou activités pour partager, faire émerger les représentations du BE*
- *A mettre en relation avec thématiques (notamment pour ce qui concerne suivi individuel ou actions sur l'environnement)*

3. Compétences des membres de la CBE, outils et accompagnement méthodologique pour soutenir la CBE

Les compétences et outils utiles pour soutenir la CBE ont essentiellement été évoqués sous la forme de **facilitateurs**. Le plus souvent sont évoquées des compétences en **gestion de projet** pour coordonner et pour organiser le travail collectif

- Outils pour faciliter ce travail collectif : agenda, définition des tâches, support pour faciliter les contacts et la communication,
- Support pour coordonner les actions, les projets qui ont lieu dans l'école : inventaire, cadastre, cartographie
- Supports pour consulter la communauté éducative : questionnaires, sondages, journées pédagogiques et trucs et astuces pour utiliser ces supports avec efficacité.
« comment éviter le « faible taux de réponse », comment mobiliser pour cette consultation ? »
- Liste des partenaires possibles

Parmi les compétences sont aussi évoquées la capacité à s'engager et à respecter l'organisation collective, la répartition et l'attribution des tâches.

Certaines **compétences spécifiques** sont également utiles à associer à la CBE au cas par cas : en termes de communication, d'aménagement matériel (personnel ouvrier) ; de connaissance des partenaires ou des sponsors, de proximité avec les élèves amenant une bonne connaissance de ceux-ci (par ex titulaire, éducateur)

Il nous a semblé utile de rapprocher ces outils et compétences d'un type de partenariat bien particulier que l'on pourrait nommer **l'accompagnement ou le partenariat méthodologique**. En effet les bénéfices de l'accompagnement ou du partenariat méthodologique sont le plus souvent formulés d'un côté, en termes de soutien à la gestion de projets (rejoignant les outils et compétences listés ci-dessus) et de l'autre, en termes de regard externe, décalé.

- L'accompagnateur fournit **des ressources**, aide à imaginer des stratégies, apporte **des pistes d'actions**, aide à identifier des partenaires ou fait bénéficier la CBE de son **réseau de partenaires** (pour la formation, pour l'animation).
- L'accompagnateur apporte aussi du « **sens neuf** », une grille de lecture et un regard différent. Il fournit un regard à la fois **critique et constructif**. Il permet une prise de recul et/ou un recadrage par rapport aux finalités sur le long terme des actions et de l'engagement collectif (par exemple, la valeur « qualité de vie à l'école » qui nécessite un travail au-delà d'une année scolaire)

Les qualités attendues de l'accompagnateur sont les suivantes :

- Il doit avoir une vision plus large que sa propre identité et être facilitateur de la collaboration multi/inter-partenariale.
- Il doit être une personne de référence, située à une « juste distance » : à la fois externe à la communauté scolaire mais ayant une bonne connaissance de l'école qu'il accompagne, une habitude de collaboration avec celle-ci, de telle manière qu'il soit reconnu au sein de l'école. Ainsi, l'accompagnateur doit être un partenaire qui s'engage sur la durée et par rapport aux valeurs centrales de chaque école.
- Les relations entre l'accompagnateur et les membres de la CBE (ou tout autre coordinateur de projet au sein de l'école) doivent être empreintes de confiance mutuelle et basées sur une connaissance des cadres de travail respectifs.

Les services PSE et centres PMS sont souvent cités comme présentant les qualités d'un accompagnateur, mais à de multiples reprises leur manque de disponibilité est citée comme un frein. En dehors des services qui accompagnent le dispositif, certains organismes du secteur santé sont aussi cités comme accompagnateurs méthodologiques. Ces partenaires de longue date (CPMS, SPSE, Organismes du secteur santé) sont régulièrement invités aux réunions de la CBE ou y sont même parfois intégrés en tant que membres à part entière

4. Autres partenariats et ressources

Les collaborations entretenues par les écoles, qu'elles soient ou non antérieures à la création des CBE, sont principalement envisagées en des termes positifs. Parfois, les difficultés pour la CBE de coordonner de façon optimale les différents intervenants internes et externes sont pointées comme des freins.

Au-delà des partenariats plus intensifs cités ci-dessus, les collaborations plus ponctuelles qu'entretient la CBE et/ou celles liées à des actions précises, si elles sont fréquemment citées dans les récits, sont rarement envisagées en tant que freins ou facilitateurs. La plupart du temps, les limites d'intervention des personnes ou organismes ressource sont fixées à priori par les deux parties, ce qui lève toute ambiguïté tant au niveau administratif qu'au niveau pratique ou éthique.

Les coopérations avec des organismes locaux sont particulièrement valorisées dans les récits :

- La collaboration avec d'autres écoles est présentée comme une opportunité d'enrichissement mutuel, qu'elle soit ponctuelle ou dans le cadre d'un partenariat plus durable.
- La coopération avec des associations de quartier et/ou des riverains isolés est également vécue comme un facilitateur en ce sens qu'elle favorise la relation systémique entre une école et son environnement et la mobilisation autour d'objectifs communs..
- Le réseau social du chef d'établissement peut être un atout pour nouer de telles relations. De plus, les Pouvoirs Organisateurs communaux ou provinciaux peuvent favoriser le tissage de lien entre une école et certains services locaux. Cependant, des tensions entre PO et école peuvent également germer lorsque des demandes de soutien, financier notamment, sont déclinées.

- Le volontariat d'acteurs externes à l'école (parents d'élèves, artiste bénévole, enseignant retraité, étudiant, ...) est une ressource plébiscitée lorsqu'elle permet la réalisation de projets mis en œuvre par la CBE. Cependant, le recours fréquent à des bénévoles peut parfois être vécu comme un frein au vu du risque d'essoufflement et de l'impossibilité, pour de nombreuses CBE d'obtenir des moyens humains ou financiers supplémentaires.

Il est à noter que les liens tissés entre la CBE et d'autres structures participatives au sein de l'école permettent de relever, d'explicitier de façon plus systématique les problématiques de bien-être vécues au sein de l'école et d'assurer un meilleur suivi de leur prise en charge. Il s'agit de structures rassemblant des membres de la communauté éducative (conseils de classe, conseil de participation, CPPT), impliquant les CPMS et/ou SPSE (coordination sociale), des élèves (Ecole citoyenne, Conseil de tous) ou encore des parents (association de parents). Cependant, la multiplicité des lieux où la problématique du bien-être est abordée est parfois qualifiée par les écoles de confusionnelle. Le besoin est alors exprimé de définir de manière plus claire les objectifs de la CBE et les missions de chacune de ces structures eu égard aux problématiques de bien-être.

5. Importance de l'environnement matériel et des infrastructures

La grande diversité de configurations des écoles incluses dans le dispositif, leur taille, leur localisation, le nombre d'implantations et autres éléments matériels sont autant de facteurs pouvant tour à tour jouer en la faveur ou la défaveur de la structuration d'une CBE et/ou des actions qu'elle met en place.

La répartition d'un établissement scolaire en plusieurs implantations est rarement évoquée dans les récits comme un élément facilitateur.

- A un niveau pratique, elle ne paraît guère propice aux échanges et gêne la programmation de moments de concertation pour la CBE, tout particulièrement si les sites sont éloignés l'un de l'autre.
- D'un point de vue symbolique, elle peut introduire des tensions relationnelles entre les enseignants des différents sites, une impression de « mise à l'écart », surtout si, pour des raisons pratiques, la CBE reste cantonnée à une seule implantation. De plus, des « cultures de section », renforcées d'un éloignement géographique peuvent, d'après quelques témoignages, mettre à mal la cohésion entre enseignants et restreindre la visée unificatrice de la CBE.

Dans les récits, les freins mentionnant des difficultés relatives aux infrastructures scolaires sont le plus souvent exprimés en termes de manque de place. Ce défaut d'espace est invoqué afin de justifier les difficultés vécues pour réaliser l'aménagement de locaux de réunion pour la CBE ou de locaux « détente ». Cependant, la grande taille d'un établissement peut également être vécue comme un frein, en ce sens qu'elle rend la transmission d'informations plus laborieuse.

Il est à noter que de nombreuses CBE ont entrepris avec succès la rénovation, le réaménagement de classes, du réfectoire, l'installation de jeux ou encore la création d'une bibliothèque, montrant ainsi que la volonté d'améliorer l'environnement matériel de l'école est une base d'action récurrente pour la CBE.

La localisation d'une école dans un environnement particulier peut être envisagée selon différentes modalités :

- Lorsqu'un récit mentionne le positionnement d'une école dans une région ou un quartier particulièrement touché économiquement et socialement, cette localisation est rarement envisagée comme un frein mais plutôt comme un élément mobilisateur pour la CBE, adaptant alors ses priorités d'action aux besoins spécifiques de la communauté scolaire qu'elle accueille, dans une atmosphère bienveillante. Il en va de même pour les écoles situées dans des quartiers multiculturels, accueillant de nombreux élèves issus de minorités ethniques, où des projets « langage » et des initiatives visant à attirer davantage les parents à l'école foisonnent.
- La collaboration avec les associations de quartier peut également être favorisée par la localisation de l'école dans un quartier citadin « populaire ».
- Certaines écoles « rurales » valorisent également la situation géographique de leur établissement, invoquant alors l'esprit de convivialité, le sentiment de sécurité permettant de prendre en charge le bien-être des élèves dans un climat serein.

6. Organisation de la CBE

Si bon nombre de compétences et outils relatifs à l'organisation de la CBE ont déjà été identifiés ci-dessus (point 3) comme facilitateurs (agenda, définition des tâches, rédaction de PV, cadastres, définition de liste de partenaires, ...), d'autres modalités organisationnelles apparaissent comme fondamentales pour favoriser sa structuration et la mise en place d'actions appropriées à chaque contexte scolaire :

- La désignation d'un coordinateur ou d'une coordinatrice pour la CBE est souvent citée comme une ressource favorisant la **centralisation et la cohérence** des informations, concernant tant les volets administratifs que pratiques de la CBE.
- Dans les CBE pour lesquelles des heures de concertations ont été dégagées par la direction, qu'elles soient au bénéfice du coordinateur ou des membres de la CBE, ce soutien est évoqué parmi les facilitateurs. A l'opposé, les CBE dont les membres agissent sur du temps supplémentaire à leurs prestations habituelles sont nombreux à désirer voir valorisé le temps qu'ils consacrent à la CBE.
- L'intégration d'élèves dans le noyau central de la CBE permet, outre une meilleure connaissance de leurs besoins et attentes, de les impliquer davantage dans la vie de l'école. Ainsi, certaines CBE ont mentionné leur désir d'inclure davantage les élèves dans le processus de réflexion même si beaucoup se questionnent sur les possibilités de mise en œuvre d'une telle proposition.
- La programmation régulière de réunions, à des moments opportuns est régulièrement mentionnée parmi les éléments facilitant la structuration de la CBE.

Parmi les difficultés liées à l'organisation, on trouve surtout le **turn over** parmi les membres de la communauté éducative ainsi que la difficulté de trouver des moments de réunions qui conviennent à toutes les personnes intéressées. Un enjeu est formulé autour des modalités de répartition des tâches à prendre en charge par la CBE.

B. PROBLEMATISATION DE PROCESSUS A L'ŒUVRE DANS LES CBE PAR LES ACCOMPAGNATEURS

Dans le cadre de la construction de l'évaluation du dispositif, deux moments de réflexion ont été consacrés lors des réunions d'accompagnateurs de mai et de juin 2012 aux processus à l'œuvre dans le développement des Cellules bien-être.

En mai 2012, il s'agissait de mettre en évidence les idées force, les processus à l'œuvre dans les CBE qui nécessitent un approfondissement sous forme de réflexion entre accompagnateurs et/ou établissements scolaires durant la deuxième année du dispositif.

En juin 2012, il s'agissait d'approfondir l'analyse des freins et facilitateurs relevés par les accompagnateurs dans leurs rapports trimestriels anonymes sur les établissements qu'ils accompagnent. Cette analyse a montré que les freins et facilitateurs évoqués recoupaient les processus mis en évidence le mois précédent.

1. Premier relevé des processus à approfondir pour mieux comprendre /modéliser le développement des CBE.

1.1. La nécessité d'une démarche intégrée, porteuse de sens dans la culture d'établissement et son projet pédagogique.

Plusieurs constats pointent les éléments suivants comme étant des leviers pour le développement de la CBE

- Penser l'articulation de la démarche CBE avec autres lieux de concertation existant dans l'établissement (CPPT, EVRAS, ASSU, ...),
- Organiser la communication de la CBE vers le reste des acteurs de l'établissement (ce qui favorisera l'acceptation/l'intégration de celle-ci mais aussi la mobilisation autour des objectifs/projets de la CBE)
- Fonder les objectifs de la CBE sur un projet pédagogique clair et actualisé
- Identifier les éléments de la culture d'établissement cohérents ou moins cohérents avec la CBE, et notamment les habitudes de partage du pouvoir

Le manque de plus-value invoqué parfois à un niveau plus global par rapport à d'autres projets pilote reflète aussi l'importance à accorder à ces mécanismes d'articulation/concertation.

1.2. La nécessité pour la CBE de s'appuyer sur des ressources internes et externes.

- Il semble important de prendre en compte les ressources internes qui sont parfois mal connues ou peu utilisées. La culture d'établissement et les habitudes de partage des responsabilités sont liés à cette utilisation.
- Par ailleurs, des questionnements sont à l'œuvre dans les établissements sur la manière de recourir aux ressources externes : comment utiliser les structures existantes pour dynamiser le projet de CBE ? Comment travailler sur le long terme avec des partenaires externes ? Quels services et dans quelles circonstances ils sont amenés à jouer une place de tiers

1.3. La nécessité de soutenir les enseignants

On constate que plusieurs établissements mettent en place des actions centrées sur le bien-être de l'équipe éducative, considéré comme un passage obligé pour améliorer le bien-être des élèves. Au-delà de ces actions spécifiques, se posent des questions de disponibilité des ressources et d'organisation de la formation continue afin que les enseignants (et non enseignants), à titre individuel, ou les CBE, à titre collectif, puissent acquérir les compétences nécessaires au développement du bien-être dans un établissement.

Quelle place occupent les conseillers pédagogiques dans cette problématique ?

1.4. La variété des modalités organisationnelles

- Les formes organisationnelles prises par les CBE sont multiples en ce qui concerne la répartition des fonctions : très souvent il y a un comité de pilotage et des sous-groupes. Quand la direction ne fait pas partie de la CBE, le pouvoir de décision donné à chacune de ces instances dépend de la culture du partage du pouvoir dans l'institution.
- Une CBE a besoin de temps pour se mettre en place et se développer. Le turn over des directions ne facilite pas la continuité nécessaire à ce développement.

1.5. La nécessité de clarifier la répartition des responsabilités dans et autour de la CBE

C'est toute la culture organisationnelle de l'établissement (quel partage du pouvoir) et de ses relations avec ses partenaires qui est convoquée à travers cette question.

- Quelle place occupe la direction dans la CBE, quel mode de délégation est adopté ?
- Quelle place occupent les tiers (CPMS, SPSE) dans la mise en place CBE ?
- Comment se jouent les relations institutionnelles à l'intérieur de l'établissement d'un côté, entre l'établissement et les acteurs externes, de l'autre ?

1.6. Réfléchir l'effet des modalités d'accompagnement

Les accompagnateurs supposent que les modalités d'accompagnement (dans leur variété inter-service mais aussi inter-individuelle) ne sont pas sans influence sur les modalités de mise en place et de structuration des CBE. Différents points d'attention sont soulevés en relation avec ce constat.

- Dans chaque cas, il est important de prendre un temps de réflexion sur les modalités de collaboration entre l'accompagnateur et l'école (Ceci n'a pas toujours pu être réalisé dans le cadre du dispositif CBE)
- Une des manières dont le service d'accompagnement exerce une influence porte sur le soutien à la définition des modalités organisationnelles de la CBE (organisation d'un calendrier, priorisation des actions, identification et répartition des fonctions)
- L'accompagnement est parfois conçu comme de la supervision, qui est un mode d'intervention peu fréquent dans les écoles, non prévu dans le cadre institutionnel et organisationnel.

2. Analyse collective des processus pour lesquels le plus de freins et facilitateurs ont été cités par les accompagnateurs

Sur base des freins et facilitateurs mis en évidence par les accompagnateurs dans leur rapport trimestriel, l'APES-ULg a dégagé 6 thèmes de travail. Ces thématiques sont en lien avec les idées force qui ont été formulées lors de la réunion des accompagnateurs du 24-05-2012 et qui nécessitent, selon les accompagnateurs, un approfondissement. Ces thèmes ont été débattus en sous-groupes. Les accompagnateurs ont ainsi eu l'opportunité de construire une problématisation de ces questions sur base de leur expérience, en repartant des freins et facilitateurs qui s'y rapportent.

Ce travail en sous groupes est suivi d'une mise en commun où chaque groupe expose à l'assemblée les idées principales de la problématique sur laquelle il s'est penché.

2.1 Penser l'articulation de la démarche CBE avec autres lieux de concertation existant dans l'établissement (CPPT, EVRAS, ASSU, ...), ...

Problématisation

Il existe, dans les écoles, des structures, des projets plus ou moins formels, plus ou moins institutionnalisés. Les structures qui entrent en interactions positives ou négatives avec la CBE sont :

- Le Conseil de participation
- Le CPPT (Comité de prévention et protection au travail) + syndicats
- L'Association de parents
- Les « Cellules » constituées pour des projets antérieurs (ex : Commission Santé,...)

La multiplicité de ces structures jette le flou sur les missions respectives et peut apporter de la confusion; en effet, il existe des superpositions des missions qui peuvent entraîner soit complémentarité, soit jeux de pouvoir et antagonismes.

La confusion est aussi présente dans les cadres législatifs (ex : loi sur le bien-être au travail instituant le CPPT) et les décrets instaurant des structures consultatives (décret Missions de 1997 instituant le Conseil de Participation, décret Renforcement de l'éducation à la citoyenneté de 2007 instituant les Structures participatives) que les acteurs scolaires n'ont pas pu s'approprier de façon optimale. Quand ces structures existent, ce sont souvent les mêmes personnes qui sont actives dans ces différents lieux de concertation, ce qui peut être vécu comme facilitateur (pour la circulation de l'information, la cohérence,...) mais aussi comme frein (investissement consommateur de temps,...).

D'autres décrets (Inscription et Premier degré) influencent aussi le sentiment de bien-être, de façon plutôt négative, parce qu'ils induisent des restructurations au sein des écoles et ont un impact sur la communication entre élèves, la prise en compte de la structure classe,...

Le décret « Encadrement différencié » quant à lui peut faciliter la concertation et la gestion de projets en apportant des ressources mobilisables mais pas nécessairement mobilisées à bon escient.

Débats

Les accompagnateurs se questionnent sur les modalités d'articulation des lieux de concertation dans les établissements scolaires. Ils désiraient comprendre comment s'organise la priorisation d'une instance par rapport à une autre.

Pour certains, la multiplicité des structures participatives pourrait nuire à la participation. D'autres jugent que ce n'est pas la multiplicité des structures participatives qui nuit à la participation dans les écoles mais la confusion entre ces structures. Des personnes peuvent cumuler plusieurs mandats au sein d'une école (on ne sait parfois plus qui parle et de quelle place).

D'aucuns estiment que la superposition des mandats n'est pas vraiment problématique. Ce sont les missions qui poseraient problème. Si chacun s'en tenait à son mandat, les structures de concertation pourraient très bien fonctionner. Par contre, si les missions rattachées à ces mandats sont confusionnelles, alors cela peut nuire à la participation.

De plus, certains décrets ne seraient pas assez accompagnés sur le terrain. C'est le cas notamment du décret organisant la concertation pour l'enseignement secondaire. Une synthèse des différents décrets prévoyant des dispositifs de concertation dans les écoles pourrait être une piste.

Certains accompagnateurs estiment que, si l'ensemble des textes partaient d'une même représentation de ce qu'est l'école, dès lors ils pourraient être complémentaires.

2.2 La nécessité d'une démarche intégrée, porteuse de sens dans la culture d'établissement et son projet pédagogique.

Problématisation

L'institutionnalisation est une étape nécessaire pour assurer une continuité dans les démarches de bien-être à l'école. Complémentairement, elle permet aussi d'assurer le renouvellement des démarches. Elle est utile dans le cheminement vers l'intégration d'éléments liés au bien-être dans la culture d'une école.

L'institutionnalisation ne se satisfait pas de la participation à des projets ou de l'organisation d'activités spécifiques liées au bien-être. Cependant, elle s'effectue plus facilement dans une école où sont déjà présents des projets pouvant être mis en relation avec le bien-être. Dès lors, une « mise à plat » des initiatives déjà présentes dans l'école paraît importante pour retrouver le sens de l'émergence de ces initiatives et en tirer des caractéristiques transversales. Ces éléments transversaux sont garants d'une démarche intégrée et permettent d'étendre les projets soutenus individuellement par des membres de la communauté scolaire à l'ensemble de l'école.

En ce sens, le travail de la CBE peut permettre de vivifier le projet d'établissement. Si la Cellule bien-être est intégrée dans le projet d'établissement de l'école, c'est un indicateur d'institutionnalisation du bien-être dans l'école.

Dans la mise en place d'une démarche intégrée, le service d'accompagnement joue un rôle important : il permet de soutenir la « mise à plat » des initiatives disparates dans l'école. Il peut également empêcher l'individualisation et la routine de s'installer dans les projets soutenus par l'école.

Débats

Un projet peut faire partie intégrante de l'identité professionnelle d'un enseignant. Certains accompagnateurs soulignent la peur vécue par certains professeurs d'être désappropriés du projet qu'ils conduisent, parfois seuls, depuis de nombreuses années. Il n'est donc pas toujours évident de rassembler les projets d'une école dans un pot commun.

Si l'entrée d'une école dans le dispositif CBE se fait par un projet précis, alors la réunion des différentes initiatives est moins aisée. Cette éventualité n'a toutefois pas été abordée durant la réflexion en sous-groupes.

Certains accompagnateurs soulignent que la CBE ne doit pas simplement être un réceptacle de projets individuels. Elle doit aussi être en mesure de coordonner, voire de mettre en œuvre de nouveaux projets.

2.3 Prendre en compte, soutenir et développer le potentiel des ressources internes. Ce thème comprend la question du soutien à apporter sous la forme de formation, d'accompagnement, d'outils aux acteurs scolaires (enseignants, éducateurs, directeurs, ...) afin que à titre individuel, ou les CBE, à titre collectif, puissent acquérir les compétences nécessaires au développement du bien-être dans un établissement.

Problématisation

Avant de distinguer le potentiel des ressources internes d'un établissement, il paraît important d'identifier si la Cellule bien-être est active dans le cadre d'un projet spécifique, si c'est un « réceptacle de projet », ou si elle porte une réflexion globale sur le bien-être.

Le travail d'identification des ressources internes et plus précisément le rôle et les apports potentiels de la direction dans l'école dépendent de cette question.

Si la CBE gère un projet précis, le soutien de la direction est un atout pour l'organisation des ressources internes de l'école : obtenir des budgets, des autorisations. Mais en ce qui concerne le fonctionnement de la CBE, la présence de la direction n'est pas indispensable.

Si la CBE est caractérisée par une dynamique plus globale, l'implication de la direction apparaît comme un facilitateur pour légitimer la réflexion et assurer l'institutionnalisation et la pérennisation de la CBE d'une année à l'autre. Elle est là pour incarner l'institution et exerce un rôle plutôt symbolique. Par sa position, la direction a une connaissance particulière de l'école et permet de préciser ce qui est faisable ou pas, d'avaliser les décisions. Elle est également garante de l'organisation de la concertation dans l'école. C'est elle qui peut décider de dégager des heures de concertation, imposer un travail plus benévole des membres,...

Il est généralement plus porteur d'identifier les ressources internes disponibles dans l'école plutôt que de chercher à en acquérir de nouvelles qui ne seront pas forcément mobilisables dans l'école, en regard de ses spécificités. Dès lors, l'identification de ces ressources internes est une étape importante du développement de la CBE et peut se faire de façon formelle ou moins formelle.

L'expérience acquise par certains enseignants en termes de gestion de projets grâce à des initiatives antérieures est un facilitateur dans la mise en place d'une CBE et l'organisation des actions qu'elle est amenée à programmer. La transmission des savoirs et savoir-faire des « anciens » aux « nouveaux » favorise également la prise en charge de la CBE par la communauté scolaire.

Débats

Certains accompagnateurs mentionnent leur perception d'un « Etat d'esprit bien-être » dans certains établissements scolaires. Cet « Etat d'esprit » découle généralement de la personnalité de la direction ou d'autres membres de la communauté éducative qui désirent promouvoir le bien-être à l'école.

L'une des missions de la CBE pourrait être d'institutionnaliser cet état d'esprit, de le détacher de la ou des personnes qui l'incarnent pour l'insuffler à l'ensemble de la communauté scolaire et ainsi en faire une « culture d'établissement ».

Un accompagnateur fait remarquer qu'une « culture d'établissement » est une ressource interne à l'école, basée sur des compétences individuelles mais pas seulement. Il pourrait être intéressant dans la suite du dispositif de s'intéresser au processus par lequel, en amont, s'installe une culture d'établissement.

2.4 La culture d'établissement : participation, partage de responsabilité, projet collectif. La CBE communique vers le reste des acteurs de l'établissement (ce qui favorisera l'acceptation/l'intégration de celle-ci mais aussi la mobilisation autour des objectifs/projets de la CBE). Identifier les éléments de la culture d'établissement cohérents ou moins cohérents avec la CBE (notamment les habitudes de partage du pouvoir).

Problématisation

La mise en place d'une CBE dans une école nécessite de dégager des moments de réflexion sur le bien-être. Souvent, les journées pédagogiques sont mises à profit pour construire ces réflexions. Ces journées sont presque les seuls moments institués qui permettent une réflexion en profondeur dans l'école. Elles présentent également l'intérêt de rassembler toutes la communauté éducative. Les assemblées générales de début et de fin d'année peuvent également être employées pour faire le point sur les initiatives programmées et/ou concrétisées. Dégager du temps pour instituer des espaces de concertation collectifs reste cependant difficile.

La mobilisation peut prendre différentes formes dont celle très répandue du travail en équipes. Ces équipes peuvent être constituées par niveaux, par sections, par implantation, par discipline ou encore être organisées de façon pluridisciplinaire. Ce travail en équipes permet généralement que l'action soit davantage intégrée dans la réalité de terrain de l'école et que les préoccupations des élèves soient rencontrées.

L'intégration du travail sur le bien-être dans les missions de l'école pose la question du rôle de l'enseignant et des limites du cadre de son intervention. Si l'objectif principal de son travail est la réussite scolaire des élèves, il est généralement conscient qu'œuvrer pour le bien-être des élèves peut contribuer à cette réussite scolaire.

En ce qui concerne la culture d'établissement, il semblerait que sa diffusion dépende en partie de la taille de l'école. Pour étendre cette culture, l'expérimentation d'un processus de participation tels que les Cellules bien-être peut être un outil.

2.5 La variété des modalités organisationnelles des CBE

Problématisation

Au moins deux modèles d'organisation des CBE sont identifiés :

- Un premier modèle est fondé sur l'existence, antérieure au dispositif CBE, d'équipes/groupes de projets au sein de l'école. La CBE constitue alors une Cellule de coordination, de validation et de soutien des projets. On peut parler d'un processus bottom up.
- Un second modèle pense la composition de la CBE en fonction de l'organisation de l'école. Ce qui est mis en avant dans ce type de fonctionnement, plutôt top down, c'est que chaque groupe d'acteurs (identité professionnelle) soit représenté au sein de la CBE. Plusieurs découpages sont possibles : enseignants, éducateurs/ par sections (couture, mécanique,...). Les enjeux se formulent en termes de représentativité et de communication interne.

La question de la participation des élèves semble devoir être posée, dans le travail de la CBE ; mais elle n'apparaît pas comme une condition sine qua non. C'est aux acteurs de la CBE d'y apporter leur réponse, à un moment donné.

Est également pointée l'importance d'explicitier les fonctions de chacun au sein de la CBE, en tenant compte de sa position hors CBE. On est membre d'une CBE **et** autre chose : enseignant, direction, SPSE, CPMS,... On fait partie du même groupe, mais avec des spécificités différentes, donc des positions différentes, y compris en termes d'extériorité.

Le groupe s'accorde pour souligner l'importance de partir de l'existant comme structure d'organisation au sein de l'école. C'est un des rôles de l'accompagnateur de donner aux acteurs de l'école le regard sur ce qui existe.

2.6 **Comment se jouent les relations institutionnelles à l'intérieur de l'établissement d'un côté, entre l'établissement et les acteurs externes, de l'autre ? Par ailleurs, des questionnements sont à l'œuvre dans les établissements sur la manière de recourir aux ressources externes : comment utiliser les structures existantes pour dynamiser le projet de CBE ? Comment travailler sur le long terme avec des partenaires externes ? Quels services et dans quelles circonstances sont amenés à jouer une place de tiers ?**

Problématisation

Le départ de la réflexion est la question suivante : « Les partenaires externes ont-ils une place dans la Cellule bien-être » ?

Deux types de partenaires ont été identifiés. Tout d'abord, des partenaires externes peuvent représenter des ressources pour des actions ponctuelles menées dans l'école. Dans ce cas il n'est pas nécessaire d'intégrer ces partenaires dans la CBE. Toutefois, dans les cas où la CBE fonctionne avec une structure en sous-groupes qui gèrent des thématiques précises au sein de l'établissement, alors il peut être intéressant d'intégrer des partenaires thématiques dans ces sous-groupes.

Par contre, les partenaires qu'on a appelé « institutionnels », ceux qui préexistent à la CBE et qui accompagnent l'école ou le projet d'établissement de façon plus globale et sur du plus long terme ont quant à eux bien leur place dans la CBE (CPMS, SPSE, médiation, AMO, ...).

Toutefois, la collaboration entre ces partenaires et les écoles n'est pas toujours optimale. Il peut exister une certaine « méfiance » vis-à-vis de ces partenaires, notamment à l'égard du CPMS ou SPSE. Cette « méfiance » résulterait la plupart du temps d'une méconnaissance mutuelle. Généralement, les relations qu'entretiennent CPMS, SPSE et écoles se cantonnent à la prise en charge de problématiques spécifiques liées aux élèves. Davantage de temps de concertation serait nécessaire pour permettre à l'école et à ces institutions de se rencontrer et se donner l'occasion de développer leur collaboration. La question du temps et de la disponibilité est ici posée.

Il peut être opportun que les membres de la CBE aillent parfois eux-mêmes à l'extérieur pour rencontrer des partenaires. Cela ne doit pas nécessairement aboutir à des partenariats concrets mais cela permet au moins d'avoir une ouverture sur l'extérieur, de savoir ce qui s'y passe.

CHAPITRE V

PREMIERS REPERES et QUESTIONNEMENTS EVALUATIFS

Ce premier rapport d'évaluation « EvalCBE.1 » fournit un reflet de la mise en œuvre du dispositif pilote des Cellules bien-être à l'échelon des établissements scolaires, 9 mois après le démarrage du dispositif, soit fin mai 2012.

A l'échelon local, l'objectif était que les établissements concernés puissent mobiliser « une équipe reconnue et institutionnalisée pour développer une politique de prévention globale et durable ».

Trois questionnements traversent les présentations de ce dispositif

- l'institutionnalisation et la durabilité de l'organisation mise en place ;
- l'articulation des initiatives dans un projet cohérent, modulé en fonction du contexte et des besoins, favorisant les approches interactives construites en partenariat avec les jeunes et centrées sur l'ouverture d'un dialogue (entre élèves, entre élèves et adultes,...) ;
- l'appui sur les compétences et savoir-faire de services spécialisés ainsi que l'articulation avec d'autres milieux de vie qui accueillent les mêmes jeunes, en veillant à distinguer le rôle de chacun des partenaires tout en respectant la spécificité de chacun.

Le présent rapport tente d'objectiver la réalité des Cellules bien-être développées dans les 80 établissements pilotes autour de ces trois aspects. Il s'attache aussi à refléter les leviers et les contraintes identifiés par les établissements scolaires et les services d'accompagnement. Sur cette base, il identifie un certain nombre de questionnements à approfondir au cours de la deuxième année du dispositif. Ces premiers questionnements prennent en compte les remarques émises lors de la présentation des résultats quantitatifs au comité opérationnel, aux accompagnateurs et à l'assemblée stratégique (septembre et octobre 2012).

Pour rappel, 80 établissements se sont inscrits dans le dispositif pilote des CBE, dont 58 bénéficient d'un accompagnement individualisé. Ces établissements se répartissent entre

- Fondamental (31), secondaire (43) ou les deux (6)
- Spécialisé (15), ordinaire avec encadrement différencié (23) et ordinaire (42)
- Réseau libre (39), officiel subventionné(30) et officiel CfWB (11)
- Provinces de Hainaut (28), Bruxelles et Brabant Wallon (22), provinces de Liège (18), provinces de Namur et Luxembourg (12)

Les journées territoriales ont réuni plus de trois quarts des établissements participants. Seuls six établissements n'ont participé à aucune des deux journées. Une majorité d'établissements disent tirer de la plus-value de l'accompagnement individualisé et des rencontres territoriales.

A. LA QUESTION DE L'INSTITUTIONNALISATION

1. Différentes modalités d'institutionnalisation

Au terme de la première année, on peut considérer que 85% des écoles ont mis en place une CBE « structurée » (une équipe définie qui se réunit régulièrement).

- Dans certains établissements, cette structuration se fonde sur une réflexion autour de la représentativité des membres de la CBE par rapport à la communauté scolaire (par profession, par fonctions, par sections, par implantation, etc.). Un des enjeux est alors d'avoir des relais pour mobiliser la communauté scolaire. La représentativité des élèves reste un objectif souhaité, mais encore peu opérationnel : dans 7 établissements seulement, les élèves sont intégrés au processus décisionnel.
- Dans d'autres établissements, la CBE se structure autour d'équipes, de groupes de projets, de personnes volontaires. En particulier, on notera que 10 établissements sur un total de 64 récits déclarent que la CBE s'inscrit dans la continuité d'une structure existant déjà auparavant (Cellule EVRAS, CPPT, Ecole citoyenne, Commission Santé, Groupe de pilotage, Commission d'amélioration continue, SAS interne, etc.).

A côté de ces configurations, on trouve 4 établissements secondaires qui ont défini et dégagé une fonction institutionnelle, c'est-à-dire une personne qui coordonne les actions, les projets relatifs au bien-être, à l'interne et avec l'externe. Ces établissements comptent tous plus de 300 élèves ; ils sont généralement satisfaits de cette organisation, mais craignent la perte des moyens (souvent temporaires) qui ont permis à celle-ci d'exister. Des questionnements ont émergé sur l'adéquation de cette organisation autour d'une seule personne exerçant ce type de fonction. Ces questionnements mobilisent des critères de durabilité, de représentativité et de juste partage des responsabilités avec d'autres acteurs.

Enfin, pour quelques autres établissements, la plupart du fondamental, la CBE est conçue comme une « dynamique » incluant l'ensemble du personnel de l'établissement, parfois des parents, et animée par la direction en lien avec le projet d'établissement.

2. Quelques autres éléments organisationnels

Les directions ou sous directions sont parties prenantes de la CBE dans environ 80% des CBE. Dans les récits, cette présence est généralement relevée comme un levier, permettant un appui institutionnel, symbolique et fonctionnel. Inversement, l'absence de soutien effectif de la direction, le changement de direction, le positionnement paradoxal de certaines directions, les conflits entre enseignants et direction sont évoqués par les accompagnateurs comme des situations qui rendent non pertinente, ou en tout cas prématurée, la mise en place d'une CBE.

Un quart des établissements signalent que des heures spécifiques ont été dégagées par la direction pour la CBE. Dans la moitié des cas, ces heures sont dévolues à la coordination, dans l'autre moitié, elles se répartissent entre les personnes de l'équipe CBE, notamment dans le cadre des heures de concertation entre enseignants.

Un peu plus d'un tiers des CBE sont composées de 8 membres ou plus ; un autre tiers étant constitué de quatre membres ou moins. Ces dernières comportent donc à terme une fragilité

dans la mesure où la réorientation ou la défection de certains risque d'affaiblir le fonctionnement de la Cellule, jusqu'à le rendre impossible.

Parmi 44 établissements qui ont abordé dans leur récit les modalités de réunions de la CBE, la moitié évoque des réunions une fois par mois ou plus, les CBE des écoles de la catégorie B se réunissant significativement moins fréquemment. En fin de première année, plusieurs établissements évoquent une évolution des modalités organisationnelles pour l'année suivante afin de limiter le nombre de réunions. Pour rentabiliser le temps collectif, certaines CBE fonctionnent sur la base de sous-groupes ou de groupes de travail. Malgré tout, au-delà de ces modalités, de nombreux participants aux journées territoriales évoquent la lourdeur liée au temps de travail supplémentaire à leur horaire « officiel », occasionné par leur participation à la CBE.

3. Repères

Au terme de la première année du dispositif, on constate donc qu'une majeure partie des établissements mettent en place ou tentent de mettre en place une structuration, voire une institutionnalisation de la CBE. Dans une majeure partie des cas, cela se fait avec le soutien, voire avec l'appui réel de la direction. Les modalités organisationnelles qui supportent cette institutionnalisation sont cependant très variables d'un établissement à l'autre. Elles ressortissent souvent du sens stratégique, voire de la débrouille des responsables. Pour ce faire, les établissements utilisent les interstices des dispositifs et ressources dont ils bénéficient par ailleurs. Les expériences passées, l'astuce et l'engagement des responsables, les réseaux d'alliés internes et externes, sont autant d'atouts...Mais si certaines de ces ressources sont pérennes, d'autres ne le sont pas !

La question de l'institutionnalisation convoque aussi celle de la représentativité des membres de la CBE par rapport à la communauté éducative, et en corollaire la mobilisation des personnes autour de la CBE.

Enfin, malgré les astuces organisationnelles, la question du temps nécessaire à la concertation, à la réflexion et à l'action collective, hors des missions d'enseignement classiques, reste centrale. Cette question de la gestion du temps tout comme celle de la mouvance des directions et autres personnels investis dans la CBE est sans conteste un des principaux écueils d'une pérennisation des CBE, dans leur forme actuelle.

B. LA QUESTION DE L'INTÉGRATION ET DE LA COHÉRENCE

1. La culture d'établissement comme fondement et conséquence de la cohérence

Un autre set de facteurs, plus diffus, influencent la continuité et la durabilité de la CBE : il s'agit de l'inscription de la CBE dans une démarche intégrée, porteuse de sens dans la culture d'établissement : la mobilisation de la communauté scolaire autour des projets et objectifs de la CBE, l'acceptation du bien-être comme une priorité de l'école, la cohérence avec le projet pédagogique, les habitudes de consultation ou de partage du pouvoir. Dans ce souci de cohérence, l'articulation de la CBE avec les autres lieux de concertation existant dans l'établissement mérite aussi une attention particulière.

Ainsi, la présence d'articulations et de cohérence, voire d'intégration et de sens collectivement partagé, est parfois identifiée comme propice à faire émerger des modalités organisationnelles acceptables, efficaces et durables. La lecture des récits des CBE, l'écoute des participants aux journées territoriales, les échanges avec les accompagnateurs montrent cependant que cette culture d'établissement, ce sens partagé, ne seront des leviers par rapport aux difficultés organisationnelles que dans certains contextes seulement. Dans d'autres contextes, ils n'interviendront qu'une fois mises en place des organisations facilitantes.

Dans tous les cas, ils ont des effets sur la mobilisation d'un plus grand nombre de membres de la communauté éducative. Les questions de cohérence, de construction d'un sens partagé remettent aussi à l'avant plan la nécessité d'une certaine stabilité des individus et des projets dans la durée. On parle ici en termes de quinquennat voire de décennat.

2. Créer la cohérence au travers de la diversité des thématiques

Parallèlement, au travers des récits des CBE, on constate la variété des thématiques associées convoquées par les actions à ce dispositif. L'aspect multifactoriel du bien-être, ses composantes individuelles et collectives, matérielles et sociales sont présents dans ce dispositif, rejoignant les modélisations du bien-être telles que proposées par le Conseil l'Europe ou les Réseaux internationaux de promotion de la santé, du développement durable et de la réussite scolaire. En relation avec la CBE, les récits citent les thématiques suivantes, présentées ici par ordre de fréquence décroissante

- Dans environ la moitié des établissements :
 - des aménagements de l'environnement matériel et de l'organisation ;
 - et /ou des actions sur l'alimentation.
- Dans environ un tiers des établissements :
 - des initiatives de suivi d'élèves et familles ;
 - des actions d'accrochage, de soutien aux apprentissages, d'insertion professionnelle ;
 - des actions de promotion de la santé et du bien-être dans leur globalité ;
 - des travaux, ateliers de santé psycho-corporelle ;
 - des actions d'éducation à la citoyenneté ;
 - des activités culturelles, sportives ou de loisir.

- Dans environ un quart des établissements :
 - des actions visant à améliorer, renforcer l’image de soi,
 - des actions d’amélioration de la communication ;
 - des actions de prévention de la violence.
- Dans environ un cinquième des établissements :
 - des actions de promotion du développement durable et de la consommation responsable,
 - des initiatives de soutien aux enseignants ;
 - des actions de prévention assuétudes ;
 - des actions d’éducation à la vie affective et sexuelle.
- Dans 5 à 10% des établissements :
 - des actions de promotion de l’hygiène ;
 - des initiatives de type intergénérationnel ;
 - des initiatives autour de l’accueil des élèves.

Quarante-quatre pourcent des récits évoquent des actions dans plus de six champs thématiques différents et quarante autres pourcents évoquent 3 à 5 champs thématiques. Il importera, au cours des prochains mois, d’éclairer les relations des diverses thématiques les unes avec les autres : leurs rapports de complémentarité, d’antériorité, de causalité, leur potentiel de synergies, leurs liens privilégiés avec les valeurs et missions de l’enseignement en CFWB. Faut-il privilégier certains types d’actions qui permettent de travailler plusieurs thématiques ; y-a-t-il des thématiques incontournables pour tous les établissements et d’autres qui seraient modulables en fonction des besoins spécifiques ; certaines thématiques sont-elles propices à être abordées simultanément ?

3. Recommandations

Face à ces constats et réflexions, le concept de bien-être et la prise en charge de celui-ci par une « cellule » au sein d’un établissement favorisent-ils « l’intégration des initiatives en un projet cohérent » ? Cinq voies sont mobilisées par les écoles participant au dispositif, au service de plus d’intégration et de cohérence. Elles ne sont pas mutuellement exclusives. Au contraire, elles peuvent être exploitées de façon cumulative et se renforcer l’une l’autre.

1. Un projet d’établissement qui valorise une vision élargie de la mission éducative de l’école.

Il importe tout d’abord que le projet d’établissement soit actualisé et « vécu », qu’il soit décliné de manière opérationnelle pour la vie quotidienne, qu’il soit utilisé comme un élément de référence des décisions à prendre au sein de l’établissement. Il importe ensuite que l’une, et mieux encore plusieurs, des composantes du bien-être évoquées ci-dessus y soient reconnues comme partie intégrante des missions éducatives de l’école et comme étroitement liées à la réussite scolaire. Dans un tel contexte, la mobilisation des membres de la communauté scolaire autour de la Cellule bien-être et de ses actions se trouvera facilitée.

2. Une culture institutionnelle cohérente avec le concept de bien-être.

Les établissements qui valorisent une communication de qualité entre leurs membres (personnel et/ou élèves et/ou parents et/ou partenaires extérieurs) ; qui développent un regard bienveillant sur les personnes, empreint de respect et de solidarité ; dont le fonctionnement repose sur un partage du pouvoir, sur des pratiques de participation (l'une ou plusieurs de ces facettes) mobilisent plus facilement l'ensemble de la communauté scolaire autour de la Cellule-bien-être et/ou des actions relatives au bien-être.

3. L'identification et l'articulation des thématiques vers une vision partagée du bien-être.

Dans un grand nombre de cas, la CBE n'est pas le lieu d'organisation de nouvelles actions, mais surtout le lieu d'identification, de mise à plat et de rencontre des activités existantes en relation avec le bien-être. La CBE est alors un lieu d'articulation des actions, des projets qui favorisent le « vivre bien à l'école » et surtout le « vivre ensemble », un lieu de réflexion sur la cohérence et la continuité de ces actions ; un lieu d'identification d'éventuelles lacunes. Identifier en quoi les actions déjà réalisées en ordre dispersé contribuent au bien-être représente un premier pas vers la construction d'un sens partagé du bien-être dans l'établissement. Les enquêtes visant à faire émerger les besoins et les attentes des différents corps de la communauté éducative en sont un autre.

4. Clarifier les missions des différentes structures et les mandats de leurs membres.

Dans certains établissements, les lieux de concertation sont nombreux. Sur les 64 récits, 24 établissements évoquent d'autres structures : dans 10 cas pour signaler que la CBE est l'évolution d'une structure qui existait auparavant ; dans 12 cas pour mentionner des articulations entre la CBE et d'autres lieux de concertation de l'école. Ces lieux sont soit officiels, imposés par décret, soit choisis, liés à certains projets ou priorités de l'établissement. Certaines composantes du bien-être évoquées ci-dessus sont parfois prises en compte par l'une ou l'autre de ces structures. Le bénéfice viendra surtout d'une clarification du champ d'action de ces structures (leurs missions) et d'une précision des mécanismes de circulation de l'information entre celles-ci. Corollairement, une attention doit aussi être accordée à la surcharge de quelques personnes volontaires qui sont impliquées dans plusieurs de ces structures. La définition de la Cellule bien-être comme lieu d'articulation plutôt que comme lieu de coordination peut faciliter la cohérence du travail entre différentes structures.

5. Distinguer et articuler les suivis individuels et les approches collectives.

Le concept de bien-être recouvre des représentations centrées soit sur les déterminants individuels soit sur les déterminants collectifs. L'analyse des actions mentionnées dans les récits des écoles montre, sur certaines thématiques (telles que l'accrochage scolaire), une volonté d'organiser à la fois le suivi et le soutien d'élèves en particulier et des initiatives collectives centrées sur l'inclusion et le support social (par exemple image de soi, communication, activités sportives ou culturelles). Globalement, ces articulations sont jusqu'à présents peu analysées et peu modélisées. Si les modalités de suivis individuels sont réfléchies et organisées de manière explicite dans certains établissements, elles restent cantonnées à certaines problématiques. Dans d'autres

établissements, elles sont du ressort de l'informel et de l'engagement personnel. La volonté d'apporter à certains élèves un support individuel en lien avec les problématiques citées ci-dessus pose en outre la question de la délimitation de la responsabilité des acteurs scolaires et des acteurs spécialisés non scolaires.

C. LA QUESTION DES COLLABORATIONS EN APPUI AUX CBE

Bien que les motivations de la mise en place de ce dispositif de Cellule bien-être fassent fréquemment mention d'un envahissement anarchique des établissements scolaires par une variété de problématiques sociétales et par des projets venus de l'extérieur, les écoles participant au dispositif ne reflètent rien de tel. Les partenaires extérieurs sont, dans la plupart des cas considérés comme de réelles ressources, sans lesquels certaines actions, certains projets seraient difficile à mettre en place. Dans les cas où les initiatives sont nombreuses, la CBE est cependant considérée comme une occasion d'améliorer la cohérence de celles-ci.

Il importe donc de pouvoir donner une image plus nuancée des différentes configurations structurelles des CBE et notamment de situer les collaborations citées dans les récits des CBE par rapport au centre de décision que représente celle-ci et à la réalisation des différents projets et actions. Un schéma a été proposé pour ce faire.

1. Distinguer les types de collaboration : un schéma comme organisateur de l'analyse et de la réflexion collective. Ce schéma croise deux axes.

- D'un côté, on trouve le caractère interne ou externe à la communauté éducative. Une catégorie supplémentaire a toutefois été créée pour les centres PMS, services PSE et associations de parents; on les nomme collaborateurs « liés à l'école », dans la mesure où leur existence même est centrée sur le monde scolaire tout en n'étant pas totalement assimilable à celui-ci.
- De l'autre, on trouve trois modes de collaboration avec la CBE
 - **participer au noyau central** de la CBE qui gère sur la durée, de façon collective, globale et intégrée, la définition de priorités et l'articulation de l'ensemble des projets et actions autour du bien-être dans un établissement ;
 - **être partenaire de la CBE** pour certains projets autour de thématiques /problématiques spécifiques, c'est-à-dire participer à la construction, la gestion, la réalisation et l'évaluation de ces projets ;
 - **jouer le rôle de personne ou d'organisme ressource** pour certaines actions en relation avec le bien-être c'est-à-dire donner ou diffuser des informations, assurer des animations, des consultations ponctuelles même récurrentes, même intégrées en un projet.

En utilisant ce schéma pour classer les collaborations relevées dans les récits des CBE, on remarque que le noyau central des CBE est essentiellement constitué de personnes internes à l'établissement scolaire. A titre d'exemple, sur 404 personnes classées dans le noyau central des CBE, on a relevé 327 acteurs « internes », 58 acteurs « liés à l'école » (31 CPMS, 17 SPSE) et 2 membres d'associations ou services externes. Vingt-cinq établissements accueillent un « acteur lié à l'école » dans le noyau central, 19 établissements supplémentaires comptent sur un de ces services « liés à l'école » comme partenaires et 11 autres établissements les utilisent exclusivement comme personnes ressources. A l'inverse les acteurs externes ne sont présents que dans deux noyaux centraux des CBE, partenaires dans 15 établissements et personnes ressources dans 43 autres établissements.

Ces chiffres, encore provisoires, montrent cependant déjà clairement que les établissements participant au dispositif se sont appropriés la gestion globale des problématiques et de la dynamique de bien-être dans les écoles. Complémentairement, ces estimations quantitatives,

tout comme les témoignages recueillis lors des journées territoriales et les analyses menées avec les accompagnateurs, montrent toute l'importance pour les CBE de pouvoir compter sur des partenaires et sur des personnes/organismes ressources, à l'interne comme à l'externe. Outre le soutien pratique (prise en charge de certaines prestations), les écoles recherchent, auprès des partenaires et ressources externes, l'expertise sur des thématiques moins maîtrisées par les acteurs scolaires. Dans un certain nombre de cas, l'apport d'un souffle de renouveau, une rupture par rapport à la routine, une occasion de voir les choses différemment sont des plus values appréciées. L'analyse des récits montre également combien sont présentes les collaborations avec les services PSE et centres PMS (acteurs « liés à l'école »), quoique selon des modalités variables d'un établissement à l'autre. Elles montrent enfin l'importance de bénéficier d'un accompagnement pour développer et soutenir dans la durée une CBE institutionnalisée et dynamique.

2. Identifier et mobiliser les ressources internes et les ressources de proximité

Spontanément les établissements mentionnent moins de ressources internes que de ressources externes. Ainsi, l'identification, plus loin le développement des ressources internes, ont été pointés par les accompagnateurs comme une des étapes importantes du développement des CBE. Toutefois l'analyse des récits laisse penser que le recours aux ressources externes restera sans doute l'issue la plus réaliste pour des établissements de petite taille. Par ailleurs, l'implantation territoriale exerce ici une certaine influence : les milieux urbains ou semi-urbains disposent d'un réseau associatif plus dense, les ressources externes des établissements plus isolés sont plutôt les membres de la communauté locale de proximité.

Les compétences et outils utiles pour soutenir la CBE ont essentiellement été évoqués sous la forme de facilitateurs, il s'agit de compétences en gestion de projet, pour coordonner et pour organiser le travail collectif, pour mettre en place des modalités organisationnelles acceptables et efficaces.

Au-delà de ces compétences utiles aux personnes exerçant une responsabilité dans le noyau central des CBE, des réflexions devront être menées sur les contenus et objectifs de formation à promouvoir pour accroître la capacité des acteurs scolaires sur certaines des composantes du bien-être. Les thématiques développées ci-dessus tout comme les différents types de collaboration attendus autour du bien-être pourraient servir de base à l'établissement d'un référentiel de compétences autour du bien-être.

Ce référentiel pourrait alors servir à établir un inventaire et une gestion des compétences disponibles à un moment donné dans un établissement précis : gestion collective et intégrée du BE, gestion de projets spécifiques, intervention sur des thématiques particulières, écoute et suivi individuels, etc. Référentiel et bilan de compétences devraient pouvoir être réalisés à la fois pour les acteurs internes et pour les acteurs externes qui ont une certaine permanence, notamment ceux des services « liés à l'école ».

Il faudrait enfin définir quelles compétences il est préférable de développer par l'accompagnement in situ, par le partenariat sur projet, par la formation continue lors des journées pédagogiques ou à l'externe, par la formation initiale, etc. Il faudrait enfin repérer les outils qui permettent une utilisation autonome et une auto-formation,

3. Approfondir l'analyse des collaborations avec des organismes externes.

Du côté des partenaires et ressources externes, on notera une grande variété de secteurs concernés. Cependant de nombreux secteurs ne sont cités que dans moins de 10% des établissements. Les secteurs prédominants restent la santé (d'autant plus si on prend en compte les services PSE) et l'enseignement c'est-à-dire les services subsidiés par l'enseignement, différents des établissements scolaires, (d'autant plus si on prend en compte les centres PMS), viennent ensuite l'aide à la jeunesse, l'éducation permanente et la culture, et enfin le développement durable. Ces données, extraites des récits, ne sont cependant pas suffisamment exhaustives et standardisées que pour en tirer des conclusions définitives. Les dimensions qualitatives liées à l'intervention de services externes devront également être approfondies lors de la deuxième année du dispositif.

4. Plus value de l'accompagnement externe

L'intérêt d'un accompagnement par un service externe pour soutenir l'institutionnalisation d'une CBE est régulièrement affirmé par de nombreux établissements. Certains ont bénéficié ou bénéficient d'un tel accompagnement par d'autres organismes que les six services financés par le dispositif. Contrairement à ce qui est évoqué ci-dessus, il s'agit donc bien ici d'un autre type de collaboration qu'un partenariat sur un projet thématique défini ou l'utilisation d'une ressource externe pour une animation ou un avis.

Les informations recueillies au cours de cette première année ont permis de dégager, à partir du point de vue des acteurs scolaires, les plus-values apportées par un tel accompagnement, mais aussi les critères de qualité attendus pour l'accompagnement. L'accompagnement ne se limite pas au soutien à la gestion de l'un ou l'autre projet, il consiste aussi en l'apport d'un regard externe, décalé.

- L'accompagnateur fournit des ressources, aide à imaginer des stratégies, apporte des pistes d'actions, aide à identifier des partenaires ou fait bénéficier la CBE de son réseau de partenaires (pour la formation, pour l'animation, etc.)
- L'accompagnateur apporte aussi du « sens neuf », une grille de lecture et un regard différent. Il fournit un regard à la fois critique et constructif. Il permet une prise de recul et/ou un recadrage par rapport aux finalités sur le long terme des actions et de l'engagement collectif. L'évolution de dimensions qui favorisent la construction d'un sens partagé, évoquées ci-dessus (culture d'établissement, projet d'établissement, mise en cohérence des thématiques, réflexion sur le partage de responsabilités avec les services externes) semble bénéficier particulièrement des échanges avec un accompagnateur externe.

Les qualités attendues de l'accompagnateur sont les suivantes :

- Il doit avoir une vision plus large que sa propre identité et être facilitateur de la collaboration multi/inter-partenariale.
- Il doit être une personne de référence, située à une « juste distance » : à la fois externe à la communauté scolaire mais ayant une bonne connaissance de l'école qu'il accompagne, une habitude de collaboration avec celle-ci, de telle manière qu'il soit reconnu au sein de l'école. Ainsi, l'accompagnateur doit être un partenaire qui s'engage sur la durée et par rapport aux valeurs centrales de chaque école. Pour des raisons de faisabilité tout comme de respect du rythme d'évolution des organisations, l'engagement d'un accompagnateur sur la durée (« à 5 ans ») est sans doute préférable à un engagement intensif sur le

moyen terme (un ou 2 ans). Dans bon nombre de cas, 8 rencontres par an sont sans doute un maximum.

- Les relations entre l'accompagnateur et les membres de la CBE (ou tout autre coordinateur de projet au sein de l'école) doivent être empreintes de confiance mutuelle et basées sur une connaissance des cadres de travail respectifs.

Les services PSE et centres PMS sont souvent cités comme présentant les qualités attendues d'un accompagnateur, mais à de multiples reprises leur manque de disponibilité est citée comme un frein. Par ailleurs tous les services et centres ne disposent pas d'une personne ayant les compétences requises pour réaliser un accompagnement selon les caractéristiques citées ci-dessus. En dehors des services qui accompagnent le dispositif, certains organismes du secteur santé sont aussi cités comme accompagnateurs méthodologiques.

5. Intérêt des rencontres entre établissements

Si l'accompagnement individualisé des établissements semble incontournable, notamment pour favoriser la mise en place d'une culture et d'une organisation intégrée de promotion du bien-être, adaptée aux spécificités de chaque établissement, l'intérêt des rencontres entre pairs, membres ou responsables de Cellules bien-être, a été maintes fois relevé. La plus value est ici partiellement d'un autre ordre : rompre l'isolement des porteurs d'innovation, partager les difficultés mais aussi les réussites, identifier comment d'autres ont appliqué les cadre légaux ou administratifs propres aux établissements scolaires, comment ils ont utilisé les ressources externes, découvrir de nouveaux outils ou de nouvelles démarches, etc.

6. Recommandations

D'ores et déjà, on peut affirmer que cette question de l'appui est centrale que ce soit pour le développement de Cellules bien-être dans de nouvelles écoles ou pour le maintien des CBE mises en place dans le cadre de ce dispositif. En cela, nous rejoignons des constats maintes fois répétés lors de l'expérimentation de dispositifs semblables sur la scène internationale.

Dépasser ces constats, pour mettre en place une offre intégrée d'appui aux établissements scolaires au départ des organismes et services existants, représente pour les mois à venir le véritable enjeu de la concertation entre les différents secteurs impliqués dans ce dispositif. Les réflexions émises ci-dessus devraient cependant permettre de segmenter les réflexions autour de différentes modalités d'appui, de différentes plus-values attendues, de différentes catégories d'intervenants. Une approche intégrée supposera d'examiner les leviers disponibles dans les différents secteurs en terme de conditions de financement, de formation, de répartition territoriale des services, de visibilité et de spécificité de l'offre, etc.

Il s'agira aussi, pour chacun des secteurs impliqués dans l'appui aux écoles, ou dans les dimensions de la vie scolaire touchant au bien-être, de relever en quoi ses propres cadres législatifs ou administratifs sont ou non cohérents avec une approche intégrée du bien-être dans les établissements scolaires. Le chantier est vaste et incontournable !

D. CONTRAINTES SUR L'ÉVALUATION : INTÉRÊTS ET LIMITES

Par choix épistémologique et pour des raisons économiques, l'évaluation est étroitement liée à l'implantation du dispositif. Elle se veut inductive, sans hypothèse a priori quant aux résultats à atteindre, ...Les modalités de collecte d'information tentent de ne pas soustraire trop de temps ni d'investissement aux acteurs au détriment de l'action elle-même. La démarche d'évaluation se négocie avec les intervenants aux niveaux local et global, de manière à respecter les balises opérationnelles et éthiques liées à leur position dans le dispositif. Dans ce contexte, l'équipe de l'APES-ULg a reçu une double mission d'accompagnement global du dispositif, de collecte et d'analyse des informations produites dans le cadre des accompagnements et des lieux d'échanges collectifs, puis de synthèse de l'ensemble en des rapports d'évaluation.

Au terme de cette première année du dispositif, l'ouverture souhaitée de la démarche d'évaluation a tenu ses promesses :

- elle a fait émerger la manière dont les établissements exploitent leurs spécificités pour mettre en place leur CBE et a permis de refléter la variété des réalisations en ce domaine ;
- elle a produit des modalités de collecte d'information (notamment la méthode des récits présentée au chapitre 2) que les membres des CBE ont reprises à leur compte pour prendre du recul sur leurs pratiques et éventuellement les infléchir.

L'expérience d'un an d'accompagnement et de pratiques d'évaluation dans ce dispositif rend cependant plus claires les limites de cette évaluation.

- Face à l'extrême variété des situations rencontrées dans les établissements, une analyse qualitative de type monographique est indispensable pour éclairer les données transversales. Les récits constituent un pas en ce sens, mais le manque de temps aussi bien dans l'équipe d'évaluation que dans les contacts entre accompagnateurs et écoles ne permet pas d'exploiter toutes les potentialités offertes par cette méthode.
- Si certaines CBE se sont mises en place assez rapidement, pour d'autres les démarches préalables ont nécessité plus de temps. Par ailleurs, comme évoqué ci-dessus, certains processus touchant l'organisation et la culture d'école nécessitent un temps d'installation fort long et doivent être confortés ou adaptés en passant plusieurs fois le cap entre deux années scolaires. En conséquence, l'évaluation finale qui se basera sur des données limitées à avril 2013 ne donnera pas une pleine vision de l'effet de ce dispositif sur l'institutionnalisation des CBE et ne permettra pas d'en visualiser les résultats sur le bien-être dans les établissements scolaires. Cette limite était prévue dès le départ, mais il n'est pas inutile de la rappeler ici.

Recommandations

- Outre l'analyse des éléments recueillis dans le cadre de la mise en œuvre locale des CBE dans les établissements et des échanges menés lors des journées territoriales, il est attendu de l'évaluation qu'elle fournisse des éléments de réflexion sur le dispositif global. Dans les faits, l'équipe de l'APES-ULg peut injecter des éléments de débat et refléter les réflexions formulées dans les divers lieux d'échanges du dispositif, mais cela semble insuffisant pour rendre compte des enjeux et résistances sectorielles à ce dispositif ainsi que pour analyser finement les points de tensions intersectorielles qui le traversent. (aussi bien au niveau politique, administratif qu'au niveau des opérateurs d'accompagnement). **Un regard vraiment externe serait nécessaire pour ce faire, qui permettrait à chacun des acteurs de s'exprimer en toute liberté.**
- De même, il apparaît de manière de plus en plus explicite que des cadres législatifs et réglementaires, en dehors du dispositif des Cellules bien-être, influencent directement ou indirectement les conditions de prise en charge du bien-être dans les établissements scolaires ou les conditions de collaboration avec les partenaires externes à ce propos. Des études ou des initiatives menées pendant le déroulement du dispositif touchent également certaines des facettes des Cellules bien-être. Citons pêle-mêle, entre autres exemples évoqués au cours des derniers mois : les conditions de financement et d'encadrement des ATL, l'évaluation de la formation initiale des enseignants, le projet Décolâge, les décrets intersectoriels sur l'éducation au développement durable ou sur l'aide à la jeunesse, le cahier des charges pour les cantines scolaires et plus globalement l'éducation au Plan Attitudes Saines, les décrets respectifs des CPMS et SPSE ainsi que les arrêtés définissant les contenus et modalités des projets de centre et projets de service, le décret « encadrement différencié », les stratégies concertées du secteur « assuétudes » etc. **Une analyse documentée des interactions entre ces autres dispositifs ou études et le développement du bien-être dans les écoles semble donc indispensable, au bénéfice de la cohérence. Il serait essentiel de confronter les points de repères émergents à tout le moins avec les textes cadrant ces autres dispositifs, si ce n'est avec les pratiques auxquelles ces textes donnent lieu. Cette analyse documentée sort du champ de l'évaluation actuellement réalisée.**

ANNEXE 1 : INFORMATIONS A PASSER EN REVUE POUR INSPIRER LES RECITS

Afin d'apporter un minimum de structure commune aux récits, tous ont été construits sur base du même modèle. Chaque subdivision du récit contient une catégorie d'informations bien précise. Au plus ces catégories seront documentées, au plus l'analyse des récits pourra être enrichissante.

Les listes suivantes vous aident à penser aux informations qui sont utiles à l'évaluation de cette première année du dispositif. Pourriez-vous les passer en revue avant de renvoyer vos récits à l'APES-Ulg afin de penser à noter toute information significative dont vous disposeriez ?

Il est possible que certains éléments de ces listes ne soient pas pertinents pour votre CBE. Inversement, nous accueillerons volontiers toute information, commentaire ou analyse supplémentaire que vous jugeriez utile. L'important est de rendre le récit précis et intelligible par quelqu'un qui ne connaît pas cette CBE.

A. Description de la CBE et de ses modalités d'organisation/de fonctionnement

Cette description pourrait comprendre

- Le nombre de membres de la CBE,
- Le profil des membres (ex : professeur de français, directeur, puéricultrice, infirmier CPMS, ...)
- Les partenaires éventuels de la CBE et leur type d'implication, de collaboration, de liens avec la CBE
- L'organisation en groupe principal, sous-groupes, la coordination, etc.
- Les tâches et responsabilités assumées par chaque membre de la CBE (ex : qui coordonne, qui invite, qui contacte les partenaires, qui fait les comptes-rendus, etc.)
- La fréquence des réunions de la CBE ou de ses sous-groupes
- Les moments de réunion (ex : pendant la pause de midi, après les cours, à certains moments ...)
- Le lieu de réunion de la CBE
- La fréquence des réunions avec le service d'accompagnement.
- Les outils que se donne la CBE pour faciliter son fonctionnement (PV, répertoires de partenaires, listes d'actions, etc.)

B. Ce qui met en mouvement

Cette catégorie vise à décrire ce qui a incité ou incite l'école à mettre en place une Cellule bien-être. Il peut s'agir d'une personne, d'un constat, des valeurs de référence du projet d'école, ...

- Qui est ou qui sont les instigateurs de la candidature et qui sont les porteurs actuels de ce projet de cellule bien-être (ex : professeur de français, directeur, puéricultrice, infirmier CPMS, ...)
- Qu'est-ce qui a motivé la candidature (des projets antérieurs, une difficulté spécifique, ...)
- Quelle vision de l'amélioration du bien-être est développée dans le dossier de candidature, comment cette vision a-t-elle évolué ?

C. Actions

Il s'agit des actions concrètes mises en place à l'école en lien avec le projet de Cellule bien-être au cours de l'année scolaire 2011-2012. Pour décrire chaque action, les éléments suivants peuvent être mentionnés :

- Si l'action est directement mise en place par la CBE ou si elle est articulée avec celle-ci.
- Les porteurs de cette action au sein de l'école.
- Le public cible pour chaque action (ex : les élèves de 2^{ème} maternelle, les professeurs qui en font la demande, ...)
- Le moment et la durée de l'action,
- Si l'action est récurrente d'année en année ou complémentaire à des actions antérieures (ex : la distribution de fruits aux récréations fait suite à la venue d'une diététicienne dans l'école)
- Si l'action fait l'objet d'une exploitation pédagogique (ex : dans le cadre des cours – lesquels ?- ou en dehors des cours)
- Les partenaires de cette action
- Les outils ou démarches utilisés dans le cadre de cette action

D. La dynamique mise en place par la CBE dans la communauté scolaire

Il s'agit de refléter les initiatives pour mobiliser la communauté scolaire, pour faire participer les différentes parties prenantes et nouer des partenariats autour de ce projet de Cellule bien-être,

- Les stratégies de communication mises en place par la CBE : réunion, événements, journées de réflexion,
- Les stratégies de mobilisation (événements, formations, journées de réflexion, etc.)
- La communication de la CBE vers l'extérieur
- Les stratégies d'enquêtes ou de consultation des différents acteurs scolaires (en particulier mais pas exclusivement des élèves)
- Les stratégies de collaboration, de construction collective
- Le choix de priorités
- Les stratégies mises en place pour assurer des liens avec d'autres groupes ou d'autres projets de l'école

E. Effets et Bénéficiaires (Le cas échéant)

Cette catégorie ne doit être remplie que si des résultats visibles dus à l'activité de la CBE ont été constatés.

- A qui, à quoi profite la CBE (ex : le climat d'école est plus serein, les résultats scolaires des élèves sont en hausse, ...)

F. Facilitateurs

Il s'agit de votre appréciation des éléments qui facilitent la mise en place de la CBE ou le développement d'action, des leviers, des éléments facilitant :

- Le fonctionnement de la CBE (ex : un ordre du jour est programmé pour chaque réunion, ambiance conviviale, ...)

ANNEXE 2 :

PROPOSITION DE STRUCTURATION DES COLLABORATIONS DANS LE CADRE D'UNE CELLULE BIEN-ETRE

Les définitions proposées ci-après pourront être enrichies au fil du dispositif et notamment grâce aux réflexions des participants des ateliers organisés durant les journées territoriales de novembre 2012.

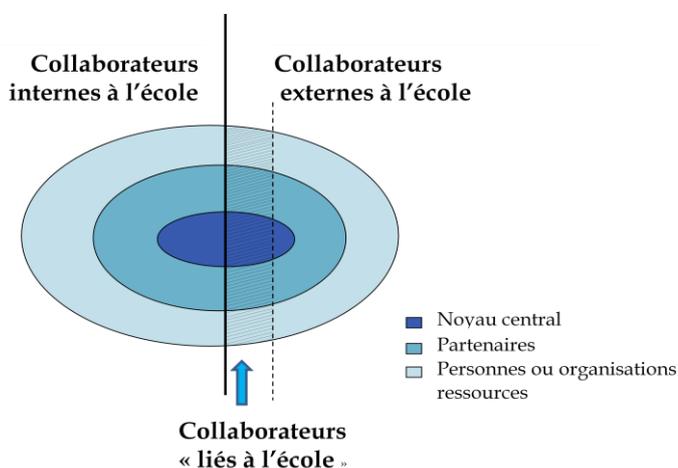
LE NOYAU CENTRAL est constitué de ce que les écoles considèrent elles-mêmes le plus souvent comme « l'équipe CBE ». Les membres du noyau central ont comme particularité d'être impliqués dans les réflexions et décisions prises par la CBE concernant sa propre organisation tout comme l'organisation d'actions concrètes au sein de l'école. Leur objectif principal est l'amélioration collective du bien-être dans l'école sur le long terme grâce notamment à l'articulation de tous les projets et actions de l'établissement qui concourent au bien-être.

LES PARTENAIRES internes ou externes de la CBE sont des membres de la communauté scolaire ou des personnes extérieures qui collaborent avec la CBE autour de projets spécifiques en relation avec le bien-être. Ils sont impliqués à toutes les étapes d'un ou de plusieurs projets co-construits avec les acteurs scolaires et qui s'organisent sur la durée. Cependant, ils ne participent pas aux décisions prises par la CBE sur d'autres aspects de l'organisation du bien-être dans l'école.

LES PERSONNES RESSOURCES internes ou externes sont des membres de la communauté scolaire ou des personnes extérieures qui interviennent uniquement pour soutenir les actions concrètes initiées par la CBE ou coordonnées par celle-ci. Cette intervention peut être ponctuelle ou récurrente et éventuellement être inscrite dans le cadre d'un projet.

LES COLLABORATEURS « LIÉS A L'ECOLE » constituent une sous catégorie créée pour rendre compte de la place particulière que jouent les centres PMS, les services PSE et les associations de parents dans le développement et la gestion des CBE : on les nomme collaborateurs « liés à l'école », dans la mesure où leur existence même est centrée sur le monde scolaire tout en n'étant pas totalement assimilable à celui-ci. Ces collaborateurs peuvent tant se joindre au noyau central de la CBE que s'y associer en tant que partenaire ou personne ressource.

Il est important de noter que l'appartenance à l'une ou l'autre catégorie de collaborateurs n'est pas exclusive. Une même personne ou une même organisation peut très bien faire partie du noyau central de la CBE et, à certaines occasions, jouer le rôle de partenaire ou de personne-ressource pour la CBE. De plus, le schéma ci-dessous ne prétend pas rendre compte d'une quelconque hiérarchisation de l'implication des différents partenaires.



EXEMPLE D'UNE CBE FICTIVE

L'école x est une école secondaire située dans un quartier urbain. Cette école propose de l'enseignement général, technique et professionnel et compte à peu près 450 élèves. Sa Cellule bien-être coordonne plusieurs projets : un projet « absentéisme », un projet de réduction des déchets dans l'école, une « semaine du bien-être », un stage sportif annuel pour les élèves de troisième année, un projet « citoyenneté-solidarité » et un club de lecture. Des activités de sensibilisation à la vaccination et à la vie sexuelle et affective sont programmées chaque année.

LE NOYAU CENTRAL : Dans cette école, la CBE se compose de 14 personnes.

- **LE NOYAU CENTRAL INTERNE**

La Cellule bien-être comprend le **chef d'établissement**, quatre **enseignants**, une **éducatrice**, deux **élèves** délégués, l'**économe** et deux **employés des cuisines de l'école**.

- **LE NOYAU CENTRAL « LIE A L'ECOLE »**

La Cellule comprend également une **infirmière du Service PSE** qui a l'école sous tutelle et un **délégué du comité de parents**.

- **LE NOYAU CENTRAL EXTERNE**

Enfin, la Cellule comprend un membre d'une **AMO** située non loin de l'établissement.

LES PARTENAIRES

- **LES PARTENAIRES INTERNES**

Un **enseignant** en charge du projet « absentéisme » participe régulièrement à des réunions avec les membres de la CBE, même s'il n'en est lui-même pas membre.

D'autres **enseignants** sont porteurs du projet « citoyenneté-solidarité » favorisant les liens nord-sud.

- **LES PARTENAIRES « LIES A L'ECOLE »**

Une **psychologue du Centre PMS** est elle aussi en charge du projet « absentéisme », tout comme l'enseignant précédemment cité.

- **LES PARTENAIRES EXTERNES**

La CBE a fait appel à une **association spécialisée dans l'éducation au respect de l'environnement** afin de tenter de réduire les déchets produits à l'école. Plusieurs réunions entre cette association et la CBE ont eu lieu afin de mettre en évidence les situations problématiques liées à la production de déchets et de tenter d'y apporter des réponses. Par la suite, la CBE et l'association ont élaboré ensemble un système de tri facilement opérationnalisable dans l'école. De plus, l'association se rend régulièrement à l'école afin de vérifier l'efficacité de l'action sur le long terme.

L'**AMO** située non loin de l'école (dont l'un des membres fait partie du noyau de la Cellule) fait régulièrement le point avec le professeur responsable du projet « absentéisme » à propos du soutien à apporter aux élèves concernés. Les modalités et les limites de ce partenariat entre SAS et AMO ont été précisées avec ces partenaires lors d'une réunion de la CBE.

LES PERSONNES OU ORGANISATIONS RESSOURCES

- LES PERSONNES RESSOURCES INTERNES

Des **enseignants** se portent volontaires pour décorer le réfectoire de l'école dans le cadre de l'action organisée par la CBE : « La semaine du bien-être ».

Des **élèves** se chargent, à tour de rôle, de récolter les poubelles dans les classes dans le cadre du projet « réduction des déchets ».

- LES PERSONNES RESSOURCES « LIEES A L'ECOLE »

L'**association de parents** organise un souper afin de réunir des fonds pour permettre aux élèves de troisième année de participer à un stage multisports.

Chaque année, une **infirmière du Service PSE** (différente de celle membre du noyau central de la Cellule) dispense une séance de sensibilisation à la vaccination.

- LES PERSONNES RESSOURCES EXTERNES

Des **retraités bénévoles** sont présents une fois par mois à l'école pour animer un club de lecture.

Une **diététicienne indépendante** intervient à l'école pour élaborer, avec le personnel en charge des cuisines, des menus équilibrés.

Un **planning familial** prodigue chaque année une séance de sensibilisation à la vie sexuelle et affective pour les élèves de deuxième secondaire.

Un **service spécialisé en prévention du suicide** chez les jeunes vient expliquer à la CBE la démarche de postvention qu'il peut mobiliser en cas de suicide ainsi que les possibilités de prise en charge d'un jeune en difficulté.

