

Evaluation du programme

« En santé à l'école »



Rapport final

Mars 2018

Avertissement

Le présent document constitue le rapport final de l'évaluation du programme « En santé à l'école » lancée par l'Agence régionale de santé des Pays de la Loire.

Son contenu relève de la seule responsabilité des consultants de Planète Publique et ne saurait engager l'ARS, ni les membres du comité de pilotage du programme.

Auteur(s) du rapport :

Caroline MASSOT, Directrice du pôle Santé-social

Lamia BENJANKHAR, Consultante confirmée

Morgane CARPEZAT, Chargée d'étude

Cabinet Planète Publique

30, rue de Fleurus - 75006 Paris - Tél. : 01 80 05 16 01

www.planetepublique.fr

Sommaire

1	INTRODUCTION.....	7
1.1	LA MONTEE EN PUISSANCE DES ENJEUX DES CPS	7
1.2	LE DEVELOPPEMENT DES CPS A L'ECOLE	8
1.3	LES PAYS DE LA LOIRE, UNE REGION PIONNIERE EN FRANCE.....	9
1.4	LE PROGRAMME « EN SANTE A L'ECOLE »	10
2	OBJECTIFS DE L'EVALUATION.....	12
2.1	QUESTIONS EVALUATIVES.....	12
2.2	STRATEGIE D'EVALUATION	12
3	REPONSES AUX QUESTIONS EVALUATIVES	17
3.1	Q1 : LE PILOTAGE DU PROGRAMME A-T-IL ETE PERFORMANT ? QUELLES SERAIENT LES CONDITIONS EN MATIERE DE PILOTAGE POUR PERENNISER / ETENDRE CE PROGRAMME ?.....	17
3.2	Q2 : PARMIS LES MODALITES DE TRANSFERT DE COMPETENCES AUX ENSEIGNANTS DEPLOYEES, QUELLES SONT LES PLUS EFFICACES ?.....	34
3.3	SYNTHESES DES FORCES ET FAIBLESSES DES DIFFERENTES PRESTATIONS	53
3.4	Q3 : QUELS SONT LES FACTEURS ENDOGENES ET EXOGENES QUI INFLUENCENT LA MISE EN PLACE D' ACTIONS ET QUELLE EST LEUR INFLUENCE SUR LE TRANSFERT DE COMPETENCES ?	60
4	CONCLUSIONS.....	71
5	RECOMMANDATIONS	75
5.1	RECOMMANDATIONS RELATIVES AU PILOTAGE ET A LA GOUVERNANCE DU PROGRAMME	75
5.2	RECOMMANDATIONS RELATIVES AUX PRESTATIONS ET A LEUR ARTICULATION	77
5.3	RECOMMANDATIONS RELATIVES A UNE APPROCHE RENFORCEE PAR MILIEUX DE VIE	81

Sommaire des figures

Figure 1 - Source de connaissance du programme.....	26
Figure 2 - Répartition des coûts du programme (budget réalisé)	29
Figure 3 - Coût des prestations, ramené au bénéficiaire (budget réalisé).....	30
Figure 4 – Répartition des bénéficiaires des prestations à destination des enseignants en poste	31
Figure 5 – Simulation des coûts de généralisation du programme (hors formation initiale et coûts fixes)	31
Figure 6 - Bénéficiaires du programme.....	34
Figure 7 - Bénéficiaires par prestations	35
Figure 8 - Enseignants par prestations.....	36
Figure 9 – Sentiment de progression des enseignants sur les différents items, toutes les prestations confondues.....	37
Figure 10 - Besoins d'accompagnement complémentaires	39
Figure 11 – Part des bénéficiaires éprouvant des besoins complémentaires	40
Figure 12 - Auto-évaluation des connaissances et compétences relatives aux CPS selon la prestation	41
Figure 13 - Evolution des notes d'auto-évaluation sur les différents items de connaissance / compétence	43
Figure 14 - Evolution des compétences selon le mode d'inscription.....	44
Figure 15 - Evolution des compétences selon le secteur	45
Figure 15 – Intégration des CPS au sein de l'école selon le mode d'entrée dans le programme.....	46
Figure 16 – Mobilisation des parents dans les actions mises en place par les enseignants	50
Figure 17 – Satisfaction des enseignants vis-à-vis des prestations (note générale).....	61
Figure 18 – Satisfaction des enseignants vis-à-vis de l'accessibilité de l'opérateur et de la prestation	62
Figure 19 - Satisfaction des enseignants vis-à-vis de la durée et du temps consacré à la prestation	63
Figure 20 – Satisfaction vis-à-vis de l'adaptabilité de la prestation	65
Figure 21 - Satisfaction vis-à-vis de l'adaptation à la demande et au contexte	66

1 Introduction

1.1 La montée en puissance des enjeux des CPS

Cité en 1986 dans la Charte d'Ottawa, le terme de compétences psychosociales (*life skills*) atteint une reconnaissance internationale en 1993, lorsqu'il est repris et précisé par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) dans un document de référence¹. Les compétences psychosociales (CPS) y sont définies comme « *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.* ».

Concept fondamental dans le champ l'éducation pour la santé et de promotion de la santé (EPS/PS), le concept renvoie cependant à un champ plus large de capacité à vivre en société. Il a ainsi été largement mobilisé sur des sujets tels que les addictions, l'alimentation, la santé sexuelle mais aussi de manière plus générale la non-violence, l'estime de soi, ou les relations parents enfants. Schématiquement, le travail sur les CPS constitue un préalable à des actions de promotion de la santé, puisqu'il s'agit de renforcer les compétences des personnes à faire des choix favorables à leur santé et à leur bien-être.

Les CPS relèvent de trois champs² : les compétences sociales, les compétences cognitives et les compétences émotionnelles. De manière plus précise, les CPS renvoient à 10 compétences clés, organisées en « binômes » de compétences³ :

- Savoir résoudre les problèmes/Savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée critique/Avoir une pensée créatrice
- Savoir communiquer efficacement/Etre habile dans les relations interpersonnelles
- Avoir conscience de soi/Avoir de l'empathie pour les autres
- Savoir gérer son stress/Savoir gérer ses émotions

Largement développé à l'international depuis les années 1990, à la fois sur le plan de la recherche, mais également dans la mise en œuvre de programmes concrets à l'efficacité évaluée et démontrée, le champ des CPS accuse un retard important en France. Depuis une dizaine d'années, le concept connaît cependant un certain succès, en lien avec le portage par l'INPES au niveau national (devenu depuis Santé Publique France) et les IREPS dans certaines régions.

¹ Division de la santé mentale et de la prévention des toxicomanies, *Life skills education in schools*, 1993

² INPES, la santé en action, n°431, pp. 10-42 : <http://www.inpes.sante.fr/SLH/pdf/sante-action-431.pdf>

³ <http://www.inpes.sante.fr/30000/actus2015/026-competences-psychosociales-enfants.asp>

1.2 Le développement des CPS à l'école

Si le travail sur les CPS apparaît utile à tout âge, il est plus largement développé en direction des enfants et des adolescents. Pour cela, un certain nombre d'initiatives et de programmes sont menés en lien avec l'Education nationale, à la fois pour la facilité d'accès au public que permettent les établissements scolaires (public « captif »), mais également pour les synergies pouvant exister avec les enjeux éducatifs portés par les enseignants (formation de futurs citoyens)⁴. Au-delà de l'instruction de l'éducation civique, l'école est en effet un lieu d'apprentissage de la citoyenneté, à travers certains enseignements disciplinaires (histoire, géographie, éducation civique pour les collégiens), mais également à travers son rôle de développement de l'autonomie des élèves ou encore d'apprentissage de la pensée critique.

Au niveau national, l'INPES et l'Education nationale (DGESCO) ont travaillé à l'élaboration d'un cadre de référence commun pour une programmation en éducation à la santé. Ce cadre doit permettre de faciliter l'intégration des CPS à l'enseignement. Il permet notamment d'identifier les liens entre l'enseignement disciplinaire, les CPS qu'il permet de travailler de manière privilégiée et les thématiques de santé retenues par l'Education nationale comme prioritaires⁵.

Par ailleurs, la mise en place par l'Education nationale du parcours éducatif de santé, depuis la rentrée 2016, est favorable à la prise en compte des CPS. Ainsi, l'un des piliers du parcours est l'éducation à la santé, qui doit s'appuyer sur « *le développement des compétences psychosociales en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture [décrivant] pour chaque cycle [...] les acquisitions visées et les activités proposées intégrant l'alimentation, l'hygiène, les rythmes de vie, la sécurité, les gestes de premiers secours* »⁶.

Enfin, le socle commun de connaissance, de compétences et de culture, mis en place à partir de la rentrée 2016, est fondé sur 5 groupes de compétences, recoupant en grande partie les CPS telles qu'elles sont définies par l'OMS :

- les langages pour penser et communiquer ;
- les méthodes et outils pour apprendre ;
- la formation de la personne et du citoyen ;
- les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- les représentations du monde et de l'activité humaine⁷.

⁴ Les démarches en direction des jeunes ne sont pas cependant pas uniquement portées par l'Education nationale, on notera à titre d'exemple l'expérience menée par le planning familial dans le sud de la France d'adaptation du Programme québécois PRODAS, à Marseille et à Montpellier

⁵ Voir en ce sens la présentation faite par l'INPES lors des journées de la prévention dédiées à la promotion des CPS chez les enfants et les jeunes du 3, 4 et 5 juin 2014.

⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid50297/la-sante-des-eleves.html>

⁷ <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>

Parallèlement à ces avancées au plan national, des initiatives locales se déploient dans un certain nombre de territoires, au gré des bonnes volontés portées par les ARS et les IREPS, avec les établissements volontaires. Ainsi, des démarches d'envergure ont vu le jour en Limousin (programme ESPACE⁸), en PACA (programme SPF⁹) ou en Aquitaine (formation - action des professionnels).

1.3 Les Pays de la Loire, une région pionnière en France

Le travail sur les CPS a été initié de longue date en région Pays de la Loire¹⁰, notamment porté par l'IREPS. L'instance a ainsi déployé la démarche « Cartable des CPS » (www.cartablecps.org), qui met à disposition, sur un site internet dédié, un certain nombre de ressources théoriques et pratiques à destination de professionnels désirant élaborer un programme de renforcement des CPS en direction des enfants et des pré-adolescents de 8 à 12 ans. Ce site internet permet à la fois d'offrir des éléments de compréhension sur ce que sont les CPS (volet théorique / présentation des concepts), et de proposer des fiches outils concrètes et détaillées pour la mise en place de sessions ou d'ateliers sur des compétences spécifiques (volet pratique / fiches activités). La mise à disposition permet à chaque professionnel de se saisir des outils selon ses besoins et donc de renforcer le déploiement de projets de renforcement des CPS.

Parallèlement à cet outil qui peut être saisi en autonomie par les professionnels, l'IREPS, en partenariat avec l'ANPAA, intervient depuis 2001 au sein des écoles pour la mise en place d'actions de renforcement des CPS, auprès des 7-12 ans. Ces activités sont co-construites et co-animées avec les enseignants.

⁸ Education, sensibilisation et prévention alcool au collège avec l'appui de l'environnement.

⁹ Strengthening Families Program

¹⁰ Au regard du rythme de déploiement de ce champ en France, mais plus tardivement que dans d'autres pays plus avancés (Belgique, Suisse notamment).

1.4 Le programme « En santé à l'école »

Face au constat de l'intérêt de ces démarches et à l'efficacité de la formation et de la participation des enseignants pour la réussite des programmes de promotion de la santé en milieu scolaire, l'ARS a souhaité déployer une nouvelle offre pour transférer des compétences auprès des enseignants. Il s'agissait ainsi de répondre au besoin d'amplifier le renforcement des CPS auprès d'un plus grand nombre d'élèves.

Cette proposition, validée par la CCPP (Commission de coordination des politiques publique) fin 2013, a donné lieu à l'élaboration en 2014 d'un appel à candidature pour la mise en place d'un programme expérimental visant à déployer des prestations d'appui aux enseignants actuels ainsi qu'aux enseignants en formation, pour le développement d'actions de renforcement des CPS. Dans ce cadre, le projet proposé par l'IREPS, en partenariat avec l'ANPAA et la Fédération addiction a été retenu.

Le programme finalement nommé « En santé à l'école » visait donc à compléter l'approche initiale reposant essentiellement sur des actions directes auprès des élèves et la mise à disposition d'une boîte à outil pour les enseignants, par une action en direction des enseignants pour leur donner les moyens et les compétences de mener eux-mêmes et en autonomie, des actions de renforcement des CPS auprès de leurs élèves.

Cette stratégie visait à massifier et démultiplier le nombre d'actions menées et donc le nombre d'enfants touchés chaque année, et dans le temps. Elle s'adressait d'abord aux enseignants du premier degré, et en particulier pour les élèves du cycle 3 (CM1, CM2)¹¹.

Concrètement, l'expérimentation visait à mettre en place et à tester plusieurs modalités de transfert de compétences en direction des enseignants et plus généralement des membres de la communauté éducative.

Six « prestations » ont été proposées :

- **Co-intervention.** Elle était prévue dans 20 classes sur 2 ans et conduite sur 6 à 10 séances. Elle repose sur l'accompagnement d'un ou deux enseignants (suivi de la même classe pour les deux années de la prestation), incluant la préparation des séances et la coanimation de certains ateliers.
- **Accompagnement de l'école :** cette prestation visait à accompagner des équipes éducatives, dans 25 écoles. Elle est proposée à une équipe d'au moins deux enseignants et repose principalement sur trois séances de conseil méthodologique. Dans quelques cas, à la demande des enseignants, elle a pu inclure des séances de coanimation.
- **Modules de formation initiale** dans les cursus de formation (ESPE et ISFEC) : ces modules, d'une durée de 21h à 28h, étaient conduits en binôme

¹¹ Le cycle 3, de « consolidation » concerne le CM1, CM2 ainsi que la première année du secondaire (6^{ème}), non concernée par le programme qui cible les enseignants du premier degré.

intervenant-formateur avec éventuellement un enseignant-formateur de l'ESPE ou l'IFSEC.

- **Stages de formation continue** : prévus sous la forme de stages de 2 à 4 jours, le programme prévoyait de cibler 60 enseignants. De fait ces stages se sont déroulés sur des durées de 3 jours de formation, dont deux jours plutôt rapprochés et une journée plus à distance.
- **Formations à distance** (parcours en Formation Ouverte A Distance) : elle reposait sur la construction d'un parcours pédagogique en 6 séances de classe virtuelle à destination de 60 enseignants. Les difficultés techniques liées à la conception de cette prestation, de même que la nécessité de construire l'entièreté des contenus a perturbé la manière dont elle s'est déployée (déroulement sur le dernier trimestre du programme uniquement).
- **Journées d'échanges de pratiques** : cette prestation visait l'ensemble des enseignants bénéficiaires d'une autre prestation, à travers l'organisation de 20 réunions d'une demi-journée dans l'ensemble de la région (soit 4 réunions par département pour les 2 ans de déploiement des interventions).

En complément de ces prestations, les enseignants pouvaient bénéficier des ressources mises à disposition à travers le cartable des CPS. De plus, un site internet dédié au programme propose un kit enseignant reprenant et complétant les ressources du site du cartable.

Au total, l'expérimentation visait l'objectif de 240 enseignants touchés par les différentes prestations. Cet objectif a largement été dépassé, puisque le programme a permis de mobiliser 499 enseignants (plus du double de l'objectif), auxquels s'ajoutent 54 autres professionnels du milieu scolaire (IEN, conseillers pédagogiques, ATSEM¹²...) et 15 professionnels hors milieu scolaire (animateurs socio-culturels, professionnels des collectivités territoriales...). Au total, on compte donc 568 bénéficiaires de l'expérimentation.

Enfin, du point de vue de la mise en œuvre, le déploiement et la coordination du programme étaient assurés par l'IREPS qui assurait également la mise en œuvre opérationnelle des prestations, avec le soutien de l'ANPAA (partage des interventions auprès des enseignants). La Fédération Addiction était également associée au déploiement du programme. Toutefois, moins impliquée dans la mise en œuvre antérieure de ces actions, l'expérimentation visait plutôt à favoriser la montée en compétence de ses intervenants et non pas à lui déléguer le déploiement des prestations.

¹² Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

2 Objectifs de l'évaluation

L'évaluation s'est déployée de manière simultanée à la mise en œuvre de l'expérimentation, sur les deux années scolaires 2015-2016 et 2016-2017 et le premier trimestre 2017-2018. L'évaluation a permis de disposer d'un T0 de l'état des pratiques (en début d'année 2016) qui a été comparé avec les résultats du déploiement du programme, au deuxième semestre 2017, c'est-à-dire en fin d'expérimentation.

L'évaluation ne visait pas à apporter des réponses sur les impacts pour les élèves, les effets positifs du renforcement des CPS étant démontrés par la littérature scientifique. En revanche, elle portait un regard sur les différentes modalités de transfert de compétences proposées aux enseignants, en mettant en évidence les effets différenciés qu'elles produisent, en identifiant les complémentarités entre les modalités et en identifiant les conditions de réussite du transfert de compétences.

In fine, l'évaluation devait alimenter la réflexion sur les pistes d'évolution possible du programme, notamment en vue de l'extension / généralisation.

2.1 Questions évaluatives

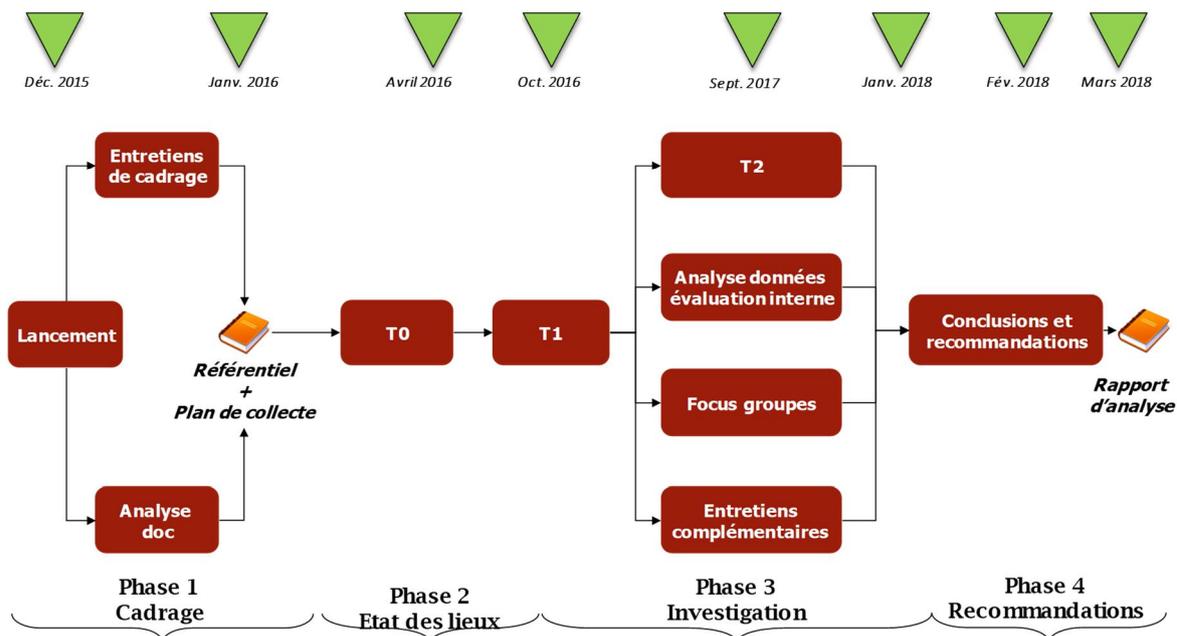
Quatre questions évaluatives ont guidé la démarche. Elles portaient à la fois sur les conditions de mise en œuvre de l'expérimentation et les effets produits.

- Le pilotage du programme a-t-il été performant ? Quelles seraient les conditions en matière de pilotage pour pérenniser / étendre ce programme ?
- Parmi les modalités de transfert de compétences aux enseignants déployées, quelles sont les plus efficaces ?
- Quelle est l'influence (positive ou négative) des facteurs endogènes et exogènes au programme de transfert de compétences ?
- Quels sont les facteurs influençant la mise en œuvre effective d'actions de développement des CPS en milieu scolaire qui peuvent être identifiés à l'issue de l'expérimentation ?

2.2 Stratégie d'évaluation

2.2.1 Démarche d'ensemble

L'évaluation s'est déroulée sur une période d'un peu plus de 2 ans, tel que présenté dans le schéma ci-après. Les modalités de déploiement des différents outils de collecte sont ensuite précisées de manière détaillée.



2.2.2 Outils mobilisés

- Enquête auprès des enseignants

L'enquête s'adressait aux enseignants de CM1 et CM2 ciblés dans le programme, ainsi qu'aux futurs enseignants, touchés dans le cadre de la formation initiale. Basé sur une comparaison avant / après, le questionnaire a été administré à plusieurs reprises tout au long du déploiement du programme et de l'évaluation. Toutefois, plusieurs éléments ont limité la possibilité de réaliser pleinement la comparaison avant / après :

- Le démarrage de l'évaluation quelques mois après le démarrage du programme : pour la première vague de collecte d'informations, un certain nombre d'enseignants avaient déjà bénéficié d'une prestation (ou en cours), ne permettant pas de bénéficier pleinement d'un état « initial » avant la prestation.
- La sélection des écoles « au fil de l'eau » ne permettait pas toujours de faire coïncider le calendrier prévu pour les enquêtes « T0 » et le démarrage effectif de la prestation. Pour ces raisons, la passation de l'enquête « en amont » de la prestation a été ouverte tout au long du déploiement du programme, afin de « récupérer » un maximum de réponses (pour les écoles identifiées au fil de l'eau, possibilité de répondre en continu, au-delà des trois vagues de passation prévues pour l'analyse « après prestations »).
- La comparaison avant / après nécessitait que les enseignants répondent à plusieurs reprises à l'enquête. Cela a été le cas pour une quarantaine de répondants, mais la longueur du questionnaire a pu nuire à la motivation à répondre de certains d'entre eux.

Au total, l'articulation des trois temps de collecte est le suivant :

Bénéficiaires...	Février /mars 2016	Octobre 2016	Septembre 2017
Vague 1, écoles sélectionnées en mai/juin 2015	T0	T1	T2
Vague 2, écoles sélectionnées en mai/juin 2016	NC	T0 <i>(et au fil de l'eau pour les écoles sélectionnées après mai / juin 2016)</i>	T1

L'enquête a été administrée par voie électronique de deux manières :

- Un envoi par mail aux enseignants déjà identifiés comme bénéficiaires du programme, sur leur adresse mail professionnelle (et / ou sur l'adresse fournie aux opérateurs dans le cadre de la prestation et / ou sur l'adresse fournie lors d'une première réponse à l'enquête) ;
- Un envoi à l'adresse mail de l'école, pour toucher les directeurs et les enseignants de l'école lorsque les bénéficiaires précis de la prestation n'avaient pas été identifiés. Il était demandé au directeur de transmettre le mail aux enseignants concernés par la prestation. Le nettoyage de la base de données des répondants a permis d'identifier et d'écarter de l'analyse les enseignants n'ayant bénéficié d'aucune modalité de transfert de compétences.

Au total, les différentes vagues de passation de l'enquête ont permis de collecter les perceptions de 163 enseignants, dans 47 écoles (soit un très bon taux de retour de 32%), tel que :

*T0 + T1 + T2
= 47 écoles
et 163
enseignants*

	T0	T0 Bis	T1	T2
Cible	Enseignants inclus dans le programme en année 1	Nouveaux enseignants inclus dans le programme en année 2 (2016/2017)	Enseignants inclus dans le programme en année 1 , ayant répondu ou non au T0	Enseignants inclus dans le programme en année 1 ou 2 , ayant répondu ou non au T0 ou T1
Modalité	Envoi aux adresses mails des écoles + adresses mails données par les enseignants en vue de la prestation Soit 142 contacts	Envoi aux adresses mails des écoles + adresses mails données par les enseignants en vue de la prestation + référents pour la formation initiale Soit 75 contacts	Envoi aux adresses mails des écoles + adresses mails données par les enseignants en vue de la prestation + référents pour la formation initiale + adresses données par les enseignants lors du T0 Soit 122 contacts	Envoi aux adresses mail des écoles + adresses données par les enseignants au T0 + adresses données par les enseignants au T1 Soit 294 contacts
Passation	Du 8 mars au 2 mai 2016 + 2 relances	Du 30 sept. au 15 déc. 2016 + 2 relances	Du 15 oct. au 15 déc. 2016 + 2 relances	Du 21 sept. au 27 oct. 2017 + 2 relances
Réponses	51 répondants dans 23 écoles	46 répondants dans 12 écoles	17 répondants, dans 8 écoles	76 répondants, dans 30 écoles

- Focus groupes

L'enquête quantitative a été complétée, durant le dernier trimestre de déploiement du programme (octobre 2017), par 5 focus groupes répartis dans l'ensemble de la région. Organisés avec le soutien de l'Education nationale, ils ont permis de disposer des perceptions de 44 enseignants de l'enseignement public bénéficiaires du programme. Les enseignants du privé, invités à se joindre à ces réunions n'ont pas donné suite, ni aux demandes d'entretiens téléphoniques individuels.

Les focus groupes étaient organisés dans un territoire défini par l'Education nationale dans chaque département.

- La Roche-sur-Yon : 9 participants
- Laval : 8 participants
- La Chapelle-sur-Erdre : 10 participants
- Trélazé : 12 participants
- Le Mans : 5 participants

Les séances de 3h visaient à recueillir la perception des enseignants sur le déploiement du programme et le bilan qu'ils en retirent, selon le déroulement suivant :

- Présentation de l'évaluation
- Echanges sur la qualité des prestations

- Echanges sur les effets produits sur les enseignants, les freins et leviers pour le transfert de compétences
- Echanges sur la communication autour du programme

- Entretiens partenaires et opérateurs

Enfin, la collecte auprès des enseignants a été complétée par 6 entretiens collectifs avec les partenaires institutionnels et les opérateurs du programme. Organisés sur une durée de 1h30 à 2h, ils ont été menés de manière à collecter le point de vue des acteurs régionaux et départementaux de chaque organisation partie prenante du programme.

- Rectorat : 8 participants, toutes les IA + niveau régional
 - + Médecin conseillère technique du Recteur, entretien téléphonique
 - + Infirmière conseillère technique du Recteur, entretien téléphonique
- ARS : 7 participants, toutes les délégations départementales + niveau régional
- URADEL : 1 participant, référent régional du programme
- IREPS : 8 participants, directrice et animateurs des différentes prestations
 - + Entretien complémentaire « gouvernance du programme » directrice et experte
 - + Entretien complémentaire « formation initiale »
- ANPAA : 2 participantes directrice et animatrice
- Fédération Addiction : 2 participants (entretien téléphonique)

3 Réponses aux questions évaluatives

3.1 Q1 : Le pilotage du programme a-t-il été performant ? Quelles seraient les conditions en matière de pilotage pour pérenniser / étendre ce programme ?

3.1.1 Éléments de cadrage de la question

Cette première question interrogeait les modalités de mise en œuvre du programme à la fois sur le plan stratégique et sur le plan opérationnel. Il s'agissait d'interroger la gouvernance de l'expérimentation (instances, composition, contenu, répartition des rôles), l'intérêt et les limites du triptyque de partenaires (ARS / Rectorat / URADEL) et les effets produits par ce triple portage (visibilité de la démarche, mobilisation des acteurs).

Par ailleurs, sur le plan opérationnel, l'évaluation permettait d'interroger les effets, l'intérêt et les limites du portage opérationnel par l'IREPS, avec l'appui des deux opérateurs (ANPAA, Fédération Addiction).

Enfin, cette question interrogeait les coûts liés à l'expérimentation et induits par les choix effectués en termes de mise en œuvre.

3.1.2 Un pilotage large à l'échelle stratégique, mais très resserré à l'échelle opérationnelle

- *Un programme stratégique hautement partenarial*

Le programme En santé à l'école s'est inscrit dans une volonté de changer d'échelle dans le nombre de d'élèves touchés par des actions de renforcement des CPS. Pour cela, le programme s'appuyait sur la formation / montée en compétence des enseignants, en matière de maîtrise des concepts, des méthodes, des outils et des postures, afin qu'ils soient en mesure de réinvestir ces compétences dans des actions menées directement par eux auprès de leurs élèves.

La mise en œuvre de cette stratégie s'est déployée dans le cadre d'un programme hautement partenarial, associant l'ARS d'une part, les autorités académiques d'autre part et les opérateurs en charge du déploiement du programme et des prestations. Le partenariat entre l'Agence régionale de santé et les autorités académiques a été formalisé dans le cadre de contrats de partenariat, signés avec le Rectorat pour l'enseignement public (2012) et avec l'URADEL pour l'enseignement privé (2014). Ces contrats ont pour objet de définir des thématiques et des objectifs communs dans le domaine de la protection et de la promotion de la santé des jeunes scolarisés, ainsi que leurs modalités de mise en œuvre et de suivi. Les thématiques retenues comme prioritaires sont les suivantes :

1. L'hygiène de vie, l'éducation nutritionnelle et les activités physiques
2. Le bien-être affectif et sexuel

3. Les conduites à risques
4. Le mal-être
5. La santé liée à l'environnement

A travers ces conventions, le Rectorat et l'URADEL s'engageaient à favoriser la formation continue de leurs personnels, véritables acteurs de prévention auprès des élèves. L'ARS de son côté s'engageait à soutenir la réalisation des objectifs fixés par le biais du financement des actions proposées par les associations.

En complément, un contrat de partenariat spécifique sur le programme En santé à l'école engageait les trois structures « opératrices » (IREPS, ANPAA et Fédération Addiction) et les partenaires institutionnels (ARS, Rectorat, URADEL), définissait les rôles de chacun et précisait les modalités du partenariat (engagement réciproque, comité de pilotage).

La contractualisation s'est par ailleurs concrétisée dans la mise en place d'un comité de pilotage dédié à l'expérimentation et associant l'ensemble des parties prenantes.

Pour l'ARS, le pilotage était assuré par la Directrice générale elle-même¹³, ainsi que par la direction de la prévention et de la protection de la santé. Les délégations départementales de l'ARS étaient également représentées. Pour le Rectorat, la participation au comité de pilotage met en évidence à la fois le portage hautement stratégique, mais également la représentation du volet « pédagogique » et du volet « santé scolaire » avec la participation du doyen des IEN du premier degré et de l'infirmière conseillère technique du recteur. Cette double participation met en évidence le changement de perspective vis-à-vis des actions de renforcement des CPS, puisque le programme précédent (PPCA) ne prévoyait pas la participation du volet pédagogique. Pour l'URADEL, le référent régional est le directeur des services régionaux. Les acteurs de la formation initiale des enseignants sont également partie prenante du pilotage du programme, puisque l'ESPE de l'Académie de Nantes est représentée par son directeur.

Du côté des opérateurs, les trois organisations sont également représentées dans le comité de pilotage, à travers les directeurs. L'IREPS (en tant que coordonnatrice du programme et opératrice des prestations) est associée à travers le directeur de l'instance régionale et la directrice du programme. De la même manière l'ANPAA et la Fédération Addiction (en tant qu'opératrices) sont associées à travers leur directeur régional.

De fait, cette composition très large de l'instance de pilotage permet d'associer tous les acteurs à la discussion. On notera toutefois l'absence des représentants de la formation initiale pour l'enseignement privé.

- Le pilotage à trois échelles territoriales

L'architecture du pilotage est structurée à trois échelles territoriales, permettant de coller à l'organisation des différents acteurs, et en particulier l'ARS, le Rectorat et l'IREPS (pour la direction de programme).

¹³ Jusqu'à son changement de poste en juin 2017.

Au **niveau régional**, le comité de pilotage assure la prise de décision stratégique et définit les grandes orientations. Ainsi, les premières réunions ont permis de s'accorder sur les enjeux du programme (le déploiement, en classe, d'actions propres à renforcer les compétences psychosociales des enfants, le nombre d'enseignants bénéficiaires et le transfert des compétences), la formation des professionnels ressource, l'organisation et le pilotage du programme, l'évaluation du programme et sa lisibilité. Sur ce dernier point par exemple, le nom « En santé à l'école » a suscité un véritable travail de réflexion et de discussion pour qu'il puisse communiquer distinctement ses deux principales dimensions : la protection de la santé et la pédagogie responsabilisante. Au fil du déploiement, l'instance a permis de définir le plan de communication et de statuer sur les enjeux de l'évaluation.

Le **niveau départemental** est dédié à la mise en œuvre et au suivi opérationnel du programme, pour présélectionner les écoles pertinentes pour s'inscrire dans le programme¹⁴, pour définir les instances de communication / sensibilisation adaptées pour faire connaître le programme, et pour organiser le lien avec les enseignants (prise de contact, mais aussi organisation pratique des prestations).

Le suivi pratique de la mise en œuvre et du déploiement dans les écoles est assuré à **l'échelle locale** (circonscription).

- Une instance régionale plus informative que réellement décisionnelle

Au fil du déploiement du programme, la mise en œuvre opérationnelle se déléguant plus fortement à l'échelle départementale, le comité de pilotage s'est trouvé positionné dans un rôle plus informatif que véritablement décisionnaire. En effet, si le comité de pilotage a conservé un rôle pour valider la liste des écoles incluses dans le programme, cette réflexion était très largement discutée et préparée en amont, dans le cadre des échanges à l'échelle départementale. Le rôle du comité de pilotage permettait donc simplement de valider ces décisions. Ce fonctionnement formel conduit à ralentir et dans une certaine mesure à rigidifier le fonctionnement du programme, en particulier du fait de la fréquence des réunions. Au rythme d'une réunion par an, la nécessité de valider la liste des écoles conduit à ralentir le rythme d'inclusion formelle, ce qui apparaît dommageable dans le cadre d'un programme expérimental sur une durée courte (2 ans de déploiement), et de la nécessité de travailler en amont au déploiement de la prestation pour valider que les prérequis nécessaires sont bien présents pour l'équipe éducative (en particulier pour l'accompagnement). De fait, le processus de substitution d'une école pour une autre peut se trouver ralenti. Dans ce contexte, l'organisation d'un comité de pilotage supplémentaire durant l'année 2016, organisé pour permettre la restitution des résultats de l'évaluation externe, a pu apporter une souplesse complémentaire pour lever cette difficulté.

Pour autant, le maintien de ce niveau de pilotage apparaît pertinent pour permettre à l'ensemble des acteurs de disposer d'une vision globale du programme, de partager cette vision entre toutes les parties prenantes, de maintenir l'implication de tous dans le programme et enfin d'afficher la dimension stratégique du portage du programme.

¹⁴ La validation définitive étant formellement assurée par le comité de pilotage.

Dès lors, si la fréquence des réunions peut être insuffisante pour assurer la validation des écoles, elle est en revanche tout à fait adaptée pour assurer le suivi du programme et la transparence sur son déploiement. Ceci est d'autant plus vrai que les acteurs peuvent disposer à tout moment d'une information complète sur le programme, sur simple demande auprès de l'IREPS.

- Un pilotage opérationnel resserré autour du binôme IREPS/Rectorat

Alors qu'il est très large au niveau régional, le pilotage opérationnel à l'échelle départementale a eu tendance à se resserrer autour du binôme IREPS/Rectorat. Ce travail en binôme a permis de travailler étroitement aux modalités de déploiement du programme (communication, organisation des prestations) et surtout à l'identification des écoles à inclure. A travers les réunions et les contacts réguliers, le ciblage a permis de croiser les attentes de l'institution pour les écoles à inscrire et les prérequis de l'IREPS pour les écoles pouvant tirer profit d'une prestation. Ainsi, alors que l'IREPS dispose d'un certain nombre de critères permettant de qualifier les écoles pour valider qu'une intervention auprès de l'équipe sera pertinente (implication de la direction, engagement d'une équipe, inscription dans la durée, existence d'une démarche de territoire...)¹⁵, l'Education nationale disposait de ses propres attentes (école en difficulté, équipe en souffrance, identification du territoire comme zone prioritaire...). Le travail conjoint a permis de croiser ces critères et d'opérer la pré-sélection la plus pertinente.

De fait, si le croisement des différentes approches et perspectives est pertinent, le pilotage opérationnel n'a que rarement permis de répliquer la dimension hautement partenariale du programme pourtant à l'œuvre à l'échelle régionale.

Ainsi, l'implication des délégations départementales de l'ARS apparaît très variable selon les départements et la temporalité du programme. Alors que la DD53 a été très présente et ce dès le démarrage du programme, d'autres délégations ont été impliquées plus tardivement voire étaient complètement absentes du pilotage opérationnel. Pourtant, la présence de l'ARS dans ces réunions permet de compléter l'approche de l'IREPS et de l'Education nationale par une approche sanitaire et territoriale des enjeux du renforcement des CPS : existence d'un CLS dans le bassin, enjeux locaux de santé...

De la même manière, les acteurs de la santé scolaire (médecins et infirmiers) n'ont pas été impliqués dans ces réunions de pilotage opérationnel, même s'ils ont été informés du déploiement (notamment via l'interlocuteur présent dans le comité de pilotage). Leur implication pourrait faciliter l'identification des écoles en lien avec les enjeux de santé identifiées dans les écoles et / ou les collèges de rattachement par exemple.

Ce pilotage resserré a pu faciliter la souplesse dans les rencontres et les réunions. Toutefois, il présente le risque de « décentrer » l'approche d'En santé à l'école vers une logique plus axée sur les bénéfices attendus pour le climat scolaire, au détriment de la finalité en termes de promotion de la santé et plus largement de santé publique. De fait,

¹⁵ Ces critères sont les caractéristiques reconnues par la littérature pour la mise en place d'une action de renforcement des CPS efficace.

l'institution et les écoles se sont parfois positionnées dans cette optique (recherche d'amélioration ou d'apaisement du climat scolaire). En ce sens, le positionnement du Rectorat au niveau régional et de l'IREPS ont contribué à maintenir le cap d'un programme de santé publique.

Enfin, la particularité de l'organisation de l'enseignement privé n'a pas permis d'organiser un pilotage similaire à l'échelle départementale, puisque le référent désigné par l'institution était l'interlocuteur régional. De ce fait, le déploiement du programme n'a pas donné lieu à la mise en place d'un pilotage opérationnel à l'échelle départementale, même si des contacts ont parfois été pris avec les directions diocésaines pour la mobilisation des écoles.

3.1.3 L'implication du Rectorat porteuse pour la mobilisation des enseignants

- *Un portage pertinent par les acteurs du champ pédagogique*

Au-delà de la participation au pilotage stratégique régional, l'implication des inspections académiques à l'échelle départementale a joué un rôle majeur dans la mobilisation des écoles et des enseignants. Il a d'abord reposé sur l'autorité hiérarchique de l'inspection académique vis-à-vis des directeurs d'école et des enseignants, qui a permis de disposer d'un message plus « porteur » que l'information pouvant être diffusée par les acteurs de la santé scolaire (comme dans le précédent programme). De fait, cette autorité a parfois conduit à impliquer des enseignants ou des écoles non volontaires *a priori* dans le programme. Le travail des opérateurs dans la prise de contact ou dans l'organisation des prestations était dès lors, dans un second temps, de convaincre les enseignants de l'intérêt de l'inscription dans la démarche.

Par ailleurs au-delà de ce message d'autorité, l'implication de l'institution a permis de faciliter le déploiement des prestations, soit par l'organisation des remplacements pour les enseignants bénéficiant de la formation continue, soit par la possibilité de comptabiliser les heures dédiées au programme dans les heures de formation continue ou dans les heures consacrées à l'animation pédagogique ou aux activités pédagogiques complémentaires.

Enfin, la mobilisation du Rectorat et des inspections académiques a permis de faciliter l'accès des opérateurs aux réunions d'information collectives et habituelles pour présenter la démarche et faire connaître le programme. Elle a permis de faire des IEN adjoints aux DASEN de véritables relais d'information.

Ce portage par l'autorité académique a permis de mobiliser des équipes éducatives au-delà de celles qui s'étaient spontanément portées volontaires auprès des opérateurs et ainsi d'élargir la cible du programme.

Toutefois, l'identification des écoles par l'autorité académique, dans le cadre du pilotage départemental a pu conduire à présélectionner des équipes éducatives plus ou moins motivées et / ou réunissant plus ou moins les conditions nécessaires pour le déploiement d'un programme de renforcement des CPS. C'est par exemple le cas de certaines écoles identifiées du fait d'un climat scolaire dégradé (ou d'une équipe en souffrance), qui a

parfois constitué une porte d'entrée dans le programme (y compris pour des écoles « volontaires »). Or, si la réflexion sur les CPS peut conduire à apaiser les relations entre élèves et enseignants et / ou entre élèves, elle nécessite que le climat ne soit pas « trop » dégradé pour permettre aux adultes de s'engager sereinement dans l'action. Dans ce cas de figure, les prises de contact initiales par les opérateurs ont nécessité un travail important de vérification de ces prérequis (niveau de motivation suffisant, relations entre les acteurs) et de conviction autour de la démarche avant même la sélection « officielle » de l'école. On note quelques cas dans lesquels ce travail préalable n'a pas suffi à disposer des conditions préalables nécessaires au déploiement du programme (notamment pour l'accompagnement ou la co-intervention).

De la même manière, certains modules de formation continue ont nécessité de consacrer du temps à convaincre des stagiaires de l'intérêt de la démarche lorsqu'ils avaient été « convoqués » et qu'ils n'étaient pas intéressés, voire réfractaires à l'approche proposée.

« Il était important de rencontrer les écoles pour identifier les moteurs, présenter le programme et vérifier les prérequis. Souvent, les adjoints au DASEN identifiaient les besoins dans les équipes enseignantes et nous demandaient d'y déployer de la formation »

Entretien avec l'IREPS

- *Une organisation de l'enseignement privé moins favorable à la mobilisation des écoles non volontaires a priori*

Du côté de l'enseignement privé, les spécificités de l'organisation (réfèrent régional) et du statut des écoles (autonomie du directeur) n'ont pas permis de bénéficier de la même dynamique. De fait, l'autorité académique a joué un rôle d'information en direction du réseau des directeurs d'école mais pas d'autorité hiérarchique pour activer l'implication des écoles dans le programme. La mobilisation des équipes éducatives n'a donc pas pu bénéficier d'une approche « institutionnelle », ni collective. Dans un département, le travail avec la direction diocésaine a permis d'organiser une présentation du programme dans le cadre d'une réunion des directeurs et de sortir d'une mobilisation « une à une » des écoles.

De fait, les enseignants du privé ayant répondu à l'enquête indiquent beaucoup plus souvent que dans le public avoir eu connaissance du programme via un opérateur (versus l'autorité académique).

- *Des modalités de mobilisation des futurs enseignants qui n'ont pas permis de lever tous les freins*

La participation de l'ESPE au pilotage régional a permis de déployer des modules dans la formation initiale des enseignants.

Pour autant, la mise en place de la prestation met en évidence une réflexion à poursuivre pour tirer tous les bénéfices de ce module, notamment pour mieux l'articuler avec les possibilités de mise en application dans le cadre des stages et / ou dans les sujets de mémoire (nécessité de disposer de maîtres de stage et d'écoles sensibilisés pour mettre les acquis théoriques en application). Cette réflexion devra mobiliser les trois Présidents d'Université, qui apparaissent réceptifs à la démarche mais ne sont pas impliqués dans le partenariat régional à ce stade. Ils sont pourtant des acteurs déterminants, notamment

dans l'élaboration de la plaquette de formation qui permet d'établir le contenu des modules, et l'articulation des stages et mémoires.

Pour l'enseignement privé, malgré l'absence de l'ISFEC dans le pilotage du programme, les contacts avec l'IREPS ont permis d'aboutir à la mise en place d'un module dans la formation initiale des enseignants. Ceci est toutefois resté dans le domaine du ponctuel et de la sensibilisation dans le cadre de l'expérimentation.

3.1.4 Une organisation entre les opérateurs peu visible, mais claire et favorable à la fluidité du pilotage

- *Un portage à trois niveaux favorable à l'harmonisation des pratiques*

Du point de vue des opérateurs, la coordination était assurée par l'IREPS dans le cadre d'une instance opérationnelle, associant les référents des trois opérateurs (IREPS, ANPAA et Fédération Addiction). Au fil du déploiement, cette instance, s'est progressivement réduite à des temps d'échanges plus informels entre les référents de chaque organisation (IREPS / ANPAA) pour assurer le suivi du déroulement des prestations (répartition des prestations, suivi des prestations en cours et réalisées...), préparer les comités de pilotage et alimenter l'évaluation interne.

Ces échanges permettaient d'assurer une transparence de l'information et une continuité du suivi du déploiement entre les opérateurs. L'information était ainsi centralisée par l'IREPS qui constituait le pivot de la coordination du programme.

En complément, un groupe ressource associait les professionnels des différentes organisations, selon des configurations ad hoc, portant sur des aspects précis de l'ingénierie du programme (production des supports, production du kit enseignants, consolidation des modalités de coopération avec les IEN / conseillers pédagogiques...). Ce fonctionnement a permis de définir collectivement les modalités de déploiement des prestations intégrant les pratiques, les compétences et les spécificités préexistantes de l'IREPS, de l'ANPAA et de la Fédération Addiction tout en assurant une homogénéité dans les contours des prestations.

Enfin, une troisième instance permettait de réunir l'ensemble des professionnels des trois organisations pour échanger sur les pratiques, bénéficier de formations ou d'interventions d'experts... En outre, ces espaces d'échanges offraient un cadre aux professionnels pour se rencontrer et se connaître, notamment pour les acteurs qui interviennent sur les mêmes territoires. Ces rencontres permettaient d'échanger sur les modalités pratiques d'intervention des différents professionnels dans chaque organisation et entre les organisations et d'alimenter la réflexion sur leurs pratiques. Sans homogénéiser parfaitement les pratiques qui restent nécessairement (au moins en partie) liées à chaque professionnel, ces échanges tendent à harmoniser et à faire converger les modalités d'intervention. Les temps de regroupement constituent par ailleurs le seul lieu dont disposent les intervenants pour échanger de façon critique et réflexive sur leurs pratiques. La mobilisation d'experts permet de renforcer les compétences et les connaissances sur les

modalités de travail autour des CPS (enrichissement, réaffirmation, actualisation des savoirs).

- *Une organisation peu visible pour les acteurs institutionnels, mais claire et satisfaisante pour les opérateurs*

Dans l'organisation du déploiement, l'IREPS et l'ANPAA se sont réparti la responsabilité du déploiement des prestations selon une logique pragmatique. Pour les écoles s'étant portées volontaires spontanément pour bénéficier du programme, les opérateurs ont maintenu la répartition déjà existante, de manière à tirer parti des liens noués.

Pour les écoles qui n'étaient pas déjà connues, la répartition s'est effectuée en tenant compte : des disponibilités des opérateurs, de la localisation des écoles et des compétences disponibles au sein des différentes organisations (ex : ANPAA déjà bien implantée en Vendée) et d'une répartition convenue préalablement sur les différentes prestations (ex : X prestations d'accompagnement ; Y prestations de formation continue...). Cette répartition s'est effectuée au fil de l'eau, en fonction des écoles sélectionnées et validées par le comité de pilotage.

Le positionnement de la Fédération Addiction dans cette configuration apparaît légèrement en décalage, puisque le programme visait à favoriser la montée en compétence des professionnels de la fédération qui n'intervenaient pas dans des actions de renforcement des CPS. Ils ont donc été moins « opérateurs » du programme (dans le sens où ils n'ont pas déployé de prestations auprès des enseignants) que « bénéficiaires » du programme, dans la mesure où ils ont assisté à certaines prestations dans une logique de montée en compétence. Leur implication devait par ailleurs permettre d'identifier des possibilités de « traduction » des prestations du programme pour des publics plus âgés (collégiens et lycéens), qui correspondent mieux au « cœur de cible » de la Fédération¹⁶.

Du point de vue des opérateurs, cette répartition des tâches est claire et souple et permet une grande transparence. Elle n'est en revanche pas visible pour les acteurs institutionnels, sans que cela ne nuise à la lisibilité et à la disponibilité de l'information sur le programme. En effet, la centralisation par l'IREPS permet aux acteurs de disposer d'un interlocuteur unique pouvant mettre à leur disposition l'ensemble des informations de manière régulière et à la demande.

3.1.5 Un programme qui poursuit et donne une nouvelle échelle à des actions et des outils préexistants

La mise en place du programme En santé à l'école a permis de s'appuyer sur l'expérience et les outils capitalisés dans le cadre du programme précédent (PPCA), en s'inscrivant dans la continuité, mais sans s'en contenter.

Ainsi, le programme a permis de s'appuyer sur les outils existants, comme le cartable des CPS, déjà relativement bien identifié, ou sur des prestations qui étaient déjà proposées (co-

¹⁶ La manière dont ces sujets ont été réinvestis vers les publics plus âgés n'est pas connue.

intervention en particulier). De la même manière, le déploiement des prestations a bénéficié de l'expérience des opérateurs qui disposaient déjà de compétences en matière d'accompagnement des écoles. Enfin, à son démarrage, le programme a pu s'appuyer sur une base d'écoles volontaires, déjà sensibilisées aux enjeux et qui avaient déjà entendu parler du programme du fait des actions menées dans le cadre du programme antérieur. Ces différents éléments ont permis de gagner du temps dans la mise en œuvre du programme.

Au-delà de ces éléments, le programme a permis de renforcer, de formaliser et de compléter l'existant, de plusieurs manières. Ainsi, si le partenariat avec le Rectorat existait avant En santé à l'école, il a été profondément renouvelé dans le cadre de l'expérimentation, notamment pour intégrer les acteurs du champ pédagogique aux côtés des acteurs de la santé scolaire. De plus, au-delà du « stock » d'écoles volontaires, l'implication du Rectorat a permis de toucher une cible plus large (voir en ce sens le paragraphe 3.1.3 page 21). Par ailleurs, certaines prestations préexistantes ont été considérablement repensées et reconfigurées (prestation formation continue par exemple). Enfin, si des opérateurs disposaient déjà de compétences dans le champ du renforcement des CPS, le programme a permis de renforcer et de démultiplier ces compétences.

Enfin, au-delà de la réutilisation, de l'actualisation et du renforcement de l'existant, En santé à l'école a également été l'occasion de développer de nouveaux pans en faveur du renforcement des CPS. Ainsi, de nouvelles prestations ont été développées comme l'accompagnement, la formation initiale ou la formation à distance. De plus, de nouveaux partenariats ont été créés (ESPE, URADEL) et un nouveau système de gouvernance a été mis en place.

3.1.6 Une communication limitée sur le programme

- Une communication directe des écoles limitée

Dans le cadre de l'expérimentation, la communication formelle en direction des écoles ou des équipes éducatives est restée relativement limitée, notamment pour ne pas susciter des attentes trop nombreuses auxquelles les opérateurs n'auraient pas été pas en capacité de répondre.

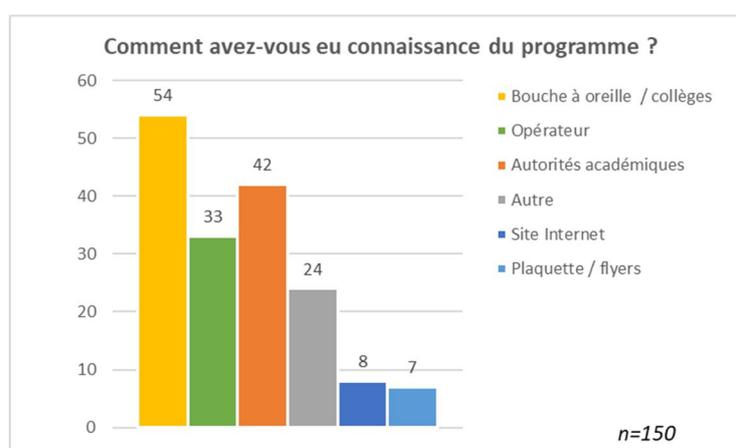
Une plaquette et des affiches de communication ont été élaborées et diffusées dans la région, et un site dédié au programme a été créé proposant un accès protégé à certaines données pour les partenaires du programme, ainsi qu'un « kit enseignants ». Toutefois, au global, les démarches de communication ont peu reposé sur des supports écrits, qui sont d'ailleurs peu identifiés par les enseignants. Ainsi, dans le cadre de l'enquête, seuls 10% des répondants indiquent avoir eu connaissance du programme via le site internet, la plaquette ou les flyers.

En revanche, au-delà de la communication à destination des équipes éducatives elles-mêmes, des actions ont été menées pour sensibiliser les acteurs « relais », à travers des modalités plus informelles ou plus orales. Dans ce cadre, les opérateurs ont pu mobiliser les canaux de communication / information existants au sein des institutions, comme les réunions collectives avec les IEN, le groupe académique climat scolaire, les réunions des

directeurs dans l'enseignement privé, ou encore le comité départemental à l'éducation à la santé. L'information a également circulé à travers les relais des autorités académiques (réfèrent régional pour l'URADEL, référents départementaux pour le Rectorat, infirmière conseillère technique du Recteur pour les infirmiers scolaires).

Ces modalités de communication se retrouvent dans la manière dont le programme est connu par les répondants à l'enquête. Ainsi, la principale source de connaissance est le bouche-à-oreille ou les collègues (un tiers), suivi des autorités académiques (28%) et des opérateurs (22%).

Figure 1 - Source de connaissance du programme



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

L'analyse plus poussée de ces données met en évidence des réponses différentes selon le profil du répondant, confortant ainsi le rôle différent des modalités de mobilisation des enseignants dans le public et dans le privé. Ainsi, les enseignants du public ont nettement plus souvent eu connaissance du programme via l'autorité académique que dans le privé (29% enseignants du public déclarent avoir pris connaissance du programme par une autorité académique, contre 8% dans le privé). A l'inverse les enseignants du secteur privé ont plus souvent eu connaissance du programme via un opérateur (40% d'entre eux, versus 15% dans le public), puis par le bouche-à-oreille.

De fait, le manque de communication formelle sur le programme n'a pas empêché la mobilisation des écoles et l'effet net de l'implication des autorités académiques pour l'enseignement public doit être souligné.

- Des démarches de valorisation peu nombreuses

Enfin, au-delà de la communication destinée à la mobilisation des écoles, l'expérimentation a donné lieu à quelques démarches de valorisation du programme. Si elles sont peu nombreuses, elles permettent toutefois de donner un écho intéressant au programme au-delà de la région. C'est ainsi le cas d'un article publié dans le journal Le Monde le 31 janvier

2017¹⁷. Par ailleurs, en 2016, le comité de pilotage avait acté de l'intérêt et de quelques opportunités de valoriser les résultats du programme à travers un séminaire sur les liens entre la santé et l'école. Ce séminaire devrait se tenir en fin d'année 2018. De son côté, l'IREPS a eu l'occasion de présenter la démarche dans le cadre de congrès professionnels (Société française de santé publique notamment). En 2018, des initiatives portées par l'ARS sont envisagées pour faire connaître le programme auprès de la Ministre de la Santé et du Ministre de l'Education Nationale. De fait, ces démarches sont plutôt envisagées dans la perspective de la généralisation que dans le strict cadre de l'expérimentation.

A l'échelle locale, on peut noter l'existence de quelques articles de la presse locale sur les actions menées dans une école.

Au total, malgré quelques exemples précis, cette valorisation limitée du programme n'est probablement pas suffisante à elle seule pour engager un mouvement massif des écoles dans la mise en place d'actions de renforcement des CPS en vue de la généralisation.

3.1.7 Un coût de revient raisonnable, mais une généralisation qui pourrait être très coûteuse

- Un coût ramené au bénéficiaire raisonnable

Au total, le coût du programme pour l'ensemble de la période d'expérimentation s'élève à 743 529 €, soit un coût moyen de près de 250K€ par an. Ce coût, représentant le budget alloué pour le déploiement du programme n'inclut toutefois pas les « coûts cachés » tels que les coûts liés au temps passé par les enseignants (pris sur leur temps de formation ou leur temps pédagogique) ou le coût lié à leur remplacement lorsqu'ils assistent aux stages de formation continue. De la même manière, le coût lié au pilotage et à la coordination des acteurs institutionnels, en particulier dans le cadre des réunions opérationnelles à l'échelle départementale n'est pas identifié en tant que tel.

En revanche, ce coût global inclut :

- les coûts initiaux ou d'investissement dans le cadre du programme (conception de nouvelles prestations, création du site internet de la démarche, coût d'évaluation...), qui ne sont donc pas reproductibles chaque année ;
- le temps dédié à la gestion du programme (coordination, communication, suivi...), qui est une composante essentielle du fonctionnement du programme, pouvant être amenée à évoluer à la hausse en cas d'extension du programme (même si des économies d'échelle sont probablement possibles) ;
- les coûts dédiés au déploiement des prestations en tant que telles (animation, frais divers...), variables selon le choix opérés dans l'extension

¹⁷ http://www.lemonde.fr/sciences/article/2017/01/30/a-l-ecole-des-outils-pour-mieux-grandir_5071767_1650684.html

du programme, notamment si le choix était fait de privilégier certaines prestations.

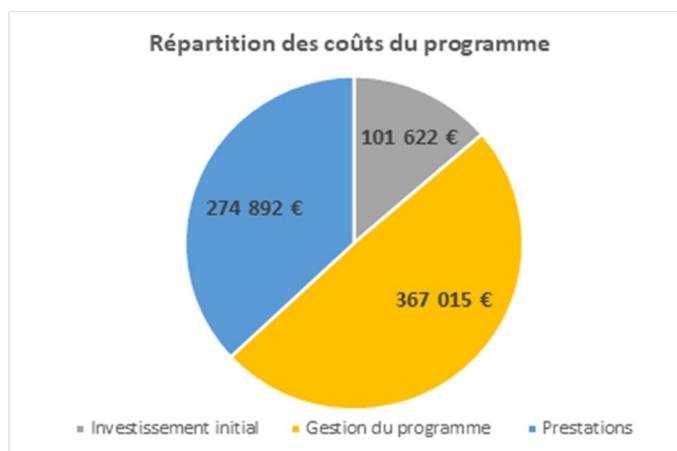
Figure 2 – Répartition des postes de dépenses en fonction du type de coûts

Thème	Poste de dépense	Type de coût	Total sur 3 ans	Coût annuel moyen
RH	Coordination	Gestion du programme	180 000 €	60 000 €
RH	Conception FOAD	Investissement	30 044 €	10 015 €
RH	Accompagnement à distance	Investissement	14 000 €	4 667 €
RH	Journées d'échange de pratique (opérateurs)	Gestion du programme	10 800 €	3 600 €
RH	Administratif	Gestion du programme	40 000 €	13 333 €
RH	Appui communication	Gestion du programme	14 222 €	4 741 €
Prestations	Co-intervention	Prestations	114 000 €	38 000 €
Prestations	Accompagnement	Prestations	79 500 €	26 500 €
Prestations	Formation continue	Prestations	43 200 €	14 400 €
Prestations	Formation initiale	Prestations	14 400 €	4 800 €
Prestations	Accompagnement à distance	Prestations	12 992 €	4 331 €
Prestations	Echanges de pratiques (enseignants)	Prestations	10 800 €	3 600 €
Intervenants	Concertation opérateurs	Gestion du programme	50 344 €	16 781 €
Intervenants	Appui communication	Investissement	17 778 €	5 926 €
Intervenants	Evaluation externe	Investissement	39 800 €	13 267 €
Autres	Achat d'outils	Gestion du programme	9 000 €	3 000 €
Autres	Accès support numérique	Gestion du programme	6 000 €	2 000 €
Autres	Location salle	Gestion du programme	3 000 €	1 000 €
Autres	Matériel divers	Gestion du programme	6 000 €	2 000 €
Autres	Frais déplacement	Gestion du programme	12 000 €	4 000 €
Autres	Frais fonctionnement	Gestion du programme	30 398 €	10 133 €
Autres	Revalorisation annuelle	Gestion du programme	5 251 €	1 750 €

Source : Planète Publique, à partir des données de l'IREPS

Au total, le coût total du programme, hors investissement initiaux, s'élève à 642 K€, soit un coût ramené au bénéficiaire de 1 130€ par personne touchée.

Figure 3 - Répartition des coûts du programme (budget réalisé)



Source : Planète Publique, à partir des données de l'IREPS

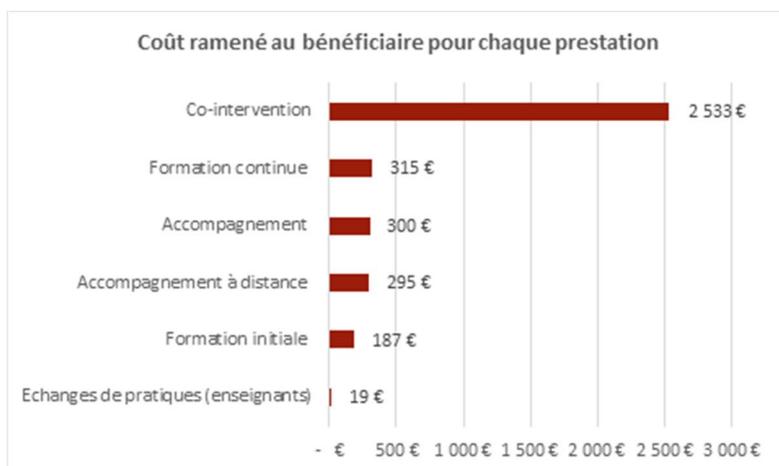
Le coût ramené au bénéficiaire est calculé à partir du bilan du programme, considérant un total de 568 personnes touchées, dont 87,8% d'enseignants, 9,5% de professionnels du milieu éducatif (conseillers pédagogiques...) et 2,6% autres profils (acteurs du territoire).

Ce coût moyen se compose d'un coût « fixe », lié à la gestion du programme s'élevant à 646€ par bénéficiaire environ, auquel s'ajoute le coût de la prestation lui-même, variable selon la prestation considérée : de 187€ à 2 533€ par bénéficiaire. Les coûts initiaux ne sont pas inclus dans ce calcul.

Le coût de chaque prestation, ramené au bénéficiaire met en évidence un coût particulièrement élevé de la prestation « co-intervention », au regard des autres prestations pour lesquelles les coûts ramenés au bénéficiaire apparaissent relativement proches. Ceci apparaît tout à fait logique, considérant que la prestation repose sur un accompagnement particulièrement soutenu (7 séances) auprès d'un seul enseignant chaque année (parfois le même enseignant durant les deux années).

A l'inverse, l'accompagnement et la formation continue sont plus courtes en termes de nombre d'heures dédiées et permettent de toucher plus de personnes, puisqu'elles s'adressent à des groupes ou à une équipe.

Figure 4 - Coût des prestations, ramené au bénéficiaire (budget réalisé)



Source : Planète Publique, à partir des données de l'IREPS

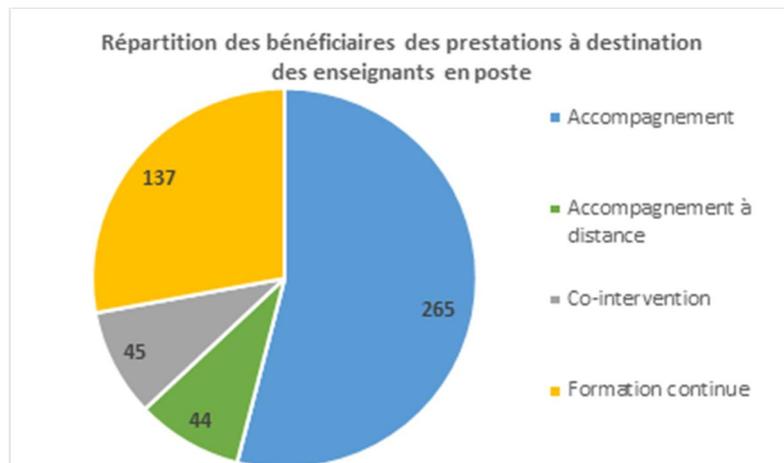
- Une généralisation qui pourrait s'avérer coûteuse

Les coûts de généralisation du programme varieront en fonction des choix opérés, notamment si l'institution souhaite privilégier une prestation vis-à-vis d'une autre.

Considérant 21 500 enseignants, de l'enseignement public et privé du premier degré, au sein de l'Académie¹⁸, le coût du programme pourrait s'élever à 23,9M€, dont 13,6M€ de coûts fixes (gestion du programme) et 10,3 M€ dédiés aux prestations en tant que telles, si la répartition était maintenue et si le programme s'adressait à l'ensemble des enseignants en élémentaire (au-delà du troisième cycle).

¹⁸ Données Rectorat, 2017, tous cycles confondus

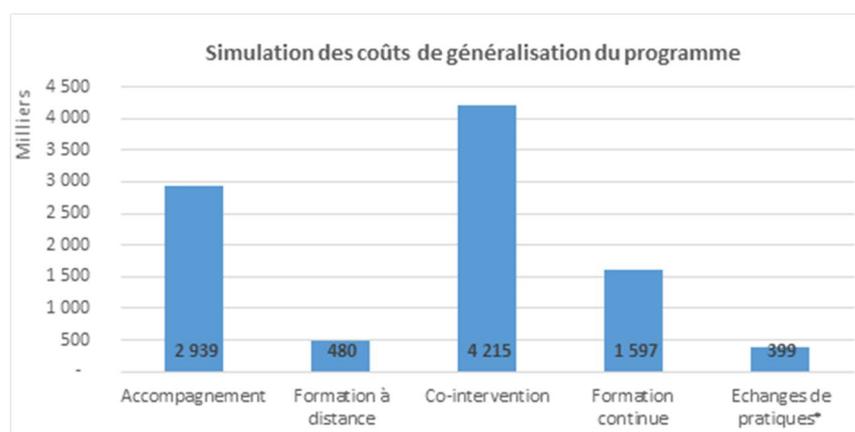
Figure 5 – Répartition des bénéficiaires des prestations à destination des enseignants en poste



Source : Planète Publique, à partir des données de l'IREPS

Appliquée à 21 000 enseignants « restant » à former, les coûts par prestation pourraient être les suivants.

Figure 6 – Simulation des coûts de généralisation du programme (hors formation initiale et coûts fixes)



Source : Planète Publique, à partir des données de l'IREPS

* Nombre de bénéficiaires non connu, simulation réalisée sur 100% de bénéficiaires

Pour la formation initiale, le nombre d'étudiants à former n'est pas connu précisément ; la généralisation pourrait s'élever à 93,5 € par an, en considérant une fourchette haute de 500 étudiants.

En fonction des choix faits pour la généralisation, le coût du programme pourrait varier considérablement, en particulier dans le cas où les institutions envisageraient de cumuler un certain nombre de prestations pour un même enseignant. En mettant de côté la co-intervention pour laquelle les coûts semblent relativement prohibitifs, le tableau ci-après présente trois scénarios de généralisation, en imaginant la mise en œuvre d'un stage de formation continue pour tous les enseignants, accompagné de temps d'échanges de pratiques pour une partie d'entre eux et un temps d'accompagnement complémentaire pour certains.

Il est à rappeler que ces coûts n'incluent pas les temps de remplacement des enseignants pour la participation aux stages de formation continue.

	Coûts de gestion	Coûts liés à la prestation	Total
Simulation 1 : Formation continue pour 100% des enseignants	13,6 M€	6,6 M€	20,1 M€
Simulation 2 : Formation continue pour 100% des enseignants + échanges de pratiques pour 50% d'entre eux	20,3 M€	27,1 M€	47,5 M€
Simulation 3 : Formation continue pour 100% des enseignants + échanges de pratiques pour 50% d'entre eux + accompagnement pour 25% des enseignants	23,7 M€	52,5 M€	76,2 M€

Le déploiement d'une formation de formateurs et l'internalisation de la formation des enseignants devrait permettre de réduire considérablement ces coûts.

Toutefois, une simulation apparait difficile à réaliser précisément considérant que :

- L'externalisation de certaines prestations pourrait être maintenue dans l'attente de l'acquisition de connaissances / compétences suffisantes de la part des formateurs de l'Education nationale ;
- La mise en place de la formation de formateurs nécessite la création d'une nouvelle prestation qui sera nécessairement plus longue et organisée selon des modalités différentes que la formation continue ;
- L'internalisation de l'expertise n'est à priori prévue que pour l'enseignement public.

Réponse d'ensemble à la question 1

- ⇒ Un pilotage à trois échelles territoriales pertinent pour articuler un portage stratégique, une mise en œuvre et un suivi opérationnels du programme
- ⇒ Un pilotage à l'échelle opérationnelle favorable à l'implication des enseignants du public et à l'élargissement de la cible, mais qui, dans sa forme actuelle, perd en transversalité
- ⇒ Des modalités de travail avec l'enseignement privé peu favorables à la mobilisation des écoles (en dehors d'une approche individuelle), même si des pistes de travail ont été identifiées
- ⇒ Des modalités de travail autour de la formation initiale qui restent à conforter
- ⇒ Une gestion de projet souple qui a permis de maintenir un équilibre entre les exigences et les contraintes des institutions et les exigences de qualité pour le déploiement des actions
- ⇒ Le rôle pivot de l'IREPS facilitant la transparence du déploiement pour les acteurs institutionnels d'une part et pour les opérateurs d'autre part
- ⇒ Une communication et une valorisation limitées sur le programme, mais un appui sur les réseaux de communication oraux, formels et informels, levier dans la mobilisation des écoles
- ⇒ Un programme raisonnable dans son coût ramené au bénéficiaire, mais des économies d'échelle limitées pour l'avenir et une généralisation qui pourrait être coûteuse
- ⇒ Un coût de gestion de programme qui prend une part importante dans le coût global du programme
- ⇒ Une prestation « co-intervention » beaucoup plus coûteuse que les autres (coût ramené au bénéficiaire) pour laquelle la généralisation apparaît difficilement envisageable

3.2 Q2 : Parmi les modalités de transfert de compétences aux enseignants déployées, quelles sont les plus efficaces ?

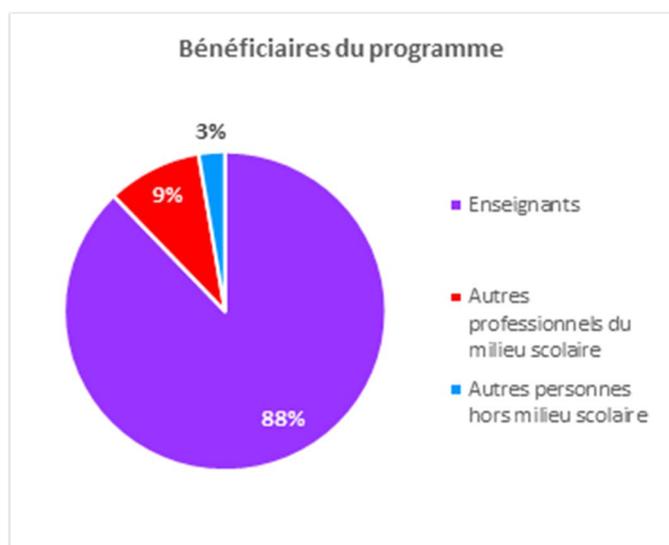
3.2.1 Éléments de cadrage de la question

Cette question permettait de mettre en évidence les effets potentiellement différenciés pour les enseignants des différentes modalités de transfert de compétences à leur disposition. Il s'agissait d'abord d'identifier les modalités auxquelles ils ont eu recours (stages de formation continue, modules de formation initiale, accompagnement sur site, co-intervention, formation à distance, échange de pratiques) et d'interroger les effets produits par chacune. L'efficacité des différentes modalités s'interrogeait au prisme de leur accessibilité (c'est-à-dire de leur facilité de mobilisation et d'appropriation par les enseignants), mais également en termes de performance (acquisition de connaissance / compétences, capacité à reproduire / remobiliser en autonomie, intégration dans les postures professionnelles / pratiques pédagogiques). Il s'agissait pour répondre à cette question de comparer les niveaux de performance des différentes modalités de transfert de compétences afin d'identifier celles qui présentent les résultats les plus favorables, mais aussi d'identifier les effets de systèmes entre les modalités de transfert de compétence.

3.2.2 Éléments de bilan

Les bénéficiaires sont à près de 90% des enseignants du premier degré. Les autres professionnels du milieu scolaire comme les infirmiers, les inspecteurs académiques, ou les conseillers pédagogiques représentent environ 10% du total des bénéficiaires et les personnes hors milieu scolaire 3%, soit une très faible minorité.

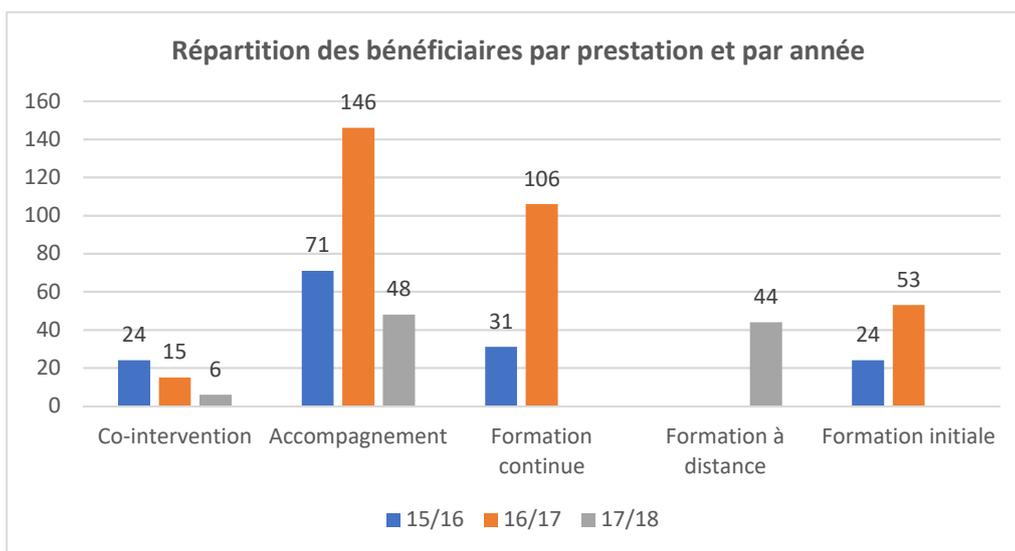
Figure 7 – Profils des bénéficiaires du programme



Source : Planète Publique, à partir des données de l'IREPS

En ce sens, le programme a clairement ciblé le public envisagé, tout en mobilisant d'autres profils intéressants dans une perspective de généralisation (sensibilisation de professionnels relais au sein de Education nationale).

Figure 8 – Répartition des bénéficiaires par prestations et par année



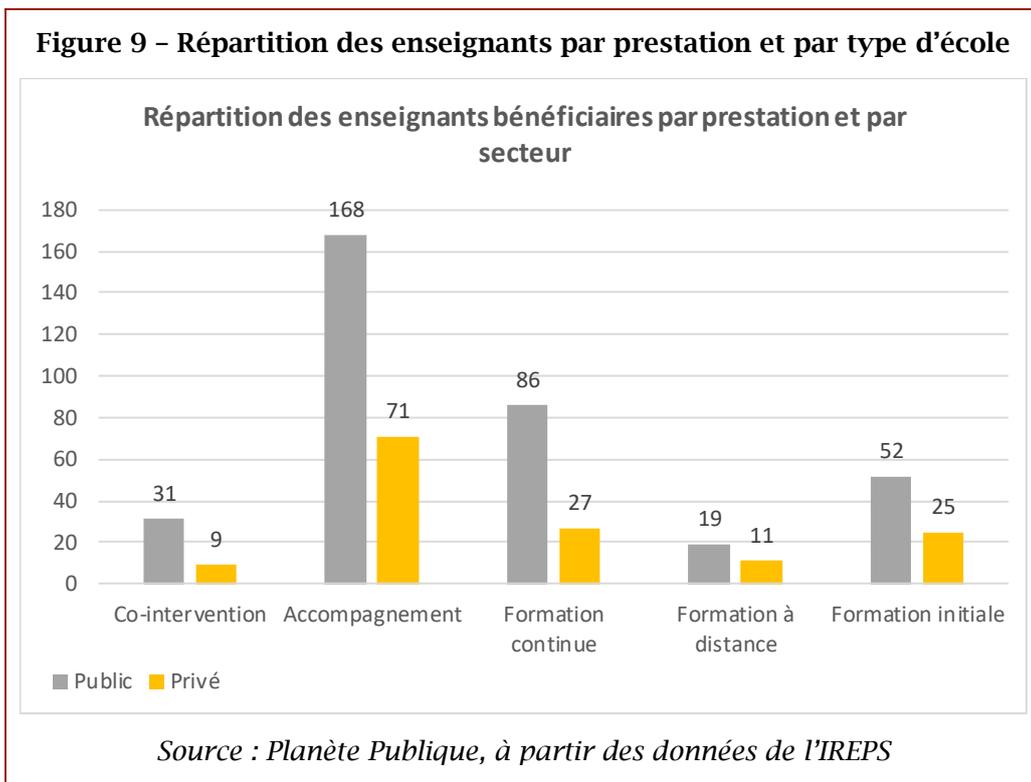
Source : Planète Publique, à partir des données de l'IREPS

L'accompagnement concentre 47% des bénéficiaires, soit 265 personnes sur les trois années de déploiement. On note également que 24% des personnes ont bénéficié de la formation continue. Ces prestations recensent les plus grands nombres de participants car elles sont collectives et engagent une équipe d'enseignants, qu'il s'agisse d'une équipe de la même école ou d'un groupe réuni à l'occasion d'une formation. La co-intervention ne représente que 8% des bénéficiaires du programme ce qui s'explique par son caractère « individuel » (même si dans quelques cas, la prestation a donné lieu à la sensibilisation d'autres membres de l'équipe éducative).

La formation initiale correspond à 14% des bénéficiaires totaux. Elle touche ainsi un public plus large qu'une prestation individuelle comme la co-intervention, sans pour autant atteindre les proportions d'une prestations collective établie sur trois années.

Enfin, la formation à distance couvre un groupe égal à celui de la co-intervention (8%), mais sur une durée bien plus courte, puisque la prestation a été lancée en fin de programme.

Les enseignants ayant bénéficié du programme sont à 71% des professionnels du public. On observe que, proportionnellement, les enseignants du privé sont plus nombreux à avoir bénéficié de la formation à distance (un tiers) tandis que les enseignants du public ont plus souvent bénéficié de la co-intervention (77,5% des bénéficiaires).



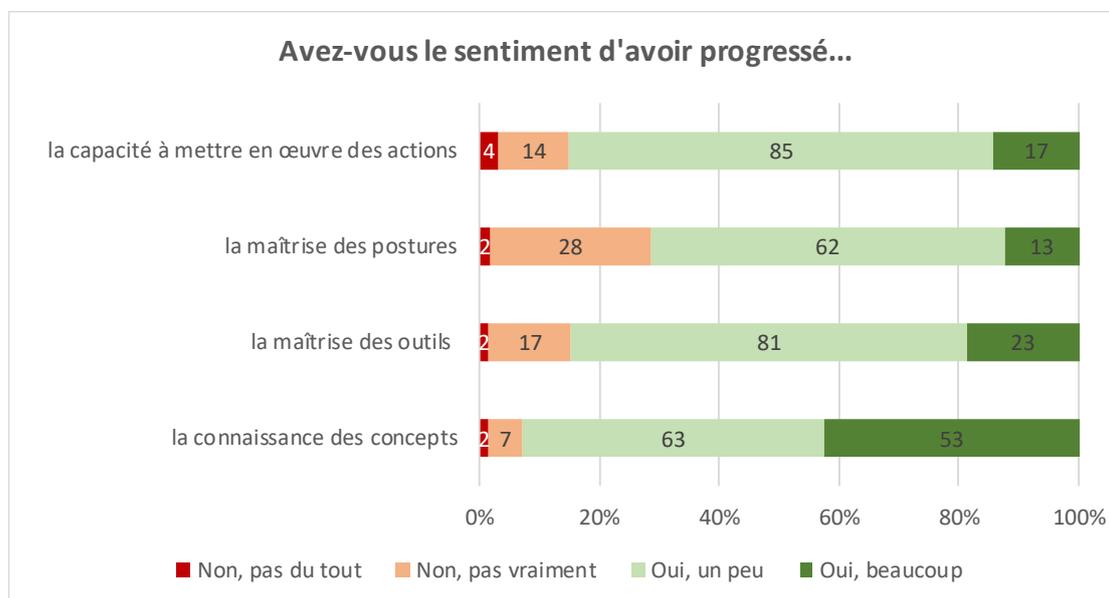
3.2.3 Des enseignants qui estiment avoir progressé, même s'ils éprouvent encore des besoins d'accompagnement importants

- *Un sentiment de progression quasi unanime*

Les réponses à l'enquête auprès des enseignants bénéficiaires d'une prestation mettent en évidence un sentiment quasiment unanime d'avoir progressé dans la maîtrise des connaissances et des compétences relatives à la mise en place d'actions de renforcement des CPS auprès de leurs élèves.

Ainsi, si l'on considère les différents items de progression, les répondants sont entre 90% et 100% d'entre eux (selon la prestation) à indiquer avoir progressé sur les aspects les plus théorique des connaissances (maîtrise des concepts), mais également sur les aspects plus méthodologiques (maîtrise de outils). Le taux de réponses positives est légèrement plus faible sur le sentiment de progression sur la capacité à mettre en œuvre des actions, mais reste très élevé, puisque 83% à 89% des répondants indiquent avoir progressé sur ce point.

Figure 10 – Sentiment de progression des enseignants sur les différents items, toutes les prestations confondues



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

Les bénéficiaires de la prestation accompagnement expriment par ailleurs un sentiment de progression plus marqué que pour les autres prestations sur la diffusion de la culture des CPS au sein de l'école (50%).

Les échanges dans le cadre des focus groupes ont permis de confirmer ces tendances, puisque les enseignants ont clairement exprimé leur sentiment de progression et leurs gains d'autonomie sur les compétences psychosociales. Au-delà de la compréhension d'un certain nombre de concepts, les enseignants indiquent que la prestation leur a permis de structurer leur approche, là où des initiatives pouvaient exister, en étant plus ou moins « improvisées ». Suite à la prestation, les enseignants se sentent plus en capacité de gérer les situations conflictuelles, à la fois en étant mieux « outillés » (des techniques, des méthodes), mais également en ayant plus de recul sur leur posture vis-à-vis des élèves et des situations. Ainsi, les enseignants indiquent que des actions relatives aux compétences psychosociales pouvaient être mobilisées avant leur participation au programme, mais qu'il s'agissait plutôt d'intervention « dans l'urgence », pour faire face à une situation de crise. Les prestations leur ont permis d'anticiper et de prévenir les moments critiques, ce qui illustre directement le sentiment d'avoir progressé.

- *Une progression sur les postures qui s'inscrit dans le temps long*

Selon l'enquête, 71% des enseignants indiquent avoir progressé dans la maîtrise des postures favorables au renforcement des CPS de leurs élèves, ce qui est positif, mais plus faible que pour les autres items de transfert de compétences. Cette donnée doit toutefois être analysée avec précaution. En effet, la remise en question de la posture de l'enseignant constitue une dimension relativement « intime » (relevant presque de la personnalité de

chacun) pour laquelle la prise de conscience peut être difficile, et le regard sur la situation antérieure difficile à porter. De fait, le sentiment de progression plus limité que pour les autres items doit tenir compte du fait qu'un certain nombre d'enseignants indiquent qu'ils avaient déjà la posture adaptée pour déployer des actions.

« La bienveillance était déjà là, mais maintenant on accepte d'y passer du temps. On a compris l'importance et les effets que ce temps peut avoir sur l'ensemble de la vie scolaire. Ce n'est donc pas du temps de perdu »

D'ailleurs, lorsque les enseignants estiment que leurs postures n'ont pas évolué, ils reconnaissent tout de même avoir développé la conscience de leur attitude face aux élèves. Ils ne remettent pas spécialement en question leur vision de l'autorité mais ils font l'effort d'assouplir leur rapport à l'élève en essayant de nouvelles façons d'être à l'écoute en prenant plus de recul et en ayant moins

d'a priori.

Du point de vue des opérateurs, le regard réflexif sur les postures est plus facile à aborder dans le cadre de la co-intervention, puisqu'elle permet de voir l'enseignant en action et de lui faire un retour plus précis. De plus, le travail dans la durée permet de construire un lien de confiance favorable pour aborder ces questions difficiles. Du point de vue des enseignants, il peut être difficile d'accepter un regard extérieur dans leur classe où ils sont d'ordinaire seuls à décider, à organiser la pédagogie et la façon de travailler, surtout si ce regard extérieur observe leur attitude ou leur posture. Certains enseignants ont apprécié pouvoir bénéficier d'un retour sur leurs attitudes en classe.

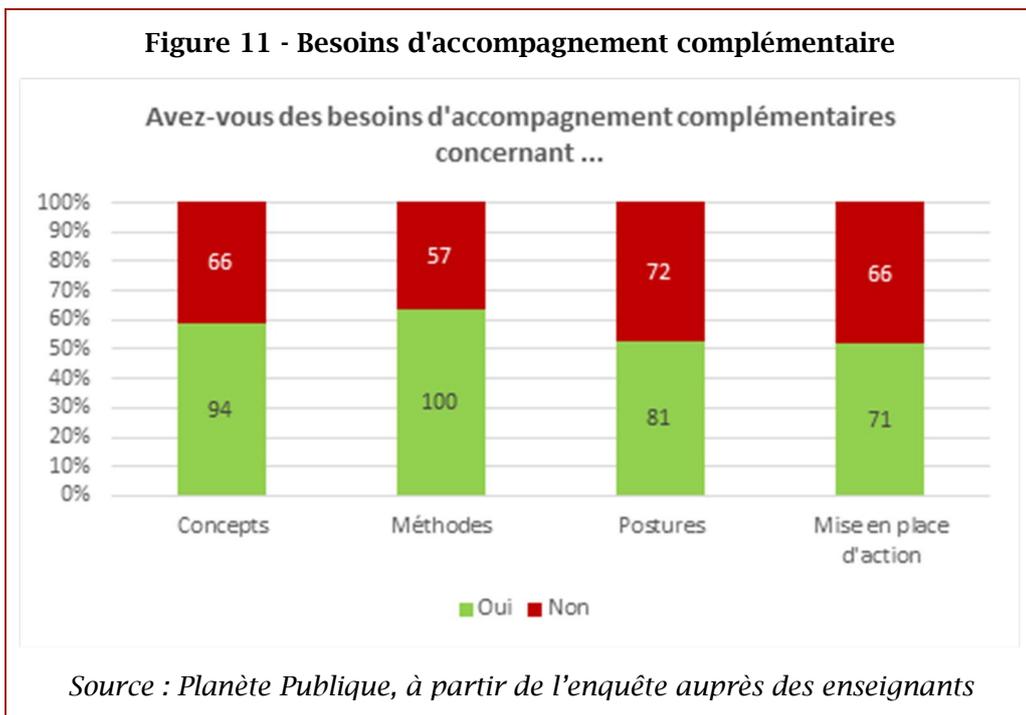
« A Saint Nazaire, deux co-interventions ont été particulièrement bien ciblées. Les deux enseignantes au début résistantes ont finalement été motivées. Ça valait le coup de forcer. Elles ont compris que leurs attitudes participaient à l'assimilation des CPS. »

Intervenante IREPS

- *Des besoins d'accompagnement qui restent relativement importants*

Malgré ces notes positives sur le sentiment d'avoir progressé, les enseignants ayant répondu à l'enquête expriment des besoins d'accompagnement complémentaire relativement importants, et en particulier sur la maîtrise des concepts et des outils. (59% des enseignants expriment des besoins complémentaires sur les concepts et 64% sur les méthodes). Les besoins apparaissent toutefois différenciés en fonction de la prestation dont l'enseignant a bénéficié.

Figure 11 - Besoins d'accompagnement complémentaire



De manière générale, les bénéficiaires de la **formation continue** éprouvent moins de besoins que les bénéficiaires d'autres prestations. Parmi les différents items proposés, le besoin d'accompagnement sur la maîtrise des outils et des méthodes est légèrement plus marqué, avec 45% des enseignants éprouvant des besoins d'accompagnement complémentaire sur ce point.

De leur côté, les bénéficiaires de l'**accompagnement** éprouvent moins de besoins sur la mise en place d'actions que sur les autres items (48% d'entre eux, versus 58% à 72% d'entre eux pour les autres items), tandis que les bénéficiaires de la **co-intervention** éprouvent plus de besoins sur la maîtrise des outils et sur la diffusion au sein de l'école (respectivement 60% et 54% d'entre eux, contre 45% ou moins pour les autres items).

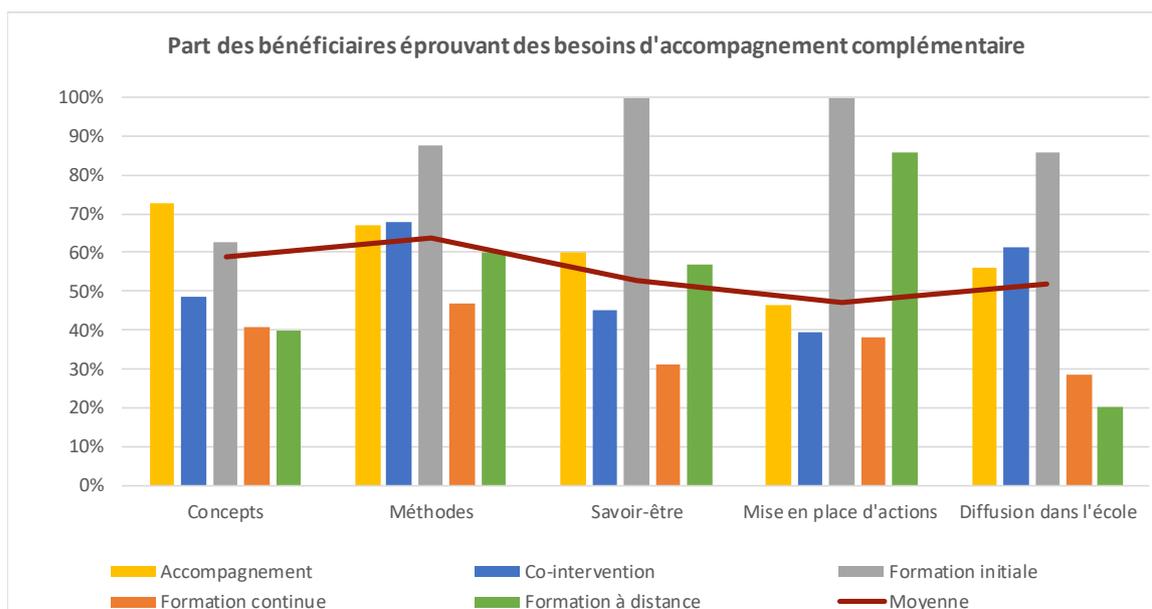
Les bénéficiaires de la **formation initiale** éprouvent globalement plus de besoins d'accompagnement que les bénéficiaires d'autres prestations (sauf sur la connaissance des concepts). On note que leurs besoins complémentaires se situent surtout sur les aspects relatifs à la mise en pratique (posture et mise en œuvre d'actions, pour 100% d'entre eux), ce qui est tout à fait cohérent avec la manière dont la prestation est déployée.

Les bénéficiaires de la **formation à distance** éprouvent plus de besoins sur la mise en place d'actions (85%) et dans une moindre mesure sur la maîtrise des outils et méthodes et des postures (60% environ). Il est à noter que les bénéficiaires de la prestation formation à distance ont été interrogés avant la fin de la prestation.

Au-delà de la prestation dont les personnes ont bénéficié, la modalité d'entrée dans le programme (sur volontariat spontané ou sur impulsion de l'Académie) n'est pas neutre dans l'expression des besoins d'accompagnement complémentaire. Ainsi, les personnes entrées volontairement dans le programme expriment plus souvent des besoins que ceux

entrés sur impulsion institutionnelle (sauf sur la mise en place d'actions). Ceci pourrait traduire, non pas un réel « besoin » d'accompagnement, qu'un niveau « d'attente » plus important vis-à-vis de la prestation et de la montée en compétence en matière de renforcement des CPS.

Figure 12 – Part des bénéficiaires éprouvant des besoins complémentaires



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

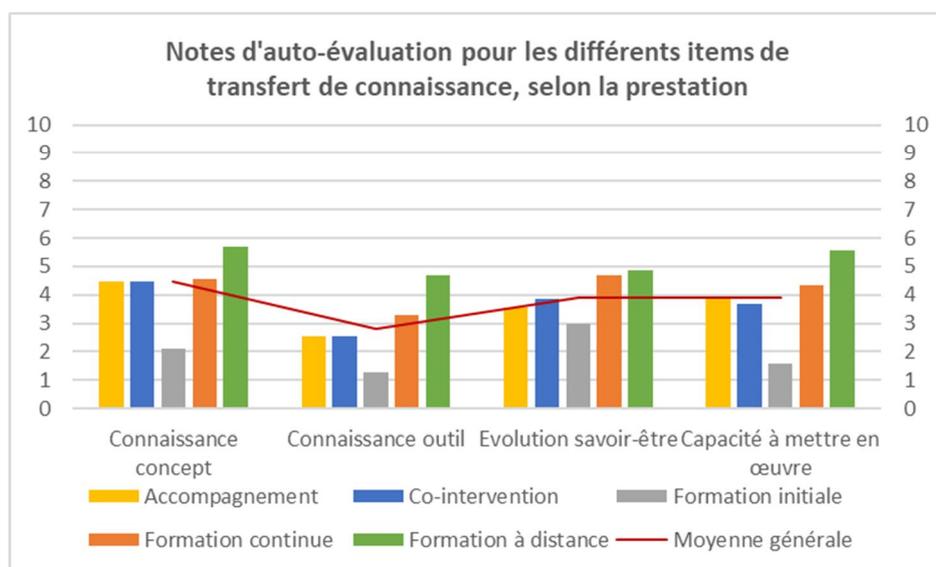
- Des notes d'auto-évaluation qui restent faibles en fin de programme

Au-delà de l'expression du sentiment d'avoir progressé et d'avoir besoin d'accompagnement complémentaire, les enseignants ayant répondu à l'enquête en ligne étaient invités à s'auto-évaluer sur leur connaissance et maîtrise des concepts et des outils, des postures et sur leur capacité à mettre en œuvre des actions.

Les notes d'auto-évaluation apparaissent tout à fait convergentes avec l'expression relative aux besoins d'accompagnement complémentaire, puisqu'elles apparaissent relativement faibles : autour de 4/10 en moyenne. Les notes sont par ailleurs relativement proches, quelle que soit la prestation dont le répondant a bénéficié, même si on note deux points spécifiques. Les bénéficiaires de la formation initiale se donnent en moyenne une note systématiquement inférieure aux bénéficiaires des autres prestations, quel que soit l'item de connaissance / compétence considéré. A l'inverse, les bénéficiaires de la formation à

distance se donnent systématiquement une note supérieure en moyenne vis-à-vis des bénéficiaires des autres prestations¹⁹.

Figure 13 - Auto-évaluation des connaissances et compétences relatives aux CPS selon la prestation



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

Alors que les notes moyennes d'auto-évaluation sur la maîtrise de concepts, la maîtrise des postures et la capacité à mettre en œuvre des actions se situent autour de 4/10 en moyenne, on note que l'auto-évaluation de la maîtrise des outils est systématiquement inférieure aux autres items, et ce quelle que soit la prestation dont les enseignants ont bénéficié (3/10).

Au-delà des notes en tant que telles, qui doivent tenir compte du rapport des enseignants à la notation, le différentiel entre l'item relatif à la maîtrise des outils et des méthodes et les autres items de montée en connaissance / compétence apparaît intéressant à relever, de même que la similitude des résultats quelle que soit la prestation considérée. Ceci fait écho aux besoins d'accompagnement complémentaire exprimés. On notera par ailleurs que la maîtrise des outils constitue un champ particulièrement large : les enseignants peuvent maîtriser certains outils ou certaines méthodes, mais pas d'autres. De plus, les opérateurs mentionnent que l'utilisation des outils, par exemple tels qu'ils sont fournis sur le site du cartable des CPS, nécessite que la personne animant une séance se sente suffisamment à l'aise avec l'enjeu de renforcement des CPS pour se permettre d'ajuster les guides

¹⁹ Un effet de temporalité peut jouer dans la perception des bénéficiaires de la formation à distance, puisqu'ils ont été interrogés au moment du déploiement de la prestation, tandis que l'enquête a pu se tenir « à distance » pour d'autres répondants.

d'animation ou les trames de déroulé. Les opérateurs indiquent que certains enseignants, tout en maîtrisant certains outils, ne se sentent probablement pas suffisamment en confiance pour se détacher du cadre proposé.

- *Une évolution des connaissances et des compétences favorable à l'accompagnement*

La passation de l'enquête à différents moments de l'expérimentation a permis d'identifier l'évolution de la perception des enseignants sur leurs connaissances et compétences en matière d'actions de renforcement des CPS. Cette évolution est différente selon la prestation dont les enseignants ont bénéficié et plus favorable à la prestation d'accompagnement de l'école, suivie de la co-intervention.

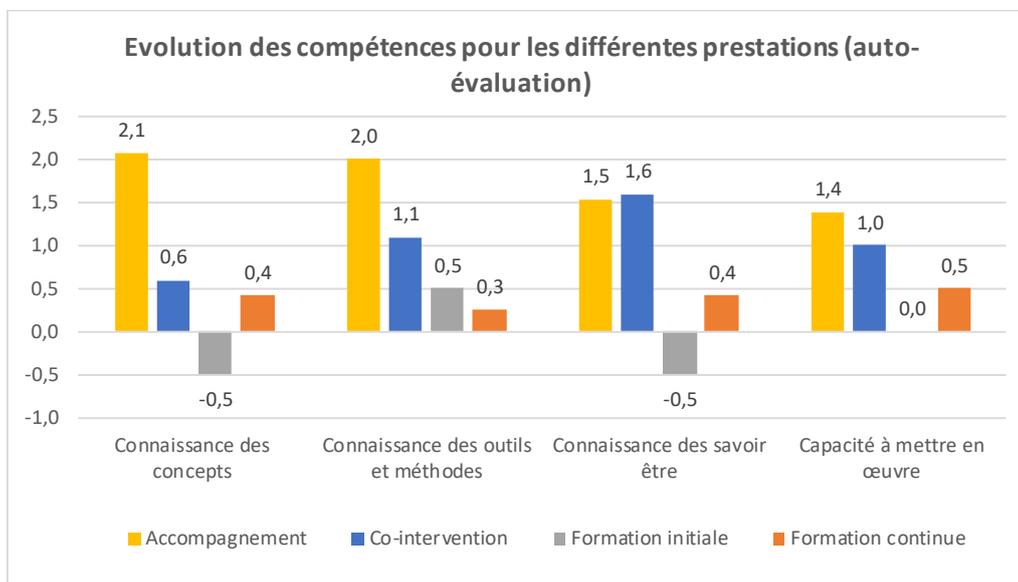
Ainsi, les bénéficiaires de la prestation **accompagnement** sont ceux qui déclarent la plus forte progression dans le temps, qu'il s'agisse de leurs connaissances des concepts, des outils, des postures ou de leur capacité à mettre en œuvre des actions. On note ainsi une progression de 1,5 à 2 points entre leur première et leur dernière réponse sur les différents items.

La deuxième progression la plus importante est exprimée par les bénéficiaires de la **co-intervention**. Leur note sur les postures gagne 1,6 point, celle sur la connaissance des outils 1,1 point et celle sur leur capacité à mettre en place des actions 1 point.

La progression est peu marquée pour la prestation de **formation continue**, qui se situe entre 0,3 et 0,5 selon l'item.

La **formation initiale** est la prestation dont les effets sont les moins marqués dans le temps : son évolution est très limitée voire négative.

Figure 14 - Evolution des notes d'auto-évaluation sur les différents items de connaissances / compétences



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

De fait, cette évolution vient conforter le sentiment de progression exprimé par les enseignants dans la question explicite sur ce point. De même, l'analyse de la progression par les notes d'auto-évaluation et l'analyse des besoins exprimés explicitement vient conforter un certain paradoxe : alors que les bénéficiaires de la prestation accompagnement sont ceux qui connaissent la progression la plus marquée, ce sont également ceux qui expriment des besoins d'accompagnement complémentaire plus importants.

- Une progression plus marquée pour les bénéficiaires inscrits volontairement

Par ailleurs, au-delà de l'effet lié à la prestation sur la progression des connaissances et des compétences, la modalité d'entrée dans le programme (volontaire / spontanée ou sur impulsion institutionnelle) est corrélée à la progression exprimée via les notes d'auto-évaluation. Cette corrélation ne joue toutefois pas de la même manière selon l'item de montée en connaissance / compétence considéré.

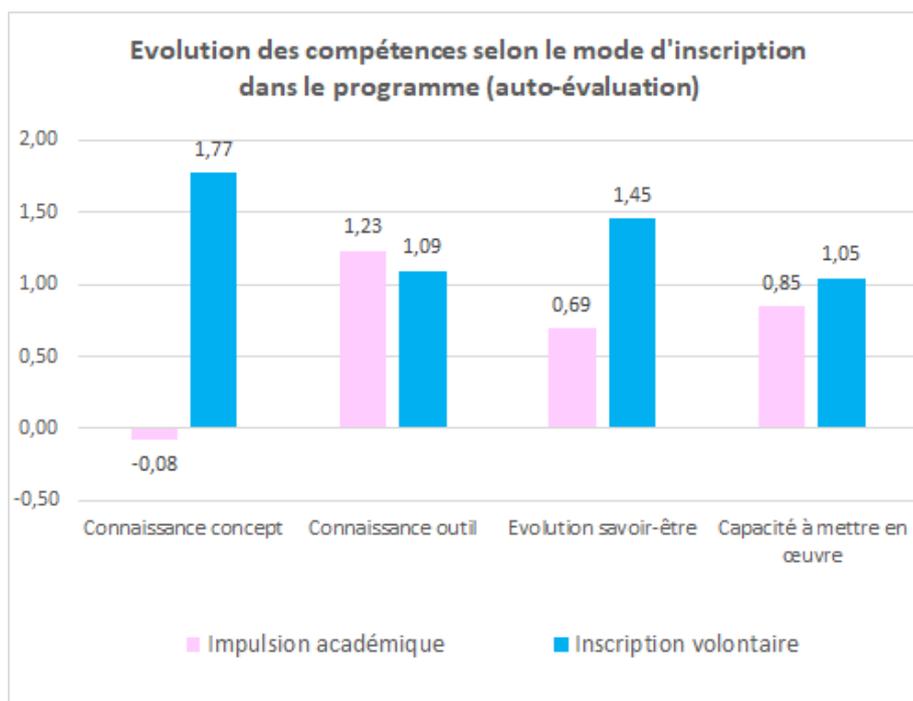
Ainsi, les enseignants des écoles ayant participé volontairement au programme connaissent une progression plus marquée sur la connaissance des concepts, et dans une moindre mesure sur la maîtrise des postures, que les écoles participant sur impulsion institutionnelle (+1,77 point vs -0,08 point).

Les échanges avec les enseignants et les opérateurs mettent en évidence l'effet de la motivation dans la progression, qui joue sur l'implication dans la démarche (notamment pour les prestations d'accompagnement et de co-intervention) et sur la conséquence en terme d'appropriation des enjeux.

« L'équipe doit se saisir du sujet, se l'approprier, sans quoi l'intervention et la participation au programme sont inutiles »

En revanche, il n'existe pas de différence dans la progression des enseignants des écoles volontaires et ceux des écoles mobilisées sur impulsion institutionnelle pour la progression en termes de connaissance des outils et les résultats sont proches pour la progression en termes de capacité à mettre en œuvre des actions. Dans ce cas de figure ce n'est donc pas le niveau de motivation et d'engagement qui produirait les effets pour progresser, mais bien la prestation elle-même, quel que soit le mode d'entrée dans le programme. Les éléments de réponses présentés dans la Figure 14 ci-dessus mettent en évidence que la prestation accompagnement est plus favorable à la progression sur ces deux points.

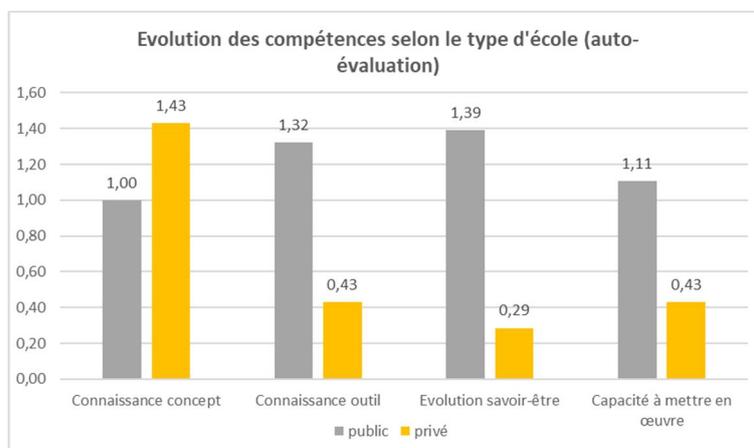
Figure 15 - Evolution des compétences selon le mode d'inscription dans le programme



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

Par ailleurs, une corrélation se dessine entre la progression des enseignants de l'enseignement public, qui progressent plus fortement que les enseignants du privé sur l'item de maîtrise des outils (+1,32 point versus + 0,43 point) et des postures (+1,39 versus +0,29 point). Dans une moindre mesure, ils indiquent également une meilleure progression dans la capacité à mettre en œuvre des actions (+1,11 point versus +0,43 point).

Figure 16 - Evolution des compétences selon le secteur

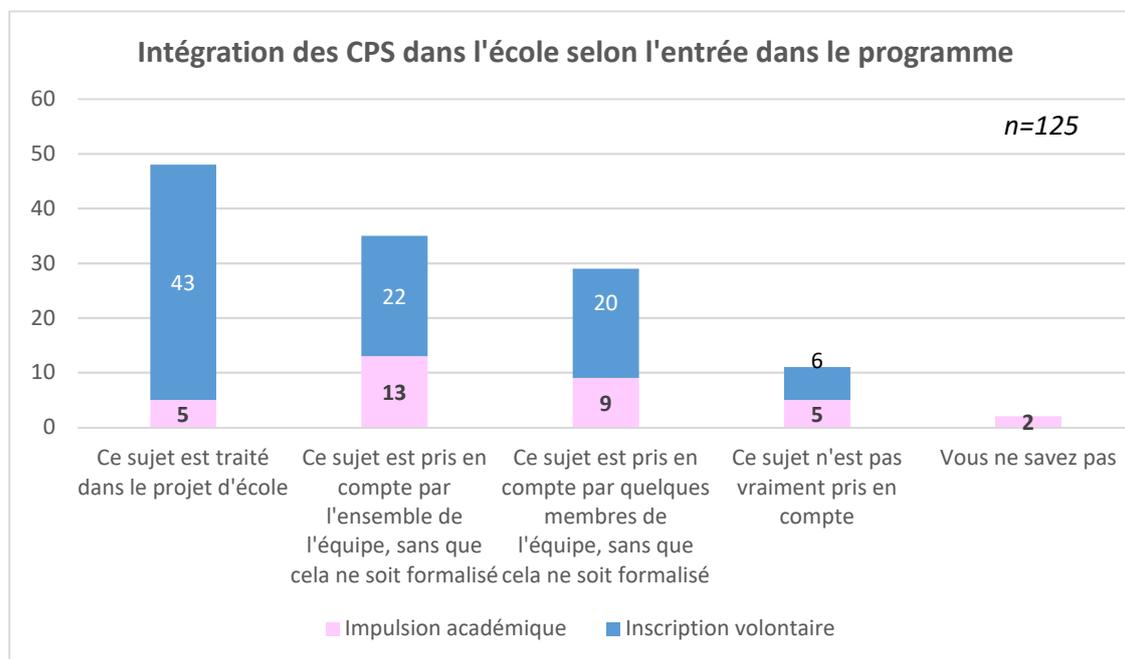


Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

Enfin, une corrélation peut être constatée entre la progression de la diffusion de la culture des CPS au sein de l'école et le fait d'avoir bénéficié de la prestation accompagnement (progression plus marquée) ou de la prestation formation continue (progression moins marquée). Ceci apparaît très logique dans la mesure où la première permet d'accompagner l'équipe, tandis que la seconde n'accompagne qu'un seul enseignant, et que celui-ci n'est peut-être pas suffisamment outillé pour engager son école dans la démarche suite à la prestation.

Toutefois, le niveau de sensibilisation de l'école et de l'équipe éducative préalable à la prestation constitue une autre variable explicative importante. En effet, les enseignants bénéficiaires de l'accompagnement sont plus souvent membres d'une école engagée volontairement dans le programme et pour laquelle le renforcement des CPS était déjà intégré dans le projet d'école (c'est le cas de près de la moitié des écoles engagées spontanément, contre 13% des écoles mobilisées sur impulsion institutionnelle).

Figure 17 - Intégration des CPS au sein de l'école selon le mode d'entrée dans le programme



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

3.2.4 Des compétences réinvesties dans la mise en place d'actions auprès des élèves, mais un effet différencié des prestations non visible

- Des enseignants qui mettent en place des actions ...

Selon l'enquête, la moitié des enseignants (47%) a mis en place des actions de renforcement des CPS. De fait, même s'ils ne se sentent pas pleinement autonomes et en maîtrise des outils et des concepts, les enseignants sont donc en capacité de mettre en place des actions. Parmi les enseignants ayant mis en place des actions, la moitié a mobilisé des personnes ou des ressources complémentaires. Toutefois, ce ne sont pas nécessairement les enseignants exprimant des besoins d'accompagnement complémentaire qui ont mobilisé ces ressources ou experts. Ceci tend à montrer que les « besoins complémentaires exprimés » ne relèvent pas tant d'un besoin réel que d'un *sentiment* de ne pas être pleinement autonome ou en capacité de mener à bien des démarches. En ce sens, le besoin d'accompagnement complémentaire renvoie probablement plutôt à un besoin de réassurance dans la mise en place des actions que d'expertise technique pour la conception ou le déploiement des actions à destination des élèves.

Dans la grande majorité des cas (72%), les actions mises en œuvre par les enseignants correspondent à des moments spécifiques de la vie de classe. 50% des enseignants indiquent avoir mis en place des séances dédiées (6 séances en moyenne). Dans ce cas de figure, cela s'accompagne très souvent de démarches plus « quotidiennes », en transversal ou à des moments précis de la vie de classe.

« On a organisé un théâtre forum qu'on a ensuite mis sous forme de BD en travaillant le photolangage. »

L'enquête auprès des enseignants ne permet pas de mettre en évidence de différence dans les actions mises en œuvre en fonction de la prestation dont les enseignants ont bénéficié. En revanche, les enseignants rencontrés dans le cadre des focus groupes ont souligné l'apport de la prestation (formation ou accompagnement) pour leur apporter des supports et des outils pour mettre en place ces actions. Ainsi, alors que certains enseignants menaient déjà des actions

auprès de leurs élèves, celles-ci étaient plus ponctuelles ou « au coup par coup ». Après la prestation, ils ont plus souvent mis en place des rituels (le matin, après ou pendant la récréation), plus formellement inscrits dans la routine quotidienne de la classe.

En conséquence, les enseignants ont très majoritairement déployé des actions en direction de l'ensemble de la classe (85% des répondants), et dans 30% des cas plusieurs classes. Ceci s'inscrit en parfaite cohérence avec le type d'actions mises en œuvre qui correspondent plutôt à des moments spécifiques qu'à des séances dédiées. Les enseignants peuvent d'ailleurs éprouver des difficultés « pratiques » à organiser des séances auprès de petits groupes, puisque cela impliquerait qu'un autre professionnel puisse prendre en charge l'autre moitié de la classe. 17% des actions ciblent un ou deux élèves.

« Avec les petits on a travaillé sur les émotions. Avec les plus grands, les qualités de soi et des autres, la gestion des conflits et les messages clairs. »

Les bénéficiaires de la formation à distance ont plus volontiers travaillé autour d'un groupe d'élèves ou plusieurs classes que de la classe entière, ce qui apparaît cohérent avec le profil de personnes ciblées dans ces formations.

Le binôme le plus travaillé par les enseignants est le binôme « conscience de soi / empathie envers les autres » (78% des actions mises en place), suivi de la « gestion du stress et des émotions » (63%). Ces deux binômes sont également les mieux connus des enseignants (respectivement par 86% et 79% des enseignants). Pour autant, « savoir communiquer / être habile dans les relations » et résoudre des problèmes / prendre des décisions » sont des binômes largement connus des enseignants (71% et 69% des enseignants déclarent les connaître), même s'ils font moins souvent l'objet d'actions en classe. Deux éléments de contexte peuvent expliquer ces résultats : le travail autour de plusieurs binômes nécessite de s'inscrire dans un programme long et il est possible que les enseignants aient souhaité commencer par certains binômes, sans mettre de côté définitivement les autres. Par ailleurs, une clé d'entrée dans le programme est bien souvent l'intérêt de ces méthodes pour apaiser le climat scolaire et répondre aux difficultés rencontrées dans les relations entre élèves mais aussi entre élèves et professeurs. Les deux binômes de CPS portant sur les émotions et le rapport aux autres peuvent dès lors offrir rapidement des réponses

efficaces à ce type de problématique. Les enseignants déclarent d'ailleurs très souvent avoir constaté les effets bénéfiques de ces nouveaux rituels.

« Le programme a permis de lier tous les cycles, avec des temps forts comme les ateliers de Noël où on a travaillé la gestion des conflits et la colère. »

Enfin, des actions ont également été mises en place à différents niveaux (du CP au CM2), notamment suite à la prestation d'accompagnement de l'équipe éducative. Les activités ont alors été déclinées à l'oral pour les plus petits quand les outils ne prévoyaient que des activités écrites pour les plus grands. Lors des focus groupes, les enseignants ont indiqué que les enfants étaient alors demandeurs des activités en lien avec les CPS.

- ... même si elles ne s'inscrivent pas toujours pleinement dans les critères de qualité

Si des actions sont mises en place, elles ne sont pas toujours inscrites dans les critères de qualité des actions de renforcement des CPS, telles qu'elles sont décrites par les données probantes. Ainsi moins de la moitié des enseignants ayant répondu à l'enquête (40%) indiquent connaître ces critères. Ils sont plus nombreux à les connaître parmi les bénéficiaires de la formation à distance (86%) et dans une moindre mesure parmi les bénéficiaires de la formation continue (43%).

Par ailleurs, la description des actions permet de constater qu'ils ne sont effectivement pas toujours pris en compte, sans que des différences ne soient toujours visibles selon la prestation mobilisée. De la même manière, la modalité d'entrée dans le programme (volontaire / spontanée ou sur impulsion institutionnelle) n'est pas corrélée à la connaissance ou à la prise en compte des critères de qualité des actions de renforcement des CPS.

Parmi les critères de qualité des démarches de renforcement des CPS, plusieurs aspects ont été questionnés :

- Le travail auprès d'un groupe d'élèves ;
- L'implication des équipes ;
- L'implication des parents ;
- Le travail autour de plusieurs binômes de CPS (et si possible les 5 binômes) ;
- L'évaluation des actions.

Comme cela a été mentionné, la mise en place d'actions a très majoritairement ciblé toute la classe, plutôt qu'un groupe d'élèves, notamment du fait des types d'actions (rituels de classe) et de la difficulté à séparer la classe en sous-groupes. En revanche, on compte 16,7% d'enseignants ayant mis en place des actions ciblées autour d'un ou deux élèves.

Seulement 5% des enseignants ont travaillé autour des 5 binômes de CPS. La temporalité de l'évaluation peut toutefois expliquer ces données, puisque la mise en place d'une démarche complète, permettant d'aborder l'ensemble des binômes peut s'étaler sur une durée relativement longue, et il est possible que l'enquête soit arrivée trop tôt pour le

constater. On notera toutefois que 51% des enseignants ont traités 3 ou 4 binômes de CPS, mais 15% n'ont travaillé qu'un seul binôme.

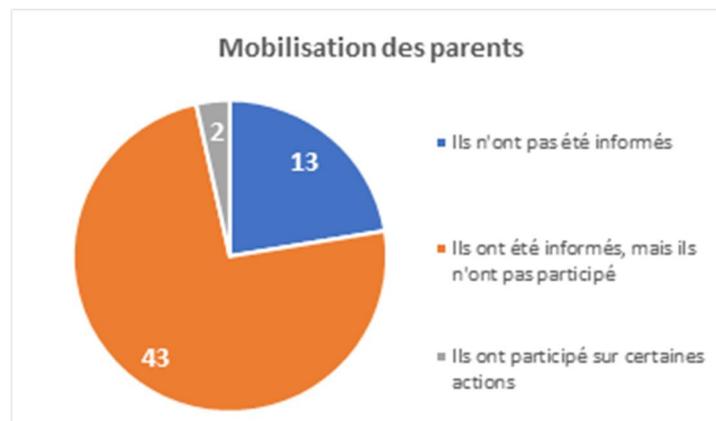
Par ailleurs, dans 19% des cas, les enseignants ont travaillé seuls autour de l'action mise en place, c'est-à-dire sans mobiliser leurs collègues ou la direction. Il est intéressant de noter que c'est plus souvent le cas des bénéficiaires de la formation continue (38,5%), qui ont plus souvent été seuls à bénéficier de la prestation et qui ont peut-être éprouvé des difficultés à s'appuyer sur leurs collègues. Toutefois, dans une grande majorité des cas, les actions ont donné lieu à la mobilisation d'autres enseignants (71% des cas) et de la direction dans une moindre mesure (42%). Les personnels techniques et les infirmiers ont été mobilisés dans respectivement 10% des situations.

Les enseignants déplorent d'ailleurs le manque de sensibilisation des personnels périscolaires, comme les surveillants, ou les agents territoriaux de restauration. N'étant pas familiers des enjeux relatifs aux compétences psychosociales, les conflits survenus durant la pause méridienne par exemple, ne sont pas traités de la même façon que ceux qui se produisent en classe, sous la responsabilité des enseignants participant au programme. Les enseignants auraient ainsi aimé pouvoir intégrer ces acteurs dans les prestations.

« On se retrouve souvent dans l'impasse quand on récupère les enfants après la pause et qu'ils nous rapportent les problèmes »

Alors que la littérature scientifique prévoit que l'efficacité des démarches est assurée par la continuité des actions dans les différents milieux de vie de l'enfant, les parents ont très rarement été mobilisés dans la mise en place des actions. La difficulté à mobiliser les parents constitue une difficulté classique des enseignants et n'est donc pas spécifique au travail autour des CPS. Dans la plupart des cas, sans être associés, les parents sont informés de la démarche, et en particulier dans les écoles qui se sont portées volontaires spontanément dans le programme.

Figure 18 – Mobilisation des parents dans les actions mises en place par les enseignants



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

Les enseignants rencontrés dans le cadre des focus groupes ont fait état de la bonne

« On a organisé une réunion d'information pour les parents. Ils ont répondu favorablement et nous ont dit à la fin du programme que le climat hors école était très agréable. Les CM2 disaient bonjour aux CP dans la rue par exemple. »

réceptivité des parents vis-à-vis de la démarche menée. Ces derniers ont parfois témoigné d'un climat hors classe voire même hors école plus agréable et plus apaisé, particulièrement dans les rapports entre les élèves des différents niveaux (CP et CM2 par exemple). Les enfants ont en effet appris à se connaître grâce aux différentes activités mises en place dans le cadre des prestations. Ces interconnaissances se sont basées sur un respect mutuel et une certaine

bienveillance, largement visible selon les parents.

Enfin, les actions mises en place ont fait l'objet d'une évaluation dans moins d'un quart des cas.

3.2.5 Une synergie entre les prestations non valorisée dans le programme

Les données de l'enquête et les rencontres avec les enseignants mettent en évidence qu'il leur est difficile d'être autonome dans la mise en place d'actions de renforcement des CPS après une seule prestation, quelle qu'elle soit. Si aucun enseignant n'est pleinement en mesure de comparer les avantages et les inconvénients des prestations, les échanges ont mis en évidence la complémentarité des différentes prestations.

Ainsi, les enseignants soulignent l'intérêt de la formation continue pour une bonne introduction aux enjeux, qui leur permet de mettre en place rapidement, des actions

simples, comme des rituels dans la vie quotidienne de la classe. Ils indiquent en revanche que la formation est insuffisante pour déployer des actions plus ambitieuses comme des ateliers ou des séances dédiées. De plus, les enseignants ont souligné dans un certain nombre de cas, que les modalités pratiques d'organisation (avec un fort espacement entre les séances) nuit au maintien de la dynamique engagée. Ceci est également vrai lorsque la prestation s'est déployée sur deux années scolaires et que le groupe a évolué suite à des changements de poste.

Concernant l'**accompagnement**, les enseignants ont souligné l'intérêt de la prestation pour mettre en pratique la construction d'un programme et la possibilité d'acquérir des bases théoriques à travers cette prestation. Toutefois, ils soulignent que la prestation serait utilement complétée par la mise en place de co-interventions pour donner à voir « en action » la mise en place des séances. Cette possibilité a été proposée dans un certain nombre de cas. De plus, les enseignants soulignent que la mise en place des actions nécessite de pouvoir partager la classe en petits groupes pour libérer la parole des élèves et que la présence d'un second intervenant est aidante pour cela. Par ailleurs, si les enseignants jugent la prestation intéressante, ils indiquent qu'elle nécessite un niveau de motivation initiale et de sensibilisation relativement important au départ. Elle est plus difficilement appropriable pour les professionnels plus « novices » en matière de CPS, pour lesquels un aspect théorique préalable pourrait être utile.

« L'accompagnement offre les bases théoriques sur les CPS et la suite logique serait de pouvoir enchaîner sur de la co-intervention pour disposer d'outils pratiques car les animations demandent du temps et surtout de intervenants pour pouvoir partager la classe en petit groupes, sans quoi la parole des élèves est difficile à libérer. »

De fait, la répartition des prestations entre les écoles et l'identification des enseignants bénéficiaires n'ont pas permis de tenir compte des « niveaux » de connaissance initiale vis-à-vis des enjeux de renforcement des CPS. Ceci limite les possibilités de s'appuyer sur la synergie entre les prestations (ex : formation continue pour les plus novices et accompagnement pour les écoles plus à l'aise avec les concepts).

Dans le cadre de la formation initiale, les apports théoriques ont largement satisfait les étudiants, mais la mise en application concrète reste une faiblesse de la prestation. A première vue, cette faiblesse semble structurelle, les étudiants n'ayant encore pas l'occasion d'enseigner dans leur propre classe. Mais en réalité, d'autres opportunités comme le stage ou le mémoire ne sont pas assez exploitées dans le cadre du programme. En effet, ces dernières permettraient aux étudiants d'insérer les concepts découverts dans des situations concrètes.

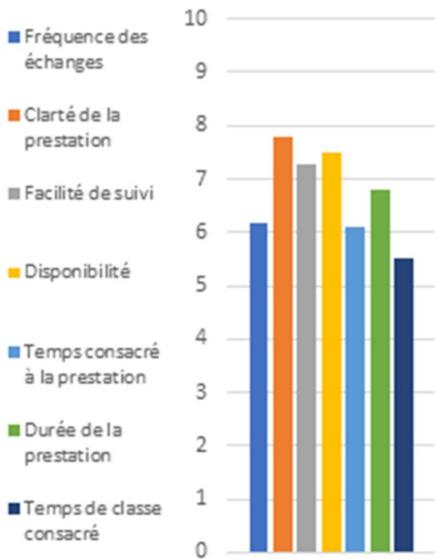
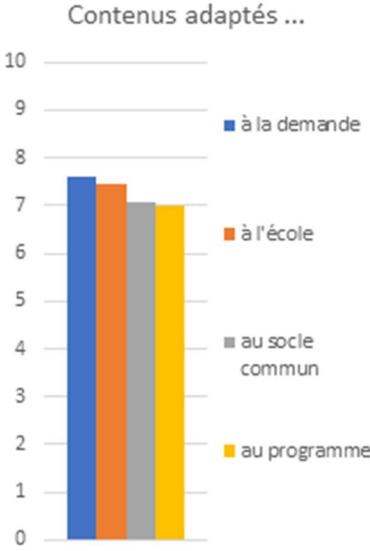
Les enseignants rencontrés dans le cadre des focus groupe n'avait pas participé à des journées d'échange. Toutefois, qu'il s'agisse des stages de formation continue ou des temps de travail en équipe dans le cadre de l'accompagnement, les enseignants ont apprécié de disposer de temps collectifs pour mettre en perspective leurs pratiques et les faire progresser.

Réponse d'ensemble à la question 2

- ⇒ Des enseignants qui ont le sentiment d'avoir progressé dans leurs connaissances et compétences et plus particulièrement dans les aspects théoriques
- ⇒ Une progression plus marquée pour les bénéficiaires de l'accompagnement (au regard des notes d'auto-évaluation)
- ⇒ Les enseignants inscrits volontairement connaissant une progression plus marquée sur la connaissance des concepts et des postures
- ⇒ Des besoins d'accompagnement complémentaire renvoyant probablement plus à un besoin de réassurance qu'à un soutien technique
- ⇒ Des notes d'auto-évaluation qui restent faibles (inférieures à la moyenne) et qui font écho à des besoins d'accompagnement fortement exprimés mais différents selon les prestations
- ⇒ Une part importante des enseignants (47%) mettant effectivement en œuvre des actions, même si celles-ci ne répondent pas nécessairement aux critères de qualité
- ⇒ Une synergie entre les prestations non exploitées (modalités de transfert des connaissances et effets générés)

3.3 Synthèses des forces et faiblesses des différentes prestations

3.3.1 Accompagnement de l'école

Satisfaction générale	7,4/10	Point forts	Limites
<p>Performance des modalités pratiques</p> 	<p>Performance des contenus</p> 	<p>Meilleurs scores en termes de points de progression et en particulier pour la maîtrise des concepts et des méthodes.</p> <p>Une prestation qui peut s'adapter aux attentes diversifiées d'une équipe et aux particularités du contexte dans lequel elle se déploie.</p> <p>Une prise en compte des contraintes professionnelles.</p> <p>Une prestation qui offre des temps de d'échange précieux y compris au sein de l'équipe.</p> <p>Une mobilisation de l'école et de meilleurs effets pour la diffusion d'une culture des CPS</p> <p>Des besoins d'accompagnement complémentaire limités pour la mise en place d'actions (donc un plus fort sentiment d'autonomie).</p> <p>Une satisfaction positive vis-à-vis des modalités d'interaction avec l'opérateur, mais plus modeste sur la fréquence des échanges.</p> <p>Une prestation relativement peu coûteuse, au regard du coût des autres prestations.</p> <p>Une prestation qui permet des projets inter-cycles et donc une certaine continuité au sein de l'école.</p>	<p>Une prestation qui s'adresse plus volontiers aux écoles volontaires, aux enseignants motivés et aux équipes éducatives stables.</p> <p>Une prestation qu'il est difficile de « standardiser » et qui peut comporter des difficultés pour répondre à toutes les attentes.</p> <p>Un rôle du prestataire plus difficile à comprendre pour les bénéficiaires.</p> <p>Une prestation qui ne comble pas complètement les besoins en termes de maîtrise des concepts et des outils / méthodes.</p> <p>Une perception mitigée des enseignants sur le temps consacré à la prestation (insuffisant) et en particulier pour le temps de classe.</p>

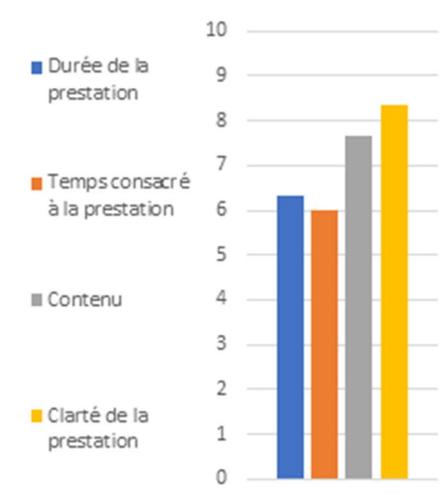
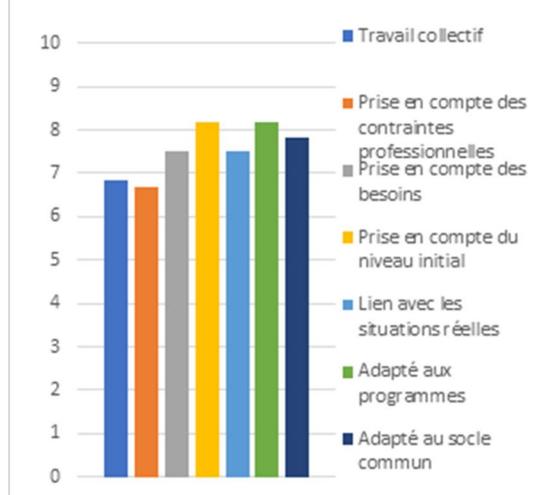
3.3.2 Co-intervention

Satisfaction générale	8,8/10	Point forts	Limites
<p>Performance des modalités pratiques</p>	<p>Performance des contenus</p>	<p>Meilleures notes de satisfaction des enseignants.</p> <p>Des besoins d'accompagnement complémentaire plus limités que pour les autres prestations.</p> <p>Des notes de progression positives, en particulier sur la maîtrise des postures.</p> <p>Une possibilité de « voir en action » l'animation de la séance, qui rassure et aide les enseignants.</p> <p>Une satisfaction très importante quant aux modalités d'interactions avec l'opérateur.</p> <p>Une prestation qui implique l'enseignant dans la construction du programme et qui s'adapte à ses contraintes professionnelles.</p> <p>Une possibilité de diviser la classe pour mettre en place des actions (mais limitée à la période de la prestation).</p>	<p>Une progression plus limitée sur la maîtrise des concepts.</p> <p>Des besoins d'accompagnement complémentaire qui restent relativement importants pour la maîtrise des outils et des méthodes.</p> <p>Un effet limité pour diffuser la culture des CPS au sein de l'école et des besoins d'accompagnement complémentaire importants sur ce point.</p> <p>Des temps d'échange entre collègues trop rares.</p> <p>La clarté du rôle de l'opérateur qui constitue un point d'amélioration.</p> <p>Une prestation rassurante pour l'enseignant mais qui nécessite une implication importante.</p> <p>Une articulation entre la première et la deuxième année qui ne génère pas toujours de continuité.</p> <p>Une prestation coûteuse, qui ne permet de mobiliser qu'un seul enseignant chaque année.</p>

3.3.3 Formation continue

Satisfaction générale		8,1/10	Point forts	Limites																														
Performance des modalités pratiques		Performance des contenus																																
<table border="1"> <caption>Performance des modalités pratiques</caption> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Note</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Durée de la prestation</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Temps consacré</td> <td>7,5</td> </tr> <tr> <td>Contenu de la formation</td> <td>8,5</td> </tr> <tr> <td>Clarté de la formation</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>Eloignement</td> <td>8,5</td> </tr> </tbody> </table>		Catégorie	Note	Durée de la prestation	7	Temps consacré	7,5	Contenu de la formation	8,5	Clarté de la formation	9	Eloignement	8,5	<table border="1"> <caption>Performance des contenus</caption> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Note</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Travail collectif</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Prise en compte des contraintes professionnelles</td> <td>7,5</td> </tr> <tr> <td>Prise en compte des besoins</td> <td>7,8</td> </tr> <tr> <td>Prise en compte du niveau initial</td> <td>8,5</td> </tr> <tr> <td>Lien avec les situations réelles</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Adapté aux programmes</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Adapté au socle commun</td> <td>7,2</td> </tr> </tbody> </table>			Catégorie	Note	Travail collectif	8	Prise en compte des contraintes professionnelles	7,5	Prise en compte des besoins	7,8	Prise en compte du niveau initial	8,5	Lien avec les situations réelles	7	Adapté aux programmes	7	Adapté au socle commun	7,2	<p>De très bonnes notes de satisfaction.</p> <p>Une prestation inscrite dans les modes de fonctionnement habituels de l'Education nationale.</p> <p>Une prestation qui constitue une bonne introduction aux enjeux et permet de mettre en place rapidement « des petites choses ».</p> <p>Une prestation plus efficace lorsqu'elle est déployée en dehors de l'école.</p> <p>Des formateurs extérieurs qui permettent de questionner les pratiques des enseignants.</p> <p>Un travail collectif particulièrement apprécié.</p> <p>Une possibilité d'inclure une approche « territoriale » quand la formation est ouverte à d'autres acteurs.</p> <p>Une prestation peu coûteuse et qui permet de toucher un nombre important d'enseignants en un temps restreint.</p>	<p>Une cohérence pédagogique qui pâtit de la nécessité de coller aux contraintes institutionnelles (articulation des journées).</p> <p>Une durée jugée insuffisante pour mettre en place des actions de façon autonome (insuffisance de la mise en pratique).</p> <p>Un effet positif sur la progression des connaissances/compétences mais plus limité que pour les autres prestations.</p> <p>Des actions de renforcement des CPS souvent mises en place par un enseignant seul.</p> <p>Un effet limité sur la diffusion de la culture des CPS au sein de l'école.</p> <p>Un coût raisonnable mais qui nécessite d'organiser le remplacement des enseignants bénéficiaires (dans le public)</p> <p>Des partages de pratiques entre enseignants trop rares.</p>
Catégorie	Note																																	
Durée de la prestation	7																																	
Temps consacré	7,5																																	
Contenu de la formation	8,5																																	
Clarté de la formation	9																																	
Eloignement	8,5																																	
Catégorie	Note																																	
Travail collectif	8																																	
Prise en compte des contraintes professionnelles	7,5																																	
Prise en compte des besoins	7,8																																	
Prise en compte du niveau initial	8,5																																	
Lien avec les situations réelles	7																																	
Adapté aux programmes	7																																	
Adapté au socle commun	7,2																																	

3.3.4 Formation à distance

Satisfaction générale		7,3/10	Point forts	Limites		
Performance des modalités pratiques		Performance des contenus				
					<p>Des résultats en termes d'auto-évaluation des enseignants plus importants que pour les autres prestations.</p> <p>Des bénéficiaires qui connaissent mieux les critères de qualité d'une action de renforcement des CPS.</p> <p>Des bénéficiaires qui ont plus souvent mis en place des actions à destination de petits groupes (ou de plusieurs classes) que pour les autres prestations (classe entière).</p> <p>Des bénéficiaires satisfaits de la dimension collective, même si cela joue peu sur leur satisfaction d'ensemble.</p>	<p>Des besoins d'accompagnement complémentaires qui restent importants pour la mise en place d'actions.</p> <p>La prise en compte des contraintes professionnelles : un point d'amélioration de la prestation</p> <p>Une prestation qui nécessite de maîtriser les outils numériques et les modalités de travail associées (autonomie notamment).</p> <p>Une prestation organisée rapidement en fin de programme, avec un calendrier peu adapté (vacances scolaires)</p>

3.3.5 Formation initiale

Satisfaction générale		7,3/10	Point forts	Limites																														
Performance des modalités pratiques		Performance des contenus																																
<table border="1"> <caption>Performance des modalités pratiques</caption> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Note</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Durée de la prestation</td> <td>4,6</td> </tr> <tr> <td>Temps consacré à la prestation</td> <td>7,0</td> </tr> <tr> <td>Contenu</td> <td>9,0</td> </tr> <tr> <td>Clarté de la prestation</td> <td>9,5</td> </tr> </tbody> </table>		Catégorie	Note	Durée de la prestation	4,6	Temps consacré à la prestation	7,0	Contenu	9,0	Clarté de la prestation	9,5	<table border="1"> <caption>Performance des contenus</caption> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Note</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Travail collectif</td> <td>9,0</td> </tr> <tr> <td>Prise en compte des contraintes professionnelles</td> <td>8,5</td> </tr> <tr> <td>Prise en compte des besoins</td> <td>8,0</td> </tr> <tr> <td>Prise en compte du niveau initial</td> <td>8,5</td> </tr> <tr> <td>Lien avec les situations réelles</td> <td>8,0</td> </tr> <tr> <td>Adapté aux programmes</td> <td>8,0</td> </tr> <tr> <td>Adapté au socle commun</td> <td>8,0</td> </tr> <tr> <td>Articulation avec les autres enseignements</td> <td>7,0</td> </tr> </tbody> </table>			Catégorie	Note	Travail collectif	9,0	Prise en compte des contraintes professionnelles	8,5	Prise en compte des besoins	8,0	Prise en compte du niveau initial	8,5	Lien avec les situations réelles	8,0	Adapté aux programmes	8,0	Adapté au socle commun	8,0	Articulation avec les autres enseignements	7,0	<p>Une intégration réussie dans la plaquette de formation initiale sur la période de l'expérimentation.</p> <p>Une prestation qui s'intègre facilement dans l'emploi du temps des étudiants et dans le fonctionnement habituel de l'institution.</p> <p>Une satisfaction relativement bonne des bénéficiaires.</p> <p>Un coût limité.</p> <p>Un intérêt pour articuler la prestation avec la période de stage qui disposent d'un « pied sur le terrain et un pied dans la formation ».</p>	<p>Une difficulté endogène à associer la formation « théorique » et la mise en œuvre pratique.</p> <p>Une articulation entre la première année et la deuxième année à retravailler.</p> <p>Des résultats en termes de satisfaction des étudiants, d'auto-évaluation et d'effets produits plus faibles que pour les autres prestations.</p> <p>Une prestation jugée trop courte par les bénéficiaires.</p> <p>Des besoins d'accompagnement complémentaire qui restent importants pour tous les items (mais dans une moindre mesure sur la maîtrise des concepts).</p>
Catégorie	Note																																	
Durée de la prestation	4,6																																	
Temps consacré à la prestation	7,0																																	
Contenu	9,0																																	
Clarté de la prestation	9,5																																	
Catégorie	Note																																	
Travail collectif	9,0																																	
Prise en compte des contraintes professionnelles	8,5																																	
Prise en compte des besoins	8,0																																	
Prise en compte du niveau initial	8,5																																	
Lien avec les situations réelles	8,0																																	
Adapté aux programmes	8,0																																	
Adapté au socle commun	8,0																																	
Articulation avec les autres enseignements	7,0																																	

3.3.6 Journées d'échanges de pratiques

Satisfaction générale	7,8/10	Point forts	Limites																								
Performance des modalités pratiques	Performance des contenus																										
<table border="1"> <caption>Performance des modalités pratiques</caption> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Note</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Durée de la prestation</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Temps consacré à la prestation</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Contenu</td> <td>8,5</td> </tr> <tr> <td>Clarté de la prestation</td> <td>8,5</td> </tr> <tr> <td>Eloignement</td> <td>8,8</td> </tr> </tbody> </table>	Catégorie	Note	Durée de la prestation	8	Temps consacré à la prestation	8	Contenu	8,5	Clarté de la prestation	8,5	Eloignement	8,8	<table border="1"> <caption>Performance des contenus</caption> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Note</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Travail collectif</td> <td>8,8</td> </tr> <tr> <td>Prise en compte des contraintes professionnelles</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Prise en compte des besoins</td> <td>8,2</td> </tr> <tr> <td>Prise en compte du niveau initial</td> <td>8,5</td> </tr> <tr> <td>Lien avec les situations réelles</td> <td>8</td> </tr> </tbody> </table>	Catégorie	Note	Travail collectif	8,8	Prise en compte des contraintes professionnelles	8	Prise en compte des besoins	8,2	Prise en compte du niveau initial	8,5	Lien avec les situations réelles	8	<p>Des enseignants demandeurs de temps d'échange autour de leurs pratiques.</p> <p>Des enseignants satisfaits de la possibilité de « sanctuariser » du temps pour les échanges.</p> <p>Des temps qui permettent la mise en commun des techniques, le retour d'expérience et un soutien dans les démarches.</p> <p>Une prestation qui peut être favorable à la mise en place d'une dynamique territoriale.</p> <p>Une prestation très peu coûteuse.</p>	<p>Une prestation qui n'a pas toujours permis de mobiliser des enseignants de plusieurs écoles.</p> <p>Une prestation très peu coûteuse, mais qui vient en complément des autres prestations.</p>
Catégorie	Note																										
Durée de la prestation	8																										
Temps consacré à la prestation	8																										
Contenu	8,5																										
Clarté de la prestation	8,5																										
Eloignement	8,8																										
Catégorie	Note																										
Travail collectif	8,8																										
Prise en compte des contraintes professionnelles	8																										
Prise en compte des besoins	8,2																										
Prise en compte du niveau initial	8,5																										
Lien avec les situations réelles	8																										

3.4 Q3/ Q4 : Quels sont les facteurs endogènes et exogènes qui influencent la mise en place d'actions et quelle est leur influence sur le transfert de compétences ?

3.4.1 Éléments de cadrage de la question

Cette question, qui fusionne les éléments de réponse aux questions évaluatives 3 et 4 (facteurs de réussite pour le transfert de compétences et facteurs de réussite pour la mise en place d'actions) devait permettre d'apporter des éléments explicatifs et complémentaires aux enseignements de la question précédente sur les effets. Il s'agissait d'abord de comprendre les fondements de la différence d'efficacité des différentes modalités de transfert de compétence (facteurs endogènes) afin de comprendre pour quelle raison certaines seraient plus performantes que d'autres (durée, nature, lieu, souplesse / individualisation de l'outil, intervention directe par l'opérateur...).

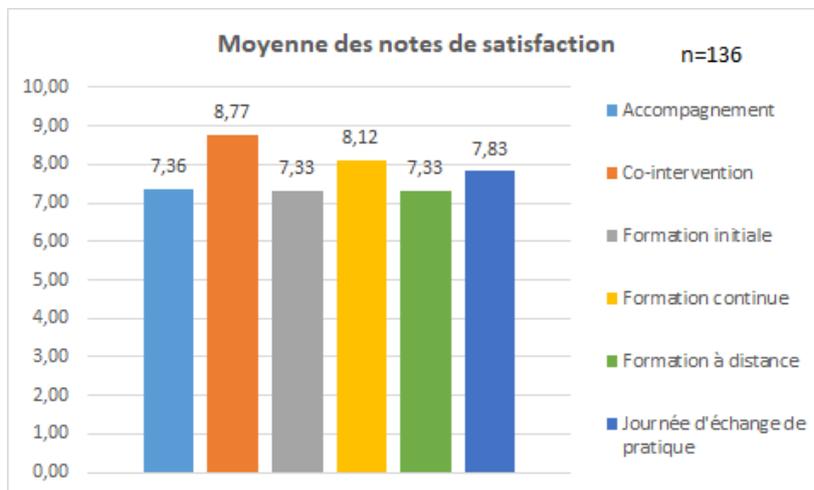
Par ailleurs, cette question devait également permettre d'interroger les facteurs de contexte (facteurs exogènes) pouvant expliquer des effets différents entre des enseignants ayant bénéficié de la même modalité de transfert de compétence (portage par le directeur, dynamique locale, intégration au projet d'école...).

Enfin cette question devait interroger les évolutions de l'Education nationale (parcours éducatif en santé, nouveaux socle commun) pour comprendre ce qui aurait pu influencer la mobilisation des enseignants autour de la montée en compétence dans le champ des CPS.

3.4.2 Une très bonne satisfaction globale des bénéficiaires des prestations

Le niveau de satisfaction générale vis-à-vis des prestations est très élevé. La co-intervention et la formation continue obtiennent les meilleures notes de satisfaction (plus de 8/10). L'accompagnement, la formation initiale et la formation à distance suivent de près avec des notes situées autour de 7,3/10.

Figure 19 – Satisfaction des enseignants vis-à-vis des prestations (note générale)



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

Les focus groupe ont confirmé ces tendances très positives et les enseignants ont souligné leur grande satisfaction vis-à-vis du programme et plus généralement la pertinence du travail autour des compétences psychosociales dans le contexte scolaire. Si certains enseignants ont parfois regretté de ne pas avoir bénéficié de la prestation qu'ils avaient demandée, ils n'étaient pas pour autant être « insatisfaits » de la prestation reçue.

Par ailleurs, une corrélation peut être mise en évidence entre la satisfaction générale vis-à-vis de la prestation et le sentiment d'avoir progressé, et ce quel que soit le type de compétence observé.

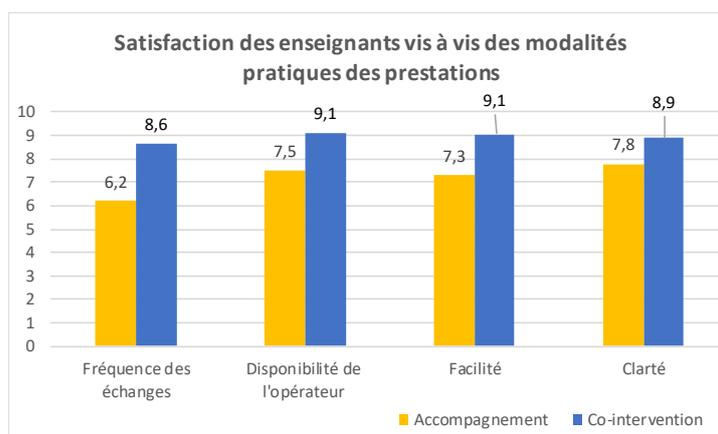
3.4.3 Des modalités pratiques très satisfaisantes

- Une accessibilité de l'opérateur et de la prestation particulièrement appréciée lorsqu'elle est sur mesure

Les enseignants sont globalement satisfaits des modalités pratiques des prestations pour mobiliser et accéder aux prestations, ainsi que de la disponibilité des opérateurs. Sur ces différents points, la co-intervention et l'accompagnement obtiennent des moyennes de 8,1/10 pour les différents items interrogés (fréquence des échanges, disponibilité des opérateurs, facilité de mobilisation, clarté du rôle de l'opérateur). On note que la satisfaction est plus marquée pour les bénéficiaires de la prestation co-intervention, ce qui apparaît cohérent avec sa dimension tout à fait « sur mesure » pour l'enseignant bénéficiaire. De plus, le temps consacré à l'échange avec l'enseignant est plus important dans le cadre de la co-intervention, ce qui peut expliquer la satisfaction plus marquée sur l'item « fréquence des échanges ».

Lors des focus groupe, les enseignants ont souligné avoir largement profité et bénéficié de la disponibilité des intervenants, notamment par échange de mails, que ce soit pour la préparation des séances ou pour le prêt de matériel. Ils indiquent par ailleurs que les échanges avec les opérateurs, intégrant eux-mêmes les principes et les postures des CPS, ont facilité l'appropriation par les enseignants.

Figure 20 – Satisfaction des enseignants vis-à-vis de l'accessibilité de l'opérateur et de la prestation



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

Pour la co-intervention et l'accompagnement, les prestations se déployaient dans le cadre de l'école, mais hors temps de classe, ce qui est apparu facilitant pour les enseignants rencontrés dans le cadre des focus groupe. Pour la formation continue, les enseignants étaient en revanche amenés à se déplacer en dehors de l'école durant les journées de stage. L'éloignement ne constituait pas une difficulté (8,6/10 de satisfaction moyenne) ; à l'inverse, les acteurs soulignent qu'il est important de ne pas être pris par la gestion de la classe durant le temps de formation, comme cela a pu être le cas dans les situations où les journées de formation étaient organisées dans l'école (et ce malgré la présence du remplaçant).

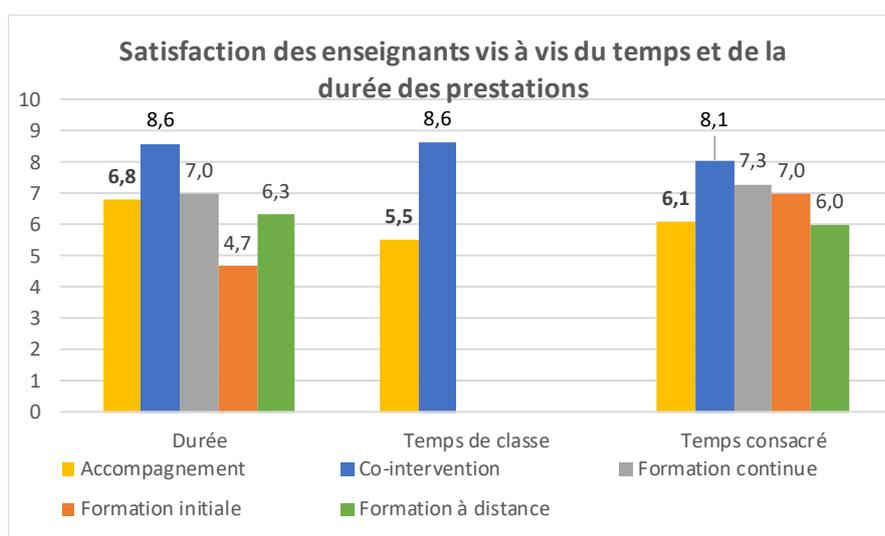
- *Un temps passé plutôt satisfaisant, même si un certain nombre d'enseignants souhaiteraient des prestations plus longues*

Le temps consacré au programme est perçu différemment par les enseignants selon les prestations. Globalement les notes de satisfaction concernant la durée et le temps consacré à la prestation sont positives (avec un bémol pour les bénéficiaires de la formation initiale). Très majoritairement, les enseignants moins satisfaits de la durée de la prestation l'ont jugé trop courte, et particulièrement lorsqu'ils se sont inscrits volontairement dans la démarche. Cette observation témoigne d'une forte demande de formation sur les compétences psychosociales et d'un investissement sérieux dans le programme.

La co-intervention, prestation la plus longue, recueille les notes de satisfaction les plus importantes à la fois sur la durée de la prestation, mais également sur le temps consacré par l'enseignant. Pour l'accompagnement, si la satisfaction en termes de durée est plutôt bonne, le temps consacré est légèrement moins satisfaisant, notamment en temps de classe dédié. Ceci s'explique facilement par le souhait d'un certain nombre d'enseignants de pouvoir bénéficier de temps de co-intervention dans le cadre de la prestation accompagnement, ce qui a parfois été proposé.

La durée de la formation continue est globalement satisfaisante, même si l'enthousiasme est moins marqué, et la formation à distance obtient des notes proches de la moyenne en termes de durée et de temps consacré. La formation initiale est la prestation qui est jugée la moins satisfaisante en termes de durée, avec une note de satisfaction moyenne de 4,7/10.

Figure 21 - Satisfaction des enseignants vis-à-vis de la durée et du temps consacré à la prestation



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

Par ailleurs, pour les différentes prestations, le fait que pouvoir inscrire la prestation dans les heures de travail, en mobilisant le plan de formation et des remplacements pour la formation continue et les heures d'animation pédagogique pour la co-intervention et l'accompagnement, ont constitué des facteurs particulièrement facilitants pour les enseignants du public. Dans ce cas de figure, les enseignants peuvent s'investir plus sérieusement et plus sereinement.

Dans l'enseignement privé, les prestations se sont déployées en dehors du temps de classe, sur les vacances scolaires, ce qui a pu être facilitant dans l'organisation pratique de la

prestation pour les opérateurs et l'institution. Ceci s'inscrit par ailleurs dans les habitudes de travail des enseignants et ne semble donc pas avoir posé de difficulté particulière.

- *Les enseignants volontaires plus satisfaits que les enseignants entrés sur impulsion institutionnelle*

Si l'appréciation est globalement positive sur les modalités pratiques et organisationnelles des prestations, une différence peut être notée entre les bénéficiaires entrés dans le programme sur impulsion institutionnelle et ceux inscrits spontanément et volontairement. Ces derniers sont généralement plus satisfaits des prestations que les autres, notamment au regard du temps consacré à la prestation (temps de classe ou temps de travail hors classe). La différence est particulièrement marquée pour les bénéficiaires de l'accompagnement et dans une moindre mesure pour les enseignants ayant bénéficié de la co-intervention.

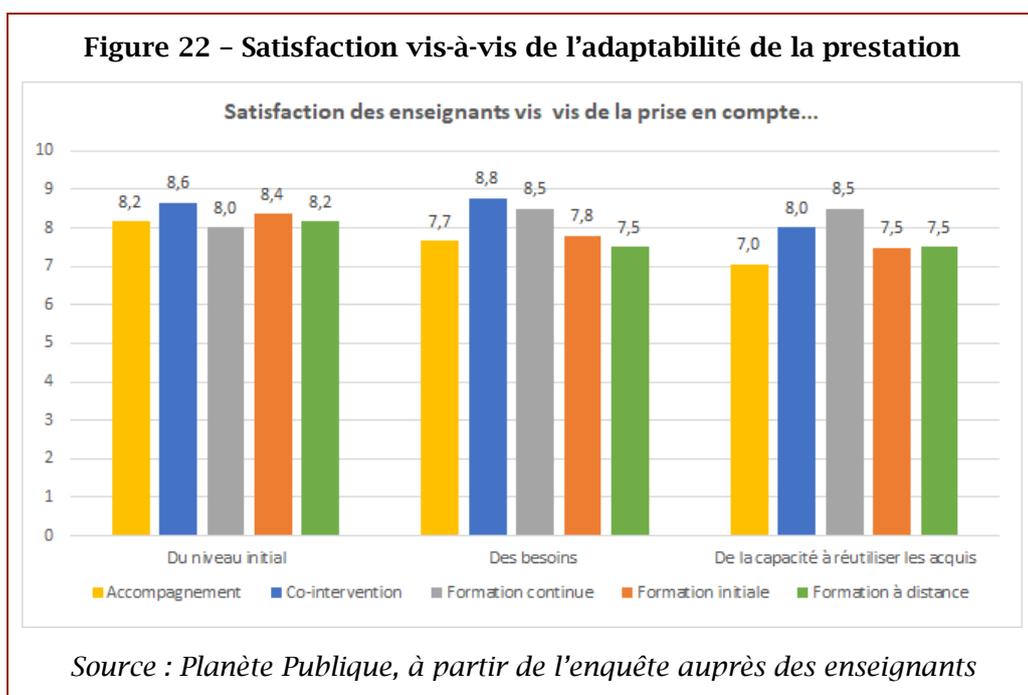
Dans ce contexte, l'implication était facilitée lorsque l'enjeu du renforcement des CPS était inscrit dans le projet d'école (correspondant plutôt à des écoles volontaires) permettant ainsi d'y consacrer plus de temps (inscription dans des heures de travail dédiées). Ceci permet ainsi aux enseignants de libérer plus facilement du temps pour lire ou se documenter.

3.4.4 Des contenus adaptés aux situations des enseignants

Concernant le contenu de la prestation et son adaptabilité, la co-intervention obtient encore une fois les meilleures notes de satisfaction vis-à-vis de la capacité à s'adapter aux besoins et aux contraintes des enseignants, suivie de près par la formation continue. Là encore, la dimension particulièrement « sur mesure » de la prestation de co-intervention permet d'expliquer la capacité à s'adapter à chaque enseignant, en fonction des objectifs poursuivis et de l'ambition portée à l'action.

La formation à distance et l'accompagnement obtiennent des notes légèrement inférieures sur l'adaptation aux contraintes professionnelles et la réponse aux besoins. Du point de vue de la formation à distance, les aspects pratiques (usage de l'informatique, connexion, heures des séances) peuvent expliquer ces réponses plus modérées. En revanche, les réponses modérées pour les bénéficiaires de l'accompagnement trouvent probablement leur réponse ailleurs, notamment pour la prise en compte des besoins. Ainsi, les focus groupes ont mis en évidence une certaine difficulté pouvant émerger dans la mise en place de la prestation à répondre aux besoins de l'ensemble de l'équipe éducative, notamment lorsque des enseignants de plusieurs niveaux sont associés. Si la prestation permet de s'adapter, le temps de travail effectif avec l'opérateur apparaît relativement court pour pouvoir mettre à plat les enjeux du renforcement des CPS, homogénéiser la compréhension du sujet par l'ensemble de l'équipe, partager les attentes de tous et y apporter une réponse globale, cohérente et opérationnelle. De plus, quelques enseignants intervenant auprès des élèves plus jeunes (maternelle) ont pu éprouver des difficultés pour identifier des outils pertinents au regard de l'âge des enfants. L'ensemble de ces éléments peut ainsi expliquer que l'accompagnement obtienne des notes légèrement inférieures, du point de vue de la

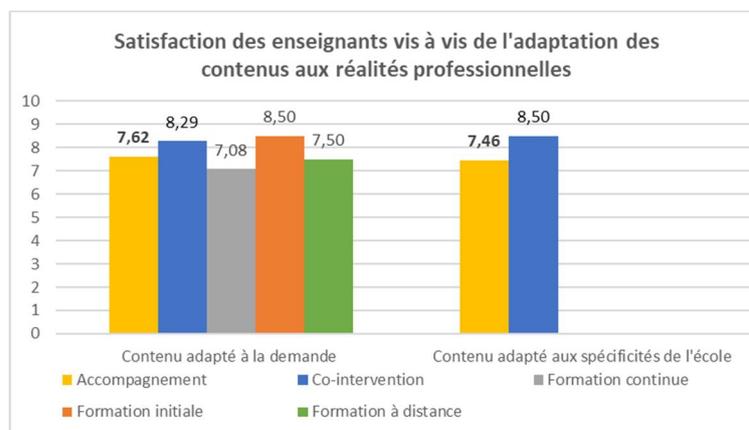
prise en compte des besoins et de la possibilité de réutiliser les acquis. Pour les mêmes raisons, la place donnée à l'enseignant et à l'équipe est globalement bonne, mais peut comporter des poches de difficultés pour s'adapter à l'ensemble des besoins.



Enfin, les différentes prestations obtiennent de bonnes notes de satisfaction vis-à-vis de la prise en compte du niveau initial. Dans le cadre de la formation continue, les opérateurs ont pu toutefois mentionner une difficulté à construire des programmes de formation pour répondre aux besoins de bénéficiaires ayant des niveaux de compréhension du sujet très hétérogènes.

Enfin, les enseignants portent un regard positif sur l'adaptation des contenus à leur demandes et besoins, en particulier pour la formation initiale, puis pour la co-intervention (prestation la plus personnalisée). Les prestations qui s'intègrent dans le fonctionnement de l'école obtiennent également de bonnes notes concernant l'adaptation au contexte, en particulier la co-intervention.

Figure 23 - Satisfaction vis-à-vis de l'adaptation à la demande et au contexte



Source : Planète Publique, à partir de l'enquête auprès des enseignants

La modalité d'entrée dans le programme ne joue pas sur la satisfaction vis-à-vis des différents items portant sur le contenu des prestations et sur leur adaptabilité. Ceci tend à conforter la qualité des opérateurs pour adapter au maximum leur intervention à chaque enseignant, à chaque groupe et à chaque école (et son contexte).

- La possibilité d'échanger entre enseignants, particulièrement appréciée par les enseignants

La dimension collective et la possibilité d'échanger en équipe ou avec d'autres enseignants est particulièrement appréciée dans le cas des stages de formation continue et dans les temps d'échange de pratiques. Les enseignants disposent en effet de peu d'espaces d'échanges et de discussion leur permettant de porter un regard réflexif sur leurs pratiques et de se confronter à d'autres manières de faire.

Ces temps d'échanges de pratiques ont pu se dérouler à l'échelle d'un territoire ou à l'échelle de l'école, par exemple dans le cadre des temps de travail pour la prestation accompagnement. Dans les deux cas, les enseignants sont satisfaits de pouvoir sanctuariser des moments pour échanger.

La dimension collective constitue un « point aveugle » dans le cas de la co-intervention, c'est-à-dire qu'elle ne joue pas dans la satisfaction générale vis-à-vis de la prestation. Ceci apparaît relativement logique puisqu'elle s'adressait à un seul enseignant (même si dans quelques cas, la prestation a pu donner lieu à une certaine diffusion aux autres membres de l'équipe). Elle constitue en revanche un point d'amélioration identifié pour la formation initiale, d'autant plus qu'il a été difficile de les réunir en deuxième année pour échanger sur la manière dont ils auraient pu mettre en pratique les acquis.

3.4.5 Un réinvestissement des compétences dans la mise en place d'actions non directement corrélé aux prestations

Si la satisfaction sur les modalités endogènes des prestations est bonne et que l'on peut identifier des légères différences en fonction des modalités pratiques, le type de prestation reçue ne joue pas dans la probabilité de mettre en place des actions auprès des élèves, de même qu'il n'existe pas de lien identifiable avec la satisfaction globale vis-à-vis de la prestation.

En revanche, une corrélation peut être établie entre les notes d'auto-évaluation (traduisant le niveau de confiance que se donne l'enseignant lui-même sur les différents items de compétences regardés) et le fait de mettre en place des actions auprès des élèves. Ainsi, les enseignants se donnant des notes d'auto-évaluation moyennes plus élevées ont également plus souvent mis en place des actions auprès de leurs élèves. Ces données ne sont en revanche pas corrélées au sentiment d'avoir progressé, ni au fait d'identifier des besoins d'accompagnement complémentaire.

Ces données tendent à renforcer le constat réalisé dans les effets sur les prestations (voir les éléments de réponse à la question 2 et en particulier le paragraphe 3.2.3 page 36) qui distinguait les attentes exprimées d'accompagnement complémentaire et de prestations plus longues, plus complètes... et le besoin objectif d'accompagnement pour la mise en œuvre d'actions. En effet, ces données tendent à mettre en évidence un besoin avant tout de réassurance des enseignants dans leur pratique, ou sur des besoins plus ponctuels pour les guider dans le choix des outils, l'animation de séances ou le respect des critères de qualité des actions de renforcement des CPS tels que définis dans la littérature.

En revanche, ces besoins n'empêchent pas les enseignants de mettre en œuvre des actions. Dans ces conditions, ces données tendent à conforter la performance de :

- la prestation de formation continue, pour laquelle les enseignants tendent à déclarer des notes d'auto-évaluation supérieures aux autres prestations ;
- la prestation d'accompagnement puisque que c'est dans le cadre de cette prestation que les enseignants avaient déclaré la meilleure progression de leurs notes d'auto-évaluation.

Par ailleurs, la probabilité d'avoir mis en œuvre des actions auprès des élèves est plus marquée pour les enseignants d'une école pour lesquelles le sujet est inscrit dans le projet d'école. Dans ce cas de figure, la prestation accompagnement apparait également intéressante puisque que celle qui contribue le plus à la diffusion de la culture des CPS au sein de l'école.

On notera que les écoles inscrites volontairement dans le programme tendent un peu plus souvent que les autres à avoir mis en place des actions auprès de leurs élèves, sans que la différence ne soit extrêmement marquée (54% vs 41%). De fait, c'est donc l'inscription dans le projet d'école qui joue plus fortement dans cette probabilité et non pas la modalité d'entrée dans le programme.

3.4.6 Des facteurs exogènes qui jouent peu dans la réussite du transfert de compétences

- *Une mobilisation du directeur facilitante mais non suffisante*

Les focus groupe ont mis en évidence que le directeur d'école est un acteur clef et constitue la première cible à convaincre, en particulier pour les prestations qui nécessitent une implication forte d'un ou plusieurs membres de l'équipe éducative (accompagnement et co-intervention). La direction donne d'ailleurs l'impulsion nécessaire pour inscrire l'enjeu des CPS dans le projet d'école.

Toutefois, certains enseignants ont souligné que si l'engagement des directeurs est intéressant et facilitant, il n'est pas toujours nécessaire et surtout non suffisant pour engager pleinement les enseignants qui doivent eux-mêmes être porteurs. En ce sens, la sensibilisation des directeurs peut être suffisante pour qu'ils ne soient pas bloquant vis-à-vis de la motivation des enseignants.

- *Des facteurs de contexte institutionnels non impactant*

L'articulation avec le contexte institutionnel joue peu dans la réussite du transfert de compétence. En effet, les enseignants identifient peu les liens avec le parcours éducatif en santé, qui est encore peu concret à ce stade, ni même avec le socle commun de connaissances et de compétences (alors même qu'il existe une grande proximité entre les CPS et les compétences du socle commun), ou encore avec les programmes scolaires. Les enseignants identifient en revanche l'intérêt que peut représenter le renforcement des CPS en tant qu'outil en faveur de l'apaisement du climat scolaire. Comme cela a été mentionné, cela a pu conduire des écoles ou l'institution à se saisir des prestations dans les contextes particulièrement difficiles, alors même qu'elles ne présentaient pas les conditions optimales pour le déploiement de la démarche.

Si ces données de contexte ne jouent pas dans le transfert de compétence et la capacité à mettre en place des actions, on peut toutefois noter que des réformes importantes peuvent conduire à des conflits de priorités dans l'usage des heures de formation ou des heures pédagogiques : le temps dédié est limité à l'échelle de l'année et très encadré et certains enseignants peuvent souhaiter privilégier des formations relatives à leur appropriation des réformes ou des nouvelles compétences attendues plutôt qu'au renforcement des CPS.

- *Des enjeux territoriaux non visibles, (mais intéressants pour les institutions)*

L'approche territoriale est intéressante d'un point de vue institutionnel pour renforcer la prise en compte des dynamiques locales (articulation avec les CLS par exemple) ou avec les enjeux de santé (même si cela a peu été exploité durant l'expérimentation). Du point de vue de l'institution scolaire, elle peut permettre de créer les liens avec le collège de référence pour impulser une continuité dans les actions auprès des élèves. Une autre approche pourrait être d'identifier les comportements à risque à travers les médecins et les infirmiers scolaires dans les collèges pour cibler les écoles à inscrire dans le programme. Ceci n'a pas été exploité durant l'expérimentation.

Enfin, l'approche territoriale permet de faciliter l'implication des collectivités et des personnels techniques ou les animateurs dans le champ périscolaire et ainsi favoriser la continuité des approches dans les différents milieux de vie de l'enfant.

Si l'approche territoriale constitue une opportunité intéressante pour les institutions pour renforcer l'effet des prestations pour les enfants, ceci n'est pas visible pour les enseignants. Ils ont particulièrement apprécié les temps d'échange avec les enseignants d'autres écoles, sans que l'appartenance à un même bassin de vie ne soit identifiée comme un élément spécifique.

Il est toutefois à noter que les écoles situées dans les zones ciblées par le Programme Réussite Educative (PRE) disposent de plus de temps d'animation pédagogique, facilitant pour intégrer les prestations dans les heures de travail. Il s'agit également souvent de territoires, qui disposent d'une offre plus importante en termes de prestataires, de formation et de dispositifs en faveur des élèves.

Réponse d'ensemble à la question 3

- ⇒ Une satisfaction très importante vis-à-vis des prestations et une note encore plus élevée pour la co-intervention
- ⇒ Une satisfaction d'autant plus importante que l'inscription dans le programme était volontaire et que la prestation est conçue « sur mesure » et en particulier sur les aspects pratiques de la prestation
- ⇒ Dans les prestations collectives, une difficulté à répondre aux attentes de tous les participants (hétérogénéité des connaissances initiales pour la formation continue, des besoins selon les niveaux de classe dans lesquels interviennent les enseignants)
- ⇒ Une mobilisation des enseignants facilitée lorsque le temps consacré aux prestations est inscrit dans le temps de travail (pour l'enseignement public), mais qui peut entrer en concurrence avec la nécessité de se former sur d'autres sujets (par exemple dans le cadre de réformes importantes)
- ⇒ Un souhait de bénéficier de prestations plus longues, notamment pour les inscrits volontaires, à mettre en lien avec un besoin exprimé d'accompagnement complémentaire
- ⇒ La dimension collective des prestations particulièrement appréciée pour sanctuariser un espace d'échange entre enseignants (dans un territoire ou dans l'école) et pour porter un regard réflexif sur les pratiques
- ⇒ Une réutilisation des connaissances dans la mise en œuvre d'actions qui n'est pas différenciée selon la prestation reçue (ni selon le degré de satisfaction vis-à-vis de la prestation)
- ⇒ Une probabilité légèrement supérieure de mettre en place des actions pour les enseignants inscrits volontairement, mais qui pourrait être lié au dynamisme initial de l'école sur le sujet (rôle levier joué par l'existence d'un projet d'école intégrant les enjeux du renforcement des CPS)
- ⇒ En ce sens, un intérêt à sensibiliser les directeurs d'école, même si leur implication ne peut être suffisante pour mobiliser pleinement les enseignants
- ⇒ Une probabilité de mettre en place des actions plus forte lorsque les notes d'auto-évaluation sont élevées

4 Conclusions

Une expérimentation réussie

Déployée sur une période relativement courte (3 ans au total), l'expérimentation En santé à l'école fait preuve de résultats particulièrement satisfaisants à plusieurs titres.

En premier lieu, l'expérimentation a tenu le pari d'un changement d'échelle dans le nombre d'enseignants et donc d'élèves touchés puisque les objectifs ciblés ont été très largement dépassés (499 enseignants touchés pour un objectif initial de 240). Considérant que la moitié des enseignants a, à son tour, déployé des actions en direction des élèves, la montée en puissance du nombre d'enfants touchés par des actions de renforcement des CPS est considérable, notamment au regard des résultats permis par le programme précédent.

En second lieu, la réussite de l'expérimentation se manifeste par les perceptives identifiées et déjà en cours de formalisation pour la généralisation et l'inscription dans la durée du travail de renforcement des compétences des enseignants en matière de CPS. La reprise par l'Education nationale et par l'enseignement privé est déjà assurée dans son principe, actant de fait le passage du programme d'un stade expérimental à un stade de fonctionnement en routine, dans le droit commun et à une échelle de généralisation.

Un portage stratégique moteur dans la réussite de l'expérimentation

Ces résultats peuvent être expliqués par plusieurs facteurs, en premier lieu desquels la mobilisation particulièrement importante des autorités académiques pour porter et pour faciliter le déploiement du programme dans l'institution. Au-delà de la facilitation de l'organisation des prestations, l'expérimentation aura permis de mobiliser l'institution toute entière pour permettre la reprise et la pérennisation du programme au sein de l'enseignement public comme de l'enseignement privé. De plus, un travail fin et de proximité avec les interlocuteurs a permis d'identifier des personnes relais pour porter le plaidoyer autour de l'enjeu du renforcement des CPS des élèves.

Le portage du programme au plus haut niveau, manifesté par la composition du comité de pilotage apparaît particulièrement porteur pour cela, en donnant à voir la dimension stratégique et partenarial du programme.

Par ailleurs, la dimension partenariale au-delà d'ancrer l'implication des partenaires et d'assurer la visibilité sur le déploiement permet de maintenir la transversalité et le bon équilibre entre les contraintes et les exigences de l'ensemble des parties prenantes. En ce sens, le fonctionnement plus resserré autour du binôme Education nationale / IREPS à l'échelle départementale tend à perdre en transversalité au détriment de l'approche « santé publique » des enjeux du programme (approche par le climat scolaire notamment).

L'implication de l'Education nationale a par ailleurs permis d'élargir la cible des écoles touchées, en mobilisant des écoles qui ne s'étaient pas portées spontanément volontaires et ainsi diffuser plus largement qu'auprès d'un public « d'initiés » l'enjeu du renforcement des CPS. Elle a par ailleurs très largement facilité la mobilisation des enseignants en organisant les remplacements et en rendant possible d'inscrire le temps de travail lié aux prestations dans le temps de travail des enseignants. Le changement d'approche dans le cadre d'En santé à l'école, par la mobilisation des acteurs du champ pédagogique en

complément des acteurs du champ de la santé scolaire constitue également un facteur de réussite important, même s'il a conduit à limiter la place donnée à ces derniers.

En parallèle, le fonctionnement habituel de l'enseignement privé, dans lequel les directeurs d'école disposent d'une autonomie plus grande, permet moins facilement de solliciter activement de nouvelles écoles par des approches collectives. Le déploiement de l'expérimentation a toutefois permis d'identifier des manières de faire et de relais potentiels pour répondre à cette difficulté.

Un investissement important dans la gestion du programme

En complément du portage par les institutions, facteur clé de la réussite, le programme a bénéficié d'un portage opérationnel important (en temps dédié) et qui s'est également avéré clé dans la réussite du déploiement. Ainsi, le temps dédié à la gestion du programme représente plus de la moitié (57 %) du coût de revient moyen du programme par bénéficiaire (646€ pour un coût moyen de 1 130 € par bénéficiaire). Ce coût, important, comporte toutefois des tâches qui se sont révélées très importantes dans la réussite de la démarche

- Temps dédié à la mobilisation et à la coordination avec les différents partenaires institutionnels, pour monter et organiser les modules de formation initiale, pour sélectionner les écoles bénéficiaires de formation et organiser le déploiement des formations continues, pour assurer un retour régulier vers l'institution, pour déployer les actions de sensibilisation / plaider auprès des acteurs relais...
- Temps dédié à la mobilisation des écoles en amont de leur inscription dans le programme (en particulier pour les écoles présélectionnées, pour lesquelles un travail préalable était nécessaire pour expliquer la démarche, les enjeux et valider l'existence des conditions suffisantes nécessaires)...
- Temps dédié à la coordination et à l'animation du réseau des opérateurs pour organiser la répartition des prestations, assurer les retours d'information nécessaire, pour organiser le maintien de compétences et le partage d'expériences entre les opérateurs...
- Temps dédié à la structuration du programme pour ajuster les déroulés et les contenus des prestations, pour assurer le suivi et l'évaluation interne du programme, pour déployer les modalités de communication...

Parmi le temps de travail dédié dans ces différentes tâches, un certain nombre d'économies d'échelles peuvent envisagées dans le cadre de la généralisation / extension (notamment le temps de structuration du programme ou le temps d'animation du réseau des opérateurs). En revanche, le temps dédié à la mobilisation des écoles pourrait être considérablement accrue, notamment si l'on considère que le « stock » d'écoles motivées et inscrites volontaires pourrait être réduit après 3 ans d'expérimentation.

Enfin, les opérateurs ont fait preuve d'une grande souplesse et adaptabilité pour faciliter la mise en œuvre du programme et s'inscrire dans les contraintes des acteurs institutionnels. Les contenus des prestations ont en particulier pu être adaptés pour faire face aux contraintes de calendrier (notamment pour les formations initiales et continues)

ou face à la diversité des niveaux et des attentes variées des bénéficiaires des prestations (accompagnement, formation) ou aux évolutions des groupes en cours de prestation (accompagnement, formation continue) et pour réaliser un travail de conviction important quand les enseignants mobilisés n'étaient pas volontaires, voire réfractaires à la prestation (formation continue).

Des garde-fous à maintenir dans la suite de la démarche

Face à ces éléments de réussite et dans la perspective de la généralisation dans laquelle la place des opérateurs est encore peu définie, des précautions doivent être envisagées pour maintenir le niveau de qualité des actions, pour ne pas sous-estimer le temps de travail relatif à la gestion du programme, et pour maintenir une approche transversale du programme qui pourrait se resserrer sur une vision scolaire (au détriment d'une approche scolaire et sanitaire).

Les prestations accompagnement et formation continue particulièrement intéressantes pour le transfert de compétence

Parmi les prestations proposées dans le programme, deux se dégagent pour leur intérêt spécifique au regard de leur pertinence (répondre aux objectifs), de leur efficacité (produire les effets attendus) et de leur efficience (rapport effet - coût). Ainsi, l'évaluation n'a pas permis de distinguer les prestations en matière de probabilité pour les enseignants de réutiliser les acquis : une part importante d'entre eux mettent en place des actions, mais les données ne sont pas différentes selon la prestation reçue. Face à ce constat, et malgré le haut niveau de satisfaction qu'elle génère, la prestation co-intervention apparaît peu efficiente, puisqu'elle est relativement coûteuse (coût moyen de 2 533 € par bénéficiaire contre autour de 300 € / bénéficiaire pour les autres prestations), qu'elle est limitée dans son effet démultiplicateur (1 enseignant par année par prestation, difficulté à diffuser dans l'école) et qu'elle ne produit pas d'effets particulièrement marqué vis-à-vis des autres prestations (probabilité de mettre en place des actions ou des actions de meilleure qualité).

En revanche, la probabilité de mettre en place des actions est fortement corrélée à la confiance des enseignants dans leur capacité à faire. Face à ce constat, la prestation « formation continue » obtient des résultats satisfaisants, puisque c'est dans le cadre de cette prestation que les enseignants s'accordent les meilleures notes d'auto-évaluation sur les différents items démontrant un niveau de confiance acquis plus important. Par ailleurs, la prestation accompagnement obtient les meilleurs résultats en matière de progression dans le temps de ces notes d'auto-évaluation.

Par ailleurs, d'autres facteurs apparaissent déterminants dans la probabilité de mettre en place des actions et notamment le fait que les enjeux des CPS soient inscrits dans le projet d'école. La encore, la prestation accompagnement est susceptible de produire des effets intéressants sur ce point, puisque que la prestation qui permet de réduire le plus les besoins d'accompagnement complémentaire suite à la prestation pour la diffusion des enjeux au sein de l'équipe éducative. En effet, les autres prestations peuvent tendre à sensibiliser / mobiliser / former un seul enseignant, en le laissant potentiellement démuni pour engager la dynamique auprès de ces collègues.

Enfin, l'expérimentation n'a pas permis de tirer parti de la complémentarité potentielle entre les prestations. Ainsi, de l'avis des enseignants, la formation constitue une très bonne entrée en matière et pour une première acculturation aux enjeux des CPS. Si elle permet de mettre en place rapidement et facilement des actions simples au sein de la classe, elle n'est pas suffisante pour mettre les enseignants suffisamment en confiance pour des actions plus ambitieuses (un besoin pour aider à mettre en pratique). Le constat est similaire pour la formation initiale pour laquelle les étudiants expriment une mise en pratique insuffisante.

La prestation d'accompagnement de son côté apparaît bien adaptée à des professionnels qui disposeraient d'ores et déjà d'un socle de connaissances sur les CPS permettant d'entrer facilement et rapidement dans la construction d'un programme d'action. En l'état, les bénéficiaires ont fait état d'une insuffisance de la prestation pour maîtriser les aspects plus théoriques (concepts). Les enseignants mentionnent toutefois un besoin d'accompagnement renforcé pour du temps de supervision en classe. Ce travail de coanimation / co-intervention est utilement en particulier pour travailler concrètement autour des postures, qui n'est pas toujours facilement à identifier et à remettre en question de la part des enseignants.

Si la complémentarité entre les actions apparaît intéressante, elle nécessite toutefois de tenir compte des coûts de généralisation qui pourraient être importants en particulier si les prestations peuvent être cumulées.

En revanche, au regard du coût limité de la prestation d'échange de pratique, sa généralisation paraît envisageable notamment du fait de son intérêt pour les enseignants qui disposent de peu de temps sanctuarisé pour partager leurs pratiques et porter un regard réflexif sur leurs manières de faire.

Un niveau d'autonomie qui n'est toutefois pas complètement acquis

Si les enseignants sont nombreux à mettre en place des actions, et à indiquer avoir progressé ; leur autonomie ne semble pas encore totalement assurée notamment pour les conforter dans leur pratique (notes d'auto-évaluation relativement faible, autour de 4/10 pour les différents items) et pour améliorer la qualité des actions qu'ils mettent en œuvre.

Ainsi, les actions mises en œuvre ne s'inscrivent pas toujours dans les critères de qualité identifiés par les données probantes pour produire des effets sur les enfants. Une part significative des enseignants a ainsi travaillé seul (sans mobilisation de l'équipe éducative) autour des actions, n'a ciblé qu'un ou deux élèves et non pas un groupe, n'a pas réalisé d'évaluation des actions...

Enfin, les enseignants expriment des besoins d'accompagnement complémentaire importants. Ces « besoins » ne semblent toutefois pas constituer tant des *nécessités objectives* que des attentes ou des besoins de réassurance dans la capacité à faire. Pour autant, ceci ne doit pas être négligé dans la mesure où le sentiment d'être en capacité de faire joue fortement dans la mise en place effective (et que la prise en compte des critères de qualité reste perfectible).

5 Recommandations

5.1 Recommandations relatives au pilotage et à la gouvernance du plan d'actions

1.	Redéfinir le pilotage stratégique dans une perspective de sortie d'expérimentation : créer un comité d'orientation
<p>► Identifier les fonctions à assurer par le portage stratégique</p> <p>Dans le cadre de la généralisation et en particulier de la reprise par l'Education nationale du portage du plan d'actions, les missions du comité de pilotage sont amenées à évoluer. Dans cette configuration, des tâches relativement opérationnelles pourraient revenir à l'échelle départementale (cf. recommandation 2).</p> <p>Toutefois, quelques missions doivent pouvoir être conservées à l'échelle régionale / stratégique, et en particulier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le pilotage de nouveaux axes du déploiement des CPS et notamment en lien avec l'axe de recommandations portant sur l'intégration des CPS dans tous les milieux de vie de l'enfant et de parcours du jeune (cf. recommandations 6 et 7 en page 81 et suivante) ; - La définition des orientations générales pouvant donner un cadre global à la mise en œuvre départementale (lignes de conduite générales vis-à-vis de l'articulation entre les enjeux sanitaires, scolaires et territoriaux par exemple, retours d'expérience vis-à-vis des critères de réussite des démarches...) ; - Le travail d'homogénéisation entre les démarches déployées dans l'enseignement public, dans l'enseignement privé et dans la formation initiale des enseignants ; - Les modalités de communication / valorisation notamment en direction du niveau national pour faire connaître la démarche et renforcer le plaidoyer autour des enjeux du renforcement des CPS ; - ... <p>Ce travail doit permettre de transformer le comité de <i>pilotage</i> en comité <i>d'orientation</i>, qui visera à réaffirmer et à concrétiser le partenariat, et à définir / partager les enjeux portés par le territoire des Pays de la Loire autour du renforcement des CPS.</p> <p>Une fréquence annuelle semble suffisante au regard des missions envisagées et des besoins des acteurs.</p>	
<p>► Ajuster la composition en fonction des enjeux à faire porter par le pilotage stratégique</p> <p>Dans une perspective d'élargissement du dispositif et des partenariats avec les institutions pouvant porter des démarches de transfert de compétences, la composition du comité d'orientation pourrait être élargie à de nouvelles institutions, de manière à les inclure formellement comme parties prenantes de l'engagement régional en faveur du renforcement des CPS. Il pourrait s'agir par exemple des présidents d'Université en tant</p>	

que représentants de la formation initiale des enseignants, mais également des associations d'éducation populaire (lien avec les TAP par exemple), du soutien à la parentalité (représentants de CAF ou de CCAS) dans le cadre de l'élargissement de la démarche à l'ensemble des milieux de vie de l'enfant...

Modalités pratiques	Coûts
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Une réunion annuelle du comité d'orientation ↳ Elargissement progressif du comité d'orientation en fonction des nouveaux partenariats formalisés 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Limités à modérés (coût humain lié à la participation aux réunions et à la constitution de nouveaux partenariats)

2.

Structurer et renforcer le pilotage opérationnel

► **Maintenir / renforcer la transversalité santé / éducation / expertise CPS dans le pilotage opérationnel**

Le maintien d'une instance de suivi / pilotage à l'échelle départementale doit permettre de mettre en application le plan d'actions, en maintenant la dimension transversale portée dans le dispositif. Pour cela une instance doit pouvoir réunir à la fois les institutions du champ éducatif (public et privé - voir ci-après) et les institutions du champ sanitaire (délégations départementales de l'ARS).

En fonction du rôle assigné à l'IREPS dans la généralisation de la démarche, sa participation serait intéressante pour porter les enjeux relatifs aux critères de qualité d'une démarche de renforcement des CPS (et maintenir les conditions nécessaires à la production des effets).

Par ailleurs, la place des acteurs de la santé scolaire doit pouvoir être envisagée dans cette nouvelle configuration pour trouver le juste équilibre entre une participation trop importante, qui ne serait pas tenable au regard de leurs contraintes et une participation insuffisante qui ne permet pas de tirer profit de leur connaissance de terrain, notamment en lien avec le secondaire.

► **Travailler avec l'enseignement privé sur les opportunités du fonctionnement habituel pour faciliter la mobilisation des écoles**

Afin de faciliter une impulsion plus collective des écoles, il serait pertinent d'identifier au sein de l'enseignement privé, les modalités permettant une information plus poussée et collective des écoles autour de la démarche : réunions des référents des directions diocésaines, réunions des directeurs...

Par ailleurs, les modalités de pilotage opérationnel devront être travaillées pour favoriser l'implication à l'échelle opérationnelle sans sur-mobiliser le / les référents régionaux. La réflexion autour des directions diocésaines doit ainsi pouvoir être réenvisagée et

travaillée au cas par cas pour trouver la meilleure manière de favoriser l'engagement des écoles privées, tout en s'inscrivant dans les processus de travail habituels.

► **Prévoir les modalités de sélection / validation de la prestation adaptée pour chaque école participante**

En fonction des modalités retenues dans la généralisation et des prestations qui seront proposées aux enseignants, il apparaît nécessaire d'inclure dans les modalités de sélection et de mobilisation des écoles une réflexion sur les prestations adéquates pour chaque équipe éducative. En effet, les stages de formation continue conviennent mieux pour une première sensibilisation aux enjeux et aux méthodes des activités de renforcement des CPS, tandis que les démarches d'accompagnement ou de co-intervention apparaissent plus adaptées pour les écoles faisant preuve d'un degré de motivation et d'engagement important. Dans le cas des écoles sélectionnées au regard de facteurs territoriaux ou populationnels, le niveau d'adhésion de l'équipe et la qualité suffisante du climat scolaire devront en particulier être étudiés pour valider que la prestation envisagée s'inscrit dans un contexte favorable à la réutilisation des compétences acquises.

Par ailleurs, ce travail doit permettre d'envisager la meilleure temporalité pour le démarrage de la prestation avec les équipes (et notamment envisager un temps de mobilisation plus long pour une école dont les prérequis ne seraient pas complètement réunis).

Modalités pratiques	Coûts
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Une réunion trimestrielle de pilotage et de suivi ↳ Des échanges bipartites en tant que de besoin 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Modérés à importants (coûts humains liés à la coordination, potentiellement important au démarrage de la généralisation)

5.2 Recommandations relatives aux prestations et à leur articulation

3.

Ajuster et améliorer les prestations existantes

► **Retravailler la prestation « formation initiale » avec les Présidents d'Université pour renforcer la possibilité d'articuler apports théoriques et mise en œuvre pratique**

Malgré le niveau de satisfaction important, la formation initiale pâtit de la difficulté à mettre en œuvre les acquis auprès d'une classe. Dans ces conditions, il pourrait être intéressant de mieux articuler les aspects théoriques de la prestation avec les possibilités de mise en œuvre pratique dans les stages des étudiants. Ceci nécessiterait de pouvoir identifier des écoles ou des maîtres de stage en capacité d'accompagner les étudiants en formation.

Ceci pourrait par exemple passer par la création d'un registre des écoles appliquant des programmes de renforcement des CPS et d'orienter les stagiaires intéressés par la mise en pratique de ces démarches vers ces écoles. De la même manière, il semblerait intéressant de faciliter l'identification des enseignants pouvant guider les étudiants dans leur mémoire lorsqu'ils portent sur les enjeux de renforcement des CPS.

► **Anticiper le déploiement des prestations de formation pour garantir la cohérence pédagogique**

Dans une perspective de généralisation et de fonctionnement en routine du dispositif, l'inscription de la formation continue dans les programmes académiques sera plus facilement anticipée (identification des enseignants bénéficiaires en année N-1, pour une prestation déployée en année N, identification des dates et des besoins de remplacement très en amont...). Ceci devrait faciliter la cohérence pédagogique de la prestation, en regroupant sur une seule année scolaire les différents modules composant la formation et en constituant un groupe stable sur l'ensemble de la prestation.

Par ailleurs, le déploiement plus massif de la formation continue devrait permettre de constituer des groupes homogènes, soit sur le plan du niveau initial (avec par exemple des formations « initiation » et des formations « renforcement ») soit d'un point de vue territorial, par exemple en organisant des groupes pour un même bassin (sous réserve que cela ne soit pas problématique pour l'organisation des remplacements).

► **Intégrer un temps de supervision dans la prestation accompagnement**

En complément avec la recommandation 4, il pourrait être intéressant d'inclure systématiquement dans la prestation accompagnement un petit temps de coanimation d'une séance auprès des élèves de manière à permettre aux enseignants de voir « en action », la manière dont une séance peut être déployée et les rassurer dans leur pratique.

► **Renforcer la mise en place des temps d'échanges entre enseignants et à l'échelle d'un territoire**

Les enseignants apprécient de pouvoir sanctuariser des temps d'échange de pratique, à l'échelle de l'école ou avec d'autres équipes éducatives. Cette prestation s'est mise en place de manière variable, à l'échelle d'une école ou d'un territoire. Dans une perspective d'inscription dans les territoires du renforcement des CPS, ces temps pourraient utilement être mis en place à l'échelle d'une circonscription. Ils pourraient par exemple prendre la forme d'événements conviviaux notamment s'ils se tiennent en dehors des temps de classe (ex : les « goûters des CPS » pour des réunions se tenant après l'école). Organisés sur des temps courts (1h à 1h30 par exemple), ils pourraient mettre l'accent sur l'échange de pratiques et les retours d'expérience, par exemple à travers des problématiques fréquemment rencontrées par les enseignants ou des thématiques particulières. L'ambition pourrait être de créer un réseau plus ou moins informel d'échange de pratique.

Modalités pratiques

Coûts

↳ Travail de chaque institution sur les meilleures manières de déployer la prestation	↳ Coûts limités à modérés
---	---------------------------

4.

Intégrer les prestations dans une perspective de parcours

► Déployer un accompagnement léger et souple dans son contenu pour réassurer les enseignants dans leur pratique (coaching / expertise)

Si des besoins d'accompagnement complémentaire sont largement exprimés par les enseignants, ils n'empêchent pas la mise en place d'actions et correspondent plutôt à des besoins ponctuels et de réassurance dans les pratiques permettant de « valider » les initiatives des enseignants et de conforter la prise en compte des critères de qualité. Face à cette situation, une prestation ponctuelle, légère et à la carte pourrait être proposée aux enseignants suffisamment armés pour élaborer des actions. On peut par exemple envisager des prestations telles que :

- Une aide à la construction du programme d'action ;
- Une relecture / validation des conducteurs de séances ;
- Des supervisions de séances.

Ces prestations sont à envisager comme des temps complémentaires de « coaching » ou d'aide à la mise en œuvre, pour des enseignants qui disposeraient d'ores et déjà des bases suffisantes, pour déployer des actions mais qui auraient besoin de réassurance dans leur pratique. Par ailleurs, ces temps doivent également être conçus comme une réponse à un besoin ponctuel, nécessairement limité dans le temps, dans l'ampleur et dans la possibilité de les cumuler pour une même équipe éducative. Ils doivent enfin être adaptables considérant que les besoins des enseignants peuvent être différents en fonction de la prestation dont ils ont bénéficié.

► Inscrire les prestations dans un parcours de formation des enseignants

Dans une perspective de généralisation de la formation continue sur le renforcement des CPS, il apparaît important de maintenir une idée de parcours dans la montée en compétence des enseignants. Ceci pourrait se concrétiser par le maintien des différentes prestations, selon des modalités d'accès variables (cf. recommandation 2).

Les trois prestations de formation (continue, à distance et initiale) pourraient être maintenues (avec les ajustements présentés en recommandation 3) pour atteindre plus rapidement l'objectif de 100% d'enseignants formés. En complément, des prestations d'accompagnement pourraient être déployées pour une partie des écoles (prérequis et priorisation à définir, voir recommandation 2), de même que les temps d'échange de pratique (voir la recommandation 3)

La prestation co-intervention pourrait être arrêtée, mais en incluant un temps de supervision de l'animation dans la prestation d'accompagnement et en déployant une possibilité de bénéficier de temps de coaching / expertise plus léger (cf. ci-dessus).

Modalités pratiques	Coûts
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Travailler avec les opérateurs à la définition des nouvelles prestations ↳ Identifier un volume horaire annuel et globalisé pouvant être mis à disposition pour les accompagnements complémentaires ponctuels 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Modérés à importants (temps dédié à la formalisation des différentes prestations « type » et mise en place de l'accompagnement)

5.	Poursuivre et renforcer le travail autour de l'accès aux prestations
<p>► Poursuivre les actions de plaidoyer pour mobiliser les relais habituels de l'information et de la mobilisation des enseignants</p> <p>Le travail autour de la conviction des enseignants et des directeurs ne doit pas être négligé pour stimuler l'engagement volontaire, qui joue plus fortement sur la satisfaction vis-à-vis de la prestation et sur le sentiment d'avoir progressé. Ce travail n'est donc pas anodin dans la réassurance des enseignants vis-à-vis de leur pratique. Par ailleurs, le travail de mobilisation des directeurs doit permettre d'engager cette réflexion dans les projets d'école qui constituent des facteurs facilitants pour que les enseignants s'impliquent dans la démarche (motivation et temps dédié).</p> <p>Enfin, dans le contenu, le plaidoyer doit pouvoir conserver la dimension transversale des enjeux de renforcement des CPS pour trouver le juste équilibre entre les éléments de langage et les arguments mobilisateurs pour les enseignants (ex : outils qui peut aider à la gestion de classe, à l'apaisement du climat scolaire...) mais ne masquant pas la dimension « santé publique » qui constitue la finalité de la démarche.</p>	
<p>► Formaliser les conditions d'accès aux différentes prestations</p> <p>En complément des recommandations relatives au pilotage opérationnel, le travail d'attribution de mobilisation des écoles devra s'accompagner d'une identification de la prestation la plus adaptée au contexte de l'école et à la situation de l'équipe éducative. Une grille d'analyse pourra être formalisée à partir du travail réalisé par les opérateurs dans le cadre de l'expérimentation. Elle nécessitera de prévoir un temps de rencontre avec l'école en amont de l'inclusion dans le dispositif.</p>	
Modalités pratiques	Coûts
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Engager des actions de valorisation dans la presse locale ↳ Mobiliser les réseaux institutionnels pour informer / sensibiliser au renforcement des CPS 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Importants (coûts humains liés au travail de mobilisation / plaidoyer à l'échelle opérationnelle et à l'échelle des écoles)

↳ Prévoir les temps de mobilisation / rencontre des écoles en amont du déploiement des prestations	
--	--

5.3 Recommandations relatives à une approche renforcée par milieux de vie

6.	Renforcer l'approche territoriale
<p>▶ Impliquer les collectivités pour renforcer une approche globale des CPS dans l'école et dans le territoire</p> <p>Le travail autour des CPS nécessite de favoriser une continuité des approches dans les différents milieux de vie de la personne. Le travail de généralisation pourrait conduire à impliquer les autres professionnels du champ éducatif et scolaire mais ne relevant pas de l'Education nationale. Il s'agit par exemple des agents techniques des écoles (restauration en particulier), mais également des animateurs en charge des temps d'animation périscolaire au sein de l'école ou en dehors (centres socio-culturels, centres d'animation). La mobilisation de ces acteurs nécessite d'engager des partenariats avec les collectivités territoriales pour favoriser l'inclusion des professionnels qui relèvent de sa responsabilité dans des actions de sensibilisation / formation. Ceci pourrait être facilité par l'appui sur les CLS dans un premier temps.</p>	
<p>▶ Renforcer l'articulation avec les collèges pour renforcer une approche globale et continue dans le parcours de vie des jeunes</p> <p>En complément de l'approche territoriale pour chaque enfant, le travail de renforcement des CPS doit pouvoir se poursuivre au-delà de l'école élémentaire en créant les ponts avec les collèges. L'appui sur les médecins et les infirmiers de santé scolaire peut constituer un levier en ce sens et nécessite de les inclure dans le travail de montée en compétence en interne au sein de l'institution.</p> <p>Des modalités spécifiques d'inclusion des collèges de référence pour les écoles menant des actions pourraient être envisagées. A ce titre, les représentants des collèges de référence pourraient être amenés à participer ou à observer des séances mises en place dans les écoles.</p> <p>Un travail spécifique de mobilisation doit par ailleurs être envisagé à travers les relais institutionnels classiques.</p>	
Modalités pratiques	Coûts
↳ Travailler à la mobilisation des collectivités territoriales autour des enjeux de renforcement des CPS en complément du travail avec l'équipe éducative d'une école ciblée	↳ Importants (coûts humains liés au plaidoyer auprès des différents acteurs)

<p>↳ Travailler aux ponts avec les collèges, en mobilisant les acteurs de la santé scolaire et les autres relais institutionnels pertinents</p>	
---	--

<p>7. Renforcer l'approche par l'ensemble des milieux de vie</p>	
<p>▶ Travailler sur des actions favorables à l'implication des parents pour renforcer une approche complète du renforcement des CPS des enfants</p>	
<p>En complément de la mobilisation des professionnels au contact des enfants dans le milieu scolaire et dans les temps de loisirs, la littérature souligne que la continuité des pratiques dans le milieu familial constitue un critère de réussite des démarches. Dans ce cadre des expérimentations pourraient être menées pour toucher les parents et les impliquer dans ces démarches. Ceci nécessite de déployer de nouvelles approches dédiées pour lesquelles l'école n'est probablement pas le point d'entrée le plus facile.</p>	
<p>En revanche, des actions pourraient être envisagées par les acteurs agissant en faveur du soutien à la parentalité, comme les CAF, les CCAS ou les centres socio-culturels par exemple, ou encore des personnes intervenant auprès des enfants et des jeunes pour les situations les plus difficiles le Conseil départemental (Aide sociale à l'enfance) ou la Protection judiciaire de la jeunesse.</p>	
<p>Modalités pratiques</p>	<p>Coûts</p>
<p>↳ Envisager une expérimentation portant sur la mobilisation des parents en faveur des CPS</p>	<p>↳ Importants (coûts liés à la mobilisation d'un opérateur pour la mise en place d'un nouvel axe de prestation)</p>

